

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

GABRIELA SPAGNUOLO CAVICCHIOLI

**AS COMPETÊNCIAS AUDIOVISUAIS E OS NOVOS
LETRAMENTOS NA ESCOLA**

Florianópolis

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

GABRIELA SPAGNUOLO CAVICCHIOLI

**AS COMPETÊNCIAS AUDIOVISUAIS E OS NOVOS
LETRAMENTOS NA ESCOLA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Monica Fantin

Florianópolis

2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

CAVICCHIOLI, GABRIELA SPAGNUOLO
AS COMPETÊNCIAS AUDIOVISUAIS E OS NOVOS LETRAMENTOS NA
ESCOLA / GABRIELA SPAGNUOLO CAVICCHIOLI ; orientadora,
Monica Fantin - Florianópolis, SC, 2015.
202 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, . Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Alunos. 3. Escola. 4. Múltiplas
linguagens. 5. Competências audiovisuais. I. , Monica
Fantin. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GABRIELA SPAGNUOLO CAVICCHIOLI

**AS COMPETÊNCIAS AUDIOVISUAIS E OS NOVOS
LETRAMENTOS NA ESCOLA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientadora: _____
Prof^ª Dr^a Monica Fantin

Membro: _____
Prof^ª Dr^a Gabriela Borges Martins Caravela

Membro: _____
Prof^o Dr^o Josias Ricardo Hack

Membro: _____
Prof^ª Dr^a Dulce Márcia Cruz

Membro (Suplente): _____
Prof^ª Dr^a Luzia Yamashita Deliberador

Florianópolis, 2015

*Tudo que move é sagrado
E remove as montanhas
Com todo cuidado, meu amor [...]
Abelha fazendo mel
Vale o tempo que não voou
A estrela caiu do céu
O pedido que se pensou [...]
Sim, todo amor é sagrado
E o fruto do trabalho
É mais que sagrado, meu amor
A massa que faz o pão
Vale a luz do teu suor
Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes
O tempo acordado de viver [...]
(Amor de Índio -Milton Nascimento)*

Dedico este trabalho à tudo aquilo que me move.

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho com muitas mãos, conversas, risos e choros, madrugadas e nascer do sol em produção e reflexão. Gostaria de registrar a minha imensa gratidão à todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram das minhas buscas e alicerçaram cada momento dessa trajetória. Uma conquista que é nossa! Assim, agradeço...

...primeiramente à Deus, que me ilumina e me guarda, me abençoa e me dá forças para percorrer os caminhos da vida, superando os desafios encontrados;

...à professora Dr^a Monica Fantin, por suas orientações sempre precisas, e por ter me escolhido para dividir a caminhada ao longo desses anos de trabalho;

...aos professores da banca que prontamente aceitaram ao convite, proporcionando-me um momento rico de trocas e reflexões, tanto na banca de qualificação quanto na banca de defesa de dissertação;

...à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), que me oportunizou aprendizagens significativas ao longo da formação enquanto mestranda;

...à instituição de fomento CNPq, pelos dois anos de bolsa de estudos, oportunizando a formação em nível de pós-graduação *strictu sensu*;

...às instituições de ensino Escola Básica Vitor Miguel de Souza e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis-SC, que abriram espaço para que a realização desta pesquisa fosse possível;

...aos professores Attahualpa César, Elton Laurindo da Costa, Glaucia Costa e Maria Alice Silva Baptista pelo aceite e interesse em participar deste trabalho, bem como pela confiança ao longo dos processos. Obrigada por cederem o tempo precioso das atividades nas instituições participantes para os momentos de observação e intervenção, e para que as propostas de trabalho pudessem ser efetivas;

...aos alunos participantes da pesquisa, sem vocês este trabalho não seria possível. Agradeço imensamente o aceite, a participação, o aprendizado mútuo, as risadas, as conversas sérias e as conversas informais, as cartinhas, os olhares, enfim, tudo aquilo que é verdadeiro e que, a partir das múltiplas linguagens com as quais vocês se expressam tão naturalmente, motivam meu caminhar;

...à diretora da Escola Básica Vitor Miguel de Souza, Márcia Rocha Baltar, por acreditar em uma educação emancipatória e transformadora, inspirando nossa participação nas escolas;

...ao Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), em especial às professoras Dra. Monica Fantin e Dra. Gilka Girardello, por abrirem as portas à minha participação, bem como aos colegas pesquisadores que, ao longo do percurso, se tornaram grandes amigos. Agradeço a acolhida e o suporte para que fosse possível trilhar um percurso de pesquisa como este. Um obrigado especial à Iracema Munarim, Rogério Santos Pereira e Viviane Lima Ferreira;

...aos colegas da turma ECO/2013, com certeza um dos grandes presentes de toda a trajetória de pesquisa. Juntos pudemos sorrir, chorar, aprender, refletir... amigos que não mediram esforços para que tudo fosse possível. Como sintetizou o nosso querido colega Éverton de Almeida, em sua composição "Tentaremos", feita especialmente ao grupo, "[...] quero que você me diga o que te faz sonhar, não me digue aquilo que eu quero escutar, desapegue e deixe-me ver o mundo que é só teu, vamos juntos descobrindo a terra e o céu";

...aos colegas orientandos da prof. Dra. Monica Fantin, pelos momentos de construção, troca e aprendizado durante as orientações coletivas da pesquisa;

...em especial à Lyana Thédiga de Miranda, exemplo de pesquisadora, colega de todas as horas. Agradeço a parceria, a paciência, os momentos de troca e inspirações, as conversas e aventuras - antes, durante e depois - das escolas, o suporte na edição dos vídeos, os abraços, broncas e tudo aquilo que não dá pra ser dito. O sentimento e a amizade é a forma mais verdadeira que tenho de demonstrar minha gratidão;

...aos professores, pesquisadores e colegas que acompanharam minha caminhada, estendendo a mão e um pouquinho do coração também. Em especial ao Prof. Dr. Wladimir Garcia, Prof. Dr João Josué da Silva Filho, Prof. Dra. Telma Anita Piacentini, Prof. Dra. Luzia Deliberador, Ally Collaço, Fabieli Tatiani Souza, Gabriele Nigra Salgado e Mariana Lopes, obrigada pela amizade, compreensão, aprendizado, ajuda, paciência e alimento para a alma;

...aos professores e colegas do curso pelo incentivo durante esta jornada;

...à minha querida família de Londrina-PR e Presidente Prudente-SP, grandes pilares de sustentação de todo esse movimento e trajetória de pesquisa ao longo destes anos. Me ajudam a construir minha história diária, a passar pelos desafios, a pegar as pedras no meio

do percurso e construir o meu castelo. Em especial à minha mãe Daisy Aparecida Conversani Spagnuolo, meu exemplo, meu chão, meu tudo, aquela que parou um pouquinho da sua vida para cuidar da minha; meu pai Valter Roberto Cavicchioli, por todo o apoio e amor, e às minhas queridas avós Adélia Martins Cavicchioli e Daisy Conversani Spagnuolo, anjos do caminho, presentes dessa vida. O amor de vocês é cura pra mim. Sem a ajuda de vocês, não seria possível realizar este sonho. Ainda à todos os primos, primas, madrinha, padrinho, tios e tias, grupo Saudade de Quem tá Longe... Amor sem medida, incondicional. Sem vocês, eu nada sou;

...aos amigos de Londrina-PR que fazem parte dessa família há mais ou menos tempo, àqueles que fazem parte do grupo dos Esquisitos, do grupo das MoN - Dani, Carina e Fer, do grupo das CDZ - Carla, Carol, Dani, Isis, Maru e Tau, do grupo do Colégio Maxi, do grupo do Colégio Marista, do grupo da UEL, do grupo das Pedagogas, do grupo "Nós" - Patti, Nati e Nay, do grupo do Centro Social Marista Irmão Acácio, do grupo de orações do prédio da avó Daisy - em especial querida Zulmira, do grupo de orações das amigas da avó Adélia, em especial à América e Leny, do grupo Popular e Comunitário - em especial à Laila Menechino, do grupo de Homeopatia da CEHL - em especial à Mirian Baba, do Grupo Um Só- em especial ao Leandro Kanesawa e Danilo Sipioni, do grupo dos médicos, em especial Dr. Thiago Turini e à psicóloga Namara de Souza, do grupo dos Portadores de Esclerose Múltipla (Alpem), do grupo do Maracatu... Enfim, a todos aqueles que fazem ou fizeram parte disso tudo, seja num abraço, num silêncio ou num baque compartilhado, o meu axé e muito obrigada;

...à minha querida família de Florianópolis-SC, construída ao longo de quase cinco anos de morada na Ilha, envolvendo os amigos-irmãos do Centro Social Marista Mont Serrat e da Escola da Fazenda (Efaz), aos amigos do Ambulatório Fraternal Seu João, em especial às minhas irmãs de alma Karoline Feijó, Kellen Feijó, por tudo e mais um pouco... Aos colegas do bairro Campeche, aos companheiros de luta da Associação de Apoio aos Portadores de Esclerose Múltipla da Grande Florianópolis (Aflorem), aos meus médicos, em especial Dr. Edison Fedrizzi e aos meus psicólogos Fábio Perin e Vânia Fossati;

...à família de Florianópolis-SC que escolhi pra mim, meu marido Paulo Felipe de Almeida Leal Torquato dos Santos, meu *mestre dos magos*, muito obrigada pelo apoio e confiança, à minha enteada Kaila (Pitú), ao Tosh pelo amor dedicado e ao meu cunhado Luiz Gustavo, um grande professor ao longo desse processo. Gratidão pelos momentos de troca, escuta, ombro, aprendizagem e paciência. Sem

vocês eu não teria conseguido chegar até aqui. Amo de amor;

...aos meus queridos sogros Sonia Maria De Almeida Leal Dos Santos e Paulo Santos, que sempre me impulsionaram na caminhada, motivando e torcendo por mim. Àqueles também que dividem o dia-a-dia comigo, à minha querida amiga Mari Meireles, que deixou a caminhada mais doce com sorrisos largos, minha cunhada Giovanna D'Alessandro e toda sua família, à querida Liara Ardenghi, que sempre me apoiou e me auxiliou nas correções e formatações do trabalho, desde a qualificação; e àqueles que freqüentam/freqüentaram a minha casa e não ficaram imunes aos desafios que escolhi para mim. Obrigada pela paciência.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, no desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. Juntos somos mais fortes.

“A mudança não é
trabalho exclusivo
de alguns homens,
mas dos homens
que a escolhem”
(FREIRE, 1983, p.
52).

RESUMO

O presente estudo busca investigar de que forma os novos letramentos podem contribuir para desenvolver habilidades e competências audiovisuais dos alunos na escola, com o objetivo de identificar os níveis de competências dos jovens envolvidos e refletir sobre o uso do audiovisual na prática pedagógica e as formas de apropriação dessa linguagem. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa na perspectiva da Mídia-educação, envolvendo uma combinação metodológica com estudos teóricos e pesquisa empírica, com duas turmas do 6º ano, em duas escolas públicas de Florianópolis - SC. Com base em referenciais teóricos da Mídia-educação (Fantin, Rivoltella), em conceitos de Competência Midiática/Audiovisual (Rivoltella, Aguaded, Ferrés) e Novos Letramentos (Lankshear, Knobel, Jenkins, Gee), este estudo também fez parte da pesquisa *Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais*, bem como dialogou com aspectos da pesquisa interinstitucional *Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos*. Ao refletir sobre as possíveis relações entre múltiplas linguagens, competência audiovisual - a partir das dimensões Linguagem, Produção e Difusão, Tecnologia, Interação - e os novos letramentos na escola, destaca-se a importância de trabalhar propostas didáticas de forma articulada com as novas perspectivas de letramento. A pesquisa evidencia que as diferentes competências dos alunos se desenvolvem nos espaços da educação formal e informal pois, quando se está operando no âmbito das competências, também se está desenvolvendo práticas de novos letramentos.

Palavras-chave: Alunos. Escola. Múltiplas linguagens. Competências audiovisuais. Novos letramentos.

ABSTRACT

The present paper intends to investigate how the new literacies can contribute to develop student's audiovisual abilities and competences at school, with the purpose of identify the involved young's competences levels and reflect about the audiovisual using into the educational practicing and the adequacy methods of this language. Therefore a qualitative research from the perspective of Media-education was developed with two fifth grade classes at two public schools in Florianópolis- SC, involving a methodologic combination with theoretical studying and empirical researches. Based on Media-education theoretical references (Fantin, Rivoltella), on concepts of Media/Audiovisual Competence (Rivoltella, Aguaded, Ferrés) and New Literacies (Lankshear e Knobel, Jenkins, Gee), this paper was also part of a research called *Multiliteracies and formal and informal learnings: possible dialogue between school and cultural context*, besides it was linked to the inter-institutional research *Media Competences in brazilian and euro-americans scenario*. Reflecting about the possible relations between multiple languages, audiovisual competence – from the following dimensions: Language, Production and Diffusion, Technology, Interaction – and the school new literacies, it is important pointing to the relevance of working didactic proposals articulated with the new literacy perspectives. The research reinforces that the students' different competences develop in formal and informal education environment because when thinking about competences, new literacy practices are also being developed.

Key-words: Students. School. Multiple languages. Audiovisual competences. New literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola Básica Vitor Miguel de Souza.....	96
Figura 2: Foto coletiva 01 - 6º ano	105
Figura 3: Foto coletiva 02 - 6º ano.....	105
Figura 4: Blog.....	105
Figura 5: Aplicação do questionário	105
Figura 6: Foto coletiva 01 - 8º ano.....	106
Figura 7: Foto coletiva 02 - 8º ano.....	106
Figura 8: Foto coletiva 03 - 8º ano	106
Figura 9: Observações 6º ano.....	108
Figura 10: Conversa sobre EAS - professor E.B.V.M.S	115
Figura 11: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina	118
Figura 12: Herói Coletivo	128
Figura 13: Vídeo-estímulo	130
Figura 14: Pesquisa Instagram.....	130
Figura 15: Pesquisa Instagram.....	130
Figura 16: Para carregar os tablets....	131
Figura 17: Tablets carregando.....	131
Figura 18: Cartaz Life	131
Figura 19: Materiais disponíveis.....	133
Figura 20: Roteiro coletivo de proposta	133
Figura 21: Produção grupo 02	133
Figura 22: Gráficos.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação entre dimensões, critérios e indicadores	81
Quadro 2: Proposta 3 - EAS Clima e Tempo	101
Quadro 3: Competência midiática/audiovisual - indicadores e atividades.....	102
Quadro 4: Proposta de intervenção	110
Quadro 5: Roteiro para análise das competências midiáticas e audiovisuais dos alunos.....	113
Quadro 6: Cronograma.....	122
Quadro 7: Competência midiática/audiovisual - indicadores e atividades - Turma do 6º ano do CA	125

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	25
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	35
2. MÍDIA-EDUCAÇÃO, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E OS NOVOS LETRAMENTOS.....	41
2.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	41
2.2 MÚLTIPLAS LINGUAGENS: O AUDIOVISUAL EM FOCO...47	
2.3 <i>LITERACIES</i> : AMPLIANDO O CONCEITO	54
2.4 NOVOS APRENDIZADOS, NOVOS LETRAMENTOS	60
3. COMPETÊNCIAS MUDIÁTICAS E AUDIOVISUAIS	69
3.1 COMPETÊNCIAS: DESMISTIFICANDO O CONCEITO	69
3.2 COMPETÊNCIAS MUDIÁTICAS, AUDIOVISUAIS E LITERACIAS: POSSIVEIS RELAÇÕES	74
3.3 DIMENSÕES, CRITÉRIOS E INDICADORES DAS COMPETÊNCIAS	80
4. DIÁLOGOS E PRÁTICAS NA ESCOLA.....	87
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	87
4.2 EAS COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO POR COMPETÊNCIAS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	90
4.3 EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICA COM A METODOLOGIA EAS NAS ESCOLAS	94
4.3.1 (Re)Descobrimdo o Campo e os Sujeitos.....	94
4.3.2 Resgatando para Construir: Proposta-Piloto de Intervenção na Escola Básica Vitor Miguel de Souza - Itacorubi – Florianópolis - SC	99
4.3.3 O Fim que Virou um Novo Começo.....	106
4.3.4 Colégio de Aplicação: Uma Nova Proposta para um Novo Campo, Construída entre Conversas e Caldos de Cana.	116
4.4 <i>DEBRIEFING</i> E REFLEXÃO: O QUE FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR NESSA TRAJETÓRIA	135
4.4.1 Consumos culturais, acesso às tecnologias e conhecimentos formais e informais.....	135
4.4.2 Competências midiáticas e audiovisuais.....	138
4.4.3 Relações entre linguagens, competências e novos letramentos....	140
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
ANEXO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	163
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PILOTO EBVM.....	175

ANEXO 3 – QUADRO DE COMPETÊNCIA MEDIÁTICA/AUDIOVISUAL – INDICADORES E ATIVIDADES EBVMS 2014.....	185
ANEXO 4 – CLASSIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE ACORDO COM AS DIMENSÕES PROPOSTAS POR FERRÉS (2007)	187
ANEXO 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS EBVM.....	198
ANEXO 6 – FOLHAS DE ATIVIDADES DOS ALUNOS	199

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória na área da Educação teve início em 2005, com o ingresso no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Norte do Paraná¹.

Neste mesmo ano, dei início à participação no GEPIM, Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Mídia² (até 2007), o que me motivou a elaborar meu Trabalho de Conclusão de Curso na perspectiva dos estudos de mídia e educação, abordando a questão da televisão e o sensacionalismo (CAVICCHIOLI, 2008).

Em 2009, fui aprovada no curso de pós-graduação em nível de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde investiguei principalmente temas relacionados à comunicação comunitária, mídia e leitura crítica. Tive como foco na monografia a formação de professores e o jornal em sala de aula (CAVICCHIOLI, 2010). Foi neste processo que aprimorei meus aportes teórico-metodológicos sobre a Mídia-educação, dialogando com autores como Fantin (2006; 2009; 2011); Rivoltella (2008, 2010, 2013), Jenkins (2006), etc.

Isso me impulsionou a buscar nas fontes. Assim, me mudei para Florianópolis (2010), iniciei minha participação no NICA³ - Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Artes da UFSC em 2011, sendo também, no mesmo ano, convidada a participar da pesquisa interinstitucional intitulada "Gestão e práticas pedagógicas no âmbito do Programa UCA: desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a *Educação Básica*", UCABASC.

¹ Ao longo da narrativa textual construída neste estudo, o uso da 1ª pessoa estará presente nos momentos de relato e falas pessoais da pesquisadora. As tessituras teórico-metodológicas e as reflexões sobre o tema de estudo serão narradas em 3ª pessoa pois são frutos de um processo de parceria e construção coletiva, assim como os momentos que remetem às pesquisas mais amplas as quais este trabalho se relaciona.

² Coordenado, na época, pela Profa. Dra. Diene Eire de Mélo. Para acessar o currículo lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702568Z4>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

³ Surge em 1999. Atualmente coordenado pelas Profa. Dra. Monica Fantin e Gilka Girardello. Para saber mais, acessar: <<http://www.nica.ufsc.br>>.

A pesquisa UCABASC⁴ foi realizada em parceria com as Universidades Federais de Santa Catarina (UFSC) e da Bahia (UFBA) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), entre 2011 e 2013, tendo como um dos objetivos principais, avaliar o Programa Um Computador Por Aluno nos respectivos contextos.

Na condição de bolsista e colaboradora da pesquisa, além de outras ações, uma proposta de trabalho com audiovisual foi realizada com uma turma do 6º ano na escola⁵ - que focou no processo de elaboração e construção de um videodocumentário (como ferramenta pedagógica e possibilidade de participação e criação por parte dos sujeitos envolvidos).

Estas experiências de pesquisa me instigaram a querer analisar de forma mais concreta os novos desafios da cultura digital e da mídia-educação, especificamente quando se fala de múltiplas linguagens, competências midiáticas/audiovisuais e novos letramentos na escola.

O desenvolvimento dos meios de comunicação vem ganhando espaço considerável no que diz respeito à vida social e cotidiana das pessoas, tanto no Brasil quanto no mundo. Neste sentido, percebe-se o aumento do consumo de equipamentos relacionados aos avanços tecnológicos, tais como celulares/*smartphones*, *tablets*, computadores, televisões, rádios, etc.

Todavia, mesmo a parcela da população que não possui tais equipamentos ou acesso a eles, não está isenta do “bombardeio” de informações midiáticas, bem como de práticas decorrentes do estímulo ao consumo de equipamentos e tecnologias diversas, visto que o seu redor globalizado lhe atinge. Seja, por meio de *outdoors*, televisores

⁴ Apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O termo UCABASC procurou contemplar a sigla do projeto UCA, mais as iniciais de cada Estado participante. Bahia e Santa Catarina. Disponível em: <www.ucabasc.org>. Acesso em: 09 ago. 2013.

⁵ A participação na Escola Municipal Vitor Miguel de Souza, situada no bairro Itacorubi da cidade de Florianópolis se deu em um período de seis meses (entre os meses de abril a outubro de 2012), especificamente com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, na qual foram realizadas diversas ações entre observações e intervenção compostas por oficinas que apresentaram as etapas da produção audiovisual (pré-produção, produção e pós-produção). Composta por 36 estudantes matriculados. A turma 81 foi receptiva à proposta feita pelas pesquisadoras. Nada de forma vertical, mas sim a partir de muito diálogo e pensar. Participação da pesquisadora Lyana Thédiga - na época, mestranda do PPGE/UFSC, especificamente nesta proposta de intervenção.

ligados concomitantemente nas vitrines das lojas de eletroeletrônicos, carros e motos de propagandas divulgando produtos e informações nas ruas das cidades, seja por meio de conversas informais sobre notícias vinculadas à televisão, internet, rádio, entre outras.

Pesquisas divulgadas no último censo do país⁶, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, apontam que 95,1% das residências nacionais possuíam ao menos um aparelho de televisão. Quanto ao telefone, 47,1% dos domicílios brasileiros já possuíam o aparelho, sendo que, contabilizando com suas variações - celular e telefone fixo - chegou a um total de 90,6%. Os dados ainda revelaram que apenas 30,7% das residências tinham acesso à internet na época⁷.

Em contrapartida, um estudo intitulado TIC Domicílios⁸, realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação/UNESCO (CETIC.br), em parceria com o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) apresentou dados interessantes, corroborando que o consumo de equipamentos eletroeletrônicos por parte dos brasileiros vem aumentando e acompanhando as transformações da sociedade tecnológica e midiaticizada. O referido estudo, realizado entre 2013 e 2014, apontou o aumento do número de usuários de Internet via celular, além do maior acesso a equipamentos móveis, como *notebooks* e *tablets*. No ano de 2013, 85% das pessoas com mais de dez anos de idade afirmaram

⁶ O censo demográfico é uma das pesquisas mais complexas realizadas em um país, sendo que no Brasil o responsável pelas análises é o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), podendo ser realizada em um espaço temporal de 10 anos, conforme regulamentada na Lei nº 8.184, de 10 de maio de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8184.htm>. Acesso em: 5 ago. 2014. A última divulgação dos dados foi feita no ano de 2010.

⁷ No Mapa da Inclusão Digital no Brasil (2012), percebe-se que dentre os 154 países mapeados, o Brasil possui um pouco mais de 30% da população com acesso à rede na época, ficando em 63o. lugar no *ranking*. A Suécia se apresentou, em 2010, como a primeira da lista com um percentual de 96% da população conectada. Para ter acesso à lista completa, acessar: <http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_sumario.pdf>. Tabela Ranking Mundial de Acesso à Internet 2010, p. 16 e 17.

⁸ Para ver mais acessar: <<http://www.cgi.br/noticia/tic-domicilios-indica-que-31-da-populacao-brasileira-usa-internet-pelo-telefone-celular/10044>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

possuir aparelho celular, sendo que destas, 31% acessam a internet por meio do mesmo. Além disso, em relação ao computador/*laptop*, o percentual muda quando comparados domicílios de diversas localidades do Brasil. Um número de 48% das casas brasileiras possuíam, em 2010, ao menos um equipamento eletroeletrônico na região Sudoeste, representando mais que o dobro do que os 22,7% encontrados na região Norte. Em 2013, foi observado que 49% dos domicílios possuem computador conectado à internet, sendo possível considerar que houve um crescimento quanto à preferência por máquinas portáteis, alcançando 57% referentes a *notebooks*, *tablets*, etc.

Nos aparelhos celulares mais recentes, nota-se que a cada novo equipamento, há um aumento na modalidade funcional da máquina, o que permite aos sujeitos cada vez mais o contato não somente com outra pessoa a partir de um telefonema, como também a partir de mensagens SMS; além da possibilidade de se conectar a internet e utilizar outros recursos, como fotografia⁹, áudio, entre outros meios. O interessante é que, para além da função de "telefonar", os aparelhos hoje são ferramentas móveis que permitem ir além e também conectar-se em rede.

Frente a este contexto, pode-se dizer que os dispositivos móveis constituem-se como possibilidades de fomento e circulação da cultura, tendo em vista a autorialidade, característica em que se pode publicar imagens e mensagens, além de produzir mudanças na própria forma de fazer comunicação - agora como uma comunicação mais independente, ou seja, não é preciso exclusivamente de uma televisão para se assistir programas e vídeos. Desse modo, um celular não tem como única função fazer e receber ligações, sendo também um aparelho

⁹ Na antropologia visual, a fotografia foi citada como método de pesquisa por John Collier Jr. (1967), que afirmou utilizá-la auxiliando assim a percepção e/ou observação comparada em um evento quantas vezes forem necessárias; estendendo as possibilidades de análise crítica; informando sobre uma infinidade de registros da comunicação, da interação, gestos e posturas; atribuindo ao pesquisador um papel legítimo e reconhecido; etc. A fotografia, e propriamente a imagem – a partir da tradição cultural – remete à possível(is) interpretação(ões), podendo ser resultado de um processo político marcante, permeado de carga de sentido material e simbólico; e diferencia a câmera participante (envolve o grupo e promove a participação do mesmo na filmagem), daquela participativa, onde existe um maior envolvimento e a familiarização com a máquina. (ALVAREZ, 2009). Para Alvarez (2009), o pólo ideológico (obrigatório) em relação complexa com o pólo sensorial (desejável) produz símbolos aceitáveis.

multifuncional. Além disso, como pontua Rivoltella (2013), aplicativos como *skype*, *what's app?* unem diferentes linguagens comunicacionais que permitem essas ações simultaneamente - falar e ver ao mesmo tempo; gravar voz e tirar fotografias anexadas a mensagens de texto. Segundo André Lemos (2006, p. 36), "as redes Wi-Fi são a nova forma de acesso ao ciberespaço na "era da conexão". *Palms*, computadores portáteis, celulares estão utilizando as redes sem fio para ter acesso ao ciberespaço. As experiências estão em franca expansão ao redor do mundo".

Nesse quadro, proporcionar a reflexão do aluno frente às mensagens e informações apresentadas nas mais diferentes linguagens é essencial para que o mesmo chegue às suas próprias interpretações e assumam determinados posicionamentos, características da cidadania atual.

As sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais mediadas pelas tecnologias, o que modifica as interações coletivas bem como a formação de identidade e valores dos sujeitos. E na cultura digital, a relação sujeito-mídias se mostra além do uso dos meios de comunicação, de forma a consolidar novas relações e novas percepções "marcadas por interdependências e interconexões de diversas naturezas" (FANTIN e RIVOLTELLA, 2012, p. 96). Cultura essa multimídia, possibilitando diferentes estratégias de comunicação, linguagens e códigos (FANTIN e RIVOLTELLA, 2003; 2012).

Muitos autores relacionam essa discussão ao conceito de web 2.0. Nos últimos anos, os meios tecnológicos e as tecnologias de informação e comunicação, TIC, têm aumentado consideravelmente, o que para alguns implica dizer que se trata de uma revolução móvel na sociedade contemporânea – que está em constante transformação, sobretudo em função da web 2.0 e da difusão dos dispositivos móveis.

Aqui ganha destaque a possibilidade de compartilhar dados a partir do uso das redes; e para além da difusão, o agir digital permite o armazenamento de conteúdos em que se pode criar e modificá-los. Rivoltella (2013, p. 11) destaca que "os aplicativos do 2.0 são fortemente interativos e se dispõem facilmente para a constituição de redes sociais". Isso implica em uma mudança nas formas de construção e circulação das informações, ou seja, como se produz conhecimento, o que se pode afirmar que a web 2.0 vem modificando as formas de relação dos sujeitos com o mundo. "Tudo que a web 2.0 disponibiliza, graças a difusão desse dispositivo móvel, é acessível em tempo real em qualquer lugar e qualquer momento que nos encontremos, desde que a gente tenha uma conexão", afirma Rivoltella (2013, p. 12). Neste

contexto, é possível acessar conteúdos e também participar, produzir e compartilhar.

Em um panorama geral, a cultura digital é um dos marcos mais significativos e importantes da atual sociedade e ao mesmo tempo um dos grandes desafios para a educação, tendo em vista as mudanças nas formas de comunicação (poder se comunicar em qualquer tempo e espaço), em que a "própria mídia vira forma de lugar (social)" (FANTIN e RIVOLTELLA, 2012, p. 140); mudança do papel que a escola desempenha, não sendo este o espaço mais importante para disseminar informação e conhecimento; e por fim, na questão das aprendizagens, que também acontecem em espaços informais, "sobretudo na experiência de crianças e jovens" (idem, p. 140).

Quando se pensa nas implicações da cultura digital em vários segmentos da vida dos sujeitos, é importante destacar algumas características no que se refere às potencialidades multimídias, como por exemplo, as diversas possibilidades de interação, apropriação, comunicação, produção e compartilhamento de informações e mensagens.

As ferramentas da chamada "web 2.0" estão mudando as práticas individuais e sociais das pessoas, especialmente crianças e jovens. As características destas tecnologias (facilidade de uso, maior interatividade, autoria e sociabilidade) estão localizadas em meio a várias redes, modificando o papel do sujeito e usuário, cada vez menos mero leitor e cada vez mais autor de seus conteúdos, desafiando todos que trabalham com educação. Além disso, a mobilidade/portabilidade e conectividade permitem uma maior autonomia em relação ao consumo de mídia, promovendo outros tipos e outras práticas culturais e de consumo (FANTIN, 2011, p. 2).

É no interior do contexto acima explicitado que se justifica nossa pesquisa, visto que é relevante refletir sobre a relação das múltiplas linguagens¹⁰ com o aprendizado hoje, uma vez que a escola

¹⁰ Verbal, não verbal, escrita, visual, audiovisual, digital, etc. Abordaremos com mais propriedade nos próximos capítulos os fundamentos que justificam

ainda se fundamenta na escrita e na oralidade como elementos centrais no desenvolvimento de crianças e jovens, desconsiderando, muitas vezes, que a construção do conhecimento nos dias atuais também se dá por outras formas. Fantin e Rivoltella consideram “[...] fundamental que a educação preste uma atenção específica ao conjunto destas transformações, sobretudo pelo seu significado cultural e pelos comportamentos sociais que promovem (2009, p. 2)”.

Nos diversos meios e espaços de interação presencial ou mediados pela tecnologia – televisão, cinema, internet, etc. – e seus equipamentos e artefatos como celulares, computadores, entre outros, podemos considerar que estamos inseridos em um cenário onde as imagens se fazem cada vez mais presentes em nosso cotidiano, em que interagimos e nos expressamos utilizando múltiplas linguagens. Essa aprendizagem acontece direta ou indiretamente de diversas formas, daí a necessidade de trabalhar tais aspectos no currículo escolar.

Entendemos a escola como espaço de transmissão de saber/conhecimento, circulação de cultura, comunicação, trocas, socialização e também de interação com a tecnologia. Isso implica considerar as aprendizagens a partir do uso das mídias, promovendo apropriação de informação e conteúdo, além do desenvolvimento de habilidades e competências diversas.

A pesquisa TIC Educação 2013¹¹ revelou o aumento no uso de computadores e internet por professores e alunos em salas de aula de escolas públicas e privadas em todo território nacional. Dos pesquisados, 46% revelaram utilizar os dispositivos e meios de comunicação e interação na realização de atividades propostas e 99% dos docentes afirmaram já terem feito uso da internet. Fantin (2011, p. 2) nos alerta que "essas interações presenciais ou online que as redes sociais da Internet possibilitam, devem ser pensadas na escola a partir de

nossa escolha pela linguagem e produção audiovisual. Especificamente neste estudo, são entendidas na perspectiva da Cultura Digital como possibilidade de produção, participação, autoria e compartilhamento, se diferenciando de televisão e cinema na medida que não possui necessariamente um viés comercial, nem grandes recursos técnicos.

¹¹ Realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da sociedade da Informação (CETIC.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Ver mais: <<http://www.cgi.br/noticia/tic-educacao-2013-revela-aumento-do-uso-do-computador-e-internet-na-sala-de-aula/10055>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

novas sociabilidades, autorias e possibilidades colaborativas de construção do conhecimento [...]".

Reforçamos a ideia de que as transformações sociais geradas pelo avanço tecnológico têm permeado o dia a dia das pessoas, impactando instituições de educação, trabalho, família, religião, etc. Estes canais e redes estão presentes tanto na esfera pública quanto privada da sociedade. “Do cinema mudo às redes telemáticas, as principais instituições sociais foram sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje [...] estão compreendidas na expressão tecnologias de informação e comunicação (TIC)” (BELLONI, 2005, p. 7).

Com os meios de comunicação cada vez mais evoluídos, diferentes modos de acesso ao conhecimento são construídos. Focar no usuário pode ser o caminho mais efetivo quando se pensa em entender a formação de cidadãos competentes para a vida em sociedade. Isso porque se considera a existência das “linguagens” das mídias eletrônicas, ou seja, “o meio transmite também algo mais que lhe é inerente e que age sobre o conteúdo, transformando-o” (BELLONI, 2005, p. 6). Para a autora, é necessário abordar os meios de comunicação a partir de duas dimensões: ferramenta pedagógica e objeto de estudo (abordagens criativas, críticas e interdisciplinares) de modo a garantir uma aprendizagem efetiva e que dê conta da complexidade do tema aqui em questão.

Por sua vez, Gonnet (2004, p. 15) afirma que “interrogar a educação e as mídias significa, por um jogo de espelhos, analisar uma sociedade inteira”, e assim, discutir múltiplas linguagens nos dias atuais é fundamental para entender o papel dos novos letramentos na escola e na cultura de um modo em geral.

Com o pressuposto que estes aprendizados estão se reconfigurando e exigindo reflexões e outras posturas nas formas de ensinar/aprender/refletir, diversas pesquisas de referência têm sido desenvolvidas a respeito dessa temática, como demonstra a revisão de literatura feita para essa pesquisa¹².

¹² Realizamos breve revisão bibliográfica para justificar esta pesquisa, em que, em forma de tabulação, procuramos evidenciar os artigos considerados mais significativos, disponível no Anexo 1.

Alguns estudos apontam¹³ que a escola, muitas vezes, até tem preocupação em possibilitar o acesso de crianças e jovens às novas tecnologias, tais como *notebooks* e *tablets*. No entanto, para além desses objetivos, as pesquisas revelam que é preciso refletir sobre as formas com que as crianças estão se apropriando dos conteúdos digitais, e quais as competências e habilidades que apresentam para lidar com esses novos desafios, que abarcam e implicam em novas linguagens (BONILLA e FANTIN, 2013).

Quanto às percepções dos alunos sobre as mudanças na escola e as aprendizagens com o uso do *laptop*, Bonilla e Fantin (2013) destacam depoimentos que revelaram o interesse, a curiosidade e a motivação com o uso das tecnologias em sala de aula.

Sobre as práticas com o *laptop*, as autoras fazem referência ao trabalho coletivo e às formas de participação e autoria que aparecem nas falas dos participantes. Fantin (2014) pontua que entre as diferentes formas de participação na cultura mediada pelo *laptop*, se destaca a questão do consumo, sobretudo em alguns contextos em que os alunos possuem maior acesso. Além disso, a autora destaca que pouco se percebe nas atividades ou projetos escolares inseridos na dimensão dos novos letramentos, na perspectiva da Mídia-educação¹⁴ (p. 16).

No que tange aos **Novos Letramentos**, o conceito de Media Literacy, permeia nossas reflexões¹⁵. Entendemos que o termo abarca não apenas uma compreensão crítica como participação ativa dos sujeitos nos processos de uso e apropriação das diversas mídias, tanto na educação formal, como não formal, e ainda, na informal. Para Lankshear e Knobel (2011), o conceito de Novos Letramentos é entendido de maneira ampla, compreendendo não somente a linguagem verbal como também outros elementos como oralidade, escrita, visual, digital, etc.

Girardello (2011) aborda a produção de narrativa textual e criativa de crianças respaldada na Mídia-educação, tendo como premissa a perspectiva crítica neste processo. Ela apresenta tal discussão a partir de um documento americano – de caráter bastante político – National Association for Media Literacy Education (2007), que pressupõe uma

¹³ Participação no último Seminário UCABASC, realizado na Bahia (UFBA) em dezembro de 2013.

¹⁴ Entendemos o campo da Mídia-educação como disciplina e prática social, oportunizando a reflexão frente às possibilidades de atuação em consonância à educação e cultura. Voltaremos a este conceito no segundo capítulo.

¹⁵ Apresentaremos no segundo capítulo, um panorama conceitual mais amplo.

educação para o letramento midiático¹⁶ (media literacy education), promovendo o pensamento crítico com ênfase educativa, ou seja, tanto na "[...] análise quanto expressão"[...] reforçando "[...] não apenas o que ensinamos, mas *como* ensinamos" (NAMLE, 2007, apud GIRARDELLO, 2011, p. 6-5).

É partindo da necessidade de um entrelaçamento dialético e complexo entre conceitos e práticas acima explicitados que se insere nossa **questão de pesquisa**: *de que modo os novos letramentos na escola podem contribuir no desenvolvimento de competências midiáticas/audiovisuais dos alunos?*

Para tentar responder a esta questão, o **objetivo geral** é *analisar de que forma uma proposta didática com os novos letramentos na escola pode contribuir com o desenvolvimento das competências midiáticas/audiovisuais de jovens estudantes entre 10 e 15 anos*. Entre os **objetivos específicos** listamos: *a) identificar os níveis/as competências audiovisuais dos alunos; b) analisar as possíveis relações entre múltiplas linguagens, competência audiovisual e novos letramentos na escola; c) refletir sobre o uso do audiovisual na prática pedagógica e as formas de apropriação dessa linguagem; d) contribuir com a discussão sobre novos letramentos na escola na perspectiva da mídia-educação*.

Ao longo deste estudo, buscaremos discutir os conceitos-chaves já citados, dialogando com publicações e estudos já consolidados na área, bem como com estudos mais recentes, refletindo sobre suas implicações na prática pedagógica. Importante lembrar que esta pesquisa não se mostra com um caráter fechado, buscando uma única resposta, mas sim um movimento processual que visa compreender de maneira mais ampla os desafios que cercam os sujeitos na perspectiva cidadã. A especificidade desta pesquisa se justifica tanto pela lacuna de estudos existentes sobre o tema quanto pela continuidade do diálogo com outros estudos.

¹⁶ Aprofundaremos as discussões sobre o conceito nos próximos capítulos.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A edificação da ciência é um fenômeno social por excelência, visto que o conhecimento é sempre permeado pelo tempo e, portanto, comprometido com a realidade histórica, não sendo desta forma, uma verdade absoluta (MINAYO, 2004, p. 22).

Para se realizar uma pesquisa teórica ou empírica, é necessário que ocorra um confronto entre os dados sobre o que já existe com as informações coletadas sobre o assunto estudado, o acúmulo de referencial teórico sobre o tema, etc. Geralmente, isso se faz a partir do estudo de um determinado problema, que reúne o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo, “no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 2).

A pesquisa qualitativa em educação é uma pesquisa social que contempla uma característica básica de seu objeto: “Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (MINAYO, 2004, p. 22).

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório:

[...] não se baseia em critério numérico para garantir sua representatividade e trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a espaços mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Inserido nessa abordagem, nossa investigação dialoga com aspectos de uma pesquisa interinstitucional *Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos* (BORGES, 2014), a ser desenvolvida entre seis universidades brasileiras - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), cada uma com seus subprojetos. Por sua vez, esta se relaciona a um estudo desenvolvido em diversos países europeus e sul-americanos, sobre o

tema das competências audiovisuais, (AGUADED e FERRÉS, 2010). Entre diferentes focos da pesquisa geral, nosso estudo se refere ao objetivo de identificar e analisar os níveis de competência audiovisual em estudantes de escolas de Ensino Fundamental, "diagnosticando rigorosamente sus puntos de partida, detectando sus necesidades formativas y estableciendo un amplio programa evaluativo que derive en propuestas formativas ciudadanas" (p. 2)¹⁷.

No contexto local, nosso estudo dialoga também com outra pesquisa sobre *Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais* (FANTIN, 2013), que está sendo desenvolvida em Florianópolis, SC – e tem como objetivo principal "analisar as práticas de multiletramentos entre alunos do ensino fundamental de escolas públicas de Florianópolis/SC inferindo possíveis aprendizagens formais e informais a fim de refletir sobre a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS)" (idem, p. 3).

Vale destacar que a metodologia EAS será aplicada na intervenção didática que faz parte de nossa pesquisa empírica. A proposta de EAS inverte alguns conceitos, inclusive do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, de forma que a centralidade do processo se dá no aluno, o que não isenta, de forma alguma, a responsabilidade do docente em auxiliar e promover interesses, além de desenvolver um olhar sensível frente às ações didáticas, em forma de evolução e não como "produto planejável" (RIVOLTELLA, 2013, p. 58). Ressalta-se que este método pode ter sua aplicação, preferencialmente, com a presença de dispositivos móveis, mas também essa não é uma condição. Para Rivoltella (2013, p. 52), o EAS pode ser considerada uma "porção de ação didática", que consta de três características principais, a saber: a) *Framework* conceitual, ou seja, um momento antecipatório que consiste em uma situação estímulo e de uma tarefa que é lançada à classe; b) Momento operatório que possui microatividade de produção, ou seja, é solicitado que a turma resolva um problema (situação-estímulo) a partir da produção de determinada tarefa e conteúdo; c) Momento reestruturativo, entendido também como *debriefing*, o que significa refletir sobre o percurso, fixando conteúdos importantes e encontrando possíveis soluções aos desafios lançados.

¹⁷

file:///D:/Downloads/Projeto_2010-COMPECAV-EO-memoria%20(2)%20(2).pdf . Acesso em: 3 mai. 2014.

Contextualizaremos os pressupostos que norteiam a metodologia EAS no Capítulo 3.

Desse modo, este estudo situa-se numa abordagem qualitativa da pesquisa mídia-educativa (RIVOLTELLA, 2009) com uma combinação metodológica.

Além dos estudos teóricos, realizamos uma pesquisa empírica que teve como campos de investigação a Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza (EBVM), situada no bairro Itacorubi e o Colégio de Aplicação (CA) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bairro Trindade, sendo ambas em Florianópolis, SC. Como sujeitos participantes, destacamos cerca de 80 alunos entre 10 e 15 anos das duas escolas públicas mencionadas.

Entre os instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação participante, acompanhamento das atividades didáticas, a aplicação de questionário piloto sobre consumos culturais e competências midiáticas/audiovisuais, experimentação didática com o uso da metodologia EAS e entrevistas com estudantes de ambas escolas, com a intenção de analisar as possibilidades de articulações entre as competências audiovisuais, as múltiplas linguagens e os novos letramentos. Em todos os momentos, as atividades desenvolvidas foram registradas no Diário de Campo, além do acervo de imagens e vídeos.

Especificamente sobre a pesquisa empírica¹⁸, importante elucidar que desenvolveu-se de forma diferente nas duas escolas: a) EBVM: observação participante com roteiro prévio, acompanhamento de atividades na disciplina de Geografia, planejamento de intervenção com a metodologia EAS, aplicação do questionário pré-teste sobre Competências Midiáticas/Audiovisuais e Consumos Culturais, conversas sobre o instrumento (agosto a dezembro de 2014), com devolutiva parcial em plataforma online, com a criação de um *Blog* com este intuito. No primeiro semestre de 2015, realizamos observação

¹⁸ Importante destacar que nos momentos descritivos, bem como nos depoimentos e falas dos sujeitos da pesquisa, àquelas referentes à Escola Básica Vitor Miguel de Souza serão identificadas pela letra A, seguida de número por sequência crescente (ex.: A1, A2, A3, etc.). Quanto às citações referentes ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, serão referendados a partir das letras CA, seguida de número por sequência crescente (ex.: CA1, CA2, CA3, etc.).

participante com roteiro prévio, acompanhamento de atividades desenvolvidas na disciplina de História com os 6º e 7º anos, planejamento de intervenção com a metodologia EAS e entrevista com alunos (7º ano) cujas respostas ao questionário supracitado chamaram atenção em relação às competências demonstradas (março à junho de 2015); b) CA: observação participante com roteiro prévio, acompanhamento de atividades nas disciplinas de História e Língua Portuguesa, planejamento e intervenção didática com proposta interdisciplinar de intervenção didática a partir da metodologia EAS (conteúdo: Mitos), devolutiva parcial e reflexão sobre as propostas desenvolvidas (março à junho de 2015).

Nesse percurso, foram ainda realizadas reuniões com os professores envolvidos, a fim de esclarecer os objetivos propostos, bem como a metodologia de aplicação deste estudo, realizando uma mini-formação sobre os EAS com equipe da pesquisa, para que todos os envolvidos pudessem participar do planejamento e do desenvolvimento das atividades de forma efetiva e colaborativa.

É importante destacar que não foi objetivo desta investigação realizar uma análise comparativa entre as escolas participantes. Também é importante ressaltar que embora este trabalho esteja articulado aos contextos de duas pesquisas mais amplas, sua especificidade está assegurada na questão de pesquisa e no lugar de onde irá dialogar com os resultados dos demais estudos.

A partir do que se pretende aprofundar teórica e metodologicamente nesta pesquisa, os próximos capítulos darão continuidade a esta breve **introdução** em que elucidamos as escolhas metodológicas e os caminhos percorridos, o que pretendemos alcançar com a pesquisa entrelaçando as primeiras reflexões sobre cultura digital e suas implicações.

No **primeiro capítulo** abordamos os temas Mídia-educação e as múltiplas linguagens, fundamentando as escolhas conceituais desta pesquisa, tendo como foco o audiovisual. Refletimos também sobre o conceito de *Literacies*, reforçando nosso ponto de vista frente aos Novos Letramentos.

O **segundo capítulo** traz um panorama conceitual sobre o termo Competências, pontuando o que entendemos por competências midiáticas e competências audiovisuais. Neste tópico, mencionamos alguns conceitos referentes aos estudos maiores com os quais este trabalho se relaciona (dimensões e níveis de competências audiovisuais dos alunos).

O **terceiro capítulo** faz referência aos caminhos percorridos na pesquisa empírica, detalhando o contexto das atividades desenvolvidas com estudantes de duas escolas que participaram deste estudo, tecendo algumas análises e reflexões sobre nosso objeto.

Por fim, as **considerações finais** destacam algumas reflexões sobre as contribuições da pesquisa ao lado de outras questões que surgiram neste percurso.

2. MÍDIA-EDUCAÇÃO, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E OS NOVOS LETRAMENTOS

Neste capítulo iremos tratar dos fundamentos da Mídia-educação para refletir sobre as múltiplas linguagens - em destaque a linguagem audiovisual por ser o foco neste estudo - bem como sua relação com o que estamos entendendo por *Novos Letramentos* na escola. Apresentaremos, assim, algumas escolhas conceituais desta pesquisa.

Só a pessoa que se sente membro de uma comunidade concreta, que propõe uma forma de vida determinada; só quem se sabe reconhecido por uma comunidade desse tipo como um dos seus e adquire sua própria identidade como um membro dela pode sentir-se motivado a se integrar ativamente nela (CORTINA, 2005, p. 26).

2.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO

O ser humano se diferencia dos demais animais por ser um ser pensante, ou seja, ter potencialmente capacidades racionais. Além disso, ao invés de se adaptar à natureza, a transforma, tanto para sua subsistência quanto para conforto e aprimoramento de técnicas. Desse modo, age com intencionalidade antecipando a ação, buscando incessantemente aprimorar-se a partir das práticas sociais tendo o trabalho como princípio educativo. Neste caso, o trabalho é resultado de esforço do ser humano que pensa, faz, usa, e cria e o resultado da ação humana na natureza é a produção de cultura, e conseqüentemente, de história.

Desde as conquistas mais antigas até as atuais nota-se que o ser humano tem como característica essencial de sobrevivência a necessidade de socializar-se e de transmitir conhecimentos (SAVIANI, 2003). Em meio a isso, destaca-se a comunicação, entendida aqui como um processo dinâmico.

A comunicação torna possível a interação entre homens e ao mesmo tempo lhes proporciona as armas para convivência, porque a integração de um indivíduo ao seu ambiente e ao seu tempo está relacionada, de

forma intrínseca, com o seu acesso à informação (PATERNOSTRO, 1999, p. 16).

Neste sentido, é possível afirmar que o ser humano é um ser de comunicação, estando em constante movimento. A esse respeito Paulo Freire (1983) já afirmava décadas atrás que a comunicação está diretamente relacionada à educação, sendo que uma não se sustenta sem a outra, pois toda prática educativa é também comunicativa e vice-versa.

Para ampliar os horizontes frente à relação que envolve esses dois campos – educacional e comunicacional – é importante apresentar um breve **panorama histórico**¹⁹ das transformações paradigmáticas que impactaram grandemente a relação entre esses campos, sobretudo nesse campo em construção que é a Mídia-educação.

A Mídia-educação nasce e se desenvolve concomitante ao movimento da Indústria Cultural, na década de 30, em que as mídias eram consideradas transmissoras de conteúdos e mensagens sensacionalistas que a educação deveria combater. Aqui, no que se refere às teorias da comunicação, duas linhas se destacavam: a comunicação funcionalista e a Escola de Frankfurt. A primeira entendeu o processo comunicativo de forma linear e unidirecional, ou seja, as mídias eram consideradas meros transmissores de conteúdos e mensagens. Seu modelo matemático da informação se destaca ao considerar como objetos a emissão, mensagem e recepção. Já o modelo Frankfortiano tem como ênfase a crítica da economia à sociedade, e aos meios de comunicação de massa, como a televisão que contribuiria para estereotipar a relação escola-mídia, tendo como principal expoente Theodor W. Adorno (SANTOS, 2009).

[...] Em sua fase inicial a mídia-educação configurou-se como uma educação contra os meios e seu objeto de estudo privilegiado foi a publicidade, a literatura popular, revistas em quadrinhos e outros textos fáceis para atrair a atenção do público diz Fantin (2006, p. 43). Foi a partir da década de 60 que ganha força uma concepção da Mídia-educação voltada para leitura crítica com uso das mídias.

Marcados por um cenário de lutas populares, protestos e ditadura militar em alguns países sul-americanos, os anos 70 e 80 foram

¹⁹ Reforçamos que nosso objetivo não é aprofundar os conceitos e fundamentos que ancoram a História da Educação ou da Comunicação, mas sim apresentar como entendemos a base teórica que ampara os pressupostos da Mídia-educação, tema que sustenta nossas discussões nesta pesquisa.

significativos para a Mídia-educação, representando uma possibilidade de resistência popular junto aos movimentos políticos da época. Essa perspectiva fortaleceu-se com os fundamentos das Ciências Sociais propiciando a discussão sobre a concepção de homem, sociedade e mídia e o papel da educação nesse contexto.

Mais recentemente, passou-se de um modelo de comunicação linear e de massas a um modelo de comunicação em redes, em que a Mídia-educação discute a importância do cenário, ambiente e das tecnologias com que as pessoas atuam, visto que este campo é produtor de sentidos e aprendizagem²⁰ (SANTOS, 2009).

Importante ressaltar que estamos falando de relações sociais e processos históricos não lineares, onde a ideia de apresentar alguns elementos que fundamentam a Mídia-educação parte da premissa de melhor explicitar as ideias, não perdendo a noção de espaço e tempo que se cruzam e se entrelaçam num processo histórico, dialético e prático.

Com uma identidade plural, a Mídia-educação entendida como campo, disciplina e prática social (FANTIN, 2006) oportuniza a reflexão frente às possibilidades de atuação em consonância à educação e cultura. Tendo como eixo principal as relações com a cultura na vida dos sujeitos, especialmente no que se refere ao contexto escolar e suas mediações, sinaliza-se que a vida cotidiana está fundamentada e permeada pelas mídias, informações, publicidades, etc. e que o acesso aos conteúdos e formas da cultura digital ocorre de forma fragmentada.

Entendemos que a educação é um ato político e social. E assim, é fundamental levar em conta o momento social, político, econômico, histórico e cultural na qual se vive, pois ao negá-la, impede-se o exercício da democracia.

Na tentativa de apresentar um **panorama histórico e conceitual** da Mídia-educação, é importante pontuar a questão da tradução e seus limites, já discutidos por diversos especialistas. Além da tradução do termo, existe toda uma questão conceitual que pode mudar de contexto para contexto – aqui especificamente a educação aos meios, já que o termo Mídia-educação é uma tradução da *Media Education* na língua inglesa. Também pode ser traduzida como educação para os meios/as mídias ou educação midiática e suas ramificações.

Também é importante esclarecer que o termo *media* pode se referir tanto aos meios de comunicação: jornal, rádio, televisão, como a outras dimensões mais subjetivas que envolvem a mídia. De qualquer

²⁰ Ampliaremos essa discussão posteriormente.

forma, apesar das diferentes terminologias, os objetivos e as preocupações culminam para a formação de sujeitos críticos frente às informações, além de usuários ativos e produtores de mídia, e não só receptores de conteúdos.

Jaquinot (2008), Rivoltella (2002) e outros estudiosos entendem a Mídia-educação como uma abordagem sobre, com, e através dos meios, utilizando diversos aparatos midiáticos, bem como as diferentes mídias como possibilidades de produção, veiculação, e reinterpretção de informação. Rivoltella (2002, p. 97) também menciona três entendimentos da Mídia-educação: a) do ponto de vista alfabético, levando em conta o conhecimento e uso dos meios já que não se pode desconsiderar as mídias como protagonistas das relações e interações sociais, bem como elemento da cultura na sociedade atual; b) do ponto de vista metodológico, já que educar neste novo contexto implica atuar e levar em conta essas novas ferramentas; c) do ponto de vista crítico, considerando a formação do usuário reflexivo e protagonista do ponto de vista da cidadania.

Para o autor, podemos ainda entender a Mídia-educação como duas áreas de saber e de intervenção em realidades concretas distintas, onde uma não está pertencente à outra, mas sim ambas impulsionam o fluxo desse movimento dialético e constante com o mesmo peso e medida. Afinal, tudo que acontece na sociedade pode ser objeto de estudo e aprendizagem, e todo objeto de estudo e aprendizagem faz parte dos processos simbólicos presentes nas interações sociais, apontando a importância dos dois campos em questão.

Essas áreas de saber e intervenção são entendidas como práxis educativa, seja na possibilidade de intervenção didática com proposta metodológica, seja como espaço de aprimoramento dos aportes teóricos e reflexões sobre esta práxis, enfatiza Rivoltella (2002). "[...] Além de ser um campo metodológico aberto, a Mídia-educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo", podendo ser "[...] uma possibilidade frente aos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania" (FANTIN, 2006, p. 37).

Por sua vez, o conceito de **cidadania** é amplo e complexo, possuindo um caráter de instabilidade (FANTIN, 2006) que pode ser entendido de diversas formas.

Na concepção de cidadania baseada em Rousseau, século XVIII, encontramos a etimologia da palavra na noção grega de *polis* (cidade), termo proveniente de *politikos* (político = ser social). Aqui, o conceito de cidadania é relacionado aos direitos coletivos, “que

favorecendo o desenvolvimento da individualidade, pressupõe a ação política e sua socialização” (PERUZZO, 2001, p. 113). Essa perspectiva visa uma legislação que procura abarcar os princípios de igualdade e liberdade, implicando não apenas nos direitos do indivíduo, como também em seus deveres em sociedade, ou seja, a integração do indivíduo à coletividade política.

Para Peruzzo (2001), a cidadania possui diversas dimensões: no direito internacional, em que está diretamente relacionada à nacionalidade; no direito de ser pertencente a uma nação, englobando para e, além disso, os direitos humanos em sociedade, a saber: garantia pela proteção legal (igualdade perante a lei); direito de ir e vir livremente; participação política (votar e ser votado); direito de expressão, direito de ter documentação como identidade, etc. Segundo a autora “em sua essência, cidadania funda-se em concepções de sociedade, e como tal, são essas concepções que orientam a cidadania” (p. 113).

Na concepção liberal de cidadania, percebe-se uma individualização em torno do tema, ou seja, o foco aqui é o indivíduo e seus direitos/interesses enquanto pessoa individual/particular. Além disso, destaca-se a separação entre setor público e privado.

O que fica claro é que o conceito de cidadania precisa ser entendido de acordo com o período histórico e contextual de sua análise. Concordamos com Peruzzo (2001) quando enfatiza que o conceito de cidadania está permeado por características como: o cidadão tem direitos e deveres em sociedade; a cidadania é histórica, ou seja, varia de acordo com o período histórico e o contexto em que se encontra; a cidadania é uma conquista do povo e depende da sua participação; a cidadania inclui os direitos sociais e coletivos, não se limitando à liberdade individual e participação política.

Relacionando algumas dessas dimensões de cidadania com a Mídia-educação, Rivoltella (2005) enfatiza a cidadania civil, política, social e cultural. Para o autor, o direito civil pode ser entendido como liberdade de escolha, pensamento, expressão e crítica dos sujeitos que são assediados pelo controle político e ideológico das mídias; a cidadania política diz respeito à autonomia das pessoas em tomar decisões frente os oligopólios midiáticos e outras instâncias que procuram discutir temas relacionadas às mídias; a cidadania social se relaciona com a participação de associações e espaços formativos e colaborativos que se preocupam com os direitos sociais básicos do ser humano; e a cidadania cultural se refere ao direito das pessoas no âmbito do uso da língua e dos direitos de liberdade de expressão cultural.

Nesta perspectiva, o autor defende um "duplo exercício da cidadania" que a Mídia-educação propicia na medida em que "[...] de um lado a Mídia-educação pode chamar a atenção da sociedade civil e dos poderes políticos aos valores da cidadania, e de outro, através da sua especificidade, a Mídia-educação contribui para construir essa mesma cidadania" (FANTIN, 2006, p. 38).

Silverstone (2013) reforça a ideia de que a cidadania no século XXI exige conhecimentos e habilidades que a grande maioria das pessoas ainda não alcançou. Os sujeitos precisam ser capazes de, mais do que ler os produtos de mídia de forma reflexiva, questionar e confrontar as estratégias utilizadas. Mais do que uma leitura crítica da mídia, falamos aqui de alfabetização em mídia, assunto que abordaremos mais adiante. O autor acredita que a mídia faz parte da cultura, já que se tornou "elemento central para experiência humana" (2013) o que faz desse elemento mais do que objeto de estudo. Para ele, "[...] o cidadão deve se tornar um membro do Quinto Poder alfabetizado em mídia, para desafiar o Quarto Poder – ainda que os pontos levantados pelos estudos de mídia não sejam sempre fáceis de se traduzir em recomendações claras para a conduta do dia-a-dia"²¹.

Assim, entendemos esse campo em construção da Mídia-educação na interface Educação e Comunicação. Na dimensão de prática social não pode se reduzir à disciplina, pois além de uma área de saber, é intervenção que se preocupa com o sujeito enquanto ator social, possuidor de direitos não só pelo viés do consumo e sim da participação.

Nesse sentido de prática social, Pinto critica a visão reducionista da educação para os meios centrada nas tecnologias (2009, p. 182). O autor defende uma orientação ecológica frente às novas tecnologias, utilizando-as não apenas como recurso educativo, mas também como meio para discussão e reflexão sobre a realidade. Mais ainda, um meio que dê voz a tudo isso, e sempre levando em considerações as transformações da sociedade, seja no aspecto cultural, político e/ou ambiental.

Diante do exposto neste ponto de partida, defendemos uma perspectiva ecológica dos usos das mídias que esteja preocupada com macro e micro; com o simbólico e o concreto; que não ignore

²¹ Entrevista com o professor inglês Roger Silverstone, por Ubiratan Muarrek. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/188426381/Quinto-Poder-Silverstone>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

contribuições de experiências passadas, mas sim as ressignificam. A Mídia-educação deve ser encarada como um campo aberto de estudos, pesquisas e intervenções frente ao seu objeto e aos desafios da sociedade contemporânea.

Nesse campo, teoria e prática se inter cruzam na ação-reflexão-ação da educação com os meios, através dos meios e sobre os meios, enfatizando a cultura, a crítica e a criação. Nos referimos à formação de indivíduos críticos, reflexivos, que usam a linguagem expressiva das novas tecnologias, produzindo respostas sociais aos desafios dessa nova comunicação, promovendo chances de transformação social.

2.2 MÚLTIPLAS LINGUAGENS: O AUDIOVISUAL EM FOCO

Partindo do conceito da Mídia-educação e suas implicações, reforçamos que seus objetivos estão relacionados à formação do sujeito crítico, reflexivo, criativo, participativo, responsável e consciente no uso das mídias. Sujeito possuidor de direitos no que diz respeito ao acesso, interpretação e produção de informação e saberes, que exercita uma cidadania como pertencimento cultural e como desenvolvimento de habilidades e competências a partir das múltiplas linguagens.

Para diferentes autores, as mídias estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens, mediando relações e produzindo subjetividades (BUCKINGHAM, 2008; FANTIN e RIVOLTELLA, 2012 e BELLONI, 2012). "O conceito de Mídia-educação deve considerar a centralidade que as novas mídias e tecnologias ocupam na vida contemporânea, bem como os novos desafios teórico-metodológicos que têm sido colocados à Mídia-educação" (FANTIN, 2013). Isso implica discutir um novo paradigma, *New Media Education*, ou uma "nova pedagogia", como sugere Rivoltella afirmando que a mudança conceitual implica uma postura do professor/educador e que "a Mídia-educação, então, se torna a própria educação" (FANTIN, 2014)²². Sabemos que romper paradigmas é uma utopia possível com resultados significativos a longo prazo, aliás, a perder de vista, e durante este processo de reflexão, a Mídia-educação pode ser entendida como

²² Fala-se em uma redefinição conceitual a fim de superar o paradigma atual; no entanto, o termo utilizado é questionado segundo a lógica de que a sociedade está em constante transformação, o colocando em cheque, já que não dá conta de contemplar todas essas transformações, ou seja, a cada mudança uma "mais nova pedagogia" (FANTIN, 2014).

“patrimônio de todo educador e comunicador, própria postura e a própria educação” (FANTIN, 2014).

Tal ideia pode ser relacionada à expressão “educação em estéreo”, que Ferrés (1995) menciona²³ como uma resposta da escola frente os desafios de uma sociedade tecnológica, buscando sair de uma proposta relacional entre instituição escolar e meios de comunicação de forma mono para estéreo, respeitando a singularidade e especificidade de cada um, todavia sempre mantendo uma relação entre eles.

Se a epistemologia da televisão começa e quase termina no plano do visceral, se mostra pessoas e situações diante das quais se relaciona de uma maneira quase estritamente emocional, uma educação em estéreo utilizará a comunicação, o diálogo e a confrontação para facilitar a passagem das emoções ao hemisfério da reflexão e da racionalidade. Do mono ao estéreo. Do homem fragmentado ao homem completo (FERRÉS, 1995, p. 17).

Desde sua existência, o homem cria formas de se comunicar, desde sinais de fumaças a códigos como desenhos e o alfabeto, considerando aqui a comunicação em sua forma mais simplificada: a construção de conhecimentos (CAGLIARI, 2005). Com isso, diversas linguagens foram se construindo nesse processo histórico.

Ao tratar das múltiplas linguagens, Fantin (2012) esclarece as diferentes dimensões da linguagem verbal e não verbal e sua presença no desenvolvimento da criança e na prática pedagógica. Também menciona a especificidade das linguagens promovidas pelos artefatos tecnológicos, como por exemplo, a audiovisual, que veremos mais adiante.

Nesse sentido, podemos mencionar os diferentes perfis de leitores que se constroem em interação com as múltiplas linguagens na cultura digital, como sugere Santaella:

Fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia.

²³ Utilizada também por P. Babin e M.F. Kouloumdjian (1985, apud FERRÉS, 1995).

Há o leitor do jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço (SANTAELLA, 1998).

A **linguagem verbal**, que envolve palavras faladas ou escritas, é composta por "signos duplamente abstratos: letras que por sua vez representam sons" (FERRÉS, 1996, p. 16). Símbolos que remetem a uma realidade complexa, seja no contexto da oralidade ou da escrita. A linguagem escrita²⁴, por sua vez, "sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural" (CAGLIARI, 2005, p. 112).

Hoje, a escrita e a leitura interferem substancialmente na vida dos sujeitos inseridos em uma sociedade letrada, e não podemos ignorar que além das mensagens de códigos escritos, as imagens cercam nosso cotidiano cada vez mais. Desta forma, os dias atuais exigem um leitor/escritor plural, capaz de ler, interpretar, escrever e produzir em diferentes linguagens, e isso faz parte da concepção ecológica da Mídia-educação, já mencionada no item anterior, abarcando não apenas o uso das mídias, como também a partir das múltiplas linguagens. Ou seja, utilizando diversos meios como fotografia, cinema, televisão, rádio,

²⁴ Se caracteriza por três fases distintas, sendo elas a pictórica, que consiste em desenhos – está associada à imagem do que se quer representar, de forma simplificada; a ideográfica, que se resume na escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas, onde as letras do alfabeto surgem deste tipo de evolução; e por fim a alfabética que consiste no uso das letras – estas tiveram sua origem nos ideogramas, assumindo a representação puramente fonográfica. É esse o foco quando se pensa na escola do ponto de vista da educação formal (CAGLIARI, 2005, p. 112).

internet e outros artefatos sem deixar de mencionar a dimensão do corpo²⁵.

Desde a história da humanidade, a partir das pinturas rupestres, o ser humano tenta capturar a vida e o seu movimento que não ocorre de forma estática. As paredes das cavernas eram pintadas com desenhos feitos de tal maneira que, com a luz de uma tocha, ganhavam a impressão de movimento, como num jogo de sombras.

Nessa busca humana que nunca se encerra, hoje ganham destaque a computação e a inteligência artificial, surgindo inúmeras iniciativas cinematográficas e audiovisuais para captar o movimento e se expressar através dele²⁶. Na China, 5.000 a.C., por exemplo, a conhecida *Sombra Chinesa* tinha como lógica uma tela, pano branco ou papel vegetal, que, através de um canhão de luz, era iluminada e personagens ganhavam "vida" (bonecos super articulados que davam ideia de movimento e animação com palitos).

Por volta do século XIX, os chamados brinquedos ópticos também ganham destaque e eram apresentados em forma de atração. Um dos primeiros recebeu o nome de traumatrópio²⁷ - explorando o fenômeno da persistência da visão, maneira pelo qual enxergamos. Aqui, a relação entre as imagens é uma "ilusão" na medida que é criada a partir da velocidade e do movimento que "engana o cérebro", ou seja, não se percebe que as imagens são, na verdade, estáticas.

²⁵ Possuidor de cinco sentidos fundamentais (tato, olfato, audição, paladar e visão), é a partir deles que o homem interage e se integra ao ambiente, uma vez que são enviadas ao cérebro determinadas sensações, através dos neurônios, presentes no sistema nervoso. Assim, a grosso modo, é pela visão que podemos captar uma imagem; pela audição que captamos as ondas sonoras; e assim por diante, para que sejam interpretados, respectivamente.

²⁶ Tratando-se de um processo que despertou iniciativas diversas ao redor do mundo - América, Europa, Ásia, etc. - em uma época em que os meios de comunicação não difundiam e conectavam pessoas e informações como nos dias atuais, muitas experiências parecidas aconteceram e algumas delas receberam os créditos.

²⁷ Ver mais exemplos de brinquedos ópticos - Thaumatópio (Fitton, 1825), Fenacistópio (Plateau, 1832), Zootrópio (Horner, 1833), Bioscópio (Duboscq, 1852), Zoopraxinoscópio (Muybridge, 1872), Praxinoscópio (Reynaud, 1877), etc. - em Linha do Tempo da História do Cinema: Disponível em: <<http://www.telabr.com.br/timeline/mundo>>. Acesso em: 27 set. 2014.

Em 1890, Thomas Edison criou o *Cinetoscópio*, e "introduz o filme de celulóide perfurado para projetar imagens no interior do invento, visto por uma única pessoa"²⁸, ou seja, máquina contendo espécie de manivela em que uma pessoa por vez poderia girá-la e ver a imagem em movimento. A partir de seu aperfeiçoamento, em 1895, os irmãos Auguste e Louis Lumière idealizaram o *Cinematógrafo*, máquina com projeção de imagem em movimento, seguindo os princípios do que se conhece por cinema (24 quadros por segundo, ou seja, projeção de 24 fotos por segundo), que, por sua vez, só foi possível com a fotografia.

A "primeira sessão de cinema" foi em Paris, no Grand Café no Boulevard des Capucines, com exibição de filmes curtos em um total de 20 minutos, em sua maioria cenas do cotidiano. No entanto, "a grande mudança no caminho de uma linguagem própria acontece quando a câmera se livra de suas amarras e começa a levar o olhar do espectador de um modo totalmente inexistente em outras artes. É a criação do plano, o enquadramento retangular, vivo e móvel" (CRUZ, 2010, p. 17).

Uma produção audiovisual é constituída por um grande número de imagens fixas, que recebem o nome de fotogramas, dispostas em "sequência em uma película transparente e que, ao passar em certo ritmo em um projetor, dão origem a uma imagem muito aumentada e que se move." (idem, p. 18). Assim, se apresenta sob forma de uma imagem plana e demarcada por um quadro, "de forma bidimensional e limitada" (ibidem, p. 18). É nessa perspectiva que, inicialmente, se trabalhava o recorte da realidade.

Somos, portanto, obrigados a investigar os media, canais, tecnologias e linguagens que temos vindo a desenvolver há mais de um século para contribuir para a clareza da criatividade e necessidades coletivas de narração artística e documental que nos representa e nos permite refletir sobre a nossa condição humana (VITOR REIA-BAPTISTA, 2014, p. 153).

No nascimento da linguagem audiovisual, esta se apresenta por códigos específicos (próprios do cinema como os movimentos de

²⁸ Pág 4. Portal Tela Brasil - Linha do Tempo da História do Cinema. Disponível em: <<http://www.telabr.com.br/timeline/mundo>>. Acesso em: 27 set. 2014.

câmera e montagem, tempo, espaço, palavra e som) e não específicos (iluminação - direta ou refletida -, vestuário, cenário, etc.) (METZ, 1980; BETTON, 1987). No que se refere à constituição da imagem no cinema a partir dos limites da tela, podemos destacar: composição, enquadramento, cenário, planos, sequência (série de cenas ou planos, com início, meio e fim), tomada (cada plano é uma tomada), angulação e transições (CRUZ, 2010). Todos esses elementos se cruzam nos processos de pré-produção (definição de equipe, roteiro, personagens, figurino), produção (filmagem) e pós-produção (edição, finalização, exibição, compartilhamento).

Nessa busca humana em capturar o movimento construindo uma linguagem audiovisual, hoje estamos inseridos numa "sociedade da imagem", em evolução constante. Nessa perspectiva, Arlindo Machado e Marta Lúcia Velez (2014, p. 212), apontam que "a imagem se oferece, portanto, como um *texto* para ser decifrado ou *lido* [...] e não mais como paisagem a ser contemplada". Se antes a fotografia, por exemplo, era analógica (filme no escuro com limitações tecnológicas), agora pode ser digital. Além disso, podemos dizer digital online, ou seja, existe a possibilidade de tirar uma foto e no mesmo momento compartilhá-la em redes sociais, por exemplo, a partir do uso da internet. As pessoas conectadas em rede, ao mesmo tempo ou não, podem, então, ver, comentar e exercer outras funções a partir da postagem da foto compartilhada. Uma experiência coletiva que pode estar ao alcance de todos.

Sobre estas e outras relações, Reia-Batista pergunta:

(...) até que ponto estaremos ainda na presença de um trabalho fílmico quando o mesmo já não é apresentado no ecrã gigante projetado a partir de uma bobina de celulóide (apresentação original para a qual foi originalmente concebido), mas antes num ecrã de televisão de pequena dimensão, computador ou telemóvel disponibilizado através de um sítio na Internet, ficheiro, DVD ou disco a laser, controlado por sequências de comandos de computador, cada qual com apropriações pedagógicas diferentes (VITOR REIA-BAPTISTA, 2014, p. 147).

Assim, a **linguagem audiovisual** é construída pela combinação dos códigos icônico, linguístico e sonoro (SERAFINI, 2010). Nos

códigos icônicos, o sujeito faz significações a partir da percepção visual, podendo ter conhecimento ou não sobre determinada imagem. O código linguístico se dá a partir de palavras que correspondem às imagens, e o código sonoro está relacionado aos efeitos sonoros encontrados em determinada produção.

Ao fazer referência às dimensões de “influência mútua” nas conexões entre cinema e educação, contexto em que se insere nosso olhar sobre a linguagem audiovisual, Reia-Batista destaca que:

Algumas dessas dimensões apresentam diversas características específicas que assumem muita importância nos processos de comunicação global, assim como nos processos educacionais, presentes nas sociedades modernas, das quais o cinema, a televisão, o vídeo, as imagens, os textos, os sons, os computadores, os registros áudio e outros dispositivos media são partes integrantes (VITOR REIA-BAPTISTA, 2014, p. 148).

Para Ferrés, "a linguagem não pode se reduzir aos meios. [...] Fala-se com a imagem em vez de se falar da imagem" (1995, p. 15). Desse modo, podemos dizer que o audiovisual é mais que um meio, é também linguagem.

Se antes os sujeitos assumiam apenas o papel de receptores de mensagens/conteúdos buscando decodificar uma mensagem fílmica, por exemplo, a partir de dispositivos específicos da cultura digital eles já não assumem apenas o papel de espectadores "abstrato(s) retirado(s) da escuridão coletiva do cinema", mas sim de "leitor de múltiplos textos" de forma ativa em diferentes espaços tornando-se um "novo criador com possibilidades quase ilimitadas de manipular o trabalho original e até de preservar a sua manipulação como um novo trabalho a ser visualizado e estudado" (VITOR REIA-BAPTISTA, 2014, p. 1.499).

A partir das mudanças tecnológicas, do analógico ao digital, é possível perceber consequências que transformam a concepção, o uso e a combinação dos elementos da linguagem audiovisual. Isso implica pensar em uma dimensão multimídia na medida em que não ocorre uma separação entre os meios de comunicação a partir de uma definição isolada de cada um (MORALES, 2009, p. 6). Essa dimensão vai ao

encontro do que Fatorelli chamou atenção em seu texto²⁹
Atravessamentos das imagens: entre a fotografia e o cinema:

Uma abordagem que implica não apenas conceber como fotográfica ou cinematográfica um conjunto de obras anteriormente consideradas fora do campo, como ainda intuir um devir fotográfico e um devir cinematográfico em processo, aberto à emergência de formatos e de configurações imprevistas entre as imagens estáticas e as imagens em movimento (2012, p. 140).

Considerando que não existe educação sem comunicação, como dizia Paulo Freire (1986), o papel da educação na perspectiva da Mídia-educação seria o de propiciar às crianças, aos jovens e aos professores o que se tem denominado *múltiplos letramentos, ou multiliteracies*, visando não apenas o domínio técnico e instrumental dos códigos dos meios, mas a formação de uma consciência da condição de “estar alfabetizado” nessas linguagens. Isso implica também a possibilidade de um pensamento crítico que permita aos sujeitos avaliar ética e esteticamente os conteúdos midiáticos de forma a construir um pensamento autônomo, como também colaborativo.

Desse modo, o audiovisual se mostra como um meio e uma linguagem bastante significativos, e seu uso na escola pode ultrapassar os limites meramente técnicos enquanto ferramenta. "A linguagem audiovisual no contexto escolar é sensibilizadora, no sentido de propor a ação de vários sentidos do espectador: a audição, a visão e a percepção sensorial, contribuindo para o aprendizado" (SERAFINI, 2010, p. 5), e isso pode promover práticas criadoras e inovadoras.

2.3 LITERACIES: AMPLIANDO O CONCEITO

Cada vez mais as discussões sobre alfabetização e letramento têm crescido e percebemos que diversos autores mencionam termos

²⁹ Anais do XVI Encontro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) – Centro Universitário Senac - São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.socine.org.br/anais/2012/AnaisSocine2012.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2014.

como *literacy*, *literacia*, alfabetização/letramento audiovisual/digital/midiático, entre outros em suas reflexões. Cabe tentar definir cada um e contextualizar essa discussão.

O termo alfabetização se refere ao processo de construção da leitura e escrita e nos últimos anos tem sido entendido como aquisição do código. Já o processo de letramento é uma tentativa de tradução do termo *literacy*, e refere-se à condição social de estar alfabetizado, ou seja, de entender a língua escrita em sua função social, para além de saber ler e escrever (SOARES, 2005; CAGLIARI, 2005).

Raymond Williams (1983 apud LIVINGSTONE, 2011) situa a historicidade do termo "*literacy*" - que na língua inglesa provém do termo literatura e não do alfabeto - e esclarece que seu objetivo era transmitir a ideia de conhecimento reconhecido pelos padrões nacionais e modelos formais de aprendizagem. Para ele, os laços que hoje ligam "*literacy*" e "literatura" resumem-se apenas ao termo, e destaca que "no final do século XIX, *literacy* (e seu adjetivo "literato") era uma palavra nova inventada para expressar a aquisição e a posse de aptidões consideradas cada vez mais gerais e necessárias" (idem, p. 20).

Ao emergir uma educação massiva - ou seja, um maior número de pessoas aptas a ler e escrever além da elite - o termo *literacy* foi mais utilizado, a fim de discernir quem possuía tais habilidades. Em outras palavras, compreender o que está escrito em uma frase não significa interpretar a mensagem, e escrever um recado não significa que se fará entender. Para Drotner (1992 apud LIVINGSTONE, 2011) "o advento de um público letrado, porém não crítico, gerou uma série de *pânicos morais* acompanhando cada nova mídia e, hoje, cada meio interativo novo" (p. 20).

Para Soares (2005, p. 17) "implícita no conceito de *literacy*, está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la".

Em meio a estas reflexões, Fantin (2007 e 2008) problematiza o que significa estar alfabetizado no atual contexto de uma sociedade tecnológica, midiaticizada e globalizada. Em alguns de seus textos o termo alfabetização dá a ideia da apropriação da leitura-escrita como aquisição dos códigos alfabéticos, enquanto que "*literacy*" refere-se ao ser letrado, que vai além apenas da leitura ou escrita, mas sim de sua função social (FANTIN, 2008, p. 73). Noutros textos considera alfabetização no sentido usado por Paulo Freire. Por vezes considera a tradução de "*literacy*" como letramento ou literacia e por vezes mantém o termo no original.

Rivoltella (2005) critica a atribuição do termo alfabetização apenas relacionado ao ato de ler e escrever; habilidades estas postas como independentes, "não como uma gama de práticas sociais pertencentes às diversas mídias" (FANTIN, 2008, p. 78). Desse modo, no contexto da sociedade atual, a autora utiliza o termo no plural uma vez que entende que diversas tecnologias e mídias exigem também diferentes *literacies*.

Podemos identificar outras expressões que corroboram a ideia de diferentes *literacias*, cada uma com suas especificidades: *Media Literacy* (BUCKINGHAM, 2006); *New literacies* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011); *multiliteracies* (COPE e KALANTZIS, 2000); *Informational e digital literacy* (RIVOLTELLA, 2008); "*literacidade na internet/internet literacy* (LIVINGSTONE, 2011); *Multiletramentos* (FANTIN, 2013, ROJO, 2013); *letramento digital* (BUZATO, 2003; XAVIER, 2004; CRUZ, 2010); *literacias midiáticas* (BORGES, 2014); *Competências comunicativas audiovisuais* (AGUADED e FERRÉS, 2010); *New Media Literacy* (JENKINS, 2006) (apud FANTIN, 2014). Por sua vez, Quintão (2014) relaciona o conceito de educação midiática ao de Buckingham (2010) com expressões como *literacia midiática*; *letramento midiático*; *alfabetização midiática*; *competências midiáticas*; *comunicação-educação*; *educação pela comunicação*; *educação em meios*; *educação midiática*, e ainda, *educomunicação*.

Diante de tais termos, buscaremos evidenciar algumas possíveis aproximações teóricas, reforçando as nossas escolhas conceituais para esta pesquisa.

Ao relacionar mais de vinte definições ao termo *media literacy*, Potter (2004), elucida que estes se referem à "habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formatos" (apud LIVINGSTONE, 2011, p. 21). Tal definição foi apresentada pela National Leadership Conference on Media Literacy, no ano de 1992, nos Estados Unidos (AUFDERHEIDE, 1993; CHRIST e POTTER, 1998 apud, LIVINGSTONE, 2011, p. 21).

Informational literacy foi definida em evento internacional da área como um termo que "engloba saber sobre os interesses e necessidades por informação, e a habilidade de identificar, apontar, avaliar, organizar e criar efetivamente, usar, e comunicar informações a respeito de questões e problemas disponíveis", como destaca Livingstone (2001, p. 22). O documento mais recente da UNESCO que trata de um currículo para a formação de professores, *Media and Information Literacy*, foi traduzido no Brasil como *Alfabetização midiática ou informacional*.

Outro termo utilizado por alguns autores é o das *multiliteracies* – que podemos traduzir como multiletramentos - que inclui as "novas gramáticas audiovisuais e digitais e envolvem um certo nível de compreensão leitora e produtora em todas essas dimensões" (LIVINGSTONE, 2001, p. 21-22). É importante frisar a pluralidade de literacias para além dos diversos meios percebendo também a "natureza social da *literacy* e de suas diversas formas de uso nas diferentes culturas e sociedades" (LIVINGSTONE, 2001, p. 80).

Ao enfatizar que nossa sociedade complexa é permeada por um cruzamento de culturas, Aguaded (2014) destaca a necessidade da *alfabetização midiática* no contexto tecnológico dos dias atuais. O termo se refere ao que o autor entende pelo uso inteligente dos meios, e mais do que isso, constituindo-se a partir das experiências das crianças, englobando a proteção e prevenção, já que implica um uso seguro da internet e de outros meios de comunicação por meio de “saídas inteligentes contra conteúdos nocivos”. O autor ressalta o movimento dialético e evolutivo dos conceitos que, numa expressão linear e para melhor entendimento, passou do entendimento de *alfabetização* para *alfabetização audiovisual* e para *alfabetização digital*, e hoje utiliza a *alfabetização midiática* englobando as múltiplas linguagens.

Para Marcelo Buzato (2003) **letramento digital** é o conjunto de conhecimentos que auxiliam a participação dos sujeitos em práticas letradas mediadas por computadores ou outros dispositivos eletrônicos. Para ele isso implica dizer que não se trata apenas dos conhecimentos técnicos que dão suporte para uso de aparatos tecnológicos. O autor defende que a “inclusão social digital” não se trata apenas de codificar e decodificar a escrita, mas de inserir os cidadãos em práticas significativas, familiarizando-os de alguma forma com o sistema simbólico que as permeiam.

Neste caminho, Dulce Cruz (2010) se apoia em Xavier (2004) para defender uma proposta de letramento digital que implica em práticas para além da leitura e escrita tradicionais, ou seja, de letramento e alfabetização. Assim, para ela, estar letrado digitalmente pressupõe consumir e reproduzir as tecnologias digitais, como também exercer práticas de escritas digitais efetivas, "ou seja, as práticas de letramento se referem à maneira cultural de pensar, agir, ler e escrever de uma comunidade ou grupo de indivíduos e suas interações com a linguagem" (CRUZ, 2010, p. 2-3).

Nas últimas décadas, a discussão frente ao tema letramento tem apresentado concepções teóricas em nível nacional e internacional - como buscamos elucidar ao longo deste tópico - que, muitas vezes,

manifestam certas lacunas. No entanto, quando analisadas mais a fundo até parecem fazer parte de uma única matriz teórica (BEVILAQUA, 2013).

Assim, é importante frisar que embora a denominação “Novos Estudos de Letramento”, tenha como principal expoente o pesquisador Street (1984), o termo “Novos Letramentos”, surge na década de 90, no contexto do conceito “*Multiliteracies*”, criado pelo grupo de teóricos conhecido mundialmente, o *New London Group*, que discutia problemas enfrentados pelo sistema de ensino anglo-saxão. Eles elaboraram o documento “manifesto programático” (COPE e KALANTZIS, 2000) em que explicitam o prefixo “multi”, de *multiliteracies*, que tem sido denominado por multiletramentos (BEVILAQUA, 2013, p. 102).

[...] os Novos Estudos do Letramento e os Multiletramentos representam dois campos teóricos para o estudo do letramento altamente imbricados. A separação não é estanque nem permanente; pelo contrário, ambas as teorias possuem mais pontos convergentes do que divergentes. Se considerarmos a origem temporal de ambas, é possível deduzirmos que os Multiletramentos emergiram no seio dos Novos Estudos do Letramento, compartilhando, com este, o novo foco no social (BENVILAQUE, 2013, p. 111).

Partindo dessas premissas e considerando as diferentes formas de linguagem (escrita, audiovisual, digital, etc.) e suas características próprias, evidenciamos que o processo de aprendizagem hoje é complexo, corroborando o que compreendemos por *múltiplos letramentos ou multiliteracies*, na perspectiva da Mídia-educação (FANTIN, 2008). Por sua vez, as múltiplas habilidades e competências que constituem a *Media Literacy*, englobam leitura, escrita, interpretação crítica, produção e participação nas, com e através das mídias.

Nesse processo de definições conceituais, “o mais importante é compreender tudo o que as mídias representam e discutir o papel que exercem na formação e desenvolvimento da sociedade contemporânea e na educação” (FANTIN, 2008, p. 84). Segundo a autora, “[...] se o entendimento de *media literacy* é plural, sua definição continua difícil. [...] Conceitualizada como característica da tecnologia ou do indivíduo,

a dificuldade também reside na demarcação dessas fronteiras [...]" (ibidem, p. 78).

Assim, é preciso criar condições para que os processos de análise, criação e participação relacionados aos meios sejam mais ativos e interativos, permitindo ao sujeito comunicar, pensar e criar, "produzindo cultura de modo reflexivo" (FANTIN, 2008, p. 71). Nesse processo, retomamos as reflexões de Freire argumentando que "a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir". (1982, p. 16).

Para além do campo da alfabetização das letras e palavras, Rojo e Moura (2012) também utilizam o termo multiletramentos e "se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização" (p. 36). Segundo eles, a criança pode ser inserida em processos de multiletramentos a partir da leitura de imagens, expressões, rótulos, entre outros.

Nesse processo de múltiplos meios e suas linguagens, Freire (1983) ressalta que a linguagem audiovisual acrescentará algo à outra, mas não a substituirá. Na relação entre novas e velhas mídias³⁰, Livingstone (2011) considera que as mídias mais antigas, (rádio, televisão, quadrinhos, entre outras) permitem o acesso ao conteúdo propagado para todas as pessoas, jovens, velhos, adultos ou crianças, mesmo que não apresentem tanta aptidão com os aparatos tecnológicos.

Não defendemos deste modo, apenas o uso e avaliação crítica das tecnologias, como também uma apropriação dialética da cultura por meio da interação com outros suportes e gêneros, como livros, músicas, filmes, ou seja, com a arte em diferentes sentidos, etc. Importante ressaltar e questionar como os sujeitos se relacionam e se apropriam do repertório cultural, se grande parte deste consumo está relacionada ao acesso à diferentes meios digitais. Rojo e Moura defendem que:

Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada

³⁰ Entendemos a relação das velhas mídias e novas mídias num movimento de convergência e não de substituição, de forma que ambas encontram-se lado a lado.

com os novos letramentos - digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, áudio), informacional (busca crítica da informação) - ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (2012, p. 37).

Assim, tendo como pano de fundo a natureza dinâmica da Mídia-educação, nos apoiamos nas múltiplas linguagens para pensar os multiletramentos e novas práticas na escola.

2.4 NOVOS APRENDIZADOS, NOVOS LETRAMENTOS

As instituições sociais se constituem e apresentam uma estrutura a fim de cumprir determinados objetivos. A instituição escola, por exemplo, tem como função social a socialização (e produção) de conhecimentos sistematizados produzidos pelo homem ao longo do tempo, e pode ser entendida como “espaço em que arte, comunicação e cultura devam se articular plenamente às formas e conteúdos do ensino curricular” como sugerem Fantin e Girardello (2014). Desse modo, a escola deveria acompanhar os avanços da sociedade, sempre em movimento, mesmo porque os próprios professores “além de formadores também são usuários e consumidores na atual sociedade” (FERRÉS, 2014). No entanto, podemos dizer que a escola parece estar presa no passado, com preocupações e posturas que não condizem com o mundo tecnológico e globalizado em que nos encontramos.

A partir do desenvolvimento e acesso aos meios de comunicação, imagens visuais e sonoras permeiam o ambiente de formação dos sujeitos, como já comentamos. As instituições escolares precisam estar atentas a essas questões, porém percebemos que os jovens terminam de frequentar o ensino obrigatório sem o preparo para refletir e utilizar essas ferramentas midiáticas e tecnológicas, já que mesmo não sendo trabalhadas em âmbito escolar, estão fortemente presentes fora desse espaço. Concordamos com Buckingham (2010, p. 44) quando afirma que “as crianças estão hoje imersas numa cultura de consumo que as situa como ativas e autônomas; mas na escola uma grande quantidade de seu aprendizado é passiva e dirigida pelo professor”.

Essa resistência dos professores existe por conta de diversos motivos, dentre eles, como destaca Buckingham (2010), uma

insegurança frente o controle do processo educativo, em que buscam otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a alfabetização se mostra como elemento central da educação e, diante das diversas facetas do fracasso escolar, essa questão tem sido cada vez mais contemplada nas políticas públicas³¹, nas discussões curriculares e nas práticas educativas. No entanto, na especificidade do conceito de alfabetização, “la cuestión está en que, mientras que la "lectura" se concebía tradicionalmente en términos *psicológicos*, la "alfabetización" siempre ha sido un concepto mucho más *sociológico*" (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 28). Assim, proveniente da psicolinguística, o conceito estava diretamente relacionado à habilidade de decifrar textos e codificá-los.

Em uma perspectiva sociocultural, fica inviável separar o que está se entendendo por alfabetismo das práticas sociais e é assim que Lankshear e Knobel discutem os "**novos alfabetismos**", a partir de uma "dialética alfabetizadora". Para eles, a partir da Revolução Industrial (século XVIII) algumas características sociais começaram a ser pensadas de formas diferentes, incluindo a alfabetização, partindo de novas reflexões chamadas de *mentalidades*: "[...] podemos interpretar las mentalidades como conjuntos de premisas, creencias, valores y formas de hacer las cosas que nos orientan hacia lo que experimentamos y nos inclinan a responder más de unas formas que de otras" (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 44).

As mudanças propiciadas com o advento das tecnologias implicam em novas formas de pensar o mundo e a partir disso, uma nova mentalidade vem ganhando espaço, contemplando os chamados **novos alfabetismos/novos letramentos**, entretanto, para os autores não parece que a escola tenha acompanhado substancialmente essas mudanças em suas práticas de "alfabetismos convencionais". Assim, o contato dos alunos com essas *novas linguagens* parece acontecer mais na educação não formal, ou seja, fora das instituições escolares, já que "no sabemos cómo abordar estos tipos nuevos desde el punto de vista educativo"(idem; ibidem, p. 44).

³¹ Como o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, "compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental". Ver mais: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 27 set. 2014.

Os autores esclarecem algumas diferenças entre as mentalidades presentes nesse processo. Consideram como primeira mentalidade os pressupostos de um mundo igual ao de antigamente, apenas mais tecnológico e sofisticado, com uma visão "industrial" da produção e com atenção à inteligência individual. A segunda mentalidade diz respeito a uma visão diferente da sociedade, onde o mundo de hoje se diferencia de tempos atrás, principalmente por conta do surgimento e desenvolvimento das "tecnologias eletrônicas digitais interconectadas" (2011, p. 50). Engloba, assim, uma visão "pós-industrial" da produção, com atenção à inteligência coletiva, e com espaços abertos, contínuos e fluídos, diferentemente da primeira em que os espaços são fechados e específicos para uma única finalidade³².

A lógica de uso das tecnologias se dá, assim, a partir da participação, onde os sujeitos têm a possibilidade de criar seus próprios significados, como nas redes ou comunidades de conhecimento, que abordaremos no próximo capítulo. Ressalta-se aqui a necessidade em priorizar estratégias que levem o sujeito a ser capaz de realizar uma seleção das informações de forma reflexiva, tal como propõe o conceito de *information literacy* que vimos anteriormente. Porém, historicamente, instâncias formadoras de sentido como as escolas, depositam a confiabilidade em editores, jornalistas, bibliotecários, ignorando o fato de que a maioria tem acesso a demais informações e assuntos a partir da rede on-line, diz Jenkins (2006).

Um dos grandes desafios no contexto dos novos letramentos/novos alfabetismos é não apenas dar base para reflexão sobre prós e contras de determinada fonte de informação, como também dar suporte para que os estudantes e sujeitos ativos da sociedade consigam discernir o que está por trás das palavras escritas, o que "vai mais além"³³. Freire (1982) diz que a raiz da educação está na busca dos

³² Por exemplo, sobre o uso seguro da internet, na primeira mentalidade se refere à seguridade do acesso por meio de filtros e outras formas similares de bloqueio no uso das redes, enquanto que na segunda mentalidade, seria mais viável uma seguridade relacionada à adoção de respostas educativas e leitura crítica da mídia (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011).

³³ Na medida em que a internet possibilita formas baratas, acessíveis, variadas e dispersas de distribuição do conhecimento, a ênfase na literacidade crítica precisa ser ampliada para incluir a busca por informações, a navegação a seleção de informações, avaliação de relevância, avaliação das fontes, julgamento sobre a confiabilidade, identificação de erros (LIVINGSTONE, 2011, p. 24).

sujeitos em “ser mais.” Para ele, “em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais se desenvolve este ímpeto ontológico de criar [...]” (p. 32).

Refletindo sobre a primeira mentalidade, podemos pensar nas limitações dos espaços escolares: os espaços de aprendizagem que não condizem com ambientes livres e lúdicos; o currículo sequenciado que delimita blocos de aulas de 40 minutos; a visão do professor como autoridade imposta; o conceito de alfabetização relacionado à leitura e escrita de forma instrumental, e outros sugeridos por Lankshear e Knobel (2011).

Para eles, a segunda mentalidade engloba a sociedade atual em mudanças e transformações, e por isso atribuem o adjetivo "**novos**" ao conceito, como no caso de "**nova mentalidade**" ou "**novos letramentos**", uma vez que pesquisas revelam que grande parte das práticas alfabetizadoras mediadas por novas tecnologias tem a tendência em perpetuar o antigo e que nem sempre quando se fala de novas tecnologias na escola está implícita uma relação com os *novos alfabetismos* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, FANTIN, 2013). "Muchos investigadores hablan del síndrome del "vino viejo en botellas nuevas" cuando descubren que las rutinas tradicionales de alfabetización de la escuela añaden en algún punto una nueva tecnología, sin que se modifique en absoluto lo esencial de la práctica" (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 65).

Assim, os autores relacionam o "novo" às práticas sociais cotidianas que incorporam os pressupostos da segunda mentalidade, ou seja, as novas aprendizagens ligadas às mudanças sociais, ao crescimento dos meios de comunicação, e ao acesso e consumo dos meios, a partir de práticas de leitura crítica das mídias, produção, participação, entre outras.

Lankshear e Knobel destacam algumas práticas de novos letramentos a partir do uso/produção/participação em exemplos como: *Podcasting*: formas de transmissão de artigos multimídia na internet (arquivos de áudio digital) de músicas, narrativas, comentários falados criados pelos próprios usuários; *MOOC*³⁴: curso online oferecido a várias pessoas ao mesmo tempo, que utiliza o audiovisual como meio; *MOO*³⁵: sistema de acesso multiusuário, baseado em texto e que requer

³⁴ Curso Online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course*.

³⁵ MUD ("jogo virtual") Orientado a Objetos.

comunicação em tempo real; *Blog*: páginas de rápida atualização que visa fomentar sistemas de participação para seu usuário; *Remix*: reprodução de conteúdo com elemento autoral, podendo ser em forma de paródia ou colagem, utilizando imagens, vídeos, músicas, etc. - sendo exemplos *remix digital* ou *remix de anime*; sites de compras de usuário para usuário, como o caso do site e-bay, mercado livre, etc.; *Machinima*: narrativas criadas a partir de cenas de jogos de vídeo-games; práticas *fan* como a *Fanfiction*: produções com conteúdos ficcionais, realizadas por fãs, de maneira independente; *Memes*: unidade de informação que ao ser consumida pode se multiplicar em unidades de informações autônomas; entre outros (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011).

Além dos exemplos acima, Rojo e Moura (2012) também situam algumas práticas de multiletramentos com produção de textos digitais de diversas ordens (animações, *stop motion*, *machinemas*, animes, *remixes*, *mashups*, videoclipes, *fanclips*, etc.); hipertextos/hipercontos (textos interativos onde o conteúdo se desloca de acordo com a escolha do usuário); webséries (séries em audiovisual disponibilizadas em plataformas da internet); paródias (modificar conteúdos, levando para crítica ou humor); entre outros.

Interessante observar que Lankshear e Knobel (2011) trazem exemplos de novos letramentos que convergem com o que Jenkins (2006) chama de "comunidades de conhecimento", englobando a capacidade de reunir conhecimentos e habilidades comuns frente um mesmo objeto/objetivo. Nessa perspectiva, é possível que sujeitos se cruzem virtualmente em busca de interesses ou causas semelhantes, tentando, cada indivíduo, contribuir com aquilo que se conhece ou simplesmente o move dentro de determinado engajamento. Para ele, quando se vive em sociedade, o desafio é saber operar no âmbito dessas "culturas de conhecimento" analisando as possibilidades a partir de tais saberes reunidos.

Lankshear e Knobel (2011) destacam alguns sites que vão ao encontro desses novos aprendizados, tema central nessa discussão: *Google.com*: serviço de buscas de informações, incluindo imagens, vídeos, sons, etc. que exige habilidades de localização e utilização para um melhor desempenho nas buscas, em que o usuário ao mesmo tempo que localiza informações, contribui na construção de uma base de dados continuamente melhorada e dinâmica, com a ajuda do sistema de classificação de páginas do *Google*; *Wikipedia.org*: enciclopédia elaborada, alimentada e corrigida de forma colaborativa e contínua, em que as informações podem ser modificadas ou terem seu conteúdo ampliado por qualquer pessoa que se sentir apta a fazer); *Amazon.com*:

mais do que simplesmente vender um livro, aqui é possível que os sujeitos interajam, manifestando suas opiniões a respeito da obra e dos serviços, além de contribuírem aos índices de popularidade de uma obra); e o *Flickr.com*: serviço popular de publicação e compartilhamento de fotografias, em que os usuários podem interagir a partir de "etiquetas", uma espécie de legenda, e atribuir palavras que demonstram seu olhar sobre a imagem criando seus próprios significados e contribuindo para futuras buscas, sendo que estas palavras estarão relacionadas a tais fotografias.

O compartilhamento de habilidades e conhecimentos pode assumir funções simples ou sofisticadas a partir do movimento e propagação online. Jenkins (2006) afirma que, “por exemplo, os fãs de Matrix criaram guias elaborados que os ajudam a seguir informações sobre o movimento de resistência ficcional Zion representado no filme” (p. 40). Ele cita como exemplo o fato de milhões de jogadores se relacionarem em busca de pistas em uma caça ao tesouro, que envolveu diferentes estados e habilidades diversas entre o público participante nos Estados Unidos, e diz que não se pode negar que o trabalho em grupo e a busca por soluções de problemas é bastante interessante (ibidem).

Estas comunidades de conhecimento alteram a própria natureza do consumo de mídia, uma virada da mídia personalizada – onde o foco se dá na ideia da revolução digital em direção a mídia socializada, computadorizada, cuja centralidade está na cultura da convergência midiática (JENKINS, 2006a, p. 40).

O autor critica a escola que não oportuniza o educando ter contato também com fontes do mundo virtual e instrumentos de trabalho, instruindo e mediando-o para que consiga discernir uma fonte fidedigna de informações das demais.

Para serem participantes significativos em tal comunidade de conhecimento, os estudantes precisam adquirir maiores habilidades em acessar a confiabilidade nas informações, que podem vir de múltiplas fontes, sendo algumas governadas por guardiões tradicionais e outras precisando ser checadas duas vezes para seguir sua confiabilidade, ou mesmo podendo

até ser vetada em uma comunidade de inteligência coletiva (JENKINS, 2006, p. 40).

Para ele, é preciso analisar com cuidado os dados obtidos, conforme citação, percebendo as forças e limites destas novas possibilidades de atuação em comunidades. E afirma que “os erros de informação emergem, são retrabalhados, refinados e deixados de lado antes que surja um novo consenso. Somos ensinados a pensar em conhecimento como produto, mas no interior de uma inteligência coletiva, é sempre também um processo” (2006, p. 43).

Algumas iniciativas positivas foram citadas por Jenkins (2006) num projeto do MIT – New Medical *Literacies*, nos Estados Unidos. Ele aplicou inúmeras atividades a estudantes, com o objetivo de despertar a compreensão frente a manipulação de imagens, verificando representações de verdade e fictícias, utilizando diferentes técnicas.

(...) em uma atividade de manipulação de imagem, os estudantes procuram a figura de um evento (como a marcha de Washington ou assassinato de Kennedy) e são ensinados a ver como é que mudar uma foto pode mudar seu significado. Ao manipular imagens, os estudantes tornam-se familiares com os retratos e com a forma em que podem ser alterados, de modo a persuadir e influenciar. Ao desenvolverem essa habilidade de manipulação, os estudantes são encorajados a pensar sobre por que suas representações de imagem, som e texto são alteradas, e o que isso significa para eles enquanto consumidores, leitores e cidadãos (idem, p. 46).

Nos exemplos citados por Jenkins (2006), percebe-se a divulgação e compartilhamento dos dados e considerações relevantes em rede.

Estudantes que têm aula de cidadania poderiam ser encorajados a mapear seu governo local usando um programa parecido com Wikipédia, reunindo nomes de funcionários do governo, relatórios sobre reuniões governamentais, audiências públicas,

debates públicos-chave de cada lugar. As informações seriam acessíveis ao outro em suas próprias comunidades. Também poderiam comparar notas com estudantes que moram em outras partes do país, a fim de identificar alternativas políticas que pudessem abordar problemas ou preocupações em suas comunidades (JENKINS, 2006, p. 43).

A partir do exposto, consideramos que as escolas podem se tornar comunidades de conhecimento na perspectiva da inteligência coletiva uma vez que podem estimular a reunião de estudantes em busca de soluções de problemas e interpretações, obtendo melhores e mais complexos resultados a cerca de um tema. E é com esse entendimento que buscaremos compreender o sentido das competências midiáticas e audiovisuais, que veremos a seguir.

3. COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS E AUDIOVISUAIS

Trabalhar com competências na educação requer cuidados conceituais, tendo em vista a complexidade e imprecisão do termo, o que desperta uma gama de possíveis interpretações do próprio conceito. Neste capítulo, apresentaremos um breve panorama histórico, principalmente no que se refere à educação brasileira – em que inicialmente as competências estiveram (e por vezes ainda estão) atreladas ao mundo do trabalho. O objetivo é buscar ressignificar o conceito e suas implicações para a educação midiática e audiovisual a partir dos Novos Letramentos.

[...] utilizar as competências no discurso educativo é tomar uma opção por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, de condicioná-los ao que queremos, e claro, também pode ser uma arma contra outros discursos. [...] É optar por uma tradição, embora a intenção é de nos fazer acreditar que seja algo completamente novo" (SACRISTÁN, 2008, p. 18).

3.1 COMPETÊNCIAS: DESMISTIFICANDO O CONCEITO

Falar em competências no âmbito educacional remete, muitas vezes, a um olhar reducionista do termo, principalmente quando se tem como cenário a economia. As reflexões partem de um **breve panorama histórico** do contexto educacional brasileiro, a partir de alguns expoentes e pressupostos teóricos no Brasil e na Europa – já que concordamos com Sacristán (2008, p. 18) que "eleger o discurso é eleger a lente para ver e em que terreno vamos nos mover".

Em nosso país, inicialmente o termo competência esteve atrelado a uma visão produtivista da educação, vinculado aos modelos Taylorista-Fordista de produção, entre os anos de 1950 e 1970, onde a "pedagogia tecnicista" ganha espaço através da Lei nº 5.692 de 1971, buscando incorporar nas escolas, mecanismos do modelo produtivo baseados nas diretrizes do mercado, que por sua vez pressupõe uma produção em série (SAVIANI, 2005).

Nos anos 90, ocorreram movimentos de mudança em torno dos processos de reestruturação do capital, bem como da lógica das competências, o chamado Toyotismo. É nesse momento que expressões

como "nova" pedagogia e "novo" processo formativo aparecem pressupondo uma formação exigente para um "[...] trabalhador com capacidades "intelectuais" objetivas, voltadas ao atendimento de demandas mercadológicas" (ALVES, ARAÚJO e LIMA, 2012, p. 6).

Nesta mesma década, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos promovida pelo UNESCO, em Jomtien, Tailândia, que teve como foco um movimento global em busca da oferta de educação básica para todos (crianças, jovens e adultos); e em que foram definidos os quatro pilares³⁶ da educação que "serviriam de base para os países signatários dos documentos das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO" (GARCIA, 2005, p. 2). No Brasil, em consequência de tal documento, adotou-se uma perspectiva de ensino-aprendizagem por competências, sobretudo a partir da reforma educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/96) (SAVIANI, 2007).

Frigotto (2003) aponta para duas novas configurações conceituais no mundo do trabalho. A primeira sob o plano de ordem econômica que sugere flexibilização, participação, competitividade, competência, entre outros, e a segunda sob o plano da formação humana, pressupondo uma pedagogia da qualidade e a polivalência. Assim, o processo de formação e qualificação dos sujeitos na perspectiva toyotista requer um sujeito polivalente, preparado para o trabalho em equipe e para as eventuais adversidades do dia a dia.

Podemos dizer que "a noção de competências, impulsionada pela racionalidade toyotista, encontra a escola como espaço para afirmação, a partir do discurso pautado na necessidade de qualificação e profissionalização dos sujeitos, visando a formação de mão de obra para a inserção no mercado de trabalho". Numa perspectiva em que o sujeito é entendido como consumidor, inclusive de conhecimentos que o possibilite atuar no mercado de trabalho, o termo "empregabilidade" se destaca, carregando pressupostos de competição, disputa e sucesso individual (ALVES, ARAÚJO e LIMA, 2012, p. 7-8).

³⁶ Propostos por Jacques Delors: **Aprender a conhecer** (cultura geral; espírito investigativo; visão crítica; aprender a aprender); **aprender a fazer** (relacionar em grupo; resolver problemas; qualificar-se profissionalmente); **aprender a viver com os outros** (saber compreender o outro; saber resolver conflitos; respeito ao outro); **aprender a ser** (agir com autonomia; expressar opiniões; assumir responsabilidades pessoais) (GARCIA, 2005; MELLO, 1999, 1993).

Por outro lado, ao discutir o conceito de competências, Perrenoud (1999) defende que estas encontram-se no "fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais" (p. 12), ou seja, o desejo e a capacidade em buscar e criar algo novo, próprio dos seres humanos, a partir de ações e relações complexas, sempre existiu. O autor se apoia no conceito de "irresistível ascensão" (ROMAINVILLE, 1996 apud PERRENOUD, 1999) referindo-se à noção de competência nos espaços de educação formal. A principal justificativa diante da resistência a este fenômeno por parte da escola, o autor chama de *contágio*, ou seja, uma apropriação da noção do conceito no mundo do trabalho, à educação "sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente de valores da economia de mercado" (ibidem).

Para ele, um mundo em evolução - seja a partir das tecnologias ou das complexidades nas fronteiras ou estilos de vida - requer "flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos" (PERRENOUD, 1999, p. 15), ainda mais na resolução de problemas complexos, próprios da atual sociedade globalizada permeada pela cultura digital.

Aceitar uma abordagem por competências é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de *continuidade* - pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa - e de mudança, de *ruptura* até - pois as rotinas pedagógicas e didáticas, [...] a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar [...] têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Mas o que significa educar por competências? Para muitos significa pensar em uma sociedade composta por indivíduos eficientes, competitivos, adaptáveis, flexíveis ao mercado; para outros contempla uma forma de educação a partir do adestramento. Mas há também aqueles que entendem a educação por competências como uma "oportunidade de reestruturar os sistemas educativos por dentro, superando a instrução ocupada em conteúdos obsoletos pouco funcionais, para alcançar uma sociedade, não só eficiente, como também justa, democrática e inclusiva" (SANCRISTÁN, 2008, p. 10).

Machado (2002) afirma que a organização da escola é pautada num ensino por disciplinas, contando com docentes especialistas em suas áreas de saber e que vem apresentando sinais de que uma reorganização curricular é preciso. Ao problematizar as discussões na escola sobre ensinar e incitar o desenvolvimento de competências pessoais atreladas ao ensino de disciplinas, ele afirma que essa perspectiva possui suas raízes desde o currículo básico da Grécia Clássica (*Trivium*). Este, por sua vez, era composto por disciplinas básicas como a Lógica, Matemática e Retórica, e tinha como foco principal a "formação do cidadão, do habitante da polis à formação política" (idem; p. 137). Além disso, segundo o autor, as disciplinas "nunca tiveram conceitualmente o estatuto de fim em si mesmas" (ibidem; p. 138), ou seja, elas sempre assumiram um duplo papel envolvendo mediação entre o conhecimento pleno e o meio para o desenvolvimento pessoal na perspectiva da cidadania. Para o autor:

as ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais. As ciências não são um fim em si, nem podem ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais. E é nessa perspectiva que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus tempos e seus espaços (MACHADO, 2002, p. 139).

O discurso aponta a forte presença da *pessoalidade* (2002) e defende esta ideia como a "primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência" (p. 141). Ou seja, o conhecimento é sempre pessoal na medida em que os significados são construídos pelos sujeitos a partir das representações presentes num livro ou num audiovisual, por exemplo, em que estejam supostamente em contato. Outro fator fundamental das competências para o autor "é o âmbito no qual ela se exerce" (p. 143), ou seja, a competência sempre faz referência ao contexto em que se materializa. E em terceiro lugar ele traz para a discussão o que entende por mobilização de saberes, não apenas relacionado ao puro e simples conhecimento "acumulado", como também à "[...] virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta" (p. 145).

Em relação a evolução conceitual do termo competências, Rivoltella (2013) recorre a Pellerey (2004 apud RIVOLTELLA, 2013)

ao trazer três matrizes teóricas para a discussão: **a)** a ideia de que a resolução de tarefas traduz a competência do indivíduo, de onde derivam os conceitos de “*mastery learning*” e “**competency-based education**” (aprender através do dominar algo, foi fruto do programa de Tyler - o primeiro a introduzir o termo no final dos anos 40); **b)** o conceito de competência no “conjunto de qualidades” que indicam o saber no âmbito profissional, presente a partir da década de 70; **c)** competências como “esquema de ação como um roteiro”, ideia de Perrenoud (1999) discutida nos anos 90, a partir de uma revisão da teoria de esquemas de Piaget, em que por um lado se consideram as experiências e ampliam o repertório de esquemas de outro.

Para Rivoltella (2005), o conceito é tradicionalmente definido a partir das perspectivas: a) idealista, com sentido de saber, de um conhecimento a nível conceitual; b) comportamentalista, não é apenas saber, mas saber fazer, ou seja, competência prática em nível de ação; c) pós-construtivista, como “orquestração de esquemas de ação” (PERRENOUD, 1999, 2003), que implica “ter uma capacidade estratégica de decidir quais são as melhores ações a fazer em uma certa situação e também de planejá-las numa sequência de atos” (RIVOLTELLA, 2005, p. 1), ou seja, “saber de ação” (idem).

Tal ideia pode ser relacionada ao que Machado (2002) chama de “mobilização de saberes”, e com isso:

[...] abre-se a porta naturalmente para a caracterização de um elemento mediador entre o conhecimento e a inteligência pessoal, para a operacionalização do deslocamento do foco das atenções das matérias ou dos conteúdos disciplinares para mobilização dos mesmos a serviço da cidadania e da pessoalidade. As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência (p. 145/146).

Machado (2002) complementa essa ideia, entendendo as habilidades (campo do fazer) como microcompetências, ou então as competências como macrohabilidades, afirmando que, no âmbito escolar, as disciplinas (campo do saber) dão o suporte para o desenvolvimento dessas habilidades. Segundo ele, “as habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas, o que conduz ao risco

inerente de transformá-los em fins em si mesmos" (MACHADO, 2002, p. 145).

Para Guiomar de Mello (2003), competência é um conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer atrelado à prática do trabalho mental) e atitudes (saber-ser incluindo aspectos como cooperação e participação), sendo que as habilidades devem ser desenvolvidas em busca do desenvolvimento e fomento de competências nos sujeitos. Aqui, "[...] a função precípua da escola básica é a construção da personalidade, que inclui a cidadania, e não a formação de especialistas em qualquer das disciplinas" (MACHADO, 2002, p. 146).

Para Rivoltella (2005) é fundamental focar a atenção nas multicompetências quando se pensa em acompanhar as mudanças advindas da cultura digital, e destaca três linhas de atuação: i) explicitar e problematizar as competências tácitas: muitas vezes realizamos funções sem ter a consciência de determinados processos, logo, é preciso "transformar o seu saber fazer num saber de saber fazer" (p. 4); ii) desenvolver a capacidade de reflexão: tornar-se mais reflexivo; e iii) possuir a competência das competências: a partir da multiplicidade de competências, considera-se que "desenvolver metacompetências significa então desenvolver a capacidade de organizar as diferentes dimensões" (p. 4).

Ou seja, educar a partir do que o autor chama de competência midiática corresponde ao desenvolvimento do pensamento crítico, desde a dimensão mais simples de habilidade à dimensão de competência e das multicompetências, sejam elas implícitas ou explícitas.

3.2 COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS, AUDIOVISUAIS E LITERACIAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES

No cerne das pesquisas sobre Novos Letramentos destacamos o conceito de **competência midiática**, discutido em diversos países europeus³⁷ e norte-americanos desde o início da década de 90, no contexto da Mídia-educação em Seminários, Simpósios, Conferências e

³⁷ O Gabinete de Comunicação e Educação da Universidade Autônoma de Barcelona criou o Observatório Midiático MILION (Media and Information Literacy Observatory), junto à Associação Mentor de Mídia e educação (Mentor Association). No sítio: <<http://www.mediamilion.com/>>. Outros documentos sobre o tema podem ser acessados.

Documentos que têm sido produzidos com a participação de estudiosos e de Organismos Europeus como o Parlamento Europeu, a Comissão Europeia e o Conselho da Europa, juntamente com organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nos últimos anos, a Unesco tem produzido diferentes documentos a respeito das competências.

A União Europeia elencou oito competências-chave, definidas como: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência em matemática, ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Sentido de iniciativa e espírito empreendedor; e 8) Consciência e expressão cultural (SACRISTÁN, 2008).

Como desdobramento de tal definição, podemos citar o *Projeto de Padrões de Competência em TIC para professores (ICT-CST)* visando avaliar o processo de desenvolvimento profissional dos docentes frente o uso das TIC na relação ensino-aprendizagem. O documento sobre alfabetização tecnológica afirma que a competência midiática deve "aumentar o entendimento tecnológico dos estudantes, cidadãos e da força de trabalho, incorporando as habilidades tecnológicas ao currículo" (UNESCO, 2009, p. 7). Diante disso, diversos autores argumentam sobre a importância de pensar e problematizar de que forma crianças, jovens e demais pessoas fazem relação com os meios, buscam enfatizar o caráter positivo dos meios e do uso e consumo de mensagens e informação (AGUADED, 2014, RIVOLTELLA, 2013)³⁸.

No que compete especificamente à competência digital, nos apoiamos em Aguaded (2014) para afirmar que, ao longo do século XX, as mídias se mostram em expansão: imprensa, rádio, cinema, televisão, computador, internet, celular, *smartphone*, e outras tecnologias móveis, juntamente com as redes sociais que atualmente ganham destaque. Neste processo, o foco inicial das discussões europeias foi a alfabetização com a ênfase na leitura e escrita, e posteriormente, a alfabetização ou

³⁸ Rivoltella ressalta o Quadro Europeu de Qualificação (EQF), espécie de tabela que serve para certificar o nível de conhecimento e cidadania em relação a alguns indicadores, de forma a favorecer estudantes e docente (2013, p. 161).

competência audiovisual, e mais recentemente a competência digital ou, o que defendemos neste trabalho como competências midiáticas, englobando todos os meios de comunicação.

Relacionado a tal conceito, as **competências audiovisuais** hoje são um tipo/categoria de competência dentro desta maior, a competência midiática – que por sua vez engloba as demais competências ou alfabetizações a partir das múltiplas linguagens. Ou seja, a competência audiovisual estaria contida na competência midiática, em que cada uma possui um universo próprio, mas também em constante relação. Assim, quando se fala em competência audiovisual a referência é feita a todas e quaisquer produções que se expressam a partir de imagem e/ou som, "[...] em qualquer classe de suporte e de meios, desde os tradicionais (fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo) até os mais recentes (videogames, multimídia, Internet...)" (FERRÉS, 2012, p. 102).

Considera-se que uma pessoa competente em comunicação audiovisual deva estar apta a perceber e identificar criticamente as emoções despertadas pelas imagens e suas interferências nas formas de ser, agir e pensar em sociedade. Ferrés (2007) afirma que "em outras palavras, [...] não se há de exigir que, como espectador, substitua emoção pela reflexão, mas sim que seja capaz de converter a emoção em reflexão e reflexão em emoção" (p. 102-103). Ele considera que converter a imagem em pensamento e vice-versa implica em uma sinergia potencializadora dos aspectos emotivos, a partir de uma possibilidade integradora com as múltiplas linguagens, de forma sincrônica (FERRÉS, 2014).

Para o autor uma pessoa competente audiovisualmente é aquela "capaz de realizar análises críticas dos produtos audiovisuais que consome, e ao mesmo tempo, de produzir mensagens audiovisuais simples que sejam compreensíveis e comunicativamente eficazes" (FERRÉS, 2007, p. 103).

A definição da Comissão Europeia sobre alfabetização ou competência midiática se refere à capacidade de acessar aos meios de comunicação (entre eles televisão, cinema, rádio, meios impressos, internet e todas as outras tecnologias de comunicação digital), compreender e avaliar criticamente os diferentes aspectos e conteúdos dos mesmos e à criação das comunicações em uma variedade de contextos (AGUADED, 2014). Ressalta-se que, de acordo com Ferrés, neste contexto "se entende por competência uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto" (2012, p. 76). O autor também enfatiza que

A leitura dessa proposta de dimensões e indicadores pode produzir a impressão de que se pretende converter a educação mediática em um compêndio abarcando conteúdos mais ou menos abstratos, com elevada carga de competências semióticas. Para desfazer este equívoco, pode ser oportuno explicitar as convicções dos autores a respeito de como deveria conceder a educação mediática: de maneira ativa, participativa e lúdica (2012, p. 78).

O objetivo da proposta visa aumentar a conscientização das pessoas sobre as variadas formas que as mensagens (programas, filmes, imagens, textos, sons, páginas da *web* que são transportados por diferentes formas de comunicação, etc.) dos meios de comunicação se encontram no cotidiano (AGUADED, 2014).

É importante situar que para alguns estudiosos (AGUADED, 2014; FERRÉS, 2014; entre outros) e conforme consta em alguns documentos da União Europeia que tratam da alfabetização midiática, esta seria uma etapa do processo da literacia em mídias, e o desenvolvimento de competências seria o processo para realmente se chegar a este estágio de estar alfabetizado: “as competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação” (UNESCO, 2013, p. 16). O referido documento entende a alfabetização midiática e informacional (AMI) como um processo que “[...] diz respeito ao papel e à função das mídias e de outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos e internet, em nossas vidas pessoais e nas sociedades democráticas. Ela promove os direitos individuais de comunicação e expressão, bem como de busca, recebimento e transmissão de informações e ideias [...]” (UNESCO, 2013, p. 51).

Segundo Ferrés (2007, p. 101), “[...] os sistemas de educação e formação devem adaptar-se às demandas da sociedade do conhecimento; para tanto, os Estados membros devem estabelecer um marco que defina as novas habilidades básicas que os europeus devem dominar no marco de um processo de aprendizagem ao longo da vida”. E ainda,

a eficiência dos processos de ensino-aprendizagem está condicionada, em boa medida, pela eficácia dos sistemas de avaliação que se incorporam a eles. Por outro lado, não pode haver sistemas de avaliação eficazes sem uma definição precisa dos conhecimentos, habilidades e atitudes que se é preciso alcançar para poder ser considerado competente em um âmbito acadêmico (idem, *ibidem*).

Pérez Tornero e Mirela Pi (2014) discutem alguns indicadores de alfabetização midiática assinalando três dimensões essenciais: a) fatores ambientais - "entre os que se distinguem na disponibilidade de mídias distintas, por um lado, e o contexto de alfabetização midiática por outro"; b) competências individuais - "por sua vez dividida em uso, de um lado, e compreensão crítica, de outro"; e c) competência social, "subdividida em três: participação, relações sociais e criação de conteúdos" (p. 248).

Nessa relação entre competência e literacia, poderíamos nos perguntar se "ser competente em mídia já seria um grau avançado de literacia"? ou "a aquisição de competências se constitui como um processo para se alfabetizar?", e ainda, "ser competente é uma etapa necessária para constituir o processo de literacia em mídia?".

Essas questões são muito complexas e não existe um consenso, nem uma única direção para se pensar nos possíveis caminhos que respondam a essas indagações. Como discutimos no capítulo anterior sobre a literacia midiática e os processos de aprendizagem referente aos novos letramentos, acreditamos que tanto a perspectiva dos novos letramentos podem fomentar competências, como o desenvolvimento de competências podem fomentar novos letramentos. Ou seja, ao nosso ver, os processos coexistem, e apesar de estarem compostos em reflexões paralelas, uma perspectiva não anula a outra, ao contrário, se completam em busca de um objetivo comum. Elucidaremos mais essa questão no Capítulo 3, trazendo exemplos de competências e de propostas didáticas com novos letramentos em espaços formais de ensino.

Voltando ao assunto da literacia midiática, Aguaded (2014) cita algumas iniciativas da Comissão Europeia frente o desenvolvimento das competências midiáticas, entre elas o Programa Internet Mais Segura (1999) que visa promover o uso seguro da internet e de outras tecnologias da comunicação, entre os usuários, particularmente crianças e jovens e envolvendo também professores e educadores de modo a

mediar conteúdos ilícitos e comportamentos nocivos online. Isso significa pensar a educação para os meios não apenas como proteção, mas também prevenção, e promoção de um uso inteligente dos meios, visando explorá-los de forma positiva. Outra iniciativa mencionada por Aguaded foi o Programa Media (2007), que busca preservar e valorizar a diversidade cultural e seu patrimônio cinematográfico e audiovisual buscando garantir acessibilidade efetiva e promover o diálogo intercultural entre os sujeitos, aumentando a circulação de obras audiovisuais e fortalecendo a competitividade na comunidade europeia.

O autor defende “investigar e intervir” ao mesmo tempo, de forma simultânea, complementar e paralela, pois quando os sujeitos produzem, aprendem também a consumir. No âmbito das pesquisas e iniciativas mencionadas, o foco são as pessoas, ou seja, as audiências, visto que se estas estiverem qualificadas para se relacionarem com os meios de forma positiva poderemos ter uma sociedade mais democrática e participativa.

Para tanto, Aguaded (2014) defende três linhas fundamentais para formação numa perspectiva cidadã: a pesquisa (investigação/difusão), a intervenção, e a formação de pais/familiares, comunidade escolar e principalmente os professores, já que além de usuários são mediadores e muitas vezes não se mostram competentes midiaticamente, em decorrência de diversos fatores, e no caso dos professores, a uma formação inicial e continuada muitas vezes fragmentada e obsoleta. Para isso propõem novas metodologias de pesquisa e intervenção em interação.

Deste modo, o papel dos educadores hoje não é apenas promover um pensamento e comportamento crítico dos sujeitos frente os meios, mas de "transformar a autonomia do uso em competência, porque não é a mesma coisa saber navegar na Internet e saber o que estamos fazendo quando navegamos na Internet [...]”, (ALVES, ARAÚJO e LIMA, 2012, p. 4).

Neste movimento, David Buckingham (2000) sugere uma mudança curricular efetiva quanto à dimensão ensino de mídia, sugerindo reformulação dos objetivos e métodos, enfatizando a importância da relação teoria e prática.

3.3 DIMENSÕES, CRITÉRIOS E INDICADORES DAS COMPETÊNCIAS

Muito se tem discutido sobre os critérios de avaliação e indicadores de competências midiáticas no cenário europeu. Na Espanha, o Conselho do Audiovisual da Catalunha (CAC) e o Ministério da Educação participaram de um estudo com 17 universidades europeias para avaliar o grau de competência midiática que resultou no documento *Competencias en comunicación audiovisual* (FERRÉS, 2007). Com muitas mudanças até hoje, as dimensões e os indicadores foram reformulados visto que "se trata [...] de um documento que será sempre provisório, um documento que terá que ser revisto continuamente à medida que se vá realizando experiências de educação em comunicação audiovisual" (FERRÉS, 2007, p. 101).

Sobre as dimensões, no texto *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*, Ferrés (2012) entende o termo a partir do *Diccionario de la Real Academia Española*, como "cada uma das magnitudes de um conjunto que serve para definir um fenômeno" (p. 76). Para Ferrés o fenômeno da comunicação e de todas as práticas e relações humanas são complexos e estão em relação, e nesse sentido, o autor (2007, p. 103) menciona **seis dimensões da competência midiática**: *linguagem* (pode-se pensar em um sentido plural, multimodal e multimedial para essa dimensão)³⁹; *tecnologia* (ferramentas/funções); *estética* (sensibilidade/criatividade); *processos de produção e difusão* (refere-se como funciona o trabalho dos profissionais de comunicação, ou seja, como e porque funcionam a partir de determinado ponto de vista técnico e estrutural de uma produtora de televisão, por exemplo; como também perceber a serviço de quem eles estão, e como se produz um audiovisual); *ideologia e valores* (reconhecer os conteúdos veiculados às mensagens propagadas, bem como, os estereótipos presentes); *recepção e audiência* (interação com as mensagens recebidas); *estética* (análise formal e temática com sentido estético e sua relação com outras manifestações).

³⁹ Isso porque as instituições escolares, muitas vezes, se preocupam em tempo integral com a linguagem verbal, não priorizando igualmente outros códigos tão importantes quanto. Segundo o autor, o cidadão não tem ferramentas suficientes para se expressar, já que muitas vezes sabe apertar um botão, mas não sabem como transmitir uma ideia complexa (AGUADED, 2014).

Desse modo, a competência midiática envolve o "[...] domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com as seis dimensões básicas dos quais são oferecidos em principais indicadores (...) [que devem demonstrar] como as pessoas recebem mensagens e interagem com elas (análise de campo) e como as pessoas produzem as mensagens (nível de expressão)" (FERRÉS, 2012, p. 79)⁴⁰. Com isso, se estabelecem os **critérios**, ou seja, as possibilidades de atividades e avaliação e seus indicadores.

Para melhor visualizar a relação entre dimensões, critérios e indicadores, baseada em Ferrés (2007) resumimos tais conceitos e ideias em um quadro:

Quadro 1: Relação entre dimensões, critérios e indicadores

DIMENSÕES	CRITÉRIOS	INDICADORES
TECNOLOGIA	Nível de Análise	"Conhecimento dos princípios fisiológicos e físicos que possibilitam a percepção na comunicação audiovisual; conhecimento das inovações tecnológicas [...]" (p. 105); entre outros;
	Nível de Expressão	"Capacidade de manejo de equipamentos de registro visual (câmera fotográfica e de vídeo) e sonoro (microfones e gravadores) [...]" (p. 105); etc.
ESTÉTICA	Nível de Análise	"Capacidade de relacionar as produções audiovisuais com outras manifestações midiáticas ou artísticas" (p. 106); [...] "capacidade de identificar as

⁴⁰ Grifos nossos.

	<p>Nível de Expressão</p>	<p>categorias estéticas básicas, como a inovação formal e temática, originalidade, estilo, escolas ou tendências" (p. 106); entre outros;</p> <p>"Capacidade de produzir mensagens audiovisuais elementares que sejam compreensíveis e que apontem uma certa dose de criatividade, originalidade e sensibilidade" (p. 106).</p>
<p>LINGUAGEM</p>	<p>Nível de Análise:</p> <p>Códigos</p> <p>Os meios, tipos e gêneros</p>	<p>"Capacidade de analisar e avaliar os usos dos recursos formais vinculados a imagem desde o ponto de vista expressivo e estético" (p. 103); "capacidade de analisar e avaliar os tipos de iluminação utilizados, e as funções expressivas e estéticas que cumprem; "capacidade de analisar e avaliar o uso do som e a função expressiva e estética que cumprem [...]; "capacidade de analisar e avaliar o uso da edição como recurso para conferir sentido, ritmo e significação das imagens e sons em função de sua interação" (p. 104), entre outros.</p>

	<p>Relato audiovisual</p> <p>Informativos</p> <p>Publicidade</p> <p>Concursos</p> <p>Programas, <i>reality shows</i>, <i>talk shows</i> e debates</p> <p>Nível de Expressão</p>	<p>"Capacidade de identificar as características expressivas específicas de cada meio; capacidade de distinguir entre ficção e não ficção [...]" (p. 104), entre outros.</p> <p>"Capacidade de analisar e avaliar a estrutura narrativa de um relato audiovisual e os mecanismos da narração; capacidade de analisar e avaliar os personagens de um relato audiovisual [...]" (p. 104), entre outros;</p> <p>"Capacidade de avaliar a informação audiovisual como um exercício de seleção e descarte [...]; capacidade de analisar e avaliar as diferenças no tratamento da informação de uma mesma notícia [...]" (p. 104), entre outros;</p> <p>"Capacidade de análise crítica de anúncios do ponto de vista das necessidades e desejos dos destinatários [...]; capacidade de analisar e avaliar anúncios em função do benefício do produto que se apresenta</p>
--	--	---

		<p>[...]" (p. 104), entre outros;</p> <p>"Capacidade para analisar as finalidades dos concursos; capacidade para analisar os valores explícitos e implícitos" (p. 104), entre outros;</p> <p>"Capacidade de identificar a finalidade da gestão da palavra; capacidade para analisar o tipo de relação construída com a audiência" (p. 104), entre outros.</p> <p>"Capacidade de elaborar imagens estáticas e em movimento com um uso correto dos recursos formais vinculados à imagem; capacidade de relacionar imagens de maneira criativa [...]; capacidade de integrar imagens e sons criativamente, para formar novos produtos audiovisuais" (p. 104-105), entre outros.</p>
<p>INTERAÇÃO/ RECEPÇÃO AUDIÊNCIA</p>	<p>Nível de Análise</p> <p>Nível de Expressão</p>	<p>"Capacidade de identificar por que gostam mais de umas imagens do que de outras [...]; capacidade de refletir sobre os próprios hábitos de consumo midiático" (p. 105); entre outros;</p>

		"Conhecimento do poder que comporta estar informado [...]" (p. 106), entre outros.
PRODUÇÃO DIFUSÃO	Nível de Análise	"Busca e seleção de imagens a partir de buscadores on-line, gratuitos" (p. 105).
	Nível de Expressão	"Conhecimentos básicos das fases que constituem o processo de produção e distribuição de uma obra audiovisual [...]" (p. 105); "Capacidade de detectar os diferentes âmbitos, temas e situações não explícitas [...]" (p. 105).
IDEOLOGIA VALORES	Nível de Análise	"Capacidade de analisar as mensagens audiovisuais como reforço dos valores imperantes na sociedade ou como portadores de valores alternativos" (p. 106), entre outros;
	Nível de Expressão	"Capacidade de produzir mensagens [...] para transmitir valores ou para criticar [...]" (p. 106), etc.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Tais pressupostos, dimensões de competências e seus indicadores irão alicerçar nossas reflexões e propostas de trabalho frente a relação das múltiplas linguagens, competências midiáticas/audiovisuais e novos letramentos na escola, a serem apresentadas no próximo capítulo.

4. DIÁLOGOS E PRÁTICAS NA ESCOLA

Neste capítulo buscaremos contextualizar cenários, sujeitos, caminhos e descaminhos da pesquisa empírica - realizada em duas escolas de Florianópolis, a Escola Básica Vitor Miguel de Souza (EBVMS) e o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina - seus instrumentos e formas de registros, detalhando aspectos da elaboração e do desenvolvimento das propostas de intervenção⁴¹. Também buscaremos analisar a relação teoria e prática a respeito das competências midiáticas e audiovisuais dos estudantes no contexto dos novos letramentos na escola.

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Hoje cheguei cinco minutos atrasada. O verão se aproxima e, conseqüentemente, há mais trânsito que o normal. Subi ofegante a rua da escola, as escadarias. Bati na porta, e, quase no mesmo instante um dos alunos a abriu (deveria estar indo ao banheiro ou à secretaria), e os demais puderam me ver do lado de fora. Vibraram... ouvi: "a Gabriela chegoou!"; "até que enfim!"; "era isso que estava faltando...". Comecei a observação deste dia com o coração sorrindo e empolgada para o início das propostas práticas com uso de tecnologias (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2014, p. 23-24).

Conforme apresentamos na introdução, esta investigação possui abordagem qualitativa da pesquisa em Mídia-educação (RIVOLTELLA, 2009), e articula-se com duas pesquisas maiores: *Multiletramentos e*

⁴¹ Vale lembrar que, conforme já destacado na introdução deste trabalho, nos depoimentos e falas dos alunos e sujeitos da pesquisa, aqueles referentes à Escola Básica Vitor Miguel de Souza serão identificados pela letra A, seguida de número por seqüência crescente (ex: A1, A2, A3, etc.). Quanto às citações referentes ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, os alunos e sujeitos serão apresentados a partir das letras CA, seguida de número por seqüência crescente (ex: CA1, CA2, CA3, etc.).

aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais (FANTIN, 2013); e a pesquisa interinstitucional *Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos* (BORGES, 2014).

Propor e realizar uma pesquisa de caráter qualitativo implica pensar no âmbito da observação-ação-prática-reflexão, ou seja, enquanto práxis, que pode ser entendida como análise a partir de um "objeto localizado dentro de um recorte do espaço social" (MEKSENAS, 2007, p. 1). Também implica relação entre sujeitos, em que a elaboração do conhecimento se dá a partir da imersão no "espaço social coberto pela pesquisa", ou seja, "é uma modalidade de pesquisa que se faz *em presença*" (idem, p. 1).

Para alcançar alguns dos objetivos propostos, nos orientamos por uma pesquisa empírica desenvolvida em duas escolas públicas de Florianópolis, entre agosto de 2014 e junho de 2015, em que aproximamo-nos de estudantes de turmas do 6º e 8º anos na Escola Básica Vitor Miguel de Souza (EBVMS) da Rede Municipal de Ensino, no bairro Itacorubi, e uma turma de 6º ano no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os instrumentos de pesquisa utilizados envolveram: observação participante (com roteiro prévio), aplicação de um questionário pré-teste sobre consumos culturais e competências midiáticas e audiovisuais com estudantes da EBVM, (Anexo 2), experimentação didática com aplicação da metodologia EAS na turma do 6º ano no Colégio de Aplicação, e entrevistas com estudantes de ambas escolas. Em todos os momentos, as atividades desenvolvidas foram registradas no Diário de Campo, além do acervo de imagens e vídeos.

Durante os processos acima mencionados, fizemos diversos tipos de registros escritos conforme relatos do Diário de Campo, fotográficos e em vídeo de todas as etapas do processo. Para os registros audiovisuais nos inspiramos na metodologia de *videopesquisa*⁴²

⁴² LEMKE, JAY. Epistemologia dentro e fora da "caixa mágica", o atravessamento/cruzamento dos espaços de atenção. IN: **Videoricerca nei contesti di apprendimento: teorie e metodi**. GOLDMAN, R.; PEA, R.; BARRON, B.; DERRY, S. (Orgs). Milano: Raffaello Cortina, 2009 (p. 11-61). Aprofundei conhecimentos nesta vertente metodológica em 2011, mediante participação como aluna ouvinte de disciplina oferecida por minha orientadora de pesquisa.

(GOLDMAN, 2009), porém sem a edição compartilhada com os sujeitos da pesquisa neste momento. No entanto, visando contribuir com o caráter colaborativo e cooperativo de investigação, esperamos que isso seja possível na continuidade da pesquisa maior. Além disso, tais registros podem ser uma possibilidade de auto-avaliação da atuação na escola, além de abarcar a linguagem principal deste trabalho, a audiovisual.

Importante destacar que, embora o projeto de pesquisa inicial previa a aplicação de um questionário online - conforme objetivos da pesquisa *Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos* (BORGES, 2014), devido problemas no cronograma da pesquisa em rede, não foi possível aplicá-lo no contexto dessa investigação. Assim como não foi possível desenvolver a intervenção com a metodologia EAS na EBVM devido a mudança de professor na escola e um contexto de greve de professores na Rede Municipal durante o tempo previsto para sua aplicação. Assim, a pesquisa empírica desenvolveu-se de forma diferente nas duas escolas investigadas: a) **EBVM**: observação participante, acompanhamento de atividades na disciplina de Geografia (conteúdo: clima e tempo), planejamento de intervenção com a metodologia EAS, aplicação do questionário pré-teste sobre Competências Midiáticas/Audiovisuais e Consumos Culturais e conversas sobre o instrumento (agosto a dezembro 2014), com devolutiva parcial a partir de plataforma online (*Blog*) criada com este intuito (detalhada no próximo item deste trabalho). No primeiro semestre de 2015, realizamos observação participante, acompanhamento de atividades na disciplina de História com os 6º e 7º anos (conteúdo: Idade Média e Mitos), planejamento de intervenção com a metodologia EAS e entrevista com alunos (7º ano) cujas respostas ao questionário supracitado chamaram atenção em relação às competências demonstradas (março à junho 2015); b) **CA**: observação participante, acompanhamento de atividades nas disciplinas de História e Língua Portuguesa, com proposta de intervenção didática interdisciplinar (conteúdo: Mitos), planejamento e intervenção didática com aplicação da metodologia EAS, com devolutiva parcial e reflexão sobre as propostas desenvolvidas (março à junho 2015).

Nesse percurso, foram realizadas reuniões com os professores envolvidos a fim de esclarecer os objetivos propostos, bem como a

metodologia, em que foi realizada uma mini-formação sobre os EAS com equipe da pesquisa, a fim de que pudessem participar do planejamento e do desenvolvimento das atividades de forma efetiva e colaborativa.

Conforme destacado na introdução deste trabalho e deste capítulo, nosso objetivo era identificar os conhecimentos e as competências midiáticas e audiovisuais dos estudantes na perspectiva dos novos letramentos. Nesse momento, a experiência com a metodologia EAS foi uma possibilidade de melhor conhecer tais competências, sem intenção de realizar uma análise sobre a aplicação da referida metodologia. Nesse sentido, minha contribuição com o grupo de pesquisadores da pesquisa mais ampla se dará a partir da análise dos dados que teve como foco as competências audiovisuais dos alunos, e as múltiplas linguagens e novos letramentos na escola.

4.2 EAS COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO POR COMPETÊNCIAS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Diversas pesquisas sobre as práticas pedagógicas e a formação docente têm demonstrado certos descompassos entre as demandas emergentes e os desafios colocados pela contemporaneidade à cultura escolar, sobretudo no que diz respeito ao contexto dos processos de ensino-aprendizagem e à formação de professores na cultura digital (FANTIN e RIVOLTELLA, 2012), e isso desafia ainda mais a pesquisa didática (FANTIN, 2015, p. 445).

Repensar a didática a partir do conceito de EAS (Episódio de Aprendizagem Situada) implica refletir sobre a articulação entre comunicação, planejamento e avaliação da ação didática (RIVOLTELLA, 2013). Nessa metodologia, “[...] a aprendizagem requer participação ativa do aluno a partir de uma prática docente que considere todo o contexto e ambiente dessa aprendizagem e suas relações como um sistema; de modo a superar as dicotomias entre sujeito-objeto, processo-produto, corpo-mente, etc.” (FANTIN, 2015, p. 447).

No que se refere à metodologia, trabalhar na perspectiva da EAS significa em cada aula, atuar em três níveis ou momentos: preparatório, operatório e reestruturativo.

No primeiro momento – o momento prévio e/ou preparatório -, o papel do professor é organizar o trabalho inicial lançando desafio ao aluno, a partir da ideia de *Flipped Lesson*, em que primeiro o estudante atua sozinho "ativando todos os recursos" (RIVOLTELLA, 2013, p. 74). Esta fase inicial prevê algumas possibilidades: framework conceitual, em que se apresenta ou se recupera alguns elementos importantes já vistos em casa a fim de retomar os trabalhados em sala; apresentar um estímulo à turma por meio de vídeos, imagens, músicas, etc., buscando introduzir uma discussão sobre o que será abordado; apresentar o plano de trabalho com as atividades propostas - individuais ou em grupo - para a classe, entre outras (RIVOLTELLA, 2013, p. 75). Aqui o objetivo é desafiar o estudante, uma vez que o problema foi lançado.

O segundo momento da metodologia EAS, é o momento operativo, em que os estudantes desenvolvem a atividade proposta no sentido de avançar em algumas hipóteses a partir da ideia do *learning by doing* – aprender através do fazer, levando em conta a experiência. Ao utilizar a EAS na ação didática, pode-se criar espaço para reflexão frente essas questões, procurando levar o aluno a se relacionar com conteúdo de outra forma, pois aqui a forma é também conteúdo (RIVOLTELLA, 2013, p. 81). As atividades do momento operativo precisam apresentar determinadas características para que resultem em alguma produção, e devem ocorrer em tempo breve e suficiente, promovendo o trabalho individual e em pequenos grupos, produzindo significado a partir de algum elemento que corrobore seu aprendizado. Essa fase prevê algumas possibilidades: pesquisa, maquete, fotografia, etc., em que os estudantes vão assimilando e relacionando todos os dados e informações com os quais tiveram contato no trabalho inicial, bem como socializando com o grupo maior as atividades desenvolvidas em pequenos pares. Segundo Fantin (2015, p. 454), este momento “[...] envolve uma microatividade de produção em que se solicita ao aluno resolver um problema ou produzir algum conteúdo sobre a situação-estímulo”.

No terceiro momento, o reestruturativo, o professor deve guiar os alunos a refletirem sobre suas experiências, visando transformá-las em aprendizagens e elementos de significado. Essa base é conhecida como *debriefing*.

O objetivo do *debriefing*, no caso das EAS, é duplo: do lado dos estudantes, é favorecer o desenvolvimento da sua competência crítica, promovendo a capacidade de refletir sobre

uma produção, avaliar o que falta, identificar os pontos fracos que necessitam ser retomados, reforçados ou modificados; do lado do professor permitir e avaliar os resultados alcançados pelo estudante [...] corrigir os equívocos e reportar aspectos relevantes que emergiram na discussão do *framework* conceitual inicial do qual se partiu consolidando-o (RIVOLTELLA, 2013, p. 82).

É importante que o conteúdo seja trabalhado de forma complexa, para que o estudante esteja apto a operar em situações desafiadoras, e, principalmente, em um curto espaço de tempo. “Este conhecimento de segundo nível está na base da competência entendida como a capacidade de orquestrar esquemas de ações (PIAGET, 2000), ou seja, como saber agir” (RIVOLTELLA, 2013, p. 84). É no momento reestruturador que se viabiliza as formas de compartilhamento, primeiramente, de forma interna ao grupo e isso pode ser feito por meio da exposição ou armazenamento. O compartilhamento externo pode ser feito a partir da decisão de socializar as informações, armazenando as produções em rede (com acesso aberto ou fechado e/ou *download*).

A relação entre os momentos sugere que:

Nessa metodologia os elementos estão organicamente articulados – o momento prévio solicita a preparação de uma atividade a ser posteriormente compartilhada com o grupo no momento operativo, que será refletida no momento de sistematização – e necessariamente envolve os contextos das aprendizagens informais e formais. O estímulo parte de uma escolha individual motivada pela experiência, e quando compartilhada, discutida, sistematizada e refletida no grupo significa a possibilidade de viabilizar a passagem do implícito ao explícito, articulando as aprendizagens informais e formais (FANTIN, 2015, p. 454).

Para Rivoltella (2013), essa metodologia favorece a didática por competência:

(...) tecnicamente um EAS é atividade com que, ao mesmo tempo, o professor favorece o estudante ou a turma a trabalhar sobre um ou mais indicadores de competência, e através deste trabalho, se oferece também um instrumento para avaliar sua presença ou não. A EAS é contemporaneamente espaço de desenvolvimento e de verificação das competências (p. 159).

Segundo o autor, tal proposta tem como base as experiências dos alunos, que no momento antecipatório vão em busca das informações, e no operatório devem resolver um problema através de uma atividade de produção e socializá-las com o grupo, por exemplo. Desse modo, ao buscar informações, selecioná-las e resolver os desafios propostos socializando no grupo, os estudantes desenvolvem competências na dimensão de Produção/difusão, de Interação, de Tecnologias e de Linguagem, nos níveis de Análise e de Expressão indicados por Ferrés (2007). E ao mesmo tempo em que fazem isso, o professor pode avaliar como elas se constroem através dos indicadores contidos nas diferentes atividades solicitadas.

Apesar disso, muitas escolas trabalham com métodos tradicionais de ensino e avaliação, a partir de um planejamento que prioriza o conteúdo. Trabalhar por lógicas de competência implica mudar radicalmente a forma de aplicar e avaliar. Mas como avaliar se o aluno tem ou não criticidade frente o bombardeio de conteúdos veiculados? Analisar as mensagens, o próprio consumo e refletir sobre as formas de veiculação e reprodução podem constituir alguns critérios (RIVOLTELLA, 2013, p. 163). E pode-se verificar se esses objetivos foram alcançados a partir do próprio desempenho dos estudantes.

Os EAS não são atividades isoladas e episódicas; eles se colocam dentro de uma lógica de planejamento por competência e sua coerência se verifica em relação ao fato que cada um deles pode ser referido a indicadores precisos; o quadro das competências em que estes indicadores fazem parte é também a moldura de planejamento sobre a qual os específicos EAS adquirem sentido [...] (RIVOLTELLA, 2013, p. 165).

Assim, a proposta de EAS se apresenta como atividade didática e avaliação, pois quando se trabalha por competência, o conteúdo por si só não é o elemento central, pois o que conta é o processo, os percursos e escolhas feitas diante desse conteúdo. Desse modo, a perspectiva de trabalhar as competências nos EAS significa considerar uma concepção de avaliação contínua e formativa, em que

Tão importante quanto elucidar aprendizagens coerentes com o modo com que nosso cérebro aprende (pela experiência, imitação e repetição) é perceber como essas aprendizagens ocorrem nos espaços da educação formal e informal. Se a aprendizagem informal é intuitiva e falta sistematização para transformar a informação em conhecimento, é função da escola trabalhar a relação do informal para o formal e retomar o que se aprende, como e por que. Essa passagem do implícito ao explícito é função da escola e do professor, e se configura como momento necessário de explicitar o conhecimento construído e seus processos desenvolvidos como possibilidade de metacognição e reflexão (FANTIN, 2015, p. 452).

Foi pautando-se nessa compreensão da metodologia EAS que realizamos a intervenção didática a fim de identificar, desenvolver e verificar as competências dos estudantes. Reforçamos que os EAS foi a metodologia usada para a intervenção didática, e nesse momento ela não será nosso foco de análise.

4.3 EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICA COM A METODOLOGIA EAS NAS ESCOLAS

4.3.1 (Re)Descobrimo o Campo e os Sujeitos

Tenho a mania de chegar antes nos lugares, por motivos pessoais como estacionar o carro e chegar a tempo (prefiro que seja de sobra). Respirar, me organizar, achar a sala se for a sala, a escola se for a escola, a pessoa responsável se esse for o caso. Logo, como

sempre, cheguei mais cedo (DIÁRIO DE CAMPO, 04/08/2014, p. 12).

Mesmo que nesse caso eu já conhecesse o caminho, a subida da rua da escola e as escadarias principais devido a participação em uma pesquisa sobre os usos do *laptop* no contexto do Projeto *Um Computador por Aluno*, ProUCA - desenvolvida na escola em 2012 (QUARTIERO, BONILLA e FANTIN, 2012), era como se fosse a primeira vez. E não deixava de ser, de alguma forma, já que estou em outro ano, com outra proposta teórico-metodológica, com outro objeto de pesquisa, e, com outro olhar diante da Escola Básica Vitor Miguel de Souza. Afinal, nosso olhar muda de acordo com nossas experiências, que por sua vez, também se apresentam um tanto quanto diferentes, pois, a escola agora possui uma nova gestão, oferece também o atendimento às crianças da Educação Infantil - modalidade de ensino presente na instituição a partir de 2014 - e possui um parquinho para atendê-las. Além disso, importante reforçar que a escola não possui mais os *laptops* do Projeto UCA, nem acesso à rede por parte dos alunos, a não ser a partir de atividades desenvolvidas na Sala Informatizada.

Assim, é importante situar como a instituição se encontrava no momento de nosso retorno com a presente pesquisa, ou seja, em 2014. Em conversa informal com a Diretora⁴³, recebemos a informação que, com o término do Projeto UCA na escola, os *laptops* e/ou as máquinas, conhecidas informalmente e carinhosamente como "uquinhas", foram devolvidas à Secretaria Municipal de Educação (SME).

⁴³ Conversa informal realizada na escola, no primeiro semestre de 2015.

Figura 1: Escola Básica Vitor Miguel de Souza

Fonte: Blog do Programa UCA - SC Disponível em: <http://pro-uca-sc.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html> Acesso em 05/09/2015

Logo no portão me deparei com o professor de Geografia, que se apresentou curioso em saber quem eu era e qual era meu interesse naquele espaço. Ao me apresentar e explanar rapidamente o meu objetivo, o mesmo expressou acolhimento e desejo em estar inserido nas propostas. Foi assim que "(re)começou" nosso contato com a escola no início do segundo semestre de 2014, a partir de uma conversa agendada com a atual diretora da escola. Apresentamos as propostas de pesquisa e intervenção referentes ao projeto maior ao qual este trabalho está articulado (como explicitamos na introdução do trabalho), e, a partir do aceite da escola resultante de conversa realizada ainda no início do ano, se evidenciou o interesse de participação da instituição na pesquisa, com uma *carta de aceite*, que foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para tramitação da aprovação do projeto (FANTIN, 2013) no comitê de ética⁴⁴.

Naquela ocasião, a diretora salientou que entraria em licença maternidade a partir do mês de setembro, apresentando e socializando os acordos com sua substituta, que indicou a realização da pesquisa empírica com as turmas dos 6º e 8º anos, nas aulas de Geografia.

⁴⁴ O projeto mais amplo ao qual essa pesquisa se relaciona foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC, conforme parecer 751.659.

Importante destacar que nosso contato inicial com a escola objetivou a aproximação com os estudantes, a fim de identificar a presença da mídia na vida dos alunos, os usos das tecnologias na escola e fora dela, bem como as competências midiáticas e audiovisuais que possuem.

Então, numa quinta-feira⁴⁵, fui ansiosa ao encontro do docente. No entanto, em função de imprevistos, ficou inviável minha participação naquele dia, e preferimos trocar contatos para conversar melhor até a semana seguinte; que por sua vez também não teve participação efetiva da pesquisadora mediante ausência do docente por motivos de saúde. Na terceira semana, enfim, houve o primeiro contato com uma das turmas. Na do 6º ano, que possui 22 alunos matriculados, com faixa etária de 11 anos, me apresentei e falei rapidamente sobre a proposta, indicando que primeiramente realizaria o momento de observação para aproximação e conhecimento do grupo. Caminhei para o final da sala, onde ali sentei, procurando não incentivar a euforia dos alunos por minha presença.

A proposta do professor consistia na elaboração de um jogo de tabuleiro por grupos, a partir da escolha de um dos temas trabalhados durante o ano, a fim de realizar uma revisão de conteúdos de forma lúdica e participativa. Para tanto, ele disponibilizou cartolina, canetinhas, réguas e tesouras. Transitei entre os grupos e após um tempo de atividade, indaguei: *"se eu tivesse um computador com internet em minha mochila, vocês gostariam que eu emprestasse para que realizassem essa atividade? Por quê?"* Dos seis grupos, apenas um afirmou que *"a proposta envolve explorar nossa criatividade e um computador dificultaria esse objetivo, já que as coisas já vêm prontas e não precisamos pensar tanto"* (A1)⁴⁶.

Os demais grupos apontaram aspectos positivos com o uso do artefato, desde buscas e pesquisas sobre os temas escolhidos, até busca de imagens, vídeos sobre o tema, bem como a *"possibilidade de elaborar um jogo virtual composto por hiperlinks de pistas"* (A2). Além disso, perguntei se alguém tinha celular e apenas dois afirmaram que sim, mas encontravam-se quebrados. Vale ressaltar que a grande maioria, possui aparelho com dispositivo Android⁴⁷, remetendo aos aparelhos multifuncionais.

⁴⁵ A escolha se deu pelo fato de ambas as turmas inseridas no contexto da pesquisa possuem aulas duplas da disciplina neste dia.

⁴⁶ Os alunos serão identificados, por códigos, a fim de preservar a identidade dos mesmos, conforme prevê o TCLE.

⁴⁷ *Smartphones*.

Após o intervalo, a mesma dinâmica se repetiu com a turma 82, do 8º ano, composta por 13 alunos matriculados, com faixa etária de 14 anos, e a diferença foi que no início da aula, houve uma apresentação de trabalhos de forma explanatória. Quando questionei sobre a possibilidade do uso do computador na confecção dos jogos de tabuleiro, dos três grupos, apenas um afirmou não haver necessidade, já que todas as informações necessárias estavam no livro.

Os demais apontaram outras possibilidades de produção com o uso do equipamento e da internet, como aprimoramento nas pesquisas e imagens, e realização de texto no *Word*. Dos presentes, apenas dois não tinham celular, e a grande maioria também possuía celulares com sistema Android. Ao final da aula, o professor se apresentou também como fotógrafo profissional, socializando seu *portfólio* e inspirando nossas possíveis propostas de trabalho.

Ao longo das demais idas à escola, continuei acompanhando o processo de confecção dos jogos em ambas as turmas, destacando alguns aspectos que chamavam a atenção nas conversas informais entre os alunos: diálogos sobre jogos de *videogames* e plataformas online; referências à produção como "*jogo super estimado, mas que não atingiu as expectativas*" (A2) como comparativo ao lançamento de um jogo de computador; elementos presentes em espaços virtuais como a expressão "*Taca-lhe pau*"⁴⁸ no momento de "início", previsto para comportar os peões dos jogadores participantes; e "*você pegou ebola, volte 10 casas*"⁴⁹, tema de grande repercussão na mídia naquele momento.

Chamou a atenção que um dos estudantes, que afirmou ser *VJ* e possuir três canais no *Youtube*, comentou que teria interesse em elaborar um *clip* de seu jogo (muito comum hoje com os jogos de computador e *videogames*, como *trailers* sobre eles), mas, indagou: "*de que adianta fazer de um jogo que não existe*" (A2). Naquele momento, respondi que "*acredito que o problema não esteja em fazer um clip de um jogo que não existe, pois esse jogo existe aqui no espaço da aula,*

⁴⁸ O termo ganhou popularidade com o compartilhamento nas redes sociais e número considerável de acessos de um vídeo do *Youtube* <<https://www.youtube.com/watch?v=eeQwPExFNRU>> Acesso em Ago 2015.

⁴⁹ No ano de 2014 foi registrada uma das piores epidemias de Ebola na África, tema de grande repercussão. Para saber mais, acessar: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140805_ebola_entenda_lgb>. Acesso em: 5 jun. 2015.

*dentro da escola. O problema, no caso, é produzir e não poder compartilhar com os colegas neste espaço, uma vez que a escola não possui mais internet aberta para uso dos alunos*⁵⁰ (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2014, p. 25).

Foi nesse contexto que iniciamos nossos processos da pesquisa de campo.

4.3.2 Resgatando para Construir: Proposta-Piloto de Intervenção na Escola Básica Vitor Miguel de Souza - Itacorubi – Florianópolis - SC

No contexto explicitado no item anterior, para desenvolver as atividades propostas em nossa pesquisa empírica, foi necessário reservar o espaço da Sala Informatizada, que possui computadores e rede para as atividades propostas.

Iniciamos nossa observação participante a partir de um **Roteiro de Observação**, com o objetivo inicial de identificar possíveis competências midiáticas e audiovisuais dos alunos a partir de elementos trazidos por eles em sala de aula. Ou seja, pretendíamos fazer um levantamento dos conhecimentos prévios com foco nas competências, buscando identificar competências midiáticas e audiovisuais e suas possíveis relações entre os conhecimentos informais e formais, articulando nossos interesses de pesquisa com a pesquisa mais ampla (FANTIN, 2013 e BORGES, 2014).

Quanto aos conhecimentos e competências informais (aquilo que vivenciam e aprendem em contextos extra-escolares⁵¹), pretendíamos identificá-los a partir de pré-categorias iniciais - baseadas em estudos anteriores decorrentes da Pesquisa UCABASC, bem como a partir de algumas dimensões das competências audiovisuais propostas por Ferrés (2007 e 2011). Importante destacar que, das seis dimensões das competências midiáticas propostas por Ferrés (2007), já apresentadas no capítulo 2, por sugestão da banca de qualificação

⁵⁰ Até o ano 2013 os alunos tinham acesso à internet, o que sempre gerou bastante discussão entre os professores e equipe pedagógica.

⁵¹ Como sugere a Metodologia Episódio de Aprendizagem Situada, transitaremos entre conhecimentos formais e informais dos sujeitos. Reforçamos que, neste trabalho, a EAS se apresenta como possibilidade de intervenção e aplicação, e não de análise.

optamos por trabalhar com quatro delas: **tecnológica, linguagem, interação, produção e difusão**⁵².

Quanto aos conhecimentos formais (aqueles com os quais a escola trabalha), elencamos num primeiro momento os conceitos chaves trabalhados pelo professor, na disciplina de Geografia, como por exemplo: clima, tempo, localização e conceitos meteorológicos.

A fim de avaliar especificamente as competências midiáticas e audiovisuais dos alunos, a partir da aplicação da metodologia EAS, naquele momento elaboramos como ponto de partida, duas propostas sobre o tema METEOROLOGIA e LOCALIZAÇÃO⁵³, com previsão de atividades⁵⁴ a serem realizadas na *Sala Informatizada*⁵⁵ da escola, ou em sala de aula, com apoio de projetor e dos celulares dos alunos. Frisamos que, as propostas de trabalho foram pensadas para as duas turmas, tanto do 6º quanto do 8º ano.

A partir de tais propostas de intervenção didática, elaboramos um quadro para subsidiar a observação e análise das possíveis competências midiáticas e audiovisuais dos estudantes envolvidos nas atividades, conforme Anexo 3.

A partir da apresentação e discussão com o docente responsável pela disciplina em questão frente às propostas elaboradas, e tendo como possibilidade trabalhar durante 03 a 04 encontros de aulas duplas, decidimos pela seguinte proposta final:

⁵² Exemplo: **a)** técnico (saber utilizar o computador e o celular); **b)** acesso (ter acesso às redes e exercer uso); **c)** tecnologia ou artefatos que possuem (usos e aplicativos); **d)** consumo (uso de imagens, informações a partir das redes); **e)** interação (uso das redes sociais, email, publicar, produzir); **f)** compartilhamento (se publicam conteúdos online e de que forma compartilham); **g)** linguagem (familiarização com a linguagem digital); **h)** produção (se produzem conteúdos e de que forma).

⁵³ Em conversa com o professor de Geografia, afirmou que esses seriam os próximos conteúdos a serem abordados.

⁵⁴ Como já comentado, usaremos para cada momento didático duas aulas (aulas duplas) de 45 minutos, totalizando 90 minutos por atividade.

⁵⁵ Sala composta por computadores para uso e trabalho pedagógico com os alunos. Neste espaço, o acesso à rede é permitido.

Quadro 2: Proposta 3 - EAS Clima e Tempo**PROPOSTA 3 - EAS****TEMA: CLIMA E TEMPO**

OBJETIVO GERAL: Identificar as noções dos conceitos de clima e tempo, diferenciando-os criticamente, como também no âmbito empírico-prático.

1) MOMENTO PREPARATÓRIO:

- Vídeo-estímulo sobre a temática (*a*)
- Pesquisa na internet: imagens que representem/ilustrem o tema, identificando "termos" desconhecidos nas legendas ou textos que acompanhem suas buscas (*b*);
- Breve introdução sobre o tema com questões e indicação de atividades.

2) MOMENTO OPERATÓRIO:

- Salvar imagens em um Blog (*c*);
- Em grupos, procurar e escolher um vídeo de "Previsão do Tempo"(*d*);
- Socializar os vídeos relacionando os conceitos trabalhados e baixar/postar no Blog (*e*);
- Confecção de mapas, utilizando as imagens pesquisadas (imã) (*f*);

Em grupos, propor o "Desafio da Previsão do Tempo": a partir apenas do áudio do vídeo escolhido, encenar no improviso as direções e coordenadas que apareçam, podendo, posteriormente confrontar com o vídeo original (*g*).

3) MOMENTO REESTRUTURATIVO

- Síntese/debriefing.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Com base nas propostas de trabalho, as análises seriam feitas a partir das dimensões das competências, seus indicadores e atividades conforme apresentamos no quadro 2 a seguir:

Quadro 3: Competência midiática/audiovisual - indicadores e atividades

DIMENSÕES	CRITÉRIOS	INDICADORES	ATIVIDADES
LINGUAGEM	Nível de análise/Nível de expressão	Interpretação e análise de conteúdos e mensagens presentes nas mensagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo-Estímulo (a); • Assistir previsão do tempo e representá-la em improviso (g).
PRODUÇÃO E DIFUSÃO	Nível de análise/Nível de expressão	Busca e seleção de imagens a partir de buscadores on-line, gratuitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar imagens <i>Google</i> (b); • Postar no Blog (c)/(e).
TECNOLOGIA	Nível de análise/Nível de expressão	Demonstração de habilidades técnicas para o uso do computador e celular.	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de imagens no <i>Google</i> (b); • Pesquisa <i>youtube</i> (d); • Postagem Blog (c)/(e).
INTERAÇÃO	Nível de análise/Nível de expressão	Interação de forma positiva com mensagens e com comentários de colegas.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar imagens <i>Google</i> (b); • Vídeo-estímulo (a); • <i>Desafio da Previsão do tempo</i> (g); • <i>Socialização das atividades</i>.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No entanto, conforme mencionamos acima, infelizmente, por conta de problemas com a internet da escola, não foi possível desenvolver - na prática - tais propostas de intervenção. Até o final de novembro de 2014, as solicitações de manutenção da rede (em caráter de urgência, como disse a diretora substituta na época) à Prefeitura não tinham sido "acatadas", inviabilizando o desenvolvimento do planejamento feito.

Como faltava apenas um último encontro com o grupo antes da finalização de nossas propostas de trabalho - de acordo com o cronograma estipulado com o docente e a escola - optamos em elaborar um questionário-piloto⁵⁶ para aplicação no último dia de intervenção. Buscando investigar as competências midiáticas e audiovisuais dos alunos de forma colaborativa, de acordo com Ferrés (2007)⁵⁷, entrei em contato com o docente de Geografia sobre o instrumento (piloto). Conversamos bastante pelo *chat do Facebook*, durante todo um final de semana, sobre as possibilidades de aplicação, propostas, sugestões - como por exemplo, a de que as opções de respostas pudessem ser em forma de "barrinhas" para pintarem a(s) que achassem correta(s), já que estavam acostumados com esse tipo de avaliação na escola, etc.⁵⁸. No entanto, optamos em manter uma versão de questionário mais "clássica", visando melhor entendimento e clareza nas alternativas sugeridas, além da inclusão de questões referentes ao consumo cultural, para contextualizar as competências audiovisuais e contribuir com outras pesquisas relacionadas ao tema⁵⁹.

⁵⁶ Como a pesquisa "Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos" (BORGES, 2014) previa a aplicação de um questionário online, (cujo cronograma foi alterado por diversos motivos da pesquisa em rede), naquele momento, produzimos um instrumento piloto, a fim de contribuir para a elaboração do referido questionário da pesquisa interinstitucional, além da possibilidade de conhecer melhor o perfil da turma e dar prosseguimento no ano seguinte. O instrumento encontra-se no Anexo 2, conforme citado anteriormente.

⁵⁷ As questões do instrumento proposto foram pensadas de acordo com as dimensões propostas por Ferrés (2007). Tal classificação encontra-se no Anexo 4.

⁵⁸ "Domingo, pé de cachimbo, e dois educadores de ouro batendo na mesma tecla: final de semana pela educação" (DIÁRIO DE CAMPO, 30/11/2014, p. 37).

⁵⁹ Totalizando 22 questões, abertas e fechadas.

Assim, em nosso último encontro planejado, no início de dezembro de 2014, a turma do 6º ano se mostrou bastante resistente em responder ao questionário, alegando que não realizaram as atividades previstas, com o uso das tecnologias, e que então agora se recusavam a responder ao instrumento proposto. A pesquisadora e o docente da disciplina explicaram os motivos da não realização das atividades na Sala Informatizada, enfatizando a dimensão política do papel e dos direitos dos alunos em questão e exemplificando de que forma poderiam solicitar maiores recursos na instituição, desde materiais até a própria internet. Após uma conversa bastante densa, 17 estudantes aceitaram responder ao questionário/instrumento piloto, e alguns poucos fizeram suas avaliações do instrumento em forma de depoimentos. Entre os que se negaram a responder o questionário/instrumento piloto, apenas um aceitou dar depoimento. *"Sinto que o 6º ano se decepcionou/desapontou de forma geral com a proposta não aplicada (por falta de rede na escola) e se "revoltaram" em ainda terem que responder ao questionário, que por sinal ficou bastante extenso"* (DIÁRIO DE CAMPO, 16/01/2015, p. 41).

Como já comentado no início deste capítulo, o professor de Geografia também se apresentou como fotógrafo profissional, e a partir disso, sugerimos uma "sessão de fotos" com os alunos. Especificamente nesta turma, apenas uma parte do grupo se sentiu animada e aceitou participar do "ensaio fotográfico" que realizamos no espaço externo da escola⁶⁰.

⁶⁰ As fotografias, bem como os resultados parciais do questionário (com ambas as turmas - 6º e 8º anos) encontram-se no *Blog* <<http://geografiavivormiguel.blogspot.com.br>> elaborado para a pesquisa, como forma de repositório e contato/retorno com os sujeitos participantes. Ressalta-se que, pela função que o *Blog* desempenha nesta etapa do trabalho, escolhemos mantê-lo em modo privado, de forma que apenas alunos pesquisados, equipe docente/pedagógica, pesquisadores e avaliadores possam acessá-lo. Importante destacar que, todas as questões, tanto abertas quanto fechadas, foram analisadas em forma de gráficos. Aqueles com fundo branco são referentes às respostas dadas pela turma do 6º ano, e os gráficos com fundo preto são referentes às respostas dadas pela turma do 8º ano; e encontram-se na íntegra disponível em: <Para melhor detalhamento e visualização, tabulação completa disponível em: <<https://onedrive.live.com/redir.aspx?cid=a1849a3c74e777af&page=self&resid=A1849A3C74E777AF!170&parId=A1849A3C74E777AF!110&authkey=!AhDq83Gs-P5r9fM&Bpub=SDX.SkyDrive&Bsrc=Share>>.>

Figura 2: Foto coletiva 01 - 6º ano**Figura 3:** Foto coletiva 02 - 6º ano**Figura 4:** Blog**Figura 5:** Aplicação do questionário com turma 6º ano

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Quanto ao grupo do 8º ano, os alunos aparentaram entender as justificativas da não efetivação das atividades propostas na Sala Informatizada, onde todos os presentes - em um total de 15 alunos - responderam ao questionário, e aceitaram entusiasmados, participar da sessão de fotos, sugerindo inclusive de levarem seus celulares, a fim de registrarmos de alguma forma, a dimensão do uso das tecnologias por eles. Alguns desses dados serão analisados no item 4.

Figura 6: Foto coletiva 01 - 8º ano**Figura 7:** Foto coletiva 02 - 8º ano**Figura 8:** Foto coletiva 03 - 8º ano

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O combinado com a Coordenação da escola, bem como com os alunos, foi de que a continuidade das propostas ocorreria no primeiro semestre de 2015, juntamente com a devolução parcial dos resultados. Mas conforme mencionamos anteriormente, infelizmente, o docente de Geografia que acompanhou o trabalho até aqui era professor substituto e estava vinculado temporariamente à instituição, e em 2015 não retornou à EBVM. Assim, a próxima etapa foi desenvolvida com os mesmos alunos, no entanto, com outro docente, e grande parte do que havia sido planejado teve que ser reorganizado.

4.3.3 O Fim que Virou um Novo Começo

Diante da nova configuração do campo, em reunião com a equipe da pesquisa, decidimos que em 2015 o trabalho seria realizado com a participação da colega doutoranda Lyana Thédiga de Miranda⁶¹, uma vez que tínhamos objetivos comuns, além de ambas participarem da pesquisa maior sobre Multiletramentos e Metodologia Episódio de

⁶¹ Para visualizar Currículo Lattes. Disponível em:
 <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4207244Z7>>.
 Acesso em: 18 jun. 2015.

Aprendizagem Situada⁶², e que seria possível assegurar as especificidades das investigações de cada pesquisadora (tanto na Escola Básica Vitor Miguel de Souza, quanto no Colégio de Aplicação).

Dando seguimento aos trabalhos na Escola Básica Vitor Miguel de Souza, em conversa com a Diretora realizada em março de 2015, (após seu retorno da licença-maternidade), sondamos a viabilidade em prosseguir as propostas com as turmas trabalhadas anteriormente, já que tanto esta pesquisa quanto da colega Lyana apresentam um caráter de continuidade⁶³. Nosso interesse era trabalhar com as turmas do atual 7º e 9º anos, para dar seguimento aos trabalhos iniciados em 2014, e com a inclusão do 6º ano em 2015. Infelizmente, por decisão da escola, não foi possível retomar os trabalhos com o 9º ano, pois já havia outras atividades para o grupo. Definimos, então, as turmas do 6º e 7º anos, na disciplina de História por sugestão da Diretora, já que o docente defendeu a tese de doutoramento no início de 2015 e demonstrava interesse na área da pesquisa. Assim, definimos o seguinte cronograma: 1) **Abril:** (re)aproximação com as turmas e docente, observação e (re)planejamento das intervenções; 2) **Maio/Junho:** organização dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) de acordo com o conteúdo curricular, mini- formação de professores e intervenção didática com aplicação da metodologia EAS e possível aplicação de questionário online.

Iniciamos as observações, duas vezes por semana, um dia em cada turma e posteriormente passamos para uma vez por semana, contemplando duas aulas, uma em cada turma, e deixando o outro dia para reuniões e conversas com o professor. Na turma do 6º ano - composta por 28 alunos matriculados, entre 11 e 13 anos – ao nos apresentar, a grande maioria reconheceu Lyana, lembrando de quando

⁶² Ressaltamos que a Metodologia Episódio de Aprendizagem Situada (RIVOLTELLA, 2013) será nesta pesquisa, uma metodologia de aplicação da intervenção, no entanto, não será nosso foco de análise, apenas de aplicação. Por ser uma demanda da pesquisa maior que terá duração de 2 anos, e por serem ainda reflexões bastante iniciais, optamos em não aprofundarmos teoricamente a abordagem.

⁶³ Esta pesquisa possui o caráter de continuidade tendo em vista o compromisso assumido em 2014, com as turmas do 6º e 8º anos, onde não foi possível realizar a intervenção de forma efetiva; e da colega Lyana aproxima-se de uma abordagem longitudinal com a mesma turma que participou de sua pesquisa de mestrado em 2012, que na época foi realizada com a turma do 3º ano, atual 6º ano (2015).

estavam no 3º ano, e perguntaram inclusive sobre a professora Rita, docente que também acompanhou o trabalho da turma naquele momento. Muitos também já me conheciam dos corredores da escola. Após a euforia, nos sentamos ao fundo da sala. A proposta de atividade se referia ao Império Romano, e tomo a seguinte nota: "[...] sobre a turma do 6º, não vejo ninguém fazendo o uso do celular, nem de aparatos tecnológicos. Achei a turma bastante "infantil", com brincadeiras de "chamar a atenção" [...] recebemos cartinhas das alunas que já nos conheciam..." (DIÁRIO DE CAMPO, 17/04/2014, p. 59).

Figura 9: Observações 6º ano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Quanto ao 7º ano, percebi que os estudantes ficaram bastante entusiasmados com o retorno, e com a possibilidade de continuidade do trabalho, uma vez que vieram abraçar, conversar, "contar as novidades". A turma permaneceu praticamente a mesma, agora com 20 alunos regularmente matriculados. O conteúdo que estava sendo trabalhado com a turma era sobre Idade Média, Feudalismo e Império Bizantino, que será dado continuidade nas próximas aulas. "Observamos que a aula sobre diversas culturas e regiões está sendo dada apenas com o apoio

de um Mapa da Antiguidade Oriental. O docente relatou, antes da aula, que gostaria muito que os alunos tivessem mais noção dos elementos/cultura trabalhados, trazendo a dimensão de que a sociedade não é estática, e que os diferentes povos evoluem concomitantemente, de forma diferenciada. Logo, sentimos falta de imagens, vídeos... pistas para nós" (DIÁRIO DE CAMPO, 24/04/2015, p. 62).

Ao longo das observações, e em conversa com o docente, definiu-se o tema Mitos, para a turma do 6º ano. Para o 7º ano, o desafio foi pensar uma proposta incluindo reflexões sobre o desenvolvimento das civilizações no período da Idade Média (para além do Eurocentrismo).

No que tange ao **planejamento da turma do 7º ano**, em parceria com o professor, elaboramos a seguinte proposta de intervenção:

Quadro 4: Proposta de intervenção**E.E.B VITOR MIGUEL -HISTÓRIA****TURMA:** 7º**TEMA:** A VISÃO DA IDADE MÉDIA (PARA ALÉM DO EUROCENTRISMO)**OBJETIVO GERAL:** IDENTIFICAR SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS sobre TÉCNICAS/FILOSOFIA/CIÊNCIA/ETC., ENTRE DIFERENTES CIVILIZAÇÕES, BUSCANDO UMA VISÃO MACRO DO DESENVOLVIMENTO DA IDADE MÉDIA.**PROPOSTA EAS****1 Primeira aula com EAS**

-Atividade prévia: Assistir ao vídeo-estímulo (com edição/*remix* da abertura da série televisiva *Game of Thrones*), fazendo referência com o desenvolvimento de diferentes civilizações concomitantemente - 1'30" *f*)

-Atividade operativa: Dividir a turma em 3 grandes grupos, passar "cestinha" contendo o nome das seguintes civilizações: Árabe (especificamente no Califado de Córdoba na península Ibérica); Bizantina (atual Turquia) e Japão feudal, para um "sorteio às escuras".

-Atividade operativa: Solicitar que cada membro do grupo realize uma pesquisa sobre a civilização "sorteada" (história, fatos marcantes, curiosidades, etc.) registrando as etapas da pesquisa no caderno (onde realizou a pesquisa e quais caminhos percorridos) - Atividade individual. *a*)

-Momento reestruturador: momento de retomada e reflexão do que foi feito.

AULA/ DATA	ATIV. PREVIA <i>*framework conceitual *situação estímulo (vídeo, imagem, texto) *tarefa</i>	ATIV. OPERATIVA <i>*micro-atividade de produção *resolver problemas *produção de conteúdo</i>	ATIV. SÍNTESE <i>*socialização *meta- reflexão * síntese estruturadora</i>
-----------------------	---	---	--

<p>2</p> <p>1 aula (40min)</p> <p>Prof. Elton</p> <p>Disciplina: História</p>	<p>- Framework conceitual: retomando assunto e tarefa estimulando novos desafios</p> <p>Previsão: 15 minutos</p>	<p>- Socialização da tarefa em entre si suas pesquisas individuais sobre o mesmo tema</p> <p>- Negociação entre os membros de cada grupo, objetivando a seleção, em caráter coletivo, das informações que serão utilizadas na atividade futura (características das civilizações, etc.)</p> <p>- Socialização das pesquisas</p> <p>Previsão: 15 minutos</p>	<p>- Retomar informações relevantes de cada civilização apresentada por cada grupo</p> <p>-Tarefa: Pesquisar elementos estéticos que possam ilustrar as informações selecionadas por cada grupo, referente à civilização "sorteada" (fotos, vídeos, músicas, etc.) <i>b)</i></p> <p>Previsão: 10 minutos</p>
<p>3</p> <p>2 aulas (80min)</p> <p>Prof. Elton</p> <p>Disciplina: História</p>	<p>-Apresentar o que seriam os elementos estéticos solicitados na atividade anterior para contextualizar e oferecer elementos de análise</p> <p>OU</p>	<p>-Socialização dos materiais pesquisados entre os membros do grupo</p> <p>-Elaboração de roteiro com elementos sobre cada civilização</p>	<p>- Reflexão sobre o processo e síntese das atividades e conceitos trabalhados</p> <p>Previsão: 15 minutos</p>

	<p>-Apresentar <i>Prezi</i> (elaborado pela pesquisadora, inspirado na abertura da série televisiva <i>Game of Thrones</i>/elementos feudais e medievais), solicitando que cada grupo "insira" sua civilização e as respectivas características (edição coletiva/concomitante) <i>d) Previsão: 15 minutos</i></p>	<p>para inserção em mapa virtual (Mapa coletivo) <i>c)</i></p> <p>Socializar o que foi feito destacando semelhanças e diferenças entre os grupos</p> <p>Previsão: 50 minutos</p>	
<p>4</p> <p>1 aula (40min)</p> <p>Prof. Elton</p> <p>Disciplina: História</p>	<p>- Reflexão sobre o desenvolvimento da Idade Média, para além do Eurocentrismo (todas as civilizações se desenvolveram igualmente? quais as diferenças e semelhanças?)</p> <p>Previsão: 10 minutos</p>	<p>- Apresentação do Mapa coletivo, a partir das diferentes civilizações (cada grupo socializa sua produção)</p> <p>Previsão: 20 minutos</p>	<p>- Conversa/negociação sobre a publicação do material elaborado (Mapa coletivo/<i>Prezi</i>) no modo público. Devemos colocar ou não? <i>e)</i></p> <p>- Síntese do percurso</p> <p>Previsão: 10 minutos</p>

*As atividades serão realizadas na Sala Informatizada da instituição.

A partir de tais propostas de intervenção no processo de pesquisa, pensamos no seguinte roteiro para análise das competências midiáticas e audiovisuais dos alunos, conforme quadro 3:

Quadro 5: Roteiro para análise das competências midiáticas e audiovisuais dos alunos

DIMENSÕES	CRITÉRIOS	INDICADORES	ATIVIDADES
LINGUAGEM	Nível de análise/Nível de expressão	<p>Interpretação e análise de conteúdos e mensagens;</p> <p>Identificação de características expressivas específicas de cada meio;</p> <p>Análise e avaliação da estrutura narrativa de um relato audiovisual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo-estímulo - <i>remix série Game Of Thrones (f)</i> • Pesquisa sobre civilizações diversas (a); • Pesquisar elementos estéticos para ilustração (b); • Elaboração de roteiro para atividade com <i>Prezi (c)</i>; • Elaboração de <i>Prezi</i> (edição coletiva) (d);
PRODUÇÃO E DIFUSÃO	Nível de análise/Nível de expressão	<p>Busca e seleção de imagens;</p> <p>Conhecimentos básicos das fases que constituem o processo de produção e distribuição de uma obra audiovisual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de <i>Prezi</i> (edição coletiva) (d); • Postagem/armazenamento Canal <i>Youtube</i>/reflexão acesso público/privado (e);

TECNOLOGIA	Nível de análise/Nível de expressão	<p>Demonstra habilidades técnicas para o uso do computador/tablet;</p> <p>Demonstra habilidades técnicas para o uso do celular</p> <p>Uso elementar dos sistemas de edição eletrônica e digital de imagens e sons</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefa: pesquisa sobre civilizações diversas (a); • Tarefa: pesquisar elementos estéticos para ilustração (b); • Elaboração de <i>Prezi</i> (edição coletiva) (d); • Postagem/armazenamento Canal <i>Youtube</i>/reflexão acesso público/privado (e);
INTERAÇÃO	Nível de análise/Nível de expressão	<p>Interação de forma positiva com mensagens</p> <p>Capacidade de seleção das mensagens, utilizando critérios conscientes e críticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre civilizações diversas (a); • Pesquisa de elementos estéticos para ilustração (b); • Postagem/armazenamento Canal <i>Youtube</i>/reflexão acesso público/privado (e);

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após termos elaborado o planejamento, mais uma vez, alguns impasses se fizeram presentes, e neste caso, devido à greve dos professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. Com isso nosso cronograma de trabalho ficou bastante atrasado, e, diante da previsão da pesquisa, não foi possível realizar as atividades planejadas

para a intervenção didática na turma do 7º ano (as atividades elencadas para o 6º ano, coordenadas por Lyana, foram reajustadas conforme o cronograma da escola).

Assim, no início de junho/2015 realizamos o último encontro com ambas as turmas, explicando os motivos pelos quais não poderia dar continuidade nas propostas de trabalho, e reforçando que a pesquisadora Lyana daria continuidade com o planejamento da turma do 6º ano (especificidade de sua pesquisa)⁶⁴. No que diz respeito à turma do 7º ano, fiz uma explanação contextualizando os processos já realizados anteriormente e agradecendo a oportunidade. Ao perguntar se alguém tinha interesse em participar de entrevistas (Anexo 5), para o fechamento da pesquisa, para minha surpresa (tendo em vista a experiência de 2014), 12 alunos se inscreveram para dar depoimentos. No entanto, com apenas 45 minutos disponíveis (tempo da aula) só foi possível entrevistar três alunos⁶⁵. No item 4 discutiremos algumas questões a respeito da entrevista.

Conseguimos realizar, em 15 de junho de 2015, uma conversa⁶⁶ com o professor de História sobre a Metodologia EAS. Socializamos alguns textos, indicamos leituras complementares, e apresentamos as sugestões de propostas de trabalho para definirmos em caráter de construção coletiva, as atividades a serem realizadas.

Figura 10: Conversa sobre EAS - professor E.B.V.M.S



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁶⁴ As propostas de trabalho com a turma do 6º ano da Escola Básica Vitor Miguel foram elaboradas em conjunto. No entanto, por não ser especificidade desta pesquisa, não socializaremos aqui o planejamento de atividades desta turma.

⁶⁵ Destaca-se a possibilidade de alguém da equipe dar continuidade às entrevistas em outro momento.

⁶⁶ O objetivo inicial era o de realizar uma mini-formação com o professor, que já havia sido agendada previamente e que por diferentes motivos não foi possível realizar.

O professor ficou bastante entusiasmado, e relatou serem bastante inspiradoras as propostas, expondo sua vontade de tentar aplicá-la (mesmo que com atividades isoladas), ao longo do ano, ou ainda, em outras instituições, apesar de minha participação nesta escola estar esgotando. No entanto, ao reafirmamos nosso compromisso assumido com a devolutiva parcial dos resultados da pesquisa aos sujeitos envolvidos, importante destacar que após a defesa da presente dissertação de mestrado, foi elaborado um pequeno audiovisual (vídeo-registro) com fragmentos de alguns momentos do trabalho, que no processo de devolutiva da pesquisa foi apresentado na escola e compartilhado com os alunos no mês de agosto de 2015, em um encontro envolvendo as turmas dos atuais 6º, 7º e 9º anos (todos alunos envolvidos ao longo das propostas desenvolvidas na E.B.V.M.S. em 2014 e 2015), bem como o docente da disciplina de História. Nesta oportunidade, foram distribuídos *folders* com um pequeno resumo da pesquisa, apresentando as questões gerais do trabalho, os objetivos, algumas referências principais, bem como o contato (email) da pesquisadora, para eventuais dúvidas ou esclarecimentos. Além disso, nos comprometemos em entregar uma cópia do exemplar da dissertação, que também ficará disponível na Biblioteca da UFSC à instituição participante.

4.3.4 Colégio de Aplicação: Uma Nova Proposta para um Novo Campo, Construída entre Conversas e Caldos de Cana.

Quase que em ritmo de rotina, sentávamos, eu e Lyana, nos arredores da instituição e discutíamos, avaliávamos, criávamos e recriávamos. Entre reflexões e construções, um caldo de cana da lanchonete sempre caía bem para adoçar as idéias (DIÁRIO DE CAMPO, 14.04.2015, p. 57).

Devido alterações no cronograma da investigação mais ampla, no início do primeiro semestre de 2015 foi dada continuidade aos contatos com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA), iniciados pela gestão da pesquisa em 2014. Assim, juntamente com a Coordenação e os professores interessados em participar da proposta, iniciamos as negociações para incluir tal instituição nessa investigação, visto que já era um campo da pesquisa mais ampla, e elegemos as possíveis turmas e disciplinas para participar.

As professoras da disciplina de História e de Língua Portuguesa de uma turma do 6º ano se mostraram bastante interessadas e desse modo, elegemos este grupo para desenvolvermos uma possibilidade de proposta interdisciplinar (envolvendo as duas disciplinas). Após diversas reuniões em **março**, decidimos o seguinte o cronograma: 1) **Abril**: aproximação com as turmas e professores; observações e planejamento dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS), de acordo com o conteúdo curricular trabalhado; 2) **Mai e junho**: realização das propostas EAS (intervenção)/possível aplicação de questionário e devolutivas parciais.

A equipe da pesquisa mais ampla, "Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais" (FANTIN, 2013) elaborou questões de um **roteiro de observação** comum - ainda em construção, que serviria de ponto de partida aos pesquisadores envolvidos nesta etapa da pesquisa. A intenção era que o roteiro inicial desta pesquisa especificamente contemplasse aspectos no sentido de observar/identificar: a) estabelecer vínculo com estudantes e professores; b) perfil do grupo; c) possíveis pistas sobre as múltiplas linguagens e os novos letramentos na educação formal (o que a escola promove); d) possíveis pistas sobre o consumo cultural, competências midiáticas e educação informal (uso e apropriação das tecnologias para além da escola) com objetivo de ter mais elementos para o planejamento das intervenções didáticas.

Desse modo, iniciamos as observações no 6º ano do CA em Abril/2015, duas vezes por semana, acompanhando as aulas de História em um dia, e as de Língua Portuguesa em outro. Quanto ao grupo, é formado por 25 alunos matriculados, com idades entre 10 e 12 anos, tendo um aluno com necessidades especiais e acompanhamento diário de um estagiário/bolsista, aluno do curso de Geografia da UFSC.

Figura 11: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Site oficial do Colégio de Aplicação. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/> Acesso em 04/09/2015

Sendo o CA um campo de estágio para estudantes de diversos cursos da UFSC e também da UDESC, no primeiro dia de observação na aula de História, a turma se mostrou bastante participativa nas propostas de trabalho que estavam sendo realizadas com os estagiários da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina⁶⁷, e não "estranharam" nem a nossa presença na sala de aula, nem o fato de estarmos realizando registros fotográficos e em vídeo⁶⁸. Ao contrário, queriam mostrar tudo o que sabiam.

O tema central das atividades daquele dia, proposto pelos estagiários, foi a *Criação do Universo* a partir dos mitos. Sortearam algumas perguntas a serem respondidas pelos alunos, como por exemplo, "o que é mito?". E uma resposta chamou nossa atenção: "*apesar de nunca termos estudado, eu sei o que é mito! O Ronaldinho Gaúcho, por exemplo, por driblar demais, ele joga muito!*" (CA2, DC,

⁶⁷ Estágio obrigatório do curso de Licenciatura em História, totalizando três estagiários da 6^o e 7^o fase do curso.

⁶⁸ Acreditamos que isso se deve pelo fato do Colégio de Aplicação ser campo de intervenção e pesquisa para os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura da UFSC e UDESC, além de abrirem espaço para realização de pesquisas em diversas áreas, os alunos já estão de alguma forma, familiarizados com o fato de pessoas externas à instituição frequentarem as aulas, proporem atividades diversas e fazerem registros de diferentes formas.

13/04/2015, p. 45)⁶⁹. Em seguida um dos estagiários questiona: "*mas o que é mito? As pessoas podem acreditar ou não. Já a História é verdadeira.*". E lá do fundo da sala ouvimos: "*então eu acho que o mito é mentira*" (CA9, DC, 13/04/2015, p. 46). E o aluno sorteado para resolver a questão observa: "*então o mito é uma coisa que não é verdade, como uma história fantástica inventada*" (CA2, DC, 13/04/2015, p. 47). Os estagiários então perguntam: "*alguém conhece algum mito*"? E uma aluna responde "*eu conheço: tipo apontar o dedo para a estrela e nascer uma verruga; ou quando o vento bate e você fica vesga.*" (CA13, DC, 13/04/2015, p. 47). E então a turma toda decide socializar um canto de ninar africano - *Kassai* - que aprenderam no ano passado com a professora de Ciências, fazendo referência aos mitos. Todos cantam, batendo com as mãos nas carteiras para dar o "ritmo".

Confesso, em um primeiro momento levei um "choque cultural", já que nunca tive oportunidade de vivenciar a rotina de um Colégio de Aplicação. Desde a estrutura física, onde todas as salas de aulas são equipadas com ar condicionado, "*ótima lousa branca iluminada, canetões que funcionam ao escrever na lousa, projetores, entre outros*" (DIÁRIO DE CAMPO, 13/04/1025, p. 45) até o que se refere à participação e comportamento dos alunos, que "disputam" muitas vezes quem vai responder a questão ou ler um "trecho" de algum texto solicitado. Sempre muito comprometidos, todos querem falar, fazer, responder. A grande maioria sempre com o braço levantado solicitando participação. Não foi diferente nas aulas de Língua Portuguesa, que acontecem tanto em sala de aula como no espaço do Laboratório de Linguagem⁷⁰ da escola.

⁶⁹ Ressaltamos que identificaremos os sujeitos participantes da pesquisa com referências para *A1*, *A2* e assim por diante para os alunos da Escola Básica Vitor Miguel de Souza; bem como *CA1*, *CA2*, e assim por diante para os alunos do Colégio Aplicação; a fim de preservar a identidade seguindo os preceitos éticos que norteiam esse estudo.

⁷⁰ O Laboratório de Linguagem, segundo a professora de Língua Portuguesa, foi uma conquista, constituindo um lugar que possibilita um trabalho a partir das múltiplas linguagens, com espaço para leitura, mesa para trabalho em grupo, almofadões, além de uma gama de materiais diferenciados para as atividades que ali são desenvolvidas. É importante destacar que o uso do Laboratório pode ser feito por outros professores, e por outras turmas também, devendo apenas agendar o dia. Além disso, o espaço conta com uma estagiária do curso de Graduação em Letras. Quanto ao uso, a docente aqui em questão

No primeiro dia de observação na aula de Língua Portuguesa, organizamos o espaço do Laboratório e separamos os livros didáticos para a chegada dos alunos, que estavam na sala de aula. Eles fizeram a leitura do texto "Bahira, o pajé que roubou o fogo"- do livro didático - e chegavam a disputar quem lia mais. "*Pergunto ao aluno: mas você não vai ler? E ele me responde: vou, mas troquei o parágrafo porque quero ler o maior...*" (DIÁRIO DE CAMPO, 14/04/2015, p. 53).

Ainda nesta aula, ao final, a professora perguntou quais livros, textos ou histórias eles conheciam sobre esse tema, além do trabalhado em sala. Algumas respostas revelam certas competências midiáticas/audiovisuais e também sobre nível de alfabetização/letramentos dos alunos, a partir de práticas de consumo das tecnologias, bem como a "lucidez" frente os processos realizados, como as em destaque: "*[...] eu não leio livros, prof., eu vejo na Internet. É mais prático e ainda dá pra baixar e salvar. No Motor G, na playstore, posso salvar o livro no celular e ler em qualquer lugar*" (CA13); "*[...] procuro muito na Internet, lendas sobre animais, acho interessante*" (CA3); "*gosto de ler na Internet, é mais legal, porque é diferente do livro e tenho mais facilidade*" (CA4). "Neste momento a professora questiona: *mas em qual site?* E o aluno responde: *no Google.* E a docente diz: *mas o Google não é a fonte, é onde buscam-se as fontes*" (DIÁRIO DE CAMPO, 14.04.2015, p. 56 e 57).

"Em continuidade, na aula seguinte, a proposta era responder as questões do livro, sobre a lenda indígena já trabalhada, *"três duplas realizam a atividade na mesa branca. Dupla CA1 e CA2 conversam sobre lendas japonesas. Tenta interagir. CA1 explica que existe um canal no Youtube chamado 10+, e nessa semana o tema é lendas japonesas. Assim, eles disponibilizam 10 vídeos de lendas mais famosos, e começa a contar sobre quais os mais impressionou. Todos da mesa interagem, uma vez que todos dali conhecem e acompanham o canal"* (DIÁRIO DE CAMPO, 28.04.2015, p. 68). A professora de Língua Portuguesa então, faz uma fala sobre a importância da leitura e das atividades de leitura e escrita, sem o uso de tecnologias para o cérebro, trazendo uma dimensão exclusiva desta linguagem. CA2 questiona, *"acho que a senhora está falando isso porque não deve conhecer a Apple, pois o bagulho é doido"* (DIÁRIO DE CAMPO, 28.04.2015, p. 70).

prefere "organizar o grupo na sala de aula" antes de encaminhá-los ao Laboratório.

No decorrer das observações, participamos de outras atividades com outros pesquisadores da equipe e nos surpreendeu esta realidade escolar, em que muitas atividades acontecem diariamente. Assim, além dos estagiários, acompanhamos o “Projeto CA Lixo Zero”, com aulas no auditório sobre meio ambiente e consumo. Concomitante ao tempo de observações, realizamos encontros com as professoras, negociando a definição do tema a ser trabalhado e buscando adequar as propostas de trabalho em uma atividade interdisciplinar.

A escolha do tema para nosso trabalho foi *Mitos*. Como a intervenção didática seria a partir da metodologia EAS, já comentada anteriormente, fazia parte da pesquisa realizar uma formação com os professores. Nesse caso, foi feita uma "mini-formação" com os professores envolvidos, sobre os conceitos e fundamentos que alicerçam a tal proposta metodológica, a fim de que fizesse mais sentido a eles antes do início das intervenções⁷¹. Com a apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos, apresentamos uma primeira versão do planejamento para ser discutida com os professores de cada turma.

Nesse contexto, elaboramos duas propostas de trabalho possíveis sobre o tema *Mitos*, *Mitos e sua relação com os dias de hoje*, e outra referente aos *Mitos de Criação e Trajetória do Herói*. A escolha pela técnica de *Stopmotion* se deu pelo fato da docente da disciplina de História já ter trabalhado essa técnica com o grupo, além do interesse pela dimensão do audiovisual enquanto animação.

A seguir, delineamos a proposta de trabalho escolhida⁷², atrelada ao cronograma abaixo:

⁷¹ Além das docentes de História e Língua Portuguesa, outra professora participante da pesquisa e pesquisadores da equipe estavam presentes, além da estagiária do curso de Letras, do Laboratório de Linguagem, que acompanhava nosso trabalho. O encontro iniciou com a apresentação da Profa. Monica Fantin, sobre os fundamentos da metodologia EAS, bem como a socialização de obras complementares ao estudo. Em um segundo momento, as pesquisadoras se reuniram com as professoras para apresentarem as possibilidades de intervenções didáticas e a partir deste "esqueleto da proposta", definirmos as atividades a serem realizadas, sempre em caráter de construção coletiva.

⁷² Foi entregue, a cada aluno, um envelope contendo uma cópia dos planos de trabalho; o TCLE, "termo de consentimento livre e esclarecido" para assinatura dos pais/responsáveis; bem como as folhas de atividade (para registros dos processos) presentes no Anexo 6.

Quadro 6: Cronograma**MULTIDEAS**MULTILETRAMENTOS E APRENDIZAGENS FORMAIS E INFORMAIS.
POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES E CULTURAIS. USP.**COLÉGIO APLICAÇÃO - HISTÓRIA/LINGUA PORTUGUESA****TURMA:** 6º ANO**TEMA:** MITOS DE CRIAÇÃO**OBJETIVO GERAL:** IDENTIFICAR OS VALORES QUE EXISTEM NA CONSTRUÇÃO DOS HERÓIS DO NOSSO TEMPO**PROPOSTA EAS****1 Dia 15/05 – Encaminhar Momento Antecipatório****-Tarefas (copiar no caderno):**

Pesquisar sobre os heróis de nossa época e justificar o caráter de herói que possuem (questões norteadoras da pesquisa: quem são os heróis de hoje? quais seus poderes? o que ele faz?...)

- Solicitar que registrem as etapas/processos das pesquisas para socialização no próximo encontro (perguntaram aos pais? entraram em sites? quais páginas?...). a)

AULA/ DATA	ATIV. PRÉVIA <i>*framework conceitual *situação estímulo (vídeo, imagem, texto) *tarefa</i>	ATIV. OPERATIVA <i>*micro-atividade de produção *resolver problemas *produção de conteúdo</i>	ATIV. SÍNTESE <i>*socialização *meta-reflexão * síntese estruturadora</i>
2 Dia 18/5 2 aulas (100 min.) Prof. Gláucia Disciplina:	- Apresentação do tema para Retomada da pesquisa (tarefa) - Vídeo-estímulo sobre a Trajetória do Herói https://www.youtube.com/watch?v=5	Construção de um herói coletivo (dinâmica do boneco com a síntese do que eles pesquisaram) - Divisão das duplas para	- Síntese com Reflexão sobre os elementos da produção da narrativa mítica - Encaminhar Tarefa: produzir a imagem de um personagem

<p>História</p>	<p>IdrcrZpAbQ (discussão heróis da atualidade) <i>b</i>)</p> <p>Previsão: 40 minutos</p>	<p>realização de produção de narrativa mítica a partir das reflexões anteriores</p> <p>Previsão: 40 minutos</p>	<p>principal, pensando no seu perfil (características físicas e psicológicas - o que gosta/não gosta; o que faz; poderes; etc...)</p> <p>Previsão: 20 minutos</p>
<p>3</p> <p>Dia 19/5</p> <p>2 aulas (100min.)</p> <p>Prof. Maria Alice</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa</p>	<p>- Breve retomada do que produziram em casa (tarefa)</p> <p>- Apresentação do que é <i>storyboard</i> e do que é o perfil do herói</p> <p>Previsão: 20 minutos</p>	<p>- Socialização entre as duplas, para negociação do personagem/herói</p> <p>Construção de <i>storyboard</i> em duplas <i>c</i>)</p> <p>- Breve socialização dos <i>storyboards d</i>)</p> <p>Previsão: 60 minutos</p>	<p>Síntese com devoluções sobre as atividades e conceitos</p> <p>- Encaminhar tarefa: pensar na construção do vídeo (<i>stopmotion</i>) - materiais necessários; trilha sonora; outros personagens da história; etc. <i>e</i>)</p> <p>Previsão: 20 minutos</p>
<p>4</p> <p>Dia 21/5</p> <p>2 aulas (100 min.)</p> <p>Prof. Maria Alice</p>	<p>- Apresentar elementos da produção AV</p> <p>Retomar o que foi pensado para a construção do audiovisual (tarefa) <i>f</i>)</p>	<p>- Em grupo, Produção de <i>Stop motion: detalhar atividades? g</i>)</p> <p>Previsão: 70 minutos</p>	<p>- Breve conversa sobre o processo de elaboração do audiovisual</p> <p>- Tarefa: elaborar sinopse</p>

Disciplina: Língua Portuguesa	Previsão: 10 minutos		("resumo" da história para apresentar o audiovisual aos espectadores - individual) Previsão: 20 minutos
5 Dia 25/05 2 aulas (100 min.) Prof. Gláucia Disciplina: História	- Retomar as etapas do trabalho e encaminhar a produção de resumo explicando o que é sinopse Previsão: 50 minutos	Retomada, em duplas, das sinopses para negociação Socialização sinopses e vídeos (<i>sessão pipoca</i>) - Postagem/armazenamento Canal Youtube (em duplas) h Previsão: 30 minutos	- Reflexão sobre o trabalho feito e sobre compartilhamento (acesso público/privado) i) Previsão: 20 minutos

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A partir de tais propostas de intervenção no processo de pesquisa, pensamos no seguinte roteiro para análise das competências midiáticas e audiovisuais dos alunos (Quadro 7):

Quadro 7: Competência midiática/audiovisual - indicadores e atividades -
Turma do 6º ano do CA

DIMENSÕES	CRITÉRIOS	INDICADORES	ATIVIDADES
LINGUAGEM	Nível de análise/Nível de expressão	<p>Interpretação e análise de conteúdos e mensagens;</p> <p>Identificação de características expressivas específicas de cada meio;</p> <p>Análise e avaliação da estrutura narrativa de um relato audiovisual,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre Heróis de nossa época (a); • Vídeo-estímulo - Trajetória do Herói (b); • Produção e socialização de <i>storyboard</i> (c/d); • Pensar na construção do vídeo <i>stopmotion</i> (elementos) (e/f); • Noções de fotografia para as produções de <i>stopmotion</i> (ativ. 01).
PRODUÇÃO E DIFUSÃO	Nível de análise/Nível de expressão	<p>Busca e seleção de imagens;</p> <p>Conhecimentos básicos das fases que constituem o processo de produção e distribuição de uma obra audiovisual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de <i>storyboard</i> (c); • Produção de stopmotion com aplicativo Pic-Pac (g); • Postagem/armazenamento Canal Youtube/refle

			xão acesso público/priva do (h/i) .
TECNOLOGIA	Nível de análise/Nível de expressão	<p>Demonstra habilidades técnicas para o uso do computador/tablet;</p> <p>Demonstra possuir habilidades técnicas para o uso do celular;</p> <p>Uso e apropriação de sistemas básicos de edição eletrônica e digital de imagens e sons.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre Heróis de nossa época (a); • Pensar na construção do vídeo stopmotion (elementos) (e/f); • Produção de stopmotion com aplicativo Pic-Pac (g); • Postagem/ar mazenamento Canal <i>Youtube</i>/refle xão acesso público/priva do (h/i);
INTERAÇÃO	Nível de análise/Nível de expressão	<p>Sabe interagir de forma positiva com mensagens;</p> <p>Capacidade de seleção das mensagens, utilizando critérios conscientes e críticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre Heróis de nossa época (a); • Vídeo- estímulo - Trajetória do Herói (b); • Produção e socialização de <i>storyboard</i> (c/d); • Pensar na construção do vídeo

			stopmotion (elementos) (e/f) ; • Produção de stopmotion com aplicativo Pic-Pac (g) ; • Postagem/ar mazenamento Canal <i>Youtube</i> /refle xão acesso público/priva do (h/i) .
--	--	--	---

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A seguir, destacamos algumas considerações referentes ao percurso delineado acima e as competências observadas:

- 1. Acesso e consumo midiático:** No primeiro dia de intervenção, na aula de História, os alunos envolvidos apresentaram suas pesquisas sobre os mitos e heróis solicitadas na aula anterior. Encontramos no retorno dos alunos os seguintes "heróis"⁷³: *Hulk, Doodieman; Super Homem, Homem de Ferro, Deadpool, Wolverine, Tempestade, Coringa, Vampira, Capitão América, Lince Negra, Flash, Vampira, Mulher Maravilha, Thor, Feiticeira, Escarlata, Mercúrio, Viúva Negra, Fenix (Jean Grey), Scorpion, Sub-Zero, Abelha Vermelha, Edward Kenway, Demi Lovato, MC Menor e MC Pequeno, David Luiz, Nelson Mandela, Policiais, Bombeiros, Médicos.* Interessante observar que, a partir da atividade pudemos perceber a relação de consumo/acesso dos alunos aos

⁷³ Heróis entre aspas, já que estavam construindo um conceito próprio, para além daquilo que já é determinado. Isso se justifica pelo fato de apresentarem, como resultado da pesquisa, exemplos de personagens considerados "Anti-heróis", como o *Deadpool*, dos quadrinhos da *Marvel*, por exemplo.

conteúdos midiáticos, como por exemplo a citada Demi Lovato, em que a estudante justificou a escolha por acompanhar a trajetória da atriz e cantora americana nas redes sociais, que sofreu *bullying* e serve de exemplo para jovens e adolescentes de todo o mundo. Outro exemplo, a escolha de *Edward Kenway*, que é personagem do jogo *Assassin's Creed*⁷⁴, revelando as práticas de acesso/consumo das mídias, por parte dos estudantes.

2. **Internet literacy, fontes de pesquisa e competências de produção/difusão:** Por ter sido uma "pesquisa livre", quando questionados sobre a fonte, destacam-se os sites da *Wikipédia*⁷⁵ e do *Youtube*⁷⁶ ilustrando as várias possibilidades apontadas pelos participantes. Após este momento, o grupo desenhou/escreveu expressando diversas linguagens em um cartaz de construção coletiva para confecção de um "Herói", onde puderam escrever as características que tal "herói" deveria ter, conforme as reflexões feitas anteriormente:

Figura 12: Herói Coletivo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁷⁴ Livro que virou jogo pensado inicialmente para videogames, que, desde 2008 está disponível para acesso no computador.

⁷⁵ Enciclopédia colaborativa (todos podem editar), on-line e gratuita. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

⁷⁶ Rede social de compartilhamento de vídeos; plataforma on-line e gratuita. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 22 jun. 2015.

3. **Produção e Linguagens.** Ainda no primeiro dia de intervenção, foi solicitado que iniciassem a escrita da narrativa mítica, sendo que a maioria conseguiu finalizar a atividade, mostrando-se aliás, bastante ágeis e rápidos em todas as etapas previstas. Por conta do tempo, retomamos a atividade no dia seguinte, na aula de Língua Portuguesa, no Laboratório de Linguagem, assim como encaminhamos as demais propostas de trabalho a partir do "vídeo-estímulo" e da elaboração de *storyboard* como roteiro de produção audiovisual posterior. Não só nesta etapa, mas especificamente durante ela, foi bastante interessante o envolvimento dos alunos nas atividades, bem como o entusiasmo na realização das propostas. Ao nos questionarem sobre a técnica de *stopmotion*,⁷⁷ percebemos que alguns já conheciam, outros não, e como considerávamos um conhecimento prévio da maioria do grupo, sugerimos que acessassem o Canal do Instagram⁷⁸ contendo vários exemplos de micro vídeos utilizando a mesma técnica de animação⁷⁹, já que a maioria estava com seu Smartphone/Iphone já em uso - ou pesquisando, ou jogando - com acesso à Internet.

⁷⁷ Reiteramos que a escolha pela técnica de stopmotion se deu pelo fato da docente de História ter familiaridade e interesse no gênero audiovisual animação.

⁷⁸ "Instagram é uma rede social online de compartilhamento de foto e vídeo, que permite aos seus usuários tirar fotos e vídeos, aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como *Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr*" (Plataforma Google). Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=o%20que%20%C3%A9%20instagram>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

⁷⁹ Sugerimos o canal de Rachel Ryle. Disponível em: <<https://instagram.com/rachelryle/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Figura 13: Vídeo-estímulo**Figura 14:** Pesquisa Instagram**Figura 15:** Pesquisa Instagram

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Importante contextualizar que o Colégio de Aplicação possui um Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE⁸⁰ - que disponibilizou *tablets* para as atividades desenvolvidas, mediante agendamento prévio. Localizado no Bloco B da escola, possui o apoio de estagiários, além de estruturas para carregamento e manutenção das

⁸⁰ O LIFE "é um programa da CAPES que fomenta a criação de espaços, estruturas e recursos para a formação docente em instituições públicas de educação superior. A UFSC foi contemplada através do Edital 067/2013 para constituir seu LIFE [...] O projeto do LIFE-UFSC começou a ser implantado em 2014 [...]". Informações retiradas do site do LIFE-UFSC. Para saber mais: <<http://projetolife.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2015. Realizamos reuniões com o Coordenador, bem como com os estagiários, solicitando a instalação do aplicativo *PIC-PAC* (edição de vídeo para técnica de *stopmotion*).

máquinas disponíveis. Assim, solicitamos o empréstimo de um total de 12 *tablets*.

Figura 16: Para carregar os tablets



Figura 17: Tablets carregando



Figura 18: Cartaz Life



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

4. **Competências audiovisuais.** Ao terceiro dia de intervenção, além das máquinas, disponibilizamos materiais diversos - massinha, bonecos, Lego, entre outros - para contribuir na construção de cenário, personagens e outros elementos que envolviam o objetivo proposto. A partir da escolha dos alunos frente aos materiais e planos de trabalho, elaboramos um "roteiro" coletivo no quadro, já que a idéia foi prever e executar a sequência de fotos que iriam compor a produção final do audiovisual de cada grupo. Uma

dificuldade que verificamos neste momento foi o fato de os *tablets* serem de uso comum à instituição, não sendo possível garantir o uso das mesmas máquinas ao longo da realização dos trabalhos, já que teríamos que "devolver" os equipamentos no final do dia. Desse modo, para certificar a execução das atividades previstas, foi preciso passar as fotos tiradas neste dia para o computador das pesquisadoras, antes do término da aula, a fim de não correr o risco de as imagens serem apagadas até o dia seguinte, em que retomariamos as propostas. Tal fato implicou em, obrigatoriamente, precisarmos reduzir o tempo da atividade, o que modificou o planejamento de forma a não favorecer a conclusão das atividades previstas, fato que também se repetiu nos demais dias pelos mesmos motivos, até a finalização dos trabalhos.

Além disso, como um dos *tablets* disponibilizados não se encontrava com a câmera para fotografias instalada - por motivos que desconhecíamos, já que a instalação dos programas e aplicativos é feita pelo próprio LIFE - uma vez que havia sido instalado o aplicativo para o uso da atividade de Stopmotion, a solução dada pelos próprios alunos foi revezar, com outro grupo, a utilização de outro *tablet*, que teve seu uso compartilhado. Durante o processo de salvar as fotos tiradas com os *tablets* pelos alunos no computador da pesquisadora, os grupos que já haviam terminado a atividade puderam se familiarizar com o aplicativo de edição de vídeos em stopmotion chamado Pic-Pac81 - que seria utilizado nas propostas seguintes - assistindo aos tutoriais de forma livre e não direcionada.

⁸¹ Aplicativo gratuito e disponível para "baixar" na *Playstore* de Smartphones e iPhones.

Figura 19: Materiais disponíveis



Figura 20: Roteiro coletivo de proposta

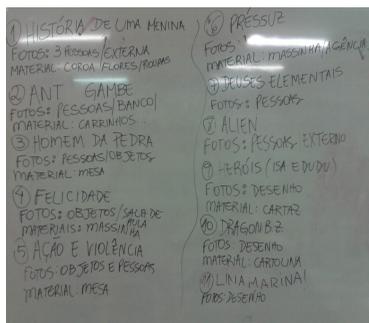


Figura 21: Produção grupo 02



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

5. **Socializar e compartilhar.** No quarto encontro planejado para a continuidade do desenvolvimento das propostas de produção do *Stopmotion*, foi destinado um tempo para que os alunos concluíssem a produção do audiovisual. Os grupos que iam finalizando o trabalho já faziam a postagem no canal do *Youtube* criado como repositório das produções finais⁸². A pesquisadora precisou dar as dicas de como

⁸² As pesquisadoras criaram um canal do *Youtube* para o grupo, disponibilizando e-mail e senha a todos os alunos e docentes envolvidos na proposta, com a intenção de armazenar as produções audiovisuais realizadas, para posterior negociação quanto ao acesso público ou privado dos materiais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCRihf6NK5-jVnBRhBV7t3rQ/videos>>.

realizar o processo de postagem, já que a grande maioria nunca havia realizado este tipo de ação - entretanto, com pequena explanação sobre como fazer, já se sentiam autônomos no processo, muitas vezes não esperando o final das orientações para realizarem o processo. Eles também elaboraram as sinopses referentes às suas produções.

- 6. Produções, linguagens e sínteses.** Ao realizarmos um fechamento tanto na aula Língua Portuguesa, quanto na de História, o primeiro aconteceu no Laboratório de Linguagem e a exibição das produções foi acompanhada de pipoca e euforia. Os grupos leram suas sinopses e/ou contaram as suas histórias espontaneamente, contextualizando aos colegas antes da exibição da produção final. Ao término da atividade conversamos sobre a possibilidade de compartilhar tais produções num repositório (*Youtube*), sendo que o grupo preferiu mantê-lo - até o presente momento - em caráter privado, já que muitos dos protagonistas foram os próprios estudantes. Mostraram interesse em conversar com as famílias/responsáveis para que, mediante autorização, alterassem a exibição dos vídeos para o caráter público. Num segundo momento, alguns dias depois na aula de História, foram feitas as socializações da sinopse e a exibição dos vídeos pelos membros de cada grupo, bem como um relato sobre a discussão a respeito do armazenamento das produções no *Youtube* e a opção pelo caráter privado de exibição. Ao final, a docente fez a relação dos processos e produções finais com o conteúdo trabalhado, de acordo com o esperado.

Especificamente sobre as atividades realizadas no Colégio de Aplicação, acredito que nosso objetivo tenha sido alcançado, já que os alunos demonstraram interesse e motivação (mesmo aqueles que desviam, de alguma forma, desse perfil do grupo), além da participação efetiva nos trabalhos propostos. Ressaltamos que, além do retorno com análise parcial dos dados, nos comprometemos em entregar uma cópia da versão final da presente dissertação à instituição participante.

Ao longo de todo o capítulo buscamos trazer, de forma fluída, as propostas de intervenção bem como as nossas observações sobre o que foi possível realizar no tempo desta pesquisa.

A seguir, discutiremos alguns aspectos sobre as competências e os novos letramentos dos estudantes que se evidenciaram no percurso,

buscando analisar o que observamos na pesquisa empírica em diálogo com o que os referenciais trazem.

4.4 *DEBRIEFING* E REFLEXÃO: O QUE FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR NESSA TRAJETÓRIA

[...] realizando registros fotográficos, A14 exclama: "*deixa eu ver?*". Fui, então, disponibilizar, já colocando a visualização das imagens a partir da galeria de fotos. A14 ressalta com a testa franzida: "*tu pensas que não sei ver as fotos, é? eu sei mexer sim!*". (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2014, p. 23-24).

Diante de nosso percurso ao longo desta pesquisa, e daquilo que foi possível realizar nas duas escolas participantes neste estudo, elencamos alguns pontos que mais nos chamaram a atenção, tendo como base norteadora os objetivos específicos deste trabalho, a saber: a) *identificar os níveis e as competências audiovisuais dos alunos*; b) *analisar as possíveis relações entre múltiplas linguagens, competência audiovisual e novos letramentos na escola*; e c) *refletir sobre o uso do audiovisual na prática pedagógica e sobre as formas de apropriação dessa linguagem*.

Começamos com a identificação das práticas midiáticas e culturais dos estudantes para refletir sobre suas competências.

4.4.1 **Consumos culturais, acesso às tecnologias e conhecimentos formais e informais.**

A partir dos dados obtidos no piloto do questionário aplicado na EBVM em 2014, o perfil dos grupos revelam certos consumos culturais e ao acesso às tecnologias.

Em relação ao audiovisual e aos filmes, todos alunos do 6º ano frequentam ou já frequentaram salas de cinema. Em outros espaços, costumam assistir, em sua maioria, filmes ou vídeos no computador ou notebook (31%), aparelho DVD (31%) ou na televisão (29%). Ainda, dos participantes, 47% costumam produzir vídeos, principalmente com o

uso do celular (37%), além de 88% afirmarem já terem compartilhado vídeos.⁸³

Quanto às respostas dadas pela turma do 8º ano, 93% afirmaram frequentarem ou já terem ido ao menos uma vez ao cinema, e costumam assistir vídeos ou filmes principalmente na televisão (33%), computador ou notebook (31%) e/ou no DVD (28%). Interessante destacar que 80% do grupo afirmaram não terem o costume de produzir audiovisuais, e daqueles que possuem familiaridade com a prática, 38% afirmaram ter realizado com a ajuda do celular. Também identificamos que 73% compartilham ou já compartilharam vídeos⁸⁴.

Os dados reafirmam o fato de a linguagem audiovisual permear as práticas e consumos dos alunos, mesmo que no âmbito informal, de forma a contribuir para o fomento de algumas competências, bem como possibilitar a dimensão do letramento para além da escola, revelando mais uma vez a emergência em abordar o tema, além de integrá-lo às propostas curriculares, por parte das instituições formais de ensino.

Em relação ao acesso às tecnologias, todos os alunos do 6º ano afirmaram possuir algum equipamento tecnológico em casa, ganhando destaque o celular (12%) e o aparelho DVD (12%), seguidos da Tv por assinatura (11%) e computador com internet (11%), videogame (10%) e máquina fotográfica digital (10%). Os *tablets* e *Smartphones* foram assinalados por 7% dos participantes⁸⁵.

Isso referenda algumas pesquisas sobre a inclusão digital discutidas no capítulo 2, e o uso das mídias por crianças e jovens.

Na atualidade, estamos acostumados aos telefones móveis e suas possibilidades de envio de mensagens de texto, como câmera fotográfica e de vídeo. O uso dos telefones móveis para enviar textos e fazer fotografias é uma prática atual (sobretudo entre os jovens)

⁸³ Para melhor detalhamento e visualização, tabulação completa disponível em: <<https://onedrive.live.com/redirect.aspx?cid=a1849a3c74e777af&page=self&resid=A1849A3C74E777AF!170&parId=A1849A3C74E777AF!110&authkey=!AhDq83Gs-P5r9fM&Bpub=SDX.SkyDrive&Bsrc=Share>>.

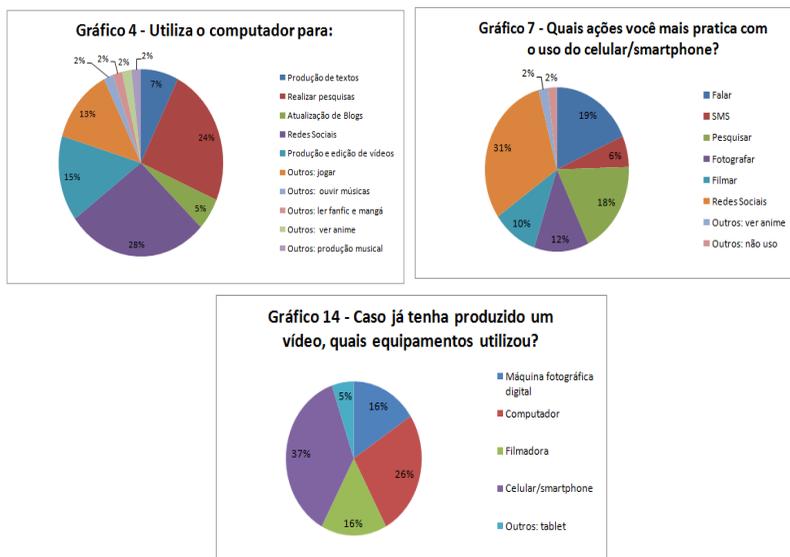
⁸⁴ Para melhor detalhamento e visualização, tabulação completa disponível em: <<https://onedrive.live.com/redirect.aspx?cid=a1849a3c74e777af&page=self&resid=A1849A3C74E777AF!170&parId=A1849A3C74E777AF!110&authkey=!AhDq83Gs-P5r9fM&Bpub=SDX.SkyDrive&Bsrc=Share>>.

⁸⁵ Id *ibidem*.

nos diferentes grupos sociais e econômicos de todos os países do mundo (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 183).

Destacamos que 59% dos estudantes desta mesma turma afirmaram que utilizam a internet todos os dias, e, segundo eles, utilizam o computador principalmente para navegarem nas redes sociais (28%), realizarem pesquisas (24%), e um total de 15% afirmou fazer uso da máquina na produção e edição de vídeos - neste caso, 26% afirmaram já ter produzido e editado vídeos no computador e 37% utilizaram o celular ou *Smartphone* para realizarem esta prática.

Figura 22: Gráficos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Com isso reforçamos que não defendemos apenas o uso e avaliação crítica das tecnologias, mas uma apropriação concisa e dialética da cultura por meio da interação com outras ferramentas como livros, músicas, filmes, arte em diferentes sentidos. Além disso, é importante ressaltar e questionar como os sujeitos se relacionam e se apropriam do repertório cultural, se a grande parte deste consumo está relacionada ao acesso à diferentes meios digitais, considerando que tal produção cultural pode e deve ter mediações educativas na escola,

sobretudo considerando que tais consumos também se relacionam com as competências, como podemos ver a seguir.

4.4.2 Competências midiáticas e audiovisuais

Ao longo das conversas informais, das observações, das atividades práticas de intervenção, das entrevistas e questionário, pudemos identificar algumas habilidades e certas “aptidões” dos alunos pesquisados frente às novas tecnologias. No que compete especificamente sobre as dimensões e critérios de avaliação de competências, pudemos perceber que, muitas vezes, os alunos apresentam habilidades em desenvolver determinadas tarefas referentes a uma dimensão e não em outra. Como por exemplo, alguns afirmaram práticas de uso e navegação nas redes sociais - já que a maioria faz uso da internet diariamente, sem, no entanto, demonstrarem competências no uso do e-mail, plataforma necessária para inscrição e habilitação de conta no *facebook*, prática recorrente no dia a dia conforme as respostas dos questionários.

Os gráficos ilustrativos das respostas dos questionários revelam que possuir ou desenvolver habilidades em uma direção/dimensão não impede/anula que se possa demonstrar certas aptidões em outras, no entanto, isso não é uma regra, visto que os estudantes se mostraram familiarizados com as tecnologias em determinadas práticas em detrimento à outras⁸⁶.

A respeito de algumas competências midiáticas/audiovisuais e dos novos letramentos dos estudantes, no que tange aos conhecimentos informais, destacamos o diálogo abaixo sobre o uso do computador feito durante a entrevista:

- **A14:** [...] *No computador eu fico mais mexendo e conversando com meus amigos no facebook, e no tablet eu fico mais jogando mesmo... aprendi a mexer com meu primo, e sozinho também.*

- **Pesquisadora:** *como assim aprendeu sozinho?*

⁸⁶ Para melhor detalhamento e visualização, tabulação completa disponível em: <https://onedrive.live.com/redir.aspx?cid=a1849a3c74e777af&page=self&resid=A1849A3C74E777AF!170&parId=A1849A3C74E777AF!110&authkey=!AhDq83Gs-P5r9fM&Bpub=SDX.SkyDrive&Bsrc=Share>.

- **A14:** *Dá pra aprender sozinho, é só olhar, ver como que é e depois mexer, muito fácil.*

- **Pesquisadora:** *E a escola contribuiu nesse processo?*

- **A14:** *A escola nunca me ensinou nada, na época no UCA eu nem mexia porque tenho computador e tablet em casa, só mexia quando tinha que fazer alguma atividade aqui na escola mesmo [...] tinha que ter aulas informatizadas, pra ver quem sabe e quem não sabe, para um ajudar o outro. A sala informatizada não é muito usada e poderia servir para um ajudar/ensinar o outro... (DIÁRIO DE CAMPO, 12/06/2015, p. 84).*

Percebemos, a partir das falas e do relato acima, que alguns estudantes que participaram da pesquisa já possuem, de alguma forma, o contato e/ou prática no uso e consumo de tecnologias, reforçando a dimensão de que se aprende no contato diário, com buscas de soluções para os desafios por parte deles mesmos. Também revelam uma possível dimensão colaborativa de uso e aprendizagem frente às ferramentas que norteiam seu dia a dia.

Além disso, pontuamos também que as dimensões propostas por Ferrés (2007) encontram-se presentes nas falas dos alunos, que apresentam familiaridade no que se refere às linguagens tecnológicas: dominam as ferramentas e máquinas disponibilizadas; produziram ou conseguiram produzir pela primeira vez um audiovisual a contento; bem como refletiram sobre os processos trabalhados.

Observamos que ao mesmo tempo em que os estudantes costumam fazer pesquisas e assistir vídeos no *Youtube*, nem sempre sabem ou conseguem compartilhar suas postagens. Isso foi observado nas atividades referentes às postagens dos audiovisuais elaborados por eles no canal do *Youtube* - criado pelas pesquisadoras para armazenar e compartilhar os trabalhos desenvolvidos – visto que com todos os grupos foi necessário indicar os caminhos para realização das propostas, já que, não sabiam como fazer uma postagem, mesmo que muitos façam pesquisas e assistam à vídeos nesta plataforma. No entanto, como sabiam algumas pistas, já se sentiam aptos à cumprirem os desafios oferecidos.

Em outros momentos, principalmente nas conversas informais durante as observações, percebemos estratégias desempenhadas pelos jovens pesquisados em como buscarem mais informações, a fim de realizarem determinada prática em que não possuem tanta habilidade, como a busca por tutoriais ou vídeos com o passo a passo para cumprirem certo desafio, conforme demonstra o relato: "Dando continuidade às atividades propostas na aula anterior, auxiliei na

continuação das confecções dos jogos de tabuleiro, dando sugestões de como fazer os peões (pinos), quem sabe plastificando-os. Um dos grupos conversava sobre jogos de computador e parei para prostrar um pouco. Estavam comentando sobre o videogame "play 2", que não compensa mais. *"Agora o que vale é jogar no "playstation 3" ou no computador mesmo, por conta das confecções dos jogos"*, me disse (A3). Mencionei que meu marido adora jogar no computador também, e que inclusive assiste vídeos - no *Youtube* - de outras pessoas jogando o mesmo jogo para aprender os "macetes". Todos riram e explanaram: *"também somos viciados e também assistimos vídeos de pessoas jogando... esse é o caminho para se dar bem nos desafios propostos por esses jogos novos e avançados"* (A2). (DIÁRIO DE CAMPO, 16/10/2014).

Assim, em relação às competências midiáticas observamos que os sujeitos podem apresentar habilidades em uma dimensão e não em outra, revelando que as competências podem ser fomentadas e desenvolvidas de forma concomitante ou em tempos diferentes. Evidenciamos assim, que a maioria se revela bastante competente no que tange, principalmente, à dimensão Tecnologia. Isso referenda o que diz Livingstone: "verdadeiro desafio da utilização das mídias digitais, nomeadamente o potencial para a vinculação a conteúdo informativo e educativo, e para a participação em atividades on-line, redes e comunidades" (LIVINGSTONE, 2011, p. 12). E nesse sentido, concordamos com Pinto (2009, p. 187): "não é por nós produzirmos muito, que somos mais críticos e nos comunicamos melhor", e com Silverstone (2005, p. 249): "tudo o que fazemos, tudo o que somos, como sujeitos e atores no mundo social, dependem de nossa relação com os outros (...)"

Assim, consideramos que, a partir das práticas e conversas informais, relatos, questionários, entrevistas e intervenção didática, os alunos apresentam boa familiaridade com diversos aspectos da Cultura Digital.

4.4.3 Relações entre linguagens, competências e novos letramentos

Os estudos teóricos deste trabalho, as propostas de intervenção elaboradas e aplicadas nos campos da Escola Básica Vitor Miguel de Souza e Colégio de Aplicação nos deram pistas (noções) de como pode se dar essa relação entre linguagens, competências e novos letramentos.

Também nos sugere de que forma os alunos se apropriam destas linguagens (informal e formalmente).

Nas diversas atividades com as múltiplas linguagens - com a linguagem escrita (elaboração de roteiro, narrativas, registros de pesquisas, sinopses, entre outros), a linguagem corporal (protagonizaram os personagens na produção audiovisual), a linguagem oral (socialização e apresentação das produções), além de oportunizar o contato com massinha, lego, desenhos (elaboração de *storyboard*), fotografias (*técnica* de *stopmotion*), entre outros. - pudemos perceber as relações entre essas linguagens, as competências. Foi possível identificar os que já tinham ou desenvolveram certas habilidades como em relação aos novos letramentos, quando se expressavam produzindo audiovisual, filmando, editando e compartilhando o material, por exemplo.

Alguns conseguiram se envolver e se articular mais em determinadas tarefas, como no texto escrito em que certas duplas se uniram em busca da construção de uma narrativa mais complexa, outros selecionando as imagens e se colocando no papel de "diretor" de fotografia na elaboração do audiovisual, outros ainda no momento de apresentarem oralmente suas sinopses antes da exibição final das produções em vídeo - em que começaram a falar mais do que haviam feito de fato, reafirmando as diferentes linguagens e diferentes competências elucidadas.

Alguns conseguiram interpretar o vídeo-estímulo "Trajetória do Herói", construindo suas atividades seguindo o contexto do vídeo, outros se interessaram tanto que solicitaram o *link* para rever em suas casas, enquanto que alguns nem prestaram atenção na exibição durante a aula, e apesar disso, conseguiram cