



As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas Vol. 20, nº 1, 2016

Investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais: um estudo com foco em práticas de multiletramentos no contexto escolar público¹

Anidene de Siqueira Cecchin²
Susana Cristina dos Reis³

RESUMO: Este artigo reporta o processo de construção de uma proposta de Abordagem de Ensino de Produção de Narrativa Digital, tendo por base teórica a pedagogia de gêneros e de multiletramentos (ROTHERY, 1996; ROSE; MARTIN, 2012) e o Ciclo de Produção de Material Didático Digital (REIS; GOMES, 2014). Para isso, realizamos uma pesquisa-ação com alunos do Ensino Médio, por meio da qual buscamos testar a abordagem no contexto escolar público. Os resultados apontam para a eficiência da proposta, já que favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas de multiletramentos e aprendizagem de produção textual em língua materna, trazendo contribuições para o atual trabalho docente.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Tecnologias Digitais, Narrativa Digital, Multiletramentos, Linguística Aplicada.

Introdução

Na atualidade, o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) e de produção textual nas escolas vem exigindo transformações para se adequar às demandas da sociedade, pois conforme nos mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), falta sintonia entre

¹ Este artigo está baseado em dados de dissertação de mestrado de Cecchin (2015), do Programa de Pós-Graduação de Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM), defendida na Universidade Federal de Santa Maria, em 10/08/2015.

² Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM), professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Fundamental da Rede Pública de Ensino do RS. e-mail: anicecchin@gmail.com

³ Professora Adjunto 3 do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Líder do GrPesq/CNPq - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NuPEAD) – UFSM. e-mail: suzireis@cead.ufsm.br

a realidade escolar e as exigências da atual vida em sociedade. Na tentativa de diminuir essa distância, esse documento sugere aos professores que estabeleçam ações para o uso contextualizado da língua-alvo em estudo, com vistas a preparar o aluno para o exercício da cidadania.

Diante disso, é imprescindível que os participantes do contexto escolar (gestores e professores) comecem a repensar o processo de ensino de produção textual na escola. De acordo com os PCN, na contemporaneidade, é essencial ensinar a usar a linguagem para a comunicação, explorando o uso de diferentes linguagens para significar. Com isso, a escola, como a agência mais importante de letramentos (KLEIMAN, 2005, p.36), deverá proporcionar ao aluno não apenas o desenvolvimento de competências e habilidades que o capacite a inserir-se em práticas sociais e discursivas variadas, como também potencializar a prática de multiletramentos e a inserção dos alunos em diferentes esferas sociais.

Para tanto, é urgente que o professor (como principal agente de letramentos) (KLEIMAN, 2005, p.36) procure também aprofundar seus conhecimentos teóricos para promover com eficiência a prática de abordagens pedagógicas inovadoras no ensino de linguagens em sala de aula, uma vez que é fundamental ao professor investigar alternativas pedagógicas que gerem motivação e o engajamento dos alunos na aprendizagem de Língua Materna (doravante LM).

Considerando tal urgência, estudos recentes apontam para a premência de se realizar um trabalho no contexto escolar que amplie as habilidades básicas de letramento dos alunos (SILVA; PILATI; DIAS, 2010; FUZER, 2012; SILVA, 2010), tais como ler, compreender, falar, interpretar e escrever para, também, incluir a discussão de multiletramentos na prática pedagógica (ROJO, 2012). Na mesma direção, pesquisas sobre o ensino da linguagem com base em gêneros sugerem a necessidade de efetivar o ensino contextualizado da língua para ampliar competências, habilidades e discussão de conteúdos críticos/reflexivos, que contemplem explorar eventos, gêneros, situações comunicativas e o uso de múltiplas linguagens no ensino de línguas (HYLAND, 2007; MOTTA-ROTH, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015).

Com esse enfoque, destacamos a necessidade de incentivar nas práticas escolares a produção de narrativas digitais, já que por meio desse gênero podemos explorar uma variedade de linguagens (verbais, não-verbais e multimodais) para escrever relatos (ROBIN; PIERSON, 2005; CECCHIN, 2015). Diante disso, a produção de narrativas digitais torna-se uma alternativa para o ensino de produção textual, com o intuito de fomentar habilidades e competências linguísticas tão necessárias ao aluno que deseja inserir-se na cultura digital, e, ao mesmo tempo, aprimorar a aprendizagem da LM e o seu Letramento Digital (doravante LD).

No entanto, é importante ressaltar que, no Brasil, a produção dessas narrativas para a construção de conhecimentos na escola é uma atividade pouco explorada, pois, conforme evidenciam as produções acadêmicas, há poucos estudos publicados nos últimos cinco anos que reportam tais experiências. Essa hipótese se confirma ao realizarmos um levantamento bibliográfico, junto ao banco de dados de Teses da Capes⁴, utilizando a palavra-chave narrativa digital no ensino de produção textual, no qual encontramos um único trabalho de mestrado acadêmico em Linguística Aplicada (doravante LA), da Universidade Federal do Ceará, de autoria de Albuquerque (2012). Nesse trabalho, a autora descreve um estudo de caso, aplicado por meio de oficinas de produção de narrativas digitais, em uma escola de ensino profissional no estado do Ceará.

⁴ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, acesso em 10/07/2015.

Ao direcionarmos nossa pesquisa para o buscador *Google*, com a palavra-chave narrativa digital no ensino, encontramos trabalhos em periódicos científicos de autores como Sevilla-Pavón (2015); Bottentuit Júnior (2012); Valente (2014); Cecchin e Reis (2013b; 2014); Paiva (2007), entre outros. No entanto, tais estudos focalizam diferentes áreas disciplinares e a pesquisa de Paiva (2007) é a única que explora a produção de narrativas digitais na formação de professores de Língua Inglesa.

Tendo por base essa busca e o fato de encontrarmos somente uma dissertação sobre o tema na área de Letras, no período investigado, consideramos importante propormos uma pesquisa que incentivasse o uso de narrativas digitais no ensino de produção textual no contexto escolar público (CECCHIN, 2015). Sendo assim, este artigo tem por objetivo reportar uma experiência prática de ensino de produção textual por meio de narrativas digitais, a qual nos permitiu elaborar uma proposta de abordagem de ensino de produção de narrativas digitais, integrando o ensino de línguas e as tecnologias às práticas educacionais.

Para construir essa proposta, realizamos uma pesquisa-ação em uma escola da rede pública, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio (EM), por meio da aplicação de intervenções pedagógicas de produção de narrativas digitais, a fim de fundamentarmos a proposta de Abordagem de Ensino de Produção de Narrativa Digital (Doravante APEND).

Os resultados dessa experiência apontam a eficiência da abordagem testada no contexto escolar e o favorecimento de práticas de multiletramentos tanto pelos alunos, quanto pela professora-pesquisadora, conforme reporta o estudo de Cecchin (2015). Dessa forma, acreditamos que a presente APEND configura-se como uma abordagem que contribuirá para um trabalho diversificado, orientado sob as teorias enfocadas neste estudo.

Este artigo está organizado nas seguintes seções: primeiramente, discutimos sobre o ensino da linguagem na perspectiva da pedagogia de gêneros, destacando e explorando a produção de narrativas digitais. Na sequência, enfocamos as ações metodológicas da pesquisa realizada e abordamos a prática de produção de narrativas digitais no contexto escolar. Dando continuidade a este trabalho, descrevemos a proposta de abordagem APEND e avaliamos a experiência reportada para, por fim, nas considerações finais, propormos reflexão sobre o tema e sua relevância na atual sociedade.

1. Abordagem de ensino da linguagem na perspectiva da pedagogia de gêneros e de multiletramentos

Ao relacionar o ensino da língua com as práticas sociais e discursivas que nos inserimos, Motta-Roth e Nascimento (2009) destacam que não podemos trabalhar a escrita e a leitura como antes, pois a realidade que vivenciamos atualmente é distinta e pressupõe novas ações que subtemem aderir a novas abordagens de ensino da linguagem. Do mesmo modo, Rose e Martin (2012, p. 6) defendem a necessidade de promover um trabalho de escrita, tendo como base a pedagogia de gêneros, para possibilitar a distribuição do conhecimento de forma mais justa e igualitária a todos. Sendo assim, os autores sugerem a pedagogia de gêneros, embasados pelo Ciclo de ensino e de aprendizagem (ROTHERY, 1996; ROSE; MARTIN, 2012, p. 5), como uma alternativa pedagógica para o ensino da linguagem na contemporaneidade.

Para Rose e Martin (2012), o Ciclo de ensino e aprendizagem pressupõe um ensino aplicado, que parte da proposta de desconstrução do gênero em foco e da construção conjunta de um novo texto desse gênero, como forma de orientar o aluno na escrita, para posteriormente oportunizar a sua construção independente. Esse processo cíclico permite analisar o gênero de modo mais sistemático, ensejando o aluno a descobrir, escolher, selecionar, comparar, discutir

e planejar a sua escrita, ou seja, nessa situação, gênero “estrutura-se em estágios e compreende um processo social orientado para um objetivo”⁵ (ROSE; MARTIN, 2012, p.1).

Para os autores (IDEM, 2012), a pedagogia de gêneros faculta ao aluno construir seu conhecimento a partir da resolução de situações-problema, enfrentando desafios, em cuja prática, tanto professor quanto alunos constroem conhecimento na língua, ampliando sua capacidade de uso nas situações comunicativas em que se inserem.

Na mesma direção, Rojo e Barbosa (2015, p. 109) afirmam que não podemos ignorar que “os textos estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermidiáticos” e cabe à escola trabalhar e investigar essas modalidades e, também, motivar a prática de multiletramentos com o intuito de vislumbrar a multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica dos textos (ROJO, 2012, p. 13).

Rojo (2012, p. 29) também alerta que o trabalho da escola deve visar “possibilidades práticas [em] que os alunos se transformem em criadores de sentidos” ao produzirem seus textos. Para tal, é preciso que eles se tornem “analistas críticos, capazes de transformar discursos e significações (IDEM, 2012) ao envolver-se com “a multiplicidade de discursos, novas tecnologias de comunicação e multimídia em gêneros textuais diversos” (HEBERLE, 2012, p. 95).

A sala de aula deve tornar-se “o local de convergência de diferentes práticas multimodais, multidisciplinares e multimidiáticas” (HEBERLE, 2012, p. 95). É preciso proporcionar práticas de multiletramentos no contexto escolar a fim de levar os alunos a desenvolverem a capacidade de compreender e de produzir textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19; KALANTZIS; COPE, 2009). Precisamos de “uma pedagogia de orientação, formação e gestão do conhecimento, promovendo uma cultura de flexibilidade, criatividade, inovação e iniciativa” (KALANTZIS; COPE, 2009, p. 19).

Tendo por base essas discussões, deparamo-nos com o desafio de aproximar a escola do atual contexto sócio-histórico com vistas a favorecer a prática de multiletramentos que envolvam a multiplicidade cultural e semiótica, bem como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para ampliar competências que habilitem os alunos a interagir no mundo contemporâneo. Ao abordarmos a necessidade de a escola trabalhar essas competências em sala de aula, a favor da construção de conhecimentos, buscamos “novas formas de trabalhar, novas formas de integrar os alunos como cidadãos na contemporaneidade” (KALANTZIS; COPE, 2009), por meio de práticas de comunicação e de multiletramentos.

Nessa perspectiva, inferimos que as dimensões da pedagogia de multiletramentos, definidas pelo *New London Group* (GILLEN; BARTON, 2010, p. 5; KALANTZIS; COPE, 2009), podem conduzir à aplicação de práticas pedagógicas mais efetivas, estimulando a prática situada, embasada na experimentação, na instrução aberta e possibilitando o enquadramento crítico para validar o conhecimento construído pela prática transformada (KALANTZIS; COPE, 2009).

Diante do exposto, neste relato adotamos o ciclo de ensino e aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012) para apresentar a abordagem de ensino de produção de narrativas digitais em foco neste artigo, pois consideramos importante abordar o estudo da linguagem como forma de dar condições ao aluno para fazer associações e relações entre textos e contexto, a fim de melhor sistematizar a aprendizagem.

Considerando essa perspectiva, notamos também que todo o ensino de linguagem deve orientar-se por pressupostos teóricos e metodológicos para que as ações efetivas de ensino se realizem no contexto escolar, já que “professores, quando adentram suas salas de aula ou

⁵ Genre as a ‘staged goal-oriented social process’ (ROSE; MARTIN, 2012, p.1).

quando atuam como profissionais antes e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem” (ALMEIDA FILHO, 1998 p. 20).

Ao inserirem-se em sala de aula, os professores geralmente identificam-se com uma abordagem de ensino, ou seja, uma “filosofia de trabalho caracterizada por um conjunto de ações que envolvem os processos de ensinar e aprender para orientar suas decisões no desenvolvimento de suas aulas” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 13). Para tanto, essas ações do professor perpassam por concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que orientam sua atuação docente, influenciando sua prática pedagógica.

Esses pressupostos, de modo geral, orientam e guiam o aluno a prática necessária para aprender a língua-alvo, capacitando-o a fazer o uso adequado da linguagem em situações diversas. No entanto, ao inserirmos tecnologias na sala de aula, nos questionamos: Será nossa abordagem de ensino modificada quando integramos as tecnologias no contexto escolar? Serão nossas concepções de ensino e aprendizagem alteradas pelo uso de tecnologias digitais? Com esses questionamentos, buscamos nas publicações recentes respostas a essas questões. No entanto, poucas pesquisas sobre o ensino de línguas mediado por computador (CALL)⁶ discutem tal tópico.

Reis (2010, p. 35), por exemplo, destaca em sua pesquisa que “a área das tecnologias de certo modo tem influenciado ativamente a vida das pessoas”, no entanto, como salienta a autora (IDEM, 2010), pouco se sabe como trabalhar eficientemente com recursos digitais em sala de aula, pois, embora o professor domine o uso de algumas ferramentas digitais, ainda não há diretrizes bem estabelecidas sobre como ensinar e promover multiletramentos, integrando o uso de tecnologias em sala de aula.

Na mesma direção, Gillen e Barton (2010, p. 11) sugerem que lidar com uma proposta de ensino face às constantes mudanças na sociedade é um desafio, muitas vezes, assustador para os professores, tendo em vista que saber interagir em contextos nos quais a tecnologia evolui tão rápido, tornou-se essencial. Entretanto, nem sempre os professores conseguem manusear tecnologias com perícia, principalmente, porque, na atualidade, ambientes virtuais estão cada vez mais multimodais, as telas digitais começam a substituir os livros e os modos e meios de produção escrita estão sendo transformados. Com base nessas discussões, constata-se que a integração de tecnologias em sala de aula é, de fato, um desafio para o professor, principalmente para aquele que não domina o uso dos recursos tecnológicos.

Diante disso, é notável a necessidade em fomentar nos participantes do contexto escolar multiletramentos para contemplar competências básicas que potencializem a construção do conhecimento, bem como para avaliar as informações disponíveis na *web*, ao pesquisar e navegar em textos não lineares no ciberespaço (GILLEN; BARTON, 2010, p. 4). Portanto, é urgente ao professor, também, buscar inserir no contexto escolar a prática de novas competências, como as digitais e multimodais dos alunos. Precisamos favorecer, além do LD, outros letramentos, tais como o multimodal e/ou visual nas práticas de ensino de línguas materna ou estrangeiras (MOTTA-ROTH, 2008; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010)

Na tentativa de elaborar uma proposta de ensino de línguas que contemple gêneros e tecnologias, na seção seguinte discutimos o uso das narrativas digitais para o ensino da linguagem.

⁶ CALL significa *Computer Assisted Language Learning*, entendido neste relato como ensino de línguas mediado por computador ou por tecnologias digitais.

1.1. Explorando narrativas digitais no ensino da linguagem

O mundo abarca histórias infinitas que possibilitam ao homem expressar-se e a arte de contá-las encanta e, ao mesmo tempo, ensina a todos. Podemos dizer que, no contexto educacional, “as histórias se tornaram um poderoso recurso para educar nas mais diversas áreas do saber e graus do ensino do pré-escolar ao secundário” (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2012, p. 193), colaborando para estimular práticas mais dinâmicas e envolventes, capazes de motivar o aluno a produzi-las.

Em estudos recentes, Martin e Rose (2008, p. 97) destacam que há famílias de gêneros, os quais têm por objetivo engajar, informar e avaliar, entre esses para engajar, os autores identificam as estórias (*story*) e as histórias (*history*). Para os autores, as estórias reconstróem e avaliam eventos reais ou imaginários, as quais difundem laços de solidariedade entre os interlocutores participantes; e as histórias (*history*) ordenam, explicam e avaliam eventos passados para valorizar uma ou outra interpretação.

Para o trabalho desenvolvido e reportado na presente pesquisa, escolhemos a família de gêneros das histórias, enfocando o *recount* autobiográfico, ao utilizarmos o relato para contar histórias pessoais.

As histórias são gêneros centrais em todas as culturas, de alguma forma em quase todas as imagináveis situações e fases da vida. Elas estão intimamente entrelaçadas nas minúcias do cotidiano da vida, sempre que nos reunimos. Elas são contadas em todos os grupos sociais para interpretar caos e ritmos de vida, para avaliar o comportamento do outro, e para educar e entreter os nossos filhos (MARTIN; ROSE, 2008, p.49)⁷.

Na atualidade, somos envoltos por diversos recursos hipermediáticos que nos possibilitam reconfigurar o tradicional ato de contar histórias, concebendo a esse antigo hábito uma nova dimensão, a digital. Nesse sentido, podemos inferir que contar história no século XXI ganha uma nova dimensão, bem como se torna uma nova prática social e discursiva que se dissemina ao usarmos tecnologias, haja vista que as inovações tecnológicas possibilitam dar um novo enfoque para a sua produção (PAIVA, 2010).

No contexto internacional de publicação, os estudos realizados sobre a narrativa digital têm mostrado a eficiência de seu uso no contexto educacional. Sobre essa temática, pesquisadores como Ohler (2008) e Robin (2006; 2008) têm se dedicado a estudar esse gênero, bem como propostos repositórios educacionais⁸ que hospedam exemplares dessas produções, sobre diversas temáticas, além de subsídios e sugestões de recursos, aporte teórico (artigos com estudos e relatos) para os profissionais interessados em fundamentar suas práticas pedagógicas relacionadas ao tema.

Ohler (2008, p. 15) argumenta que narrativas digitais usam “tecnologias pessoais no formato digital para combinar uma série de mídias em uma narrativa coerente⁹”. Dessa forma, ao produzi-las, é possível realçar a “essência das histórias contadas e não somente no uso dos

⁷ Stories are central genres in all cultures, in some form in almost every imaginable situation and stage of life. They are intimately woven into the minutiae of everyday life, whenever we come together. They are told in all social groupings to interpret life’s chaos and rhythms, to evaluate each other’s behavior, and to educate and entertain our children (MARTIN; ROSE, 2008, p.49).

⁸ <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>

⁹ digital storytelling uses personal digital technology to combine a number of media into a coherent narrative

recursos tecnológicos” (OHLER, 2008, p.12), para favorecer no momento da produção “tradicionais e emergentes letramentos¹⁰” (IBIDEM, p. 11).

Com base nessas discussões, na sequência, descrevemos as ações metodológicas planejadas para fomentar práticas de multiletramentos, a serem vivenciadas e realizadas no contexto escolar, tendo como meta o ensino de LP contextualizado por meio da produção de narrativa digital.

2. Ações metodológicas

Nesta pesquisa propomos uma investigação orientada por uma abordagem qualitativa, que segundo Oliveira (2007) implica em um processo de reflexão e análise da realidade para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Nessa perspectiva, realizamos uma investigação de caráter exploratório e descritivo, de natureza aplicada. Para isso, escolhemos o método de pesquisa-ação, visto que “possibilita a participação dos membros da comunidade estudada, ao longo da pesquisa, na análise e interpretação dos dados” (MOTTA-ROTH, 2010, p. 114), já que ao se propor uma pesquisa dessa natureza no contexto escolar, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Com base em tais pressupostos planejamos e aplicamos ao longo de três anos consecutivos (2012,2013, 2014) Intervenções Didático-Pedagógicas (IDP), com alunos de uma escola pública estadual, na cidade de Santa Maria/RS, reportadas por Cecchin (2015) em sua dissertação. As etapas de produção de MDD, além de sistematizar o trabalho a ser executado em aula, oportunizou também desenhar materiais digitais para testagem, antes de finalizar o produto (o curso *online*) em estudo. A partir dos dados obtidos por meio das IDP, (re)desenhamos as ações e fizemos uma nova aplicação do curso, em 2015, com o intuito de validar o trabalho, pois acreditamos que, nesse caso, proceder à avaliação da prototipagem é uma ação necessária para (re)avaliar os passos seguidos e, também, para aprimorar a proposta em desenvolvimento.

Com a finalidade de validar a pesquisa e a proposta de abordagem APEND, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa/UFSM e aprovado sob o número do CAAE 40390415.7.0000.5346. Após análise das IDP, o curso piloto *online* “Narrativas Digitais” (<http://ufsm.lablin.com/course/view.php?id=5>) foi desenhado, estruturado e aplicado e teve a duração de um semestre letivo, no ano de 2015.

O curso “narrativas digitais” foi planejado/desenhado em formato *online* e ofertado para alunos do primeiro ano do EM por meio do ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*). O uso desse recurso justifica-se por ser esta a tecnologia usada no contexto acadêmico da UFSM para propor cursos na modalidade híbrida.

A presente pesquisa teve como participantes a professora-pesquisadora e os alunos do primeiro ano do Ensino Médio (EM). A professora-pesquisadora compreende a professora aplicadora do projeto¹¹, a qual também realizou as intervenções com os alunos durante a execução da pesquisa-ação no contexto escolar. Os alunos envolvidos estão na faixa etária entre 15 e 17 anos e participaram das experiências no período de 2012 a 2015, totalizando 64 participantes envolvidos. Durante o estudo, os alunos fizeram uso do laboratório de informática

¹⁰ “combine traditional and emerging literacies”

¹¹ a professora-pesquisadora também é uma das autoras deste trabalho.

da escola para realizarem as atividades, pois pertencem a uma comunidade carente e grande parte deles não dispõe de acesso à internet em sua residência.

Os dados coletados por meio da aplicação piloto do Curso possibilitou construirmos a proposta de abordagem de ensino de produção de narrativas digitais (APEND), tendo por base os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) questionários de diagnóstico e de avaliação, b) filmagens e fotografias das práticas, c) diários reflexivos produzidos pela professora-pesquisadora e d) dados gerados durante a aplicação do curso online pelas produções dos alunos na forma de atividades, depoimentos, *posts* em fóruns e as narrativas digitais.

Na seção seguinte, discutimos os dados obtidos para fundamentar a proposta da APEND.

3. Descrição da proposta de abordagem pedagógica para o ensino de narrativas digitais – APEND

Após a aplicação do curso “Narrativas digitais” e a validação dos dados, sistematizamos a proposta na forma de uma abordagem pedagógica para o ensino de produção textual com foco na produção de narrativas digitais. Ao buscar contemplar o que Motta-Roth (2006; 2008), bem como Rose e Martin (2012) nos propõem, que a escola deve ser o lugar para se produzir textos significativos, considerando o universo do aluno e o contexto no qual se inserem, foram planejadas ações com atividades de linguagem que explorassem práticas sociais significativas, a fim de propiciar o estudo da língua de modo contextualizado. Com esse objetivo, procuramos ao longo das experiências orientar o aluno a estudar e produzir textos de diferentes gêneros, conforme mostram os dados no Quadro 1.

1ª IDP	2ª IDP	3ª IDP	4ª IDP - Curso piloto
Relato pessoal	Relato de viagem	Documentário com pequenas narrativas	<i>Recount</i> autobiográfico

Quadro 1: Gêneros trabalhados e produzidos pelos alunos durante as IDP

É pertinente ressaltar que para elaborar essa proposta, a professora-pesquisadora precisou estudar teoria sobre o ensino de gêneros, bem como outros conhecimentos sobre tecnologias, a fim de que identificasse, entendesse e selecionasse os gêneros e as ferramentas mais adequadas à produção de narrativas digitais. De acordo com Rose e Martin (2012), a pedagogia de gêneros envolve o processo de desconstrução, construção colaborativa e independente de gêneros – para tanto, o professor precisa estudá-lo junto com o aluno, construindo colaborativamente exemplares, para posteriormente, possibilitar a produção de forma individual.

Ao trabalhar a linguagem sob essa perspectiva, organizamos um ciclo de atividades que possibilitou aos alunos contarem suas histórias, visando ao ensino de linguagem contextualizada com a integração de tecnologias, a qual nomeamos como Abordagem Pedagógica para o Ensino de Narrativa Digital (APEND).

Neste artigo, apresentamos a APEND como uma alternativa pedagógica para orientar o ensino de produção textual por meio de narrativas digitais. A APEND compreende seis etapas, nas quais buscamos: a partir do estudo do gênero, orientar o aluno a conhecê-lo por meio de atividades de leitura e escrita e realizar a desconstrução do gênero em si para que, em conjunto, alunos e professora conseguissem produzir colaborativamente e, por fim, motivar a produção

independente do aluno. Para entendermos como se deu todo esse processo, o representamos na Figura 1.



Figura 1 – Abordagem Pedagógica de Ensino de Narrativa Digital - APEND, elaborado por Reis e Cecchin (2015)

Parece importante salientar que as metas pedagógicas estabelecidas para o curso foram todas atingidas, já que o ciclo representado na Figura 1 mostra exatamente as etapas vivenciadas em aula pelos participantes do curso. As tarefas/atividades propostas em cada fase, detalhamos a seguir.

3.1 Primeira fase: conhecendo o gênero

Esta fase corresponde ao estudo do gênero em foco, a partir da análise de exemplares, realçando sua proposta e a identificação dos elementos que os compõem, explorando questionamentos tais como: quando, onde, com quem, para quem e por que. Além disso, é neste momento que o aluno estuda como a linguagem se realiza no texto, enfocando, inicialmente, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) para identificar participantes, processos e circunstâncias. A Figura 2 apresenta uma tarefa de linguagem, na qual, após assistirem a um relato pessoal do ator Vinícius Oliveira, do filme *Central do Brasil*, os alunos deveriam responder às questões propostas.

esse rapaz, não, coitado. Vou embora". E, aí, na hora que eu dei as costas pra ir embora, eu parei pra pensar cinco segundos e falei "ah, acho que eu vou voltar lá e pedir pra esse cara me pagar um sanduiche". Foi quando eu voltei e perguntei se ele podia me pagar um hambúrguer, tal, uma coca cola, ele falou "claro, sem problema" e foi, me pagou o sanduiche, eu agradei e fui comer lá pro fundo da lanchonete. Ficar na minha com meu irmão, que chegou depois que o cara me pagou o lanche. Aí, fiquei comendo, dividi com meu irmão e nisso ele ficou numa outra extremidade, me observando e, quando ele terminou de comer ele foi falar comigo, perguntar se eu queria fazer um teste pra um filme. Eu falei "ah, claro, tudo bem", mas eu não sabia o que era. Ele perguntou se eu conhecia cinema, se eu já tinha feito alguma coisa, falei "não, não sei o quê que é e nunca fui ao cinema também, então não tenho ideia do que você esteja falando". Ele falou "bom, então se você puder ir nesse lugar, nesse dia, nessa data, nesse horário, você vai lá fazer um testezinho, a gente conversa melhor e tudo certo" "Então tá bom, beleza".

Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/a-carta-itinerante-3085>

1. Identifique no fragmento:

- qual o assunto em foco?
- quem está envolvido no relato?
- qual é o objetivo deste texto?
- qual é o modo como é apresentado o texto (oral, escrito ou visual)?

2. Destaque do texto duas orações que indiquem ações realizadas pelo autor do texto.

3. O narrador participa da história contada? Como é possível identificar isso? Dê um exemplo.

Depois de concluir essa primeira tarefa, você tem a segunda para realizar.

Para isso, acesse [aqui](#).

Figura 2: Tarefa de estudo da linguagem disponível no curso *online* (<http://ufsmblablin.com>)

Neste momento é oportuno ao aluno conhecer uma variedade de exemplares de gêneros para que, ao participar do processo de desconstrução do gênero, aprenda a reconhecer como o gênero é estruturado, bem como o seu propósito comunicativo, em que situações são produzidos, onde são publicados e por quem são consumidos/acessados na sociedade.

3.2 Segunda fase: produção compartilhada

Na fase 2 o foco está na produção de um exemplar do gênero em estudo de forma compartilhada, seguindo os pressupostos de Rose e Martin (2012) e Rothery (1996). Para essa etapa, foi utilizado o *Google Drive* como ferramenta para mediar esse trabalho compartilhado e os alunos foram orientados pela professora por meio de comentários, os quais foram feitos na primeira versão de suas produções.

Destaca-se, ainda, que é nesse momento que o professor precisará trabalhar mais explicitamente o uso de tecnologias em sua prática pedagógica, a fim de desenvolver a fluência e o LD dos alunos para que os mesmos aprendam a trabalhar colaborativamente por meio de recursos digitais.

3.3 Terceira fase: reescrita

Após elaborar a primeira versão dos textos, estes foram reescritos e feitos os ajustes sugeridos pela professora via comentários, para adequá-los às convenções da escrita. Este é o momento em que os alunos produzem em colaboração, reconstruindo seus manuscritos após receberem o *feedback*.

Um Dia de Passeio...

Por volta de 13:20 da tarde a turma 101 se encontrou na frente da escola para um passeio a trabalho na Ufsm durante o trajeto até lá pegamos trânsito meio calmo. Chegando até a universidade nos dirigimos com a professora até a sala de informática para começarmos nosso trabalho. Durante o trabalho muitas perguntas, dúvidas e curiosidades surgiram logo mais tarde concluída a tarefa nos direcionamos para o pátio para fazermos um lanche conversamos sobre diversos assuntos, reunidos lanchamos e de repente ouvimos uma voz na janela acima de nós, nos pedindo para ficar em silêncio. Já que estava ficando tarde e o trânsito de volta é muito intenso, resolvemos voltar para a escola. Durante a viagem, viemos ouvindo músicas (algumas não muito agradáveis), comendo alguns lanches e conversando sobre o dia, chegamos a escola, nos despedimos e o dia acabou.

!(*W*)!

[1] Comentário: sugestões de título aqui, ok?

[2] Comentário: resposta aqui e clica em responder

[3] Comentário: o correto é 13h e 30m

[4] Comentário: prof, arrume!

[5] Comentário: ponto final e inicia nova sentença

[6] Comentário: para chegarmos até lá, pegamos

[7] Comentário: como foi a ida, colocar mais detalhes

[8] Comentário: qual o nome dessa sala, em que local da UFSM ela fica

[9] Comentário: que trabalho era esse?

[10] Comentário: inicia nova parágrafo

[11] Comentário: deixar um espaço depois da pontuação

[12] Comentário: deixar espaço depois da vírgula

[13] Comentário: colocar vírgula

[14] Comentário: depois de

[15] Comentário: vírgula

[16] Comentário: ponto final e inicia uma nova sentença

[17] Comentário: já

[18] Comentário: trocar já que por "como"

[19] Comentário: inicia nova sentença

[20] Comentário: música

[21] Comentário: colocar ponto final e iniciar nova sentença

[22] Comentário: é isso aí!

Figura 3: Escrita colaborativa usando o *Google Drive*

Quanto à aprendizagem da língua portuguesa, trabalhamos com o processo de escrita/reescrita das narrativas e verificamos que os alunos demonstraram progresso em suas produções, pois após receberem *feedback*, reorganizaram seus textos, fazendo as adequações do uso da linguagem. O quadro 2 representa esse momento.

Ao analisarmos os dados no quadro 2, observamos que o processo de escrita/reescrita possibilitou aos alunos reelaborarem seus textos, considerando as correções solicitadas. No entanto, salientamos que somente oferecer *feedback* aos alunos, nem sempre é suficiente para que eles compreendam o que deve ser reescrito. Em algumas situações, notamos a necessidade de abordarmos a língua de modo mais explícito, com vista a favorecer o que nos recomendam Kalantzis e Cope (2009) como a instrução aberta/explicita para que os alunos pudessem relacionar e abstrair conceitos, bem como aprender a metalinguagem para produzir seus textos narrativos.

1º versão do texto (sem correção)	
[Título?]	[1] Comentário: que título?
Era uma manhã chuvosa, os céus estavam nublados, e a neblina no quintal estava tão especa que parecia poder ser cortada com faca. Eu observava tudo isso pela janela levantou-me e botei um par de meias, uma tinha um pequeno buraco que exponha uma parte o meu pé ao chão frio.	[2] Comentário: manhã [3] Comentário: ESPESSA [4] Comentário: levantei-me [5] Comentário: espessa
Dirigi-me até a cozinha e pus café para passar. Foi neste momento que percebi que não havia pão nem sobras da janta, teria que ir para a aula de barriga vazia. Foi então que senti um calafrio na espinha, como soubesse que algo catastrófico estava por vir.	
Eu andei em direção ao meu quarto, passos firmes, mas mãos tremulas , cada passo que eu dava, sentia que me aproximava mais de meu carrasco existencial. Subi o pequeno degrau que havia em meu quarto...	
Então um som ecoa em meus ouvidos e corta minha alma, o som se propagou tão rápido quanto a maldita sensação do meu lado se esmerilhando e cedendo ao impacto contra a implacável cabeceira.	[6] Comentário: lado
Eu podia ouvir ela rindo de mim, aquela besta inanimada, ela se alimentava da minha dor, então fiz o que só poderia fazer. Eu praguejei como se não ouve-se um amanhã para ser vivido.	[7] Comentário: ouvisse [8] Comentário: amanhã
A maldita cabeceira levou tudo de mim, as esperanças de ter uma boa manhã e vontade fazer algo de bom, os sabores que meu corpo desejante havia de buscar, era a volta para a cama.	[9] Comentário: manhã
2º versão texto com correção	
Era uma manhã chuvosa, os céus estavam nublados e a neblina no quintal estava tão espessa que parecia poder ser cortada com faca. Eu observava tudo isso pela janela, levantei-me e botei um par de meias uma tinha um pequeno buraco que expunha uma parte do meu pé ao chão frio.	

Quadro 2: Momento de escrita e reescrita do texto

3.4 Quarta fase: produção independente

Na quarta fase, os alunos escreveram textos individuais do gênero em estudo, seguido de *feedback* que visava ao aprimoramento da escrita, fazendo o exercício de rescrita, quando necessário. Na experiência realizada, os alunos tinham como objetivo produzir uma narrativa digital. Com esse propósito, elaboraram o roteiro da narrativa que serviu de guia para organização e montagem da narrativa digital no *software* escolhido para a produção.

A escolha das temáticas surgiu a partir do interesse dos alunos, pois eles deveriam produzir narrativas (seguindo a estrutura do gênero - problema, complicação e resolução), ou *recount* bibliográficos (relatos pessoais que reportassem fatos vivenciados). Nesse momento, vários temas foram propostos, por exemplo, relatos sobre o acidente da Kiss, ocorrido em 2013, em Santa Maria; relatos corriqueiros que reportavam fatos ocorridos com os alunos, tais como a história do gato que fugiu de casa, causando um acidente com a mãe de uma menina (participante da narrativa).

A Figura 4 ilustra os ajustes feitos pelo aluno durante o processo de elaboração de sua narrativa, para harmonizar o texto e as imagens, cujo tema abordado foi um passeio realizado em uma cidade vizinha e desconhecida pelo aluno. A imagem sem a correção está à esquerda e, com correção, à direita.



Figura 4: Exemplo de roteiro produzido por um aluno.

3.5 Quinta fase: *design* da narrativa

A fase *design* de narrativas exige dos alunos não apenas o conhecimento sobre o gênero estudado, como também a prática de multiletramentos para intensificar o letramento digital, visual e/ou multimodal dos participantes envolvidos. Nessa fase, os alunos fizeram a seleção de imagens, sons e efeitos, além de incluírem a narração, usando voz, aliando nesse momento todos os recursos tecnológicos disponíveis para essa tarefa.

Durante o curso, os alunos utilizaram o site *WeVideo*¹² para produzir e editar as narrativas digitais. A Figura 5 destaca imagens inseridas em uma narrativa, na qual a Aluna A contava sua história pessoal e a descoberta do seu talento para música e como essa descoberta refletiu em sua vida.

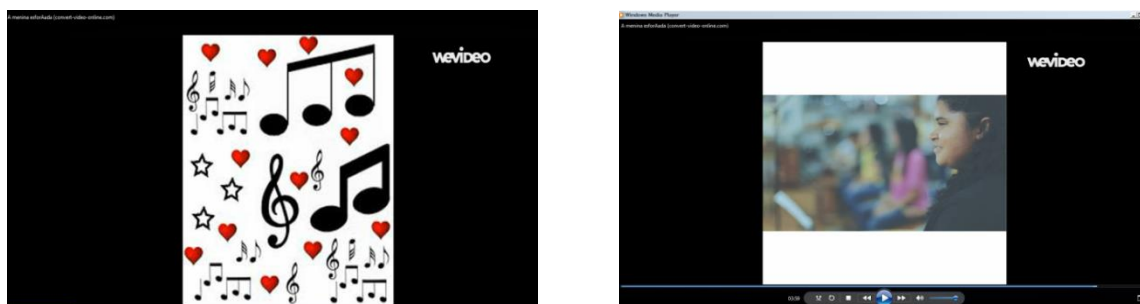


Figura 5: Imagem de uma narrativa produzida no Wevideo

3.6 Sexta fase: compartilhando (*sharing*) online

A fase seis foi o momento de socialização das produções com todos os participantes do processo. Nesse momento, os alunos receberam orientações da professora e comentários de seus colegas para, posteriormente, compartilhar suas produções por meio do *Google Drive*, *Youtube* e *Moodle*. Objetivou-se disseminar as produções realizadas pelos alunos para além do contexto da escola, visando a troca de conhecimentos e experiências.

É importante destacamos que durante a aplicação da abordagem, entre uma fase e outra, proporcionamos momentos de intervenção da professora-pesquisadora, nos quais ela auxiliava os alunos no uso dos recursos tecnológicos na escrita de seus textos e roteiros. Além disso, o *feedback* ofertado, tanto pela professora-pesquisadora quanto pelos próprios alunos aos colegas,

¹² <http://www.wevideo.com>

visava o aprimoramento das atividades, tendo em vista que “é nas interações que a aprendizagem se realiza” (VYGOSTKY, 1998).

Ao descrever a construção da APEND, refletimos sobre o processo, com o intuito de validar a proposta, as quais estão sintetizadas na próxima seção. Conforme representa a Figura 6, a aplicação do curso piloto de produção de narrativas digitais proporcionou momentos de aprendizagem e engajamento dos alunos nas tarefas.



Figura 6: Alunos trabalhando no laboratório de informática da escola.

4. Avaliando a abordagem APEND

A partir das intervenções aplicadas, sistematizamos a proposta de abordagem de ensino com base em gêneros mediada pelo uso de tecnologias. Essa tarefa exigiu fundamentação teórica aliada à prática pedagógica para que sua estruturação pudesse ser validada após aplicação do curso.

Durante o desenvolvimento das IDP, avaliamos o processo de elaboração de MDD para que pudéssemos propor atividades diversificadas que cumprissem o papel de “ensinar o aluno a agir na língua” (MOTTA-ROTH, 2006). As propostas elaboradas e aplicadas foram alvo de constantes reflexões na busca de como fazer para construir uma abordagem condizente com as reais necessidades discursivas dos estudantes e as exigências da sociedade atual, considerando a prática de multiletramentos em sala de aula.

O Quadro 3 apresenta depoimentos dos alunos, expressos por meio de um questionário de avaliação, aplicado ao final do curso, cujos dados avaliam positivamente a experiência aplicada em sala de aula, e não reportam aspectos negativos que a desaprovassem.

<i>Me senti como uma redatora moderna, utilizando o computador ao invés do papel e da caneta, não que seja maravilhoso escrever, mas é mais simples com o computador, aparentemente.</i> (Depoimento de Aluno A1)
<i>Foi muito válido e em alguns aspectos difícil, mas interessante.</i> (Depoimento de Aluno A2)
<i>Foi uma coisa nova, moderna e diferente.</i> (Depoimento de Aluno A3)
<i>É muito divertido e ao mesmo tempo aprendemos muito.</i> (Depoimento de Aluno A4)

Quadro 3: Depoimentos dos alunos para avaliar as experiências

Isso talvez tenha ocorrido porque a abordagem implementada no contexto escolar constituiu-se como uma novidade para alunos, o que também gerou motivação e benefícios para a aprendizagem. Portanto, destacamos neste artigo as avaliações positivas, porque elas

demonstram também a boa aceitação da proposta, a qual pode ser identificada no discurso dos alunos. Além disso, tais dados reforçam a importância de inovar o ensino da LM no contexto escolar, já que os alunos gostam de apreciar abordagens novas, modernas e diferentes.

Ao descrever o processo como um todo, é possível enfatizar que foram encontradas várias dificuldades e limitações, porém a busca por respostas para essas questões sempre foi constante, principalmente pelos desafios impostos por meio dessa experiência. Nesse sentido, é válido reforçar que o trabalho com tecnologias em sala de aula, principalmente, no contexto escolar público, é sempre alvo de críticas, já que é inerente a esse contexto encontrarmos problemas de infraestrutura que realmente impedem práticas pedagógicas efetivas com o uso de tecnologias. Se considerarmos a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas, com relação aos computadores disponibilizados e o acesso à Internet, observa-se que essa carência demonstra uma das fragilidades do contexto escolar público, o que, com certeza, dificulta o trabalho com tecnologias, mas não o impede.

Durante a aplicação do curso, um dos principais problemas enfrentados foi o acesso à Internet que era lento, fazendo com que as aplicações ocupassem mais tempo do que planejado e exigindo que as várias ações planejadas fossem refeitas. Além disso, outra limitação foi a falta de fluência e LD dos alunos que, de certo modo, foi impactante no andamento das atividades, pois foi necessário prever momentos nas aulas para ensinar os alunos a manusearem tecnologias, tais como *word*, *power point* e outros recursos para que fossem capazes de executar as tarefas propostas. Isso também se confirma se observarmos os dados obtidos por meio de questionários, os quais indicam que mais de 50% dos alunos não conheciam o *Google Drive*, o *Wevideo*, inclusive, o *Word* e *Power Point* (ver Figura 7).

Facebook	11	91.7%
Twitter	4	33.3%
Youtube	8	66.7%
Google	9	75%
Ask	1	8.3%
Google+	1	8.3%
Instagran	7	58.3%
Pinterest	2	16.7%
Whatsapp	8	66.7%
Skype	4	33.3%
Gmail	1	8.3%
Dropbox	1	8.3%
WeVideo	0	0%
Google Drive	0	0%
Moodle	0	0%
Voki	0	0%

Quadro 18: Dados do questionário diagnóstico/2015

Figura 7: Dados do questionário diagnóstico aplicado no curso piloto/2015, em que os alunos informaram quais tecnologias eles tinham acesso e sabiam utilizar (CECCHIN, 2015)

Outro exemplo disso fica evidente no depoimento da professora em seu diário reflexivo, apresentado no Quadro 4, no qual ela relata que para a maioria dos alunos, o *software Google Drive* era desconhecido e precisou auxiliá-los durante a construção compartilhada.

Nessa aula, os alunos iniciaram a construção conjunta do texto, usando o *Google Drive*. Num primeiro momento, todos pareciam saber o que era possível fazer, entretanto, logo em seguida, os alunos descobriram que, apesar de ser simples, eles precisariam de ajuda.

Quadro 4: Depoimento da professora em seu diário reflexivo

As dificuldades enfrentadas, com relação à integração do uso de tecnologias na sala de aula e do ensino baseado em gêneros, não foram apenas constatadas no discurso dos alunos, mas também no da professora, nas seções de orientação, durante o desenvolvimento do projeto. Previamente a aplicação das aulas na escola, observamos que a professora-pesquisadora também necessitava expandir seus conhecimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos para ser capaz de construir e aplicar a proposta a ser testada em sala de aula. Diante disso, a professora buscou aprender a manusear tecnologias a fim de explorá-las na produção do MDD. Outra dificuldade identificada foi como orientar o processo de produção da escrita colaborativa dos alunos, uma atividade trabalhosa de se gerenciar em sala de aula, já que era uma proposta de trabalho desconhecida pelos alunos.

Num primeiro momento, **os alunos não corresponderam ao esperado**, alguns brincaram, achando legal escreverem conjunto, mas sem focar no objetivo de fazer um texto em colaboração. Assim, o primeiro período, usado para essa finalidade, foi péssimo. Esta tarefa de construção conjunta tornou-se um **pouco mais trabalhosa** (muito mais trabalhosa) e a grande maioria dos alunos precisou de ajuda para entender e fazer o texto.

Quadro 5: Depoimento da professora em seu diário reflexivo

Além disso, no enunciado abaixo, vemos a preocupação da professora em tornar claro o que os alunos deveriam implementar no texto construído colaborativamente, para tanto, ela os orientava por meio de comentários para que pudessem melhorar suas produções.

Pessoal, é preciso contar melhor o passeio, faltam alguns dados para que a pessoa que está lendo entenda. Não esqueça: deve constar o objetivo do passeio, como vocês se sentiram; se gostaram ou não. Bjs, nosso texto ficará muito bom!!!

Um Dia de Passeio...

Por volta de 13:20 da tarde a turma 101 se encontrou na frente da escola para um passeio a trabalho na Ufsm durante o trajeto até lá pegamos trânsito meio calmo. Chegando até a universidade nos dirigimos com a professora até a sala de informática para começarmos nosso trabalho. Durante o trabalho, muitas perguntas, dúvidas e curiosidades surgiram logo mais tarde concluída a tarefa nos direcionamos para o pátio para fazermos um lanche conversamos sobre diversos

[1] Comentário: sugestões de título aqui, ok?

[2] Comentário: resposta aqui e clica em responder

[3] Comentário: o correto é 13h e 30m

[4] Comentário: prof, arrume!

[5] Comentário: ponto final e inicia nova sentença

[6] Comentário: para chegarmos até lá, pagamos

[7] Comentário: como foi a ida, colocar mais detalhes

[8] Comentário: qual o nome dessa sal, em que local da UFSM ela fica

[9] Comentário: que trabalho era esse?

[10] Comentário: inicia nova parágrafo

[11] Comentário: deixar um espaço depois da pontuação

Quadro 6: Enunciado com orientação para a construção compartilhada.

Embora o trabalho proposto reporte benefícios e, também, algumas limitações encontradas, ao final do curso obtivemos a produção de diferentes narrativas que refletem as escolhas dos participantes do curso. Entendemos que há muito ainda o que fazer para melhorarmos a prática de produção textual por meio de narrativas no contexto escolar, no

entanto, consideramos que a proposta desenhada orienta um trabalho pedagogicamente fundamentado e estruturado para futuras aplicações em sala de aula.

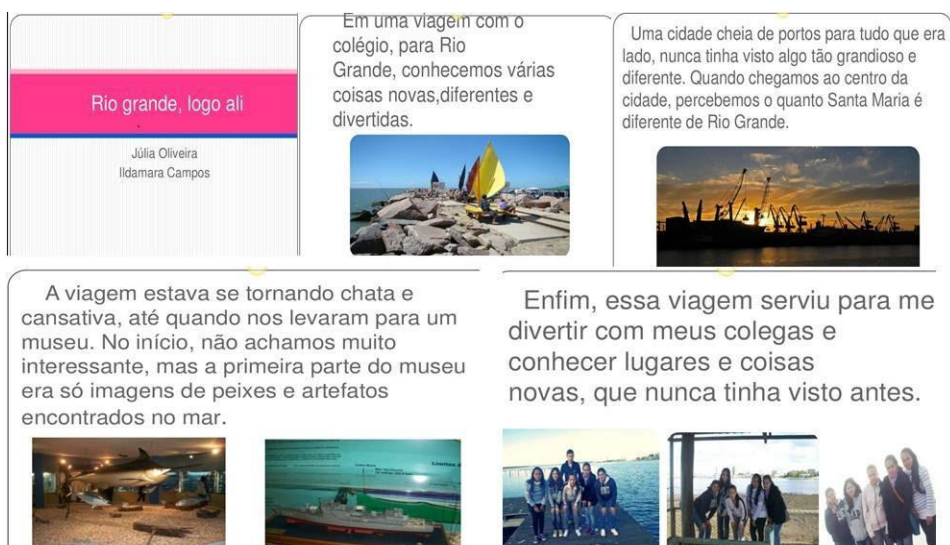


Figura 8: Exemplo de narrativa produzida por uma aluna relatando uma viagem realizada pela turma da escola

Com base na avaliação realizada e na reflexão que esta pressupõe, na sequência apresentamos as considerações finais deste trabalho.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido nos permite reflexões sobre o tema proposto neste artigo. Ao iniciarmos as pesquisas que deram origem à construção da proposta da APEND, tínhamos em mente organizar e sugerir alternativas que pudessem orientar o professor de línguas, especificamente de LM, em suas práticas pedagógicas, pois para atuar no contexto digital, precisamos de profissionais capacitados e produtores de MDD (REIS, GOMES, 2014), que abracem esse desafio.

Essa capacitação deve começar com a formação de professores para atuar em contextos digitais, visto que muitos não se sentem seguros para isso, elegendo como justificativa desconhecer as possibilidades de trabalho com tecnologias. Por outro lado, há outros que argumentam que não foram preparados em seus cursos de graduação, demonstrando não conhecer pressupostos e ferramentas que possibilitam esse trabalho, ou seja, há um distanciamento entre suas práticas educativas e os estudos teóricos desenvolvidos.

Ao sistematizarmos o processo de ensino da escrita de forma a capacitar o aluno a trabalhar com as múltiplas linguagens e tecnologias presentes na atualidade, propomos a APEND como uma alternativa para organizar o processo de escrita de produção de narrativas digitais de forma a orientar a sua aplicação. Essa sistematização possibilitou fazer a primeira testagem em sala de aula e validá-la. No entanto, destacamos que é necessário realizarmos novas testagens, a fim de estabelecermos comparações que confirmem ou refutem os primeiros resultados. Aliado a isso, sugerimos adequar os pressupostos inerentes a esta pesquisa ao enfoque da Gramática-Sistêmico Funcional para o ensino da linguagem, visto que o trabalho com multiletramentos e gêneros subtende essa abordagem.

É possível destacar que trabalhar com base na perspectiva abordada neste relato permite utilizar a tecnologia como ferramenta efetiva de ensino e não unicamente como fonte de

pesquisa e/ou consulta, proporcionando ao aluno multiletramentos necessários para interagir na sociedade. Por fim, esperamos ter colaborado com a proposta da APEND para que futuros estudos deem continuidade ao que iniciamos e reportamos neste artigo, tendo em vista a sua importância no atual contexto de ensino da linguagem.

Investigating a pedagogical framework to teach digital storytelling: a study with focus on multiliteracies practices in the public school context

Abstract: This article reports the process of designing a pedagogical framework to teach digital storytelling, as well as its stages, considering the theoretical support of the genre pedagogy (ROTHERY, 1996; ROSE; MARTIN, 2012) and the framework for designing digital teaching material (REIS; GOMES, 2014). To do it, we conducted an action research methodology and applied it in a public school to test the approach. The results suggest the efficiency of the pedagogical framework proposed, since it enhances the participants' multiliteracies and the teaching of writing in the school context, and the pedagogical framework proposed to teach digital storytelling as an alternative to guide teachers in their teaching practices.

Keywords: Portuguese language, digital technologies, digital storytelling, multiliteracies, applied linguistics

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2ªed., Campinas, SP: Pontes, 1998.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. A produção de textos hipermidiáticos na aprendizagem da Língua Materna. In: OLIVEIRA, A. M.; ROSA, R. (Org.) *Tic aplicadas a educação: usos, apropriações e convergências*. Facos/UFSM: 2013a, p. 315-332.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. Ensino de produção textual hipermidiática e interativa: um estudo de caso. *Intersecções*, 10. ed., a. 6, n. 2, Nov. 2013b, p. 47-67.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. A prática de multiletramentos no contexto escolar público: relatando experiências na produção de narrativas digitais em aulas de língua portuguesa. *Renote*, v. 12, n. 2, 2014.

CECCHIN, A. S. *Práticas de multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem de ensino de produção de narrativa digital*. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. L.; COUTINHO, C. P. Narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em Pedagogia. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, Jan./abr., 2012. P. 191-204 Disponível em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20894>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, Jan./Jun. 2012.

GILLEN, J.; BARTON, D. *Digital Literacies*. T. L. R. P. University of London, London, 2010.

HASTINGS, M. Digital storytelling: a shareable media in education. The University of Alabama Computers and Applied Technology Program. Technology Education: A series of casa studies, 2009.

HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Caderno de Letras (UFRJ)*, n. 27, p. 101-116, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl30122010vivi_iane.pdf> Acesso em 30/06/2015.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A.; DANIELA, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação de professores de línguas: novos olhares*, v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

HYLAND, K. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, v.16, 2007, p. 148-164.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: *Pedagogies: an International Journal*, 4:3, 2009, p. 164,195.

KLEIMAM, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel, IEL, Unicamp, Campinas, SP, 2005-2010.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. Equinox: London, 2008.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v. 6, n. 3, set/dez 2006.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa da linguagem. *D. E. L. T. A.*, v. 24, n. 2, 2008, p. 341-383.

MOTTA-ROTH, D. NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.2, Jul./Dez., 2009, p.319-349.

MOTTA-ROTH, D. & HENDGES, Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade, *Revista Letras*, v. 20, n. 40, p. 43–66, Jan./Jun. 2010.

MOTTA-ROTH, D. HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil, *Journal of English for Academic Purposes*, 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158515300072>.

OHLER, J. *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, Corwin press, 2008.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. 4º SIGET, 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/133.pdf>>. Acesso em: 30/08/2013.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. *Revista Signos*, vol.43, 2010, p. 183-203.

REIS, S.C. *Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador*. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010.

REIS, S.C; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. *Caleidoscópio*, v. 12, n. 3, Set. /Dez., 2014.

ROBIN, B. R. The Educational Uses of Digital Storytelling. In: C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2006* (p. 709-716). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved February 23, 2014. From: <<http://www.editlib.org/p/22129>>.

ROBIN, B. Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. In: *Theory into practice*. 2008, p. 220-228.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSE, D; MARTIN, J. R. *Learning to write, Reading to learn*. Equinox: UK. 2012.

ROTHERY, J. *Making changes: developing an educational linguistics*. Hasan & Williams, 1996.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, 2010, p. 975-994.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, Set./Dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 14/05/2016.

VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Data de envio: 31/10/2015
Data de aceite: 20/06/2016
Data da publicação: 15/08/2016.