

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

**TALITA RONDAM HERECHUK**

**Produção de Vídeos como Prática de Multiletramento nas Aulas de  
Geografia das Séries Iniciais**

**Porto Alegre  
2015**

**TALITA RONDAM HERECHUK**

**Produção de Vídeos como Prática de Multiletramento nas Aulas de  
Geografia das Séries Iniciais**

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.

**Orientadora:**  
**Dra. Ana Vilma Tijiboy**

**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**

Agradeço primeiramente à força divina que me deu a vida e permitiu que eu tivesse consciência do lugar que ocupo dentro toda a criação.

Não posso deixar de mencionar a minha família que dá sentido à minha vida. Em especial ao meu filho Antônio que enche de luz e de cor todos os meus dias e ao meu marido que tem se tornado cada vez mais meu companheiro e cúmplice dessa jornada da vida. Agradeço também a minha mãe que me inspira todos os dias com sua força e energia. Meu pai e meus irmãos também ocupam lugar especial em meu coração e, direta ou indiretamente, apoiam as minhas escolhas.

Quero deixar público meu agradecimento à UFRGS por me mostrar que uma educação pública e de qualidade é possível. Em especial aos professores e profissionais que conheci no CINTED, dentre eles a tutora à distância Catia Zilio, ao tutor presencial Carlos Morais, à tutora Lediane Raquel Woiciechoski e à Orientadora da monografia Ana Vilma Tijiboy, as últimas duas foram de vital importância no incentivo final para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também aos meus colegas da EMEF Chico Mendes e aos meus queridos alunos, que são a motivação principal dos meus estudos, em busca de qualificação e aperfeiçoamento para a minha prática docente.

## RESUMO

O tema deste trabalho consiste na proposição de práticas de multiletramentos nas aulas de Geografia das séries iniciais, através da incorporação do uso das TIC's na escola. Neste caso, em especial, por meio do relato de experiência da construção de um vídeo em sala de aula. A partir disto é realizada uma discussão sobre a chamada geração digital; as mudanças ocorridas com a crescente utilização das novas tecnologias na sociedade e na escola; os processos de multiletramentos; a produção de vídeos em sala de aula; a construção da cidadania ativa e consciente nas aulas de Geografia por meio de uma educação democrática que permita o trabalho autoral e autônomo dos alunos, tendo o professor como mediador.

**Palavras-chave:** Educação. Geografia. Multiletramentos. Produção de Vídeo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da EMEF Chico Mendes, 2015. ....	24
Figura 2 - Página da EMEF Chico Mendes, Porto Alegre, RS .....	27
Figura 3 - Palestra sobre a história da escola com a professora Sandra (1). ....	28
Figura 4 - Palestra sobre a história da escola com a professora Sandra (2). ....	29
Figura 5 - Visita guiada pelos locais onde a escola funcionava no início (1). ....	29
Figura 6 - Visita guiada pelos locais onde a escola funcionava no início (2). ....	30
Figura 7 - Visita guiada pelos locais onde a escola funcionava no início (3). ....	30
Figura 8 - Visita guiada pelos locais onde a escola funcionava no início (4) .....	38
Figura 9 - Diferença de tamanho da escola. ....	32
Figura 10 - Construção coletiva do roteiro do Vídeo-Homenagem. ....	33
Figura 11 - Escrita coletiva do roteiro do vídeo em sala de aula (1).....	34
Figura 12 - Escrita coletiva do roteiro do vídeo em sala de aula (2).....	34
Figura 13 - Pasta com as gravações realizadas em sala de aula. ....	35
Figura 14 - Imagem com a página da EMEF Chico Mendes no Facebook, mostrando o vídeo construído. ....	36
Figura 15 - Construção de lista de palavras significativas com o alfabeto móvel (1). ....	37
Figura 16 - Construção de lista de palavras significativas com o alfabeto móvel (2). ....	38
Figura 17 - Construção de lista de palavras significativas com o alfabeto móvel (3). ....	38
Figura 18 - Auto avaliação da produção do vídeo em forma de desenho. ....	39
Figura 19 – Produção e exibição do vídeo (aluna G) .....	40
Figura 20 - Alunos assistindo o vídeo e avaliando o vídeo antes da comunidade escolar (aluna 41	
Figura 21 - Comunidade escolar aplaudindo o vídeo na festa (aluna A) .....	41
Figura 22 - Alunos atuando como diretores e autores do vídeo (aluno Y).....	41
Figura 23 - Alunos assistindo o vídeo com suas famílias (aluno J) .....	42
Figura 24 - Alunos assistindo o vídeo com suas famílias (aluno B.) .....	42
Figura 25 - Alunos sendo filmados pela professora (aluna G) .....	43

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Características das Hipóteses de Escrita.....	15
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 MULTILETRAMENTOS EM GEOGRAFIA: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Geração Digital: De quem estamos falando? .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Analisando Conceitos: Letramentos, Letramentos Digitais e Multiletramentos .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 A Produção de Vídeo como Prática de Multiletramentos.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 O Lugar-Escola: Multiletramentos em Cena nas Aulas Geografia .....</b>	<b>19</b>
<b>3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE VÍDEO EM SALA DE AULA ..</b>	<b>23</b>
<b>4. PARA (NÃO) CONCLUIR.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O mundo atual está em uma acelerada transformação, mediada, principalmente, pelo uso das tecnologias. O modo das pessoas se relacionarem com o conhecimento, com os outros e com o planeta têm se modificado, e as novas tecnologias têm influenciado diretamente as nossas vidas. Na escola não é diferente. Os alunos pertencem à geração digital e são usuários dessas ferramentas comunicacionais, no entanto, as TIC's (tecnologias da informação e comunicação) não são utilizadas em todas as suas potencialidades na escola.

Diante deste contexto, a problematização deste estudo consiste no seguinte questionamento: como incorporar o uso das TIC's, nas aulas de Geografia das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo colaborativo? Moran (2000, p.36), afirma que a escola precisa compreender e incorporar mais as novas tecnologias comunicacionais, decifrar seus códigos, “dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações” contidas nelas. Além disto, é importante trabalhar com essas novas linguagens de modo mais democrático, participativo e crítico, promovendo o desenvolvimento destas habilidades nas crianças. Já nas palavras de Neves (s/d), a busca por uma pedagogia autoral [...] “põe em relevo a complexidade e totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados e de gerar projetos e conhecimentos socialmente relevantes” (p.3).

Nesse viés, Pedro Demo (2009), acrescenta que os usos das novas tecnologias, em sala de aula, podem nos trazer inúmeras possibilidades de mudanças, e, isso incluiu riscos e erros, também. O que realmente nos interessa, porém, é “explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade dos alunos, também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e autonomia”. (p.1)

Esse trabalho, desta forma, está alicerçado na compreensão de que o professor é o mediador do conhecimento, e não o detentor de todos os saberes. O aluno é compreendido como sujeito construtor de suas aprendizagens, desconstruindo a concepção de aluno como “tabula rasa”, “folha em branco”, que o professor deve preencher com seus conhecimentos. Freire (1996) chama esta concepção de educação de “bancária” e deve ser ultrapassada ao entendermos que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.12)

Portanto, este trabalho tem como objetivo principal desenvolver práticas de ensino, nas aulas de geografia das séries iniciais, que propiciem múltiplos letramentos digitais e o desenvolvimento do protagonismo infantil, com o auxílio das novas mídias comunicacionais. Nesse caso, por meio da produção de um vídeo em sala de aula.

Já os objetivos específicos traçados são:

- Propor práticas de multiletramentos em sala de aula que desenvolvam habilidades de leitura e interpretação através de diferentes linguagens tecnológicas.
- Estimular a construção de conhecimentos geográficos por meio do uso de novas tecnologias.
- Promover processos de multiletramentos apoiados nas TIC's.
- Mobilizar os alunos para a produção de um vídeo coletivo, através do trabalho colaborativo e reflexivo, que os permita compreender e atuar de forma propositiva no mundo em que vivem.
- Analisar as experiências de construção do vídeo realizadas com os alunos.

Para a compreensão deste estudo, faz-se necessário, no primeiro capítulo, realizar uma revisão bibliográfica para se compreender os conceitos de letramento e multiletramento na nova era da informação (ROJO, 2012), e colocar em prática tais conhecimentos, já que se sabe que o processo de letramento digital, não é somente a decifração dos códigos escritos ou do uso destes no mundo virtual, mas perpassa, também, a compreensão da realidade social e a promoção de interferências positivas no espaço de vivências dos alunos. A partir destas práxis, podem-se promover mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas atuais.

A produção de vídeos assume centralidade neste trabalho, e é apresentada e discutida, também na revisão bibliográfica, pois se configura como uma prática relevante de multiletramento digital e como uma importante ferramenta tecnológica que pode provocar possibilidades de mudanças – na educação e no mundo – que contemple a complexidade do mundo atual, acolha e encante essa geração de crianças que tem adentrado nas salas de aula atualmente.

Portanto o lugar de investigação, vivência e produção de significados, dentro desta proposta, será a própria escola, que é conteúdo geográfico trabalhado na etapa escolhida para a realização deste projeto. E é, também, significativo espaço de convivência intercultural, construção de identidades e formação de saberes pelas crianças abordado em subcapítulo específico da revisão bibliográfica.

Vislumbrando o alcance dos objetivos traçados, com o suporte de uma fundamentação teórica realizada na primeira parte deste trabalho, o segundo capítulo se

debruçará sobre o relato de experiência deste trabalho que está alicerçado num método prático e experimental que dialoga com a diversidade da sociedade atual e com o multifacetamento das novas tecnologias. As análises são consideradas plurais e estão contextualizadas de acordo com as experiências vividas em sala de aula. O entrelaçamento entre o uso das tecnologias, através da produção de um vídeo; as práticas de multiletramentos associadas a isto e o estudo do/no lugar-escola, alicerçado na geografia escolar, é o desafio principal deste trabalho, e é efetivado no relato de experiência da prática de construção de um vídeo nas aulas de geografia, na turma do segundo ano do Ensino Fundamental, da EMEF Chico Mendes, situada na periferia da cidade de Porto Alegre, na qual sou professora referência.

Também, pode-se acrescentar que são práticas e análises preliminares e incompletas, pois, relata-se somente uma parte da experiência pedagógica que foi realizada em sala de aula e, nem todos os seus desdobramentos foram explicitados e escolhidos para comporem esta monografia.

Finalmente, apresentam-se as considerações finais do trabalho, que se constituem em reflexões sobre a problematização apresentada e o relato de experiência discutido, sob um viés de incompletude e de possíveis devires, abrindo as possibilidades para os outros desdobramentos, que as práticas apoiadas nas TIC's podem proporcionar na escola.

## 2 MULTILETRAMENTOS EM GEOGRAFIA: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

### 2.1 Geração Digital: De quem estamos falando?

Veen e Vrakking (2009, p.12), denominam estas crianças e jovens, nascidos na Era Digital de “Homo zappiens” e descrevem suas principais características para podermos entendê-los melhor:

Essa geração, que chamamos de “Homo zappiens”, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o mouse do computador, o minidisc e, mais recentemente, o telefone celular, o Ipod e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle maior sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontínuas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades.

Os mesmo autores afirmam, também, que existe descompasso entre as demandas e interesses dessa geração, com aquilo que a escola oferece e cobra dos alunos, pois “ [...] o Homo zappiens é digital e a escola ainda é analógica (p.12)”.

Já Prensky (2010), denomina essa geração que nasceu depois da difusão do uso do computador, vídeo-games, celulares e internet e que os utiliza com fluência, de “nativos digitais”. O autor aponta como características principais dos nativos digitais.

- Querem receber a informação de forma ágil e imediata.
- Se sentem atraídos por multitarefas e processos paralelos.
- Preferem as imagens aos textos.
- Estão inclinados ao acesso aleatório, como os hipertextos.
- Funcionam melhor e rendem mais quando trabalham em grupos.
- Têm consciência de que estão progredindo quando possuem recompensa imediata.
- Preferem aprender de forma lúdica, do que no formato do trabalho educativo tradicional. (PRENSKY, 2010, p.6.)

Essas características apontam para as diferenças que existem entre estes alunos nativos digitais e os imigrantes digitais, que seriam a maioria dos professores na atualidade e até mesmo a nossa escola. Ela (a escola) ainda é uma imigrante digital, pois não incorporou esta linguagem tecnológica e o modo de aprender da geração digital.

Bauman (2001) complementa este pensamento dizendo que vivemos em uma modernidade líquida, na qual vivemos a efemeridade, nos campos científico, social, relacional e econômico, em sua potência máxima. Muito dessa fluidez está relacionada aos avanços tecnológicos e científicos das últimas décadas e acaba produzindo novos sujeitos, ou sujeitos

diferentes de antes.

Essa geração está acostumada com o mundo virtual, as redes sociais e o uso das novas tecnologias. Além disto, é uma geração que está imersa num mundo de imagens. Costa (2007) contribui dizendo que essa cultura da imagem formata nosso modo de ver, pensar e agir no mundo em que vivemos.

Isso que chamo de cultura da imagem faz parte do dia-a-dia e, como a educação escolarizada não dá conta disso, as crianças vão resolvendo por sua própria conta. Por exemplo, essa escrita reduzida que se usa em mensagens de internet, celular, etc. (qdo, vc, blz), e tantas outras escritas novas, icônicas – ;) :- :-o :P (h) :) que eles vão criando, são tentativas de movimentar-se em meio a um novo ambiente em que as tecnologias misturam-se com o humano, em novas ecologias. Quer dizer, crianças e jovens estão inventando novas linguagens nessa simbiose com as máquinas. Parece que a escola não considera, não consagra e não está interessada em trabalhar com isso, algo que, a meu ver, seria extremamente estimulante para as crianças (COSTA, 2007, p. 113).<sup>1</sup>

Cabe ressaltar que o acesso a estes aparatos tecnológicos não é uniforme. Muitas crianças, mesmo nascidas na Era Digital, não tem computador em casa ou acesso à internet. Isto não quer dizer que elas não tenham facilidade de dominar estas linguagens e muito menos não possuam as características dessa geração, já que estão imersas numa sociedade digital.

Dito isto, cabe aos professores entenderem esta geração que está nas salas de aula e, a partir dessa compreensão, produzirem movimentos de ruptura com o modelo de escola que existia anteriormente, visto que este não dá mais conta de construir aprendizagens significativas.

Com estas crianças nativas digitais em sala de aula, em processo de alfabetização, como podemos desenvolver os conteúdos de herança e os de futuro, conforme menciona Prensky (2001)? Como ensiná-las a ler e escrever (conteúdos de herança) e compreender o mundo (conteúdos de futuro), através de novas maneiras, capazes de seduzi-los e mobilizá-los para a construção do conhecimento? Como as novas tecnologias podem nos auxiliar nesta tarefa? A próxima etapa deste estudo irá empenhar-se em discutir tais assuntos.

## **2.2 Analisando Conceitos: Letramentos, Letramentos Digitais e Multiletramentos**

A primeira ideia ao trabalhar com as TIC's com uma turma em processo de alfabetização tendeu ao óbvio: jogos de alfabetização no laboratório de Informática da escola

---

<sup>1</sup> Tradução livre a partir do texto: PRENSKY, Marc. Nativos e Inmigrantes Digitales, 2001

em que trabalho. Após pensar e ler mais sobre o assunto, novas possibilidades de abordagens foram surgindo. No entanto, eu continuava querendo realizar uma conexão entre a alfabetização e a geografia, através de mídias digitais. Foi nesse contexto, que tive contato com as discussões acerca da alfabetização e do letramento e, posteriormente, dos multiletramentos e do letramento digital.

Com todas essas mudanças acontecendo em ritmo acelerado no mundo, com esses alunos, nativos digitais, adentrando as escolas e a dificuldade crescente dos professores de trabalharem com essas crianças em fase de alfabetização, se faz importante, conceituar letramento, letramento digital e multiletramentos. Portanto, por letramento entende-se, como explica Soares (2002,) as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Convém salientar que o conceito de letramento é muito mais amplo e significativo que o de alfabetização que seria a decifração do código escrito pelo aluno. Mas, não se pode deixar de mencionar que somente o convívio da criança com os usos do material escrito não são suficientes para alfabetizá-la, pois este processo requer uma reflexão sobre o sistema de escrita que, salvo raras exceções, deve ser feita com o auxílio do professor. Nessa perspectiva, Soares (1998a) comenta que:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p. 47).

Ao alfabetizar letrando, não podemos esquecer que a criança só se alfabetizará, com êxito, quando ela compreender o Sistema de Escrita Alfabética. Sobre isto o Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), trouxe uma série de releituras e contribuições contemporâneas. Dentro do material elaborado para o Pacto consta os escritos de Morais e Leite (2012), estes autores demonstram o percurso que as crianças percorrem até a compreensão plena do Sistema de Escrita Alfabética. As crianças elaboram hipóteses, ao observarmos a evolução espontânea das suas escritas. Estas hipóteses foram descobertas por Ferreira e Teberosky (1986, apud MORAIS E LEITE, 2012). “Conforme esta teoria da psicogênese da escrita, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético” (MORAIS E LEITE, 2012, p.11). Esta explicação se torna fundamental para a compreensão posterior das escritas dos alunos realizadas nas atividades

práticas das aulas e relatadas no último capítulo deste trabalho. A seguir a tabela construída sobre as características das diferentes hipóteses, a partir do material do PNAIC:

Tabela 1 - Características das Hipóteses de Escrita.

Hipótese	Características
Pré-Silábica	<p>A criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever.</p>
Silábica	<p>A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Mas, nessa etapa, ela acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia. Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu).</p>
Silábica-alfabética	<p>A criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso “observar os sonzinhos no interior das sílabas”. Alguns estudiosos consideram que tal etapa de transição não constitui em si um novo nível ou nova hipótese, mas uma clara fase “de transição”. Ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira.</p>
Alfabética	<p>As crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos “sonzinhos” que aparecem em cada sílaba. A figura 5 traz exemplos de escrita produzida por uma criança que chegou a essa última etapa do processo de apropriação do sistema alfabético.</p>

Fonte das informações: Brasil, 2012

Xavier (2007, citando BARTON 1998, p.135), acrescenta que o letramento é:

[...] uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um *indivíduo plenamente letrado*.

Já o letramento digital, seria um novo tipo de letramento, seria a prática de leitura e escrita, dos códigos verbais e não-verbais, utilizados nas novas mídias, com a finalidade de interpretar e transformar a realidade (virtual-real) em que o aluno vive,

Moreira, afirma que o letramento digital

Consiste em saber utilizar esses recursos (TIC's) e aplicá-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na web, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida a fim de promover a aquisição de um (novo) conhecimento. (MOREIRA, 2012, p.3)

O aluno, letrado digitalmente, possui a capacidade de utilizar essa tecnologia a fim de melhorar sua vida, sua realidade. Nesse contexto podemos pensar num letramento digital e, por que não, geográfico. Todavia, destaca-se o fato de que sem ser letrado alfabeticamente, dificilmente, o aluno conseguirá letrar-se digitalmente, visto a intrínseca correlação entre estes dois processos.

Na era da informação em que estamos inseridos, ser um letrado digital configura-se como prerrogativa para a plena inserção social e o exercício de uma cidadania ativa. Cavalcanti (2012) retoma a importância da formação da cidadania em sala de aula, e corrobora como sendo papel fundamental da escola, seu desenvolvimento e exercício.

Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos. A complexidade da noção requer, pois, que a escola e os professores definam, com clareza, conteúdos específicos para orientar o projeto educativo dos jovens, organizando ações que propiciem a discussão do conceito e ações que pressuponham o exercício da cidadania no próprio espaço escolar, certamente relacionadas ao cotidiano dos alunos. (p.1-2)

Além destes termos discutidos anteriormente, surgiu na década de 90, o conceito de multiletramentos, como resposta aos novos letramentos vivenciados na sociedade urbana e globalizada atual, na qual as pessoas têm, cada vez mais, acesso à comunicação e à



informação. Rojo (2012) aponta que o conceito de multiletramentos abrange duas formas significativas de multiplicidades observadas na sociedade em que coexistimos: a multiplicidade cultural das populações, através da multiculturalidade atual; e a multimodalidade de textos e linguagens por meio dos quais essa multiculturalidade se informa e se comunica.

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- (a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas. Em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.22 e 23, 2012).

Desta forma, são os professores que devem elaborar estratégias pedagógicas que deem conta dos desafios atuais, capacitando os alunos a fim de que estejam preparados e multiletrados digitalmente, preparando-os para viverem e atuarem na era do conhecimento.

Para tal tarefa, o trabalho pedagógico deve ultrapassar o currículo tradicional e estar voltado para a criação de sentidos pelos alunos, através da análise crítica da imensa quantidade de informações ao qual estão expostos todos os dias. Para que, assim, possam ser protagonistas de suas aprendizagens e capazes de realizarem intervenções colaborativas e criativas em suas vidas e no mundo.

### **2.3 A Produção de Vídeo como Prática de Multiletramentos**

Pensando numa pedagogia dos multiletramentos, capaz de transformar os antigos hábitos de ensinar e aprender através do uso das novas tecnologias da informação, buscou-se práticas que aliassem as antigas ferramentas (papel, lápis, lousa, giz), com as novas, que, aqui, foi escolhida como foco central para desenvolver a proposta deste trabalho, a produção de um vídeo. Nesse tipo de vivência os alunos tornam-se atores ativos das produções midiáticas e são capazes de desenvolverem múltiplos letramentos e, concomitantemente, de expandirem e difundirem suas linguagens.

A produção audiovisual cria para os estudantes a possibilidade de interpretação e reinvenção do mundo que os cerca, por meio de seus próprios olhares e com diferentes linguagens. Fabrício e Chipinotto (2004) ajudam a sustentar esta ideia ao dizerem que em

classes de alfabetização:

[...] destaca-se a importância de se trabalhar também com outros suportes e não apenas com os livros didáticos pedagógicos de linguagem escrita. A fotografia [e o vídeo] cria para os educandos possibilidades de interpretação do mundo à sua volta, representações de sua vida escolar, familiar e geográfica, explorando, por tanto, linguagens diferentes que auxiliam na comunicação e no entendimento de seu mundo particular e social. (p.102)

Moran (1995) reflete sobre a inserção do vídeo nas salas de aula, mostrando que ele desenvolve algumas habilidades nos alunos, como a criatividade, a sensibilidade e a imaginação; e utiliza a afetividade como mediação principal entre o que está sendo representado e as interpretações que podem ser feitas.

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele, nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. (p.1)

O vídeo está ligado ao sentido da visão e nos mostra uma realidade recortada e selecionada através dos planos e ritmos escolhidos pelos seus produtores. Além disto, o que visualizamos está apoiando, na maioria das vezes, no falar, no narrar e no contar uma história. Para Moran (1995),

A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) "costura" as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação. (p.2)

A junção da imagem, som, escrita e sentimento tornam o vídeo uma ferramenta com multimodalidades de textos que proporcionam o desenvolvimento de multiletramentos. Essas múltiplas linguagens cooptam as pessoas para outras realidades e as fazem refletir sobre a realidade em que vivem.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN, 1995, p.2)

Dentro das muitas propostas que Moran (2000) sugere para o uso do vídeo, uma tem relevância maior no contexto deste estudo, que seria o uso do vídeo como produção e expressão dos alunos. Os alunos gostam de fazer vídeos e a escola pode ser o espaço de produção deste material audiovisual promovendo a autoria e a autonomia como habilidades dos educandos. Moran acrescenta que:

A produção de vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. (p.41)

Oliveira Jr. (2009) fala sobre as fotografias, mas se pode utilizar seus pensamentos para o vídeo também, já que a fotografia seria a tecnologia que deu origem às outras ferramentas audiovisuais. Ele diz que, para além de somente uma interpretação da realidade, o ato de produzir vídeos e filmes, produz realidades, pois é a partir da imaginação, da criação e da projeção sobre o espaço que se reinventar o mundo. Conclui-se, conseqüentemente, que as fotografias e vídeos são produtoras de realidades.

Escrever, fotografar e ser fotografado, filmar e ser filmado, são todos processos de multiletramentos que potencializam os alunos a se tornarem leitores e autores dos próprios conhecimentos, já que os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos e a sala de aula pode se tornar um ótimo espaço para a construção e (re)construção dessas múltiplas linguagens e, por que não, dessas múltiplas possibilidades de realidades.

Na próxima parte deste trabalho serão apresentados e discutidos os conceitos de lugar, próprios da ciência geográfica e, também a importância da escola como espaço de produção e reprodução da vida dos alunos e como palco onde se efetivam as possibilidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação do mundo através dos múltiplos letramentos, apoiados no uso das tecnologias.

#### **2.4 O Lugar-Escola: Multiletramentos em Cena nas Aulas Geografia**

O lugar não é entendido aqui como um dado em si, mas é o produto de tensões e disputas entre as muitas práticas e narrativas que se dobram sobre ele. Para Cavalcanti (2008), o lugar é a expressão máxima do cotidiano, no qual os sujeitos identificam-se e estabelecem

relações de pertinência, mas também é por onde se concretizam relações e processos globais. É no lugar que há possibilidade de resistência. É dentro das cidades (dos lugares delas) em que se declara e se combate à luta para sobreviver e conquistar um lugar decente no mundo.

Sabendo disto, Cavalcanti reafirma a importância do lugar como dimensão espacial, e acrescenta que:

[...] o lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo, do sentido, contrapondo com a necessidade, a ordem distante. O lugar passou a ser visto como referência necessária, como escala de análise dos conteúdos do ensino; o ensino [...] passou a ter como objetivo relevante estudar o lugar para compreender o mundo. (2008, p.31)

Nesse contexto, escolhi trabalhar com o recorte espacial, escola. Além de ser tema de estudo da geografia escolar, da etapa de ensino abordada neste estudo (2º ano do Ensino Fundamental), carrega em suas características a potência da mudança emergente e a promoção de uma cidadania ativa, próprias dos lugares de convivência como este. Para Cavalcanti,

A escola e a geografia escolar têm a possibilidade de realizar a formação desse cidadão, compartilhando experiências de intercâmbio e de relações sociais diversas, propiciando reflexões e a construção de conhecimentos, circulando informações sobre o espaço urbano em sua complexidade e sobre a responsabilidade da participação do cidadão na produção desse espaço. (CAVALCANTI, 2008, p.142)

Callai (2010), também escreve sobre a importância do estudo do lugar na/da escola:

O estudo do lugar como possibilidade de aprender geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da geografia na escola básica. (p.25)

A mesma autora, também afirma que estudar a escola, o cotidiano dos alunos e seus lugares de vivência devem ser assuntos básicos de estudo da geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela acrescenta que:

São três conceitos que, interligados, permitem estabelecer as bases que fundamentam o ensino e a aprendizagem da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: a escola, por ser a instituição na qual a criança amplia suas relações com seus iguais; o cotidiano, por permitir que as novas aprendizagens sejam interligadas com a vivência que cada um traz, considerando, assim, o conhecimento que o aluno tem; o lugar, por ser o espaço que permite a cada um, saber de suas

origens e construir sua identidade e pertencimento (CALLAI, 2010, p.27)

Outro importante documento para a Geografia das séries iniciais, elaborado pelo MEC, estabelece os direitos de aprendizagem de Geografia no ciclo de alfabetização. Sobre o lugar, esboça-se como direito de aprendizagem dos alunos e que deve ser introduzido, aprofundado e consolidado no 2º ano do Ensino Fundamental: conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem (BRASIL, 2010, p.39):

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização consideram as potencialidades e as possibilidades da criança desta fase e de seu contato com os conceitos científicos introduzidos pela escola. Esse período inicial é também entendido como um tempo de “alfabetização histórica e geográfica”, ou seja, um tempo em que a criança entrará em contato, de maneira sistematizada, com os princípios, conceitos e procedimentos empregados, na capacidade de pensar histórica e geograficamente, fazendo uso intenso de obras destinadas a essa faixa etária.

Nesse período os conhecimentos construídos e apresentados em situação didática têm por finalidade auxiliar na constituição da identidade individual da criança, no entendimento da sua historicidade - do caráter de ser histórico, de estar no mundo em determinado tempo e espaço. A seguir, estão expostos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem a área de conhecimento das ciências humanas (BRASIL, 2012, p.88)

A seguir, estão expostos os direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem a área das ciências humanas e vêm ao encontro da relevância de abordarmos assuntos relativos às experiências espaço-temporais cotidianas das crianças no ciclo de alfabetização.

- I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.
- II. Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.
- III. Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.
- IV. Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços.
- V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.
- VI. Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro. (Brasil, 2012. p.88 até 91)

Cabe aos professores, também realizarem uma ampliação e diálogo multiescalar nas aulas de geografia das séries iniciais. Deve-se, a partir do lugar de vivência dos alunos,

trabalhar com escalas mais amplas de análise, para que eles possam compreender a efetivação de processos globais e locais em suas vidas.

A escola, portanto, é o tema propulsor das aprendizagens significativas dos alunos, por meio de multiletramentos que possibilitam às crianças reconhecerem-se pertencentes a um grupo identitário, ao mesmo tempo em que notam suas diferenças com os demais grupos e sujeitos.

Prensky (2001) argumenta que as disciplinas escolares, como a geografia, precisam reinventar suas metodologias, como o uso das TIC's, e não seus conteúdos historicamente construídos, para desenvolver nos alunos as habilidades desejáveis neste contexto. Ele acrescenta que:

Em geografia – o que é tudo, mas ignorada atualmente – não há razão para uma geração que pode memorizar mais de 100 personagens do Pokémon com todas as suas características, história e evolução não podem aprender os nomes, populações, capitais e relações entre todas as 181 nações no mundo. Depende apenas de como é apresentada. Nós precisamos inventar metodologias para Nativos Digitais para *todas* as matérias, e *todos* os níveis, usando nossos estudantes para nos guiar. O processo já começou – eu conheço professores universitários inventando jogos para ensinar matérias que vão desde matemática até engenharia ou até a Inquisição Espanhola. Nós precisamos achar maneiras de publicar e espalhar o sucesso deles. (2001, p.6)

Ao revisitar a obra de Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor aborda a necessidade de os educadores assumirem mais riscos no ato pedagógico e de aceitarem as novidades, sem se esquivarem das possibilidades de mudanças que elas carregam para a educação.

A Geografia escolar, ao estudar o lugar-escola, por meio do uso de tecnologias, como a produção de vídeos, como ferramentas dos multiletramentos, suscita a possibilidade de desenvolver nas crianças a capacidade de ler palavras, imagens e, conseqüentemente o mundo a sua volta. Lendo a palavra, além de seu código, através das práticas de multiletramentos, é possibilitado à criança, perceber o conteúdo social implícito nessas práticas culturais e as potencialidades de ações positivas sobre o espaço em que vivem.

### **3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE VÍDEO EM SALA DE AULA**

Escolher palavras e escrevê-las está intimamente imbricado com minhas experiências. Escrever não é um ato neutro. Cada palavra redigida aqui possui sua história, seus caminhos e desvios, servindo para dar sentido às minhas vivências. (HERECHUK, 2011, p.10)

Este estudo buscou inicialmente realizar uma fundamentação teórica que pudesse alicerçar o desenvolvimento das etapas posteriores e que permitisse analisar e refletir sobre a experiência pedagógica realizada em sala de aula. A problematização inicial girou em torno da pergunta: como incorporar o uso das TIC's, nas aulas de Geografia das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo participativo, democrático e autoral? Neste caso através da produção de vídeo por uma turma em fase de alfabetização.

Portanto, esta prática foi realizada com uma turma de 2º ano do ensino fundamental, ao qual sou professora referência neste ano, na EMEF Chico Mendes, localizada na periferia do município de Porto Alegre/RS, no bairro Mário Quintana (fig.1). Esta experiência foi sendo registrada por meio de um diário de observações que construí ao longo do processo, e por fotografias que foram sendo tiradas no decorrer das aulas, que completaram o apanhado documental desta experiência pedagógica. Entendo como experiência aquilo que se passa conosco, que nos toca ou que nos acontece, e que, ao passar, nos forma e nos transforma. Já o “saber da experiência é a relação entre o conhecimento e a vida humana; é o que dá sentido a essa relação” (LARROSA, 2002, p.21). O autor citado anteriormente, nos alerta sobre a falta de experiências nas escolas, pois temos cada vez mais informações e menos produção de conhecimentos, mais opinião vazia e menos argumentos críticos, mais trabalho e menos tempo para pensar, sentir, refletir sobre as nossas escolhas, sobre as nossas práticas na escola.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.21)

Essa tarefa difícil de desacelerar para pensar, refletir sobre a prática e escrever, depois de observar, escutar os alunos, sentir o momento, foi a parte mais difícil deste trabalho.

No pouco tempo que tinha, busquei otimizar as tarefas que tinha que realizar com os alunos, mas foi uma etapa de grande redescoberta e reflexão. Acredito que consegui sair do automatismo em que estava ao elaborar conjuntamente com as crianças esta vivência em sala de aula. Convém, também, ressaltar que as escolhas, tanto de práticas pedagógicas, quanto de reflexões sobre a prática são fruto do meu modo singular e único de enxergar as pessoas e o mundo, e elas estão sujeitas tanto a ocultamentos quanto a destaques, de acordo com o foco que eu fui dando aos registros desta experiência.

Figura 1 - Localização da EMEF Chico Mendes, 2015.



Fonte: Google Maps, 2015.

Em 2015, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre é formada por 96 escolas com cerca de 4 mil professores e 1200 funcionários. Essa estrutura atende a 55 mil alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com informações da SMED (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre). A RME de Porto Alegre possui uma longa caminhada na luta por uma educação democrática e inclusiva, por isso, a proposta pedagógica das escolas da RME de Porto Alegre está baseada nos ciclos de formação, que consistem numa proposta de enturmação que não agrupa os alunos por conhecimentos adquiridos e, sim por idade. FETZNER (2009) complementa dizendo que

[...] esse formato de enturmação escolar considera como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência)..[...] e considera que o desenvolvimento humano é decorrente das mediações provocadas pelo meio



sociocultural (do qual a escola é um dos elementos) em relação dialética com o desenvolvimento biológico. (p.54 e 55)

Este modelo de educação tem enfrentado muitas críticas, principalmente, por se contrapor a atual ordem econômica e social de injustiça social e exclusão em que se valoriza o papel hegemônico do dinheiro. Pensar numa escola diferente, inclusiva e que promova verdadeiras práticas de cidadania, possui resistências dentro e fora dos muros da escola.

Partiu-se desta contextualização da RME de Porto Alegre para se compreender a realidade social em que está inserida a escola em que trabalho, a EMEF Chico Mendes que se localiza em área de reassentamento urbano bastante empobrecido e foi fundada oficialmente em 7 de abril de 1997, vindo atender à solicitação da comunidade via Orçamento Participativo. A Escola iniciou suas atividades nas sedes cedidas pelas associações comunitárias Valneri Antunes e Residencial Machado. O nome da escola foi escolhido através de um plebiscito realizado na comunidade. A partir do ano de 2000, com a ocupação do prédio novo, a Escola passou a funcionar nos três turnos, abrindo espaço para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite. Atualmente a escola atende 1292 alunos nos três turnos - Ensino Fundamental e EJA e conta com cerca de 82 professores em seu quadro funcional. A escola oferece, portanto, os três ciclos de formação e possui como estrutura de apoio, quadra e pátio cobertos, biblioteca, sala de multimeios e laboratório de informática.

Já a turma de 2º ano com a qual trabalho possui 27 alunos, 15 meninos e 12 meninas, sendo um aluno portador de necessidades especiais. A faixa etária dos alunos varia dos 7 aos 9 anos de idade. Demonstra ser uma turma participativa, realizam trabalhos colaborativos com facilidade e se mobilizam a fim de realizar as atividades diferenciadas. A maioria está consolidando sua alfabetização. Dois alunos já dominam o sistema de escrita alfabético e leem com fluência e, rotineiramente atuam como leitores e escribas nas aulas. Outra característica da turma é sua heterogeneidade, tanto no nível de aprendizagens, quanto nas interações sociais. Alguns alunos são muito comunicativos, enquanto outros são mais introvertidos e observadores.

Quanto ao acesso e uso das TIC's, nem todos os alunos tem acesso a computadores ou tablet's em casa, no entanto a maioria das famílias deles tem aparelho de celular smartphone com acesso à internet. Esta nova modalidade de acesso se difundiu nos últimos anos e tem propiciado aos alunos o contato mais íntimo com essas tecnologias em suas casas. Portanto, ainda, um número expressivo de alunos só tem acesso a computadores e a internet no ambiente escolar. Ferreira (2006, apud DULLIUS, 2012) acredita que o uso do computador é um estímulo a mais para a alfabetização das crianças, principalmente para

aquelas das classes menos favorecidas, já que o computador é muito atrativo, pois é um objeto com extrema valorização social e com múltiplas possibilidades de uso.

Sobre o uso de câmeras e filmadoras, a grande maioria dos alunos relatou que utilizam as câmeras dos celulares para fotografarem ou filmarem, mas que muitas vezes a qualidade inferior da captação das imagens prejudica a impressão ou desestimula seu uso. Dois alunos disseram que não tinham nenhuma foto impressa em casa e dez dos vinte e sete alunos, afirmaram que nunca tinham fotografado, nem filmado e que a possibilidade de eles realizarem tais tarefas tinha deixado-os ansiosos.

Ao traçar o perfil da turma, realizado no mês de março, pensei em construir um projeto ou sequência didática que conseguisse unir o desenvolvimento das habilidades de linguagem com aquelas próprias das ciências humanas, em especial, as habilidades relacionadas à Geografia, conforme mencionado no capítulo anterior.

No documento criado em 2012 pelo MEC e utilizado na elaboração de nosso planejamento anual - Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, a alfabetização e o letramento imersos no contexto social das crianças, aparecem como direitos básicos nesta etapa de ensino.

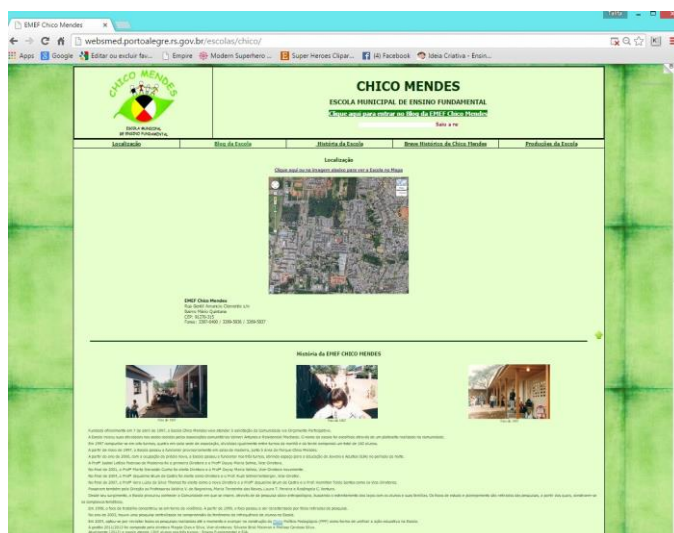
Para isto, é necessário proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social. (MEC, 2012,p.34)

Estes direitos, aliados aos referentes a Geografia Escolar, já citados anteriormente neste trabalho, contribuíram para nortear a construção do planejamento inicial desta experiência pedagógica. A partir deste planejamento inicial e com o perfil da turma traçado, surgiu a possibilidade, em uma reunião pedagógica de trabalharmos no 1º trimestre com as turmas do 2º ano, o tema escola, já que a EMEF Chico Mendes completaria 18 anos no mês de abril de 2015 e toda a comunidade escolar estava se mobilizando para tal festividade. Com este assunto motivador, comecei a elaborar um esboço de atividades que contemplassem o estudo da história e da geografia da escola e suas características, propondo sempre atividades que desenvolvessem as habilidades comunicacionais dos alunos, apoiadas, sempre que possível, com o uso das TIC's. No entanto, neste primeiro momento, os desdobramentos deste projeto, sua evolução e quais ferramentas tecnológicas seriam utilizadas, não tinham sido escolhidas, pois acredito num planejamento flexível e sempre aberto ao imprevisível e aos

interesses e motivações dos alunos, conforme será verificado no depoimento a seguir.

Na construção da proposta com os alunos, um aluno comentou que queria saber como era a escola no começo de suas atividades. Então propus que fossemos até o Laboratório de Informática da escola para realizarmos uma pesquisa no site, criado para a escola, pelos responsáveis pela Inclusão Digital da Secretaria de Educação. Esta etapa foi mais conturbada, pois no momento não contávamos, nem com estagiário no laboratório, e nem com professor responsável por este ambiente. No ano anterior eu era a professora responsável pelas atividades do laboratório de Informática, mas por determinação da SMED perdemos essas horas de trabalho na informática da escola, infelizmente. Tudo isto, gerou uma série de contratemplos na execução de minha proposta de práticas pedagógicas e uma subutilização do espaço pelos professores neste ano. Chegando lá tive que orientar os alunos a sentarem em duplas e aguardarem as instruções para a aula depois que eu ligasse e colocasse as senhas de acesso em cada computador. Depois disto orientei os alunos que procurassem, num site de busca, a página da escola na Internet, (fig.2). Como poucos alunos já sabem ler, tive que realizar esta operação também. Os alunos estavam inquietos e ansiosos, mas depois de um bom tempo, todos conseguiram acessar o site. Lemos juntos o histórico da escola e olhamos as fotografias antigas e atuais da escola. Depois de estar na página web, a maioria dos alunos não teve dificuldades em navegar nela. Infelizmente devido à falta de profissionais para dar o suporte, e o tempo para realizar a tarefa ser curto, a turma não aproveitou como poderia, mas vivenciou uma experiência de letramento digital, conforme os escritos de Soares (2008a) e Moreira (2012).

Figura 2 - Página da EMEF Chico Mendes, Porto Alegre, RS



Fonte: websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/chico, 2015

A partir disto, convidamos a professora que trabalha há mais tempo na escola para uma palestra. O assunto de sua fala seria sua história na EMEF Chico Mendes. A professora SM<sup>2</sup> prontamente nos atendeu (fig.3). Construimos coletivamente um roteiro de perguntas sobre a história da escola. Foi um momento muito enriquecedor de trocas. Vários alunos fizeram perguntas e todos estavam atentos e interessados. A professora identificou entre os alunos da turma vários filhos de ex-alunos e alunas dela, o que motivou os alunos ainda mais nesta etapa. Depois ela mostrou fotos antigas da escola. Os alunos adoraram visualizar as fotos antigas e faziam comparações com as mudanças nas paisagens, as roupas diferentes das pessoas (fig.4), que marcavam as especificidades daquele tempo/espço e valorizavam os modos de vida das pessoas que convivem neste lugar de pertencimento identitário que é a escola, Callai (2012).

Figura 3 - Palestra sobre a história da escola com a professora.



Fonte: foto da autora

---

<sup>2</sup> Com a finalidade de preservar a identidade dos professores e alunos envolvidos nesta experiência pedagógica, optou-se por abreviar seus nomes e colocar tarjas em seus rostos ou desfocar as fotos.

Figura 4 - Palestra sobre a história da escola com a professora Sandra (2).



Fonte: foto da autora

Em seguida fizemos uma visita guiada aos antigos locais onde a escola funcionou, nos primeiros anos de sua fundação (fig. 5,6,7 e 8). Solicitei aos alunos que escolhessem entre eles um que soubesse e quisesse realizar registros fotográficos do roteiro. Nenhum se prontificou e justificaram dizendo que preferiam aparecer na foto e não queriam fotografar. Naquele momento me surpreendi, mas acatei a decisão deles e, eu mesma realizei os registros e, em outros momentos, pedimos para alguns vizinhos da escola que nos fotografassem.

Figura 5 - Visita guiada pelos locais onde a escola funcionava no início.



Fonte: foto da autora



Figura 6 - Visita guiada pelos locais onde a escola funcionava no início.



Fonte: foto da autora

Figura 7 - Visita guiada pelos locais onde a escola funcionava no início.



Fonte: foto da autora

Figura 8 - Visita guiada pelos locais onde a escola funcionava no início (4)



Fonte: foto da autora

Dando prosseguimento às atividades elaboramos um texto coletivo com o relato da história da escola e nossa visita guiada pelos arredores da escola. Também foram construídos desenhos sobre as mudanças que ocorreram na paisagem da escola e seus arredores. A intenção inicial era novamente utilizar o Laboratório de Informática da escola para que os alunos pudessem fazer os desenhos no programa TUX Paint, mas devido ao tempo que demandaria novamente para ligar todos os computadores no laboratório, sem auxílio, optei por solicitar aos alunos que fizessem desenhos em folhas de papel na sala de aula. Como exemplo, a aluna N. retratou em seu desenho a diferença de tamanho da escola, no início e atualmente (fig.9), demonstrando o que ficou de significativo para ela nesta atividade.



Figura 9 - Diferença de tamanho da escola.



Fonte: Aluna N. (7 anos)

O aniversário da escola estava se aproximando e a equipe diretiva solicitou que os professores que tivessem interesse, poderiam fazer uma apresentação no sábado em que seria comemorado o aniversário da escola. Lancei a proposta para os alunos. Perguntei se eles queriam se apresentar e como queriam. Eu sentia falta de integrar ao projeto alguma ferramenta midiática, foi quando questionei os alunos se eles não gostariam de fotografar algo para fazer uma exposição ou fazer um vídeo, mas, até então, eu não tinha nenhuma ideia concreta do que iríamos fazer. Um dos alunos disse que não queria foto, preferia algo em que ele e os colegas aparecessem, foi então que propus o vídeo. Os alunos gostaram muito da ideia, mas relataram que nunca tinham feito um vídeo, que não sabiam como filmar e que tinham vergonha. Devido a estas ponderações acabei optando em construir um roteiro coletivo com eles, nas quais eles seriam os protagonistas do vídeo, mas percebi que, como eles não dominavam a técnica e não tínhamos tempo hábil para treinar o uso dessa ferramenta, eu levei minha câmera e a manuseei.

Convém ressaltar que antes da construção do vídeo, decidimos coletivamente gravar depoimentos dos alunos, homenageando a nossa escola. Construímos, em pequenos grupos, roteiros do vídeo(fig.10), com a escrita das falas que cada um ia fazer e depois no



grande grupo socializamos as ideias e decidimos que iríamos fazer um vídeo que se chamaria Vídeo-Homenagem para a Escola Chico Mendes (fig. 11 e 12). Esta etapa de construção de roteiro para o vídeo foi subsidiada pela obra de Moran (2000). O autor chama esta dinâmica de trabalho com o vídeo em sala de aula de vídeo produção e ela pode seguir as seguintes etapas:

1. Narrativa em vídeo um determinado assunto.
2. Pesquisa em jornais, revistas, entrevistas com pessoas.
3. Elaboração do roteiro, gravação, edição, sonorização.
4. Exibição em classe e/ou em circuito interno.
5. Comentários positivos e negativos. Estabelecer a diferença entre a intenção e o resultado obtido. (MORAN, 2000, p.43)

Figura 10 - Construção coletiva do roteiro do Vídeo-Homenagem.



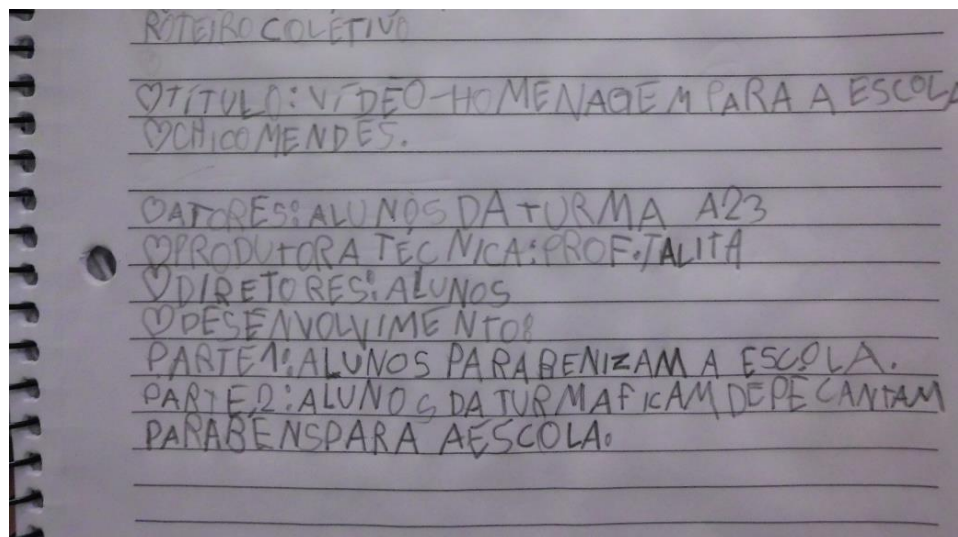
Fonte: foto da autora

Figura 11 - Escrita coletiva do roteiro do vídeo em sala de aula (1)



Fonte: foto da autora

Figura 12 - Escrita coletiva do roteiro do vídeo em sala de aula (2)



Fonte: foto da autora

Os alunos demonstraram muito interesse pela tarefa e, mesmo a maioria dos alunos não estando alfabetizada, eles foram verdadeiros autores nesta etapa. Sobre esta motivação para a autoria, aguçada pela utilização dessas ferramentas de mídia, Demo (2009),

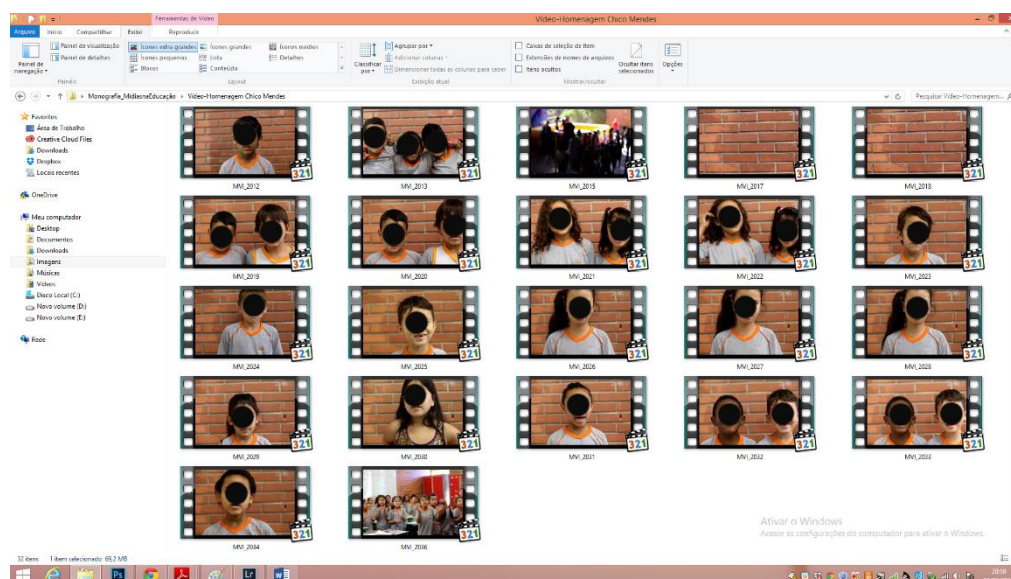
acrescenta que:

A *terceira* novidade dos mundos virtuais é a motivação possível para autoria. Depois de uma fase inicial muito reprodutiva, cuja expressão mais chocante é o plágio que se disseminou nas escolas e universidades, a internet foi evoluindo para ambientes mais propícios à autoria dos interessados, à medida que surgiram programas que supõem ou incitam a feitura de textos, como blogs e wikis. Em parte é resultado da vontade de participar, interagir, para além de apenas usar, navegar, consumir.[...]

À medida que a criança precisa elaborar alguma coisa para se interrelacionar, pode nisso exercitar alguma autoria, que se torna bem mais densa quando se motiva a fazer textos propriamente ditos, como é escrever uma ficção, uma poesia, uma carta eletronicamente turbinada para o dia as mães, montar fotos interpretativas, ajeitar uma música para certo ambiente, e assim por diante. (p.66 e 67)

Combinamos que iríamos gravar no dia que seria turno único na escola. No dia nem todos os alunos compareceram, mas começamos as gravações com os alunos que estavam. Os alunos tinham como ideia inicial gravar os depoimentos em lugares diferentes da escola, mas devido ao grande ruído que temos na escola, fizemos as gravações em nossa sala de aula. Combinei com eles que eu estava ali somente para operar a câmera e que eram eles que iriam dizer o que e como iriam fazer. O aluno K. disse: *'Eu vo sê o diretor, prof.'* e se sentou do meu lado e me dizia quando era para apertar o play, chamava os colegas para visualizarem o vídeo, dava sugestões. Os alunos decidiram fazer falas em duplas ou trios, pois muitos estavam envergonhados com a situação nova, mas era unânime, todos foram bem exigentes como suas falas, a pronuncia e a entonação que empregavam. Alguns pediram para repetir suas falas diversas vezes.

Figura 13 - Pasta com as gravações realizadas em sala de aula.



Fonte: foto da autora



No dia seguinte, gravamos mais alguns alunos que faltaram no dia anterior e mesmo aqueles que já tinham sido gravados queriam falar novamente. O aluno Y. comentou: “*eu quero falar outra coisa, fiquei treinando em casa*” tínhamos escrito nosso roteiro, finalizando o vídeo com toda a turma cantando parabéns para a escola. Esse momento foi de muita empolgação e todos estavam eufóricos com a possibilidade de que o vídeo seria mostrado para dezenas de pessoas da comunidade escolar no aniversário da escola

A parte da edição foi feita por mim utilizando o software movie maker. Queríamos ter colocado músicas, mas como queríamos publicizar no youtube e no facebook., decidimos não inserir música, já que o vídeo poderia ser bloqueado pelo uso indevido de direitos autorais. O resultado do vídeo pode ser conferido na página do facebook da escola no endereço virtual: <https://www.facebook.com/emefchicomendesportoalegre> (fig.14). Os pais dos alunos autorizaram a veiculação do vídeo este ano na página. Possivelmente nos próximos anos o vídeo não estará mais disponível neste endereço.

Figura 14 - Imagem com a página da EMEF Chico Mendes no Facebook, mostrando o vídeo construído.



Fonte: Facebook (2015) <sup>3</sup>

<sup>3</sup>Disponível em:

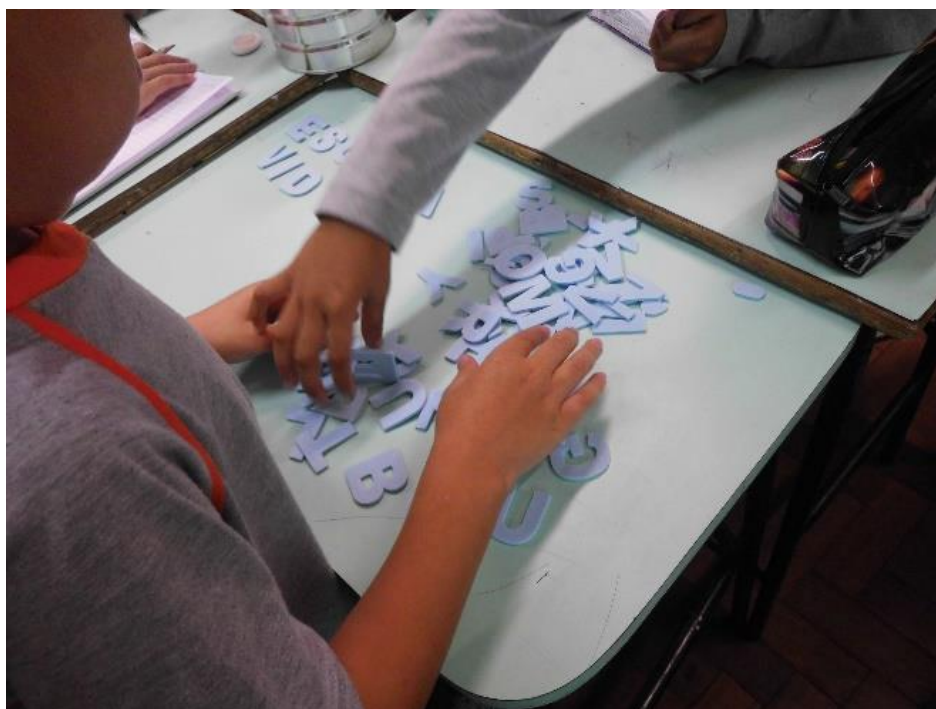
<<https://www.facebook.com/emefchicomendesportoalegre/videos/vb.305610712966182/348438662016720/?type=2&theater>>. Acesso em 10 de Julho de 2015.

As crianças estavam muito envolvidas com a produção do vídeo e, trabalharam em grupos de forma colaborativa, conforme as características mencionadas dessa geração nativa digital (PRENSKY, 2001) e, também buscavam um resultado imediato. Queriam assistir ao vídeo antes das outras pessoas. Desta forma editei o vídeo e mostrei para eles antes de apresentarmos nossa produção para toda a comunidade escolar.

No sábado de aniversário da escola muitos alunos compareceram e os familiares de alguns também estavam presentes. Todos estavam muito nervosos. O nosso vídeo ficou para o final da festa. Quando foi projetado no telão, todos ficaram atentos e o público gostou bastante do vídeo. Os alunos estavam muito orgulhosos do trabalho que tínhamos feito e foi então que decidimos publicar o vídeo na página do facebook da escola.

No retorno às aulas, depois do sábado de aniversário da escola, elaboramos uma lista com as palavras significativas da produção do vídeo, em grupos, com o auxílio do alfabeto móvel. Quando necessário, eu, ou outro colega, fazíamos as intervenções para a escrita das palavras (fig.15, 16 e 17). Reescrevemos as palavras em um cartaz, fazendo as correções, quando necessário, e o deixamos exposto em nossa sala de aula. Como se pode visualizar nas figuras, alfabetização e letramento são duas ações distintas, mas complementares, conforme Soares (1998a).

Figura 15 - Construção de lista de palavras significativas com o alfabeto móvel (1).



Fonte: foto da autora

Figura 16 - Construção de lista de palavras significativas com o alfabeto móvel (2).



Fonte: foto da autora

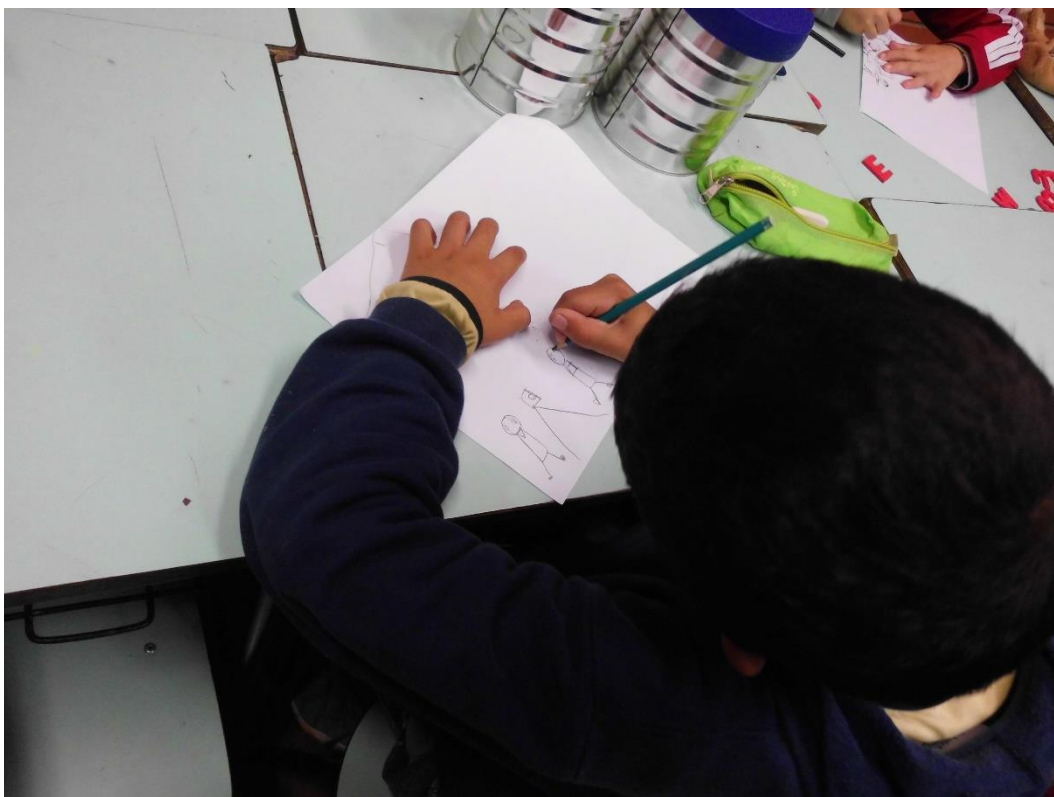
Figura 17 - Construção de lista de palavras significativas com o alfabeto móvel (3).



Fonte: foto da autora

Para finalizar, solicitei que os alunos desenhassem o que consideram a parte mais importante da produção do vídeo, completando a auto avaliação da atividade de construção do vídeo pelos alunos (fig.18)

Figura 18 - Auto avaliação da produção do vídeo em forma de desenho.



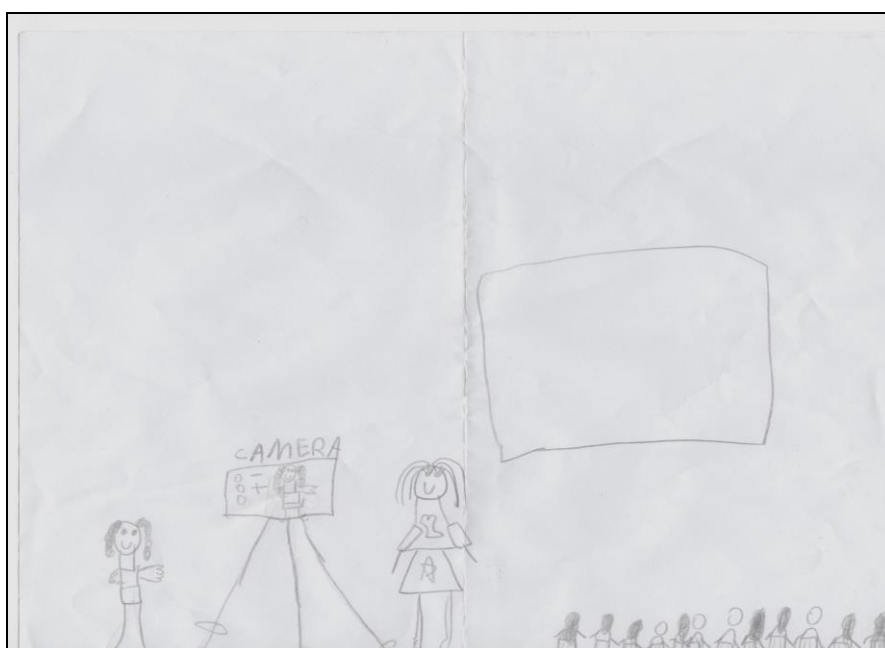
Fonte: foto da autora

Nos desenhos feitos pelos alunos ficaram evidentes algumas percepções dos alunos (fig.19,20,21,22,23,24 e 25). A primeira corresponde à autoria, na qual eles aparecem construindo o vídeo. Observa-se também que a minha figura aparece representada na maioria dos registros, evidenciando, talvez, uma atuação mais dirigida desta tarefa. Para próximos trabalhos constato que os alunos já terão maior autonomia na condução das atividades propostas, necessitando menos das minhas intervenções. Talvez pelo fato de termos realizado esta experiência pedagógica no início do ano, quando a turma ainda estava se conhecendo e conhecendo a mim, e começando a efetivar parcerias, o trabalho em sala de aula necessitou ser mais dirigido. A idade dos alunos também teve impacto neste item, pois eles tinham iniciado recentemente o segundo ano na escola e ainda estavam aprendendo a serem autônomos na realização das atividades propostas. O segundo ponto importante reside na



representação do uso das tecnologias em todos os desenhos, demonstrando sua inserção satisfatória na proposta didática. O terceiro item observado foi a importância dada à publicização dada ao vídeo, que mostra a importância da mediação das tecnologias nas nossas vidas diárias. Já o último ponto evidencia a socialização do vídeo com a comunidade escolar e com os familiares, quando os alunos retratam a sua visualização na festa da escola no telão ou eles acessando o vídeo em casa.

Figura 19 – Produção e exibição do vídeo (aluna G)



Fonte: foto da autora

Figura 20 - Alunos assistindo o vídeo e avaliando o vídeo antes da comunidade escolar (aluna S)



Fonte: foto da autora



Figura 21 - Comunidade escolar aplaudindo o vídeo na festa (aluna A)



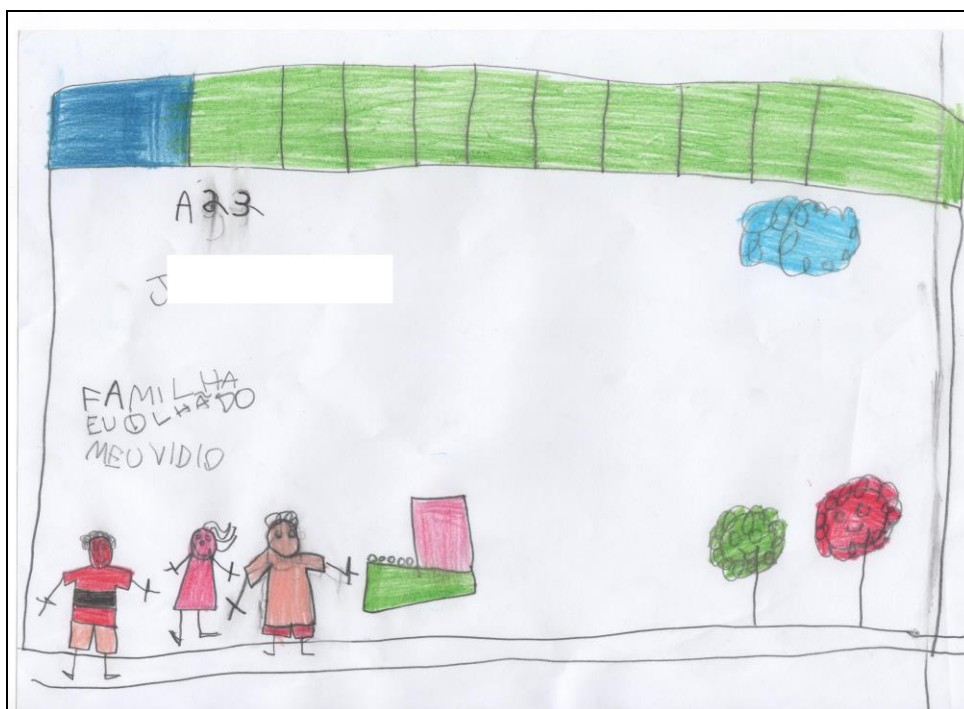
Fonte: Foto da autora

Figura 22 - Alunos atuando como diretores e autores do vídeo (aluno Y)



Fonte: Foto da autora

Figura 23 - Alunos assistindo o vídeo com suas famílias (aluno J)



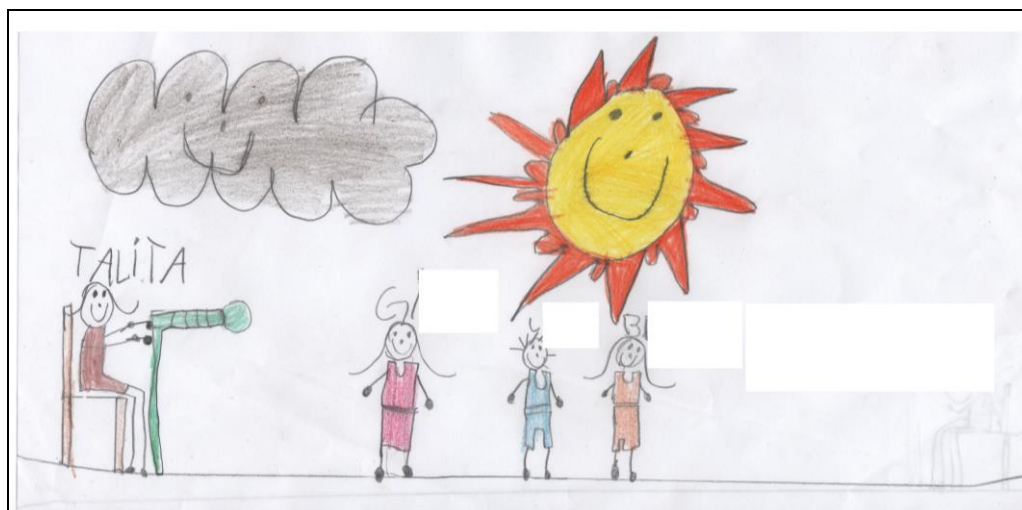
Fonte: Foto da autora

Figura 24 - Alunos assistindo o vídeo com suas famílias (aluno B.)



Fonte: Foto da autora

Figura 25 - Alunos sendo filmados pela professora (aluna G)



Fonte: Foto da autora

Convém ressaltar que além dos desenhos, muitos alunos optaram também por escrever em seus trabalhos, demonstrando que mesmo, sem a ortografia correta das palavras, o processo de alfabetização está paulatinamente se consolidando através da internalização do uso social da escrita como ferramenta comunicacional.

Como última etapa relatada nesta experiência pedagógica, fizemos um momento de auto-avaliação da prática e proposições para práticas futuras. Neste momento apareceram as seguintes questões: o tempo para a produção do vídeo foi curto; os alunos gostariam de terem filmado depoimentos de outros professores e familiares no vídeo; gostaram muito da atividade, mas na próxima vez, gostariam de aprender a manusear a câmera e ver como foi a edição. Como proposições para as próximas produções de vídeos, os alunos levantaram a hipótese de produzirem vídeos sobre histórias engraçadas ou marcantes que aconteceram na escola e querem fotografar o cotidiano da escola também.

A partir destas constatações pude perceber que esta experiência pedagógica não está concluída. Os alunos demonstram interesse em inserir ainda mais o uso das tecnologias dentro da sala de aula, ampliando a prática para outros rumos. Observa-se, desta forma as potencialidades que o uso da TIC's na escola proporcionam, pois mobilizam os alunos a pensar, escrever, sentir e ver a escola através de seus olhares autorais e criativos, permitindo a construção de multiletramentos.

#### **4. PARA (NÃO) CONCLUIR**

Entendendo que apenas se iniciou um caminho que combina tecnologias digitais, multiletramentos e geografia, optei por não tecer conclusões definitas e fechadas para este trabalho, mas expor reflexões ou constatações importantes sobre o tema - proposição de práticas de multiletramentos nas aulas de Geografia das séries iniciais, através da incorporação do uso das TIC's na escola.

Para que diminua o descompasso entre as características e necessidades da chamada geração digital e os objetivos escolares alicerçados e construídos para crianças e adolescentes de outros tempos, a inserção do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula, se mostra imprescindível e urgente e, também, demonstra grande potencial de mobilizar e encantar esta geração, chamada de geração digital.

Na proposição e execução da experiência pedagógica da construção do vídeo em sala de aula, pode-se observar a realização de um trabalho colaborativo entre os alunos, que permitiu que desenvolvessem habilidades de escrita, leitura, releitura e interpretação, não somente da escola em que estudam, mas também, do mundo interno e externo que os formata.

Além disto, a construção destas atividades com o uso das mídias permitiu que o papel do professor comece a se transformar no ambiente escolar. Atuando, desta forma, mais como mediador entre o conhecimento e os alunos, do que detentor dos saberes. Assim, os alunos permitiram-se ousar mais, sair de suas zonas de conforto, num processo de ensinar e aprender mais democrático, horizontal, dialógico e criativo.

Acredito que o processo de alfabetização e de letramento possa ter como apoio o uso das tecnologias, através da inserção de conceitos e práticas relacionadas ao letramento digital e aos multiletramentos. Ambos permitem que os alunos tenham consciência do uso social das tecnologias (desde a escrita até o uso dos computadores) e com isto, possam ressignificar suas aprendizagens.

Experiências como esta, relatada neste trabalho, podem possibilitar uma reconfiguração e revalorização da escola como espaço de formação, e fomentar nos alunos a participação cidadã e propositiva na sociedade.

Ao se realizar em sala de aula trabalhos autorais e criativos, possibilita-se que os alunos possam ir além do esperado pelo sistema educacional; que possam imaginar e construir um mundo diferente, melhor e mais solidário.

Convém reforçar a necessidade urgente de se intensificar as pesquisas científicas, dentro do campo educacional, sobre a produção de vídeos e as práticas de multiletramentos

nas aulas de geografia, com a finalidade de provocar reflexões e o desencadeamento, no meio acadêmico e escolar, de outras experiências bem-sucedidas, da incorporação das TIC's na escola.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : o trabalho com gêneros textuais na sala de aula : ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
- CALLAI, Helena, C. Geografia : ensino fundamental / Coordenação, Marísia Margarida Santiago Buitoni . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de S. A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.
- COSTA, Marisa, V. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. Educação e realidade. Vol.32(2), p.109-116. Porto Alegre. 2007
- DEMO, Pedro. Aprendizagens e Novas Tecnologias. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto,2009
- DULLIUS, Simone R.. Ambientes de autoria como possibilidade para múltiplas alfabetizações. Porto Alegre. CINTED/UFRGS, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Paz e Terra.1996
- HERECHUK, Talita R.. Identidades fragmentadas : a cidade de Alvorada/RS nas aulas de geografia. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Geografia/ UFRGS. Porto Alegre. Defesa em novembro de 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Campinas, nº 19, jan./fev./mar./abr.,2002.
- MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Maria, S.B. Rios Leite. In\_\_\_\_ BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a aprendizagem do sistema de escrita alfabética : ano 1 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
- MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. Campinas/SP. Papirus, 2000.
- MOREIRA, Carla.Letramento Digital: Do Conceito à Prática. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- OLIVEIRA JR.; WENCESLAO M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. In\_\_\_\_\_ Dossiê: A educação pelas imagens e suas proposições.Pro-posições, Campinas, v.20, n.3(60), p. 17-28, set./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. Fotografias dizem do (nosso) mundo: educação visual no encarte Megacidades do

jornal O Estado de São Paulo. In \_\_\_\_\_TONINI, Ivaine Maria et.al. O ensino de geografia e suas composições curriculares, Porto Alegre:UFRGS, 2011, p. 245 – 257.

PRENSKY, Marc. Nativos ditais, imigrantes digitais. The Horizon (NCB University Press, v.9, n.5, out. 2001). Tradução de Roberta Moraes Jesus de Souza: Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>> Acesso em: junho de 2015.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. CEALE/Autêntica, 1998.

VEEN, W.; VRAKKING, B. Homo Zapieens: educando na era digital. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed,2009.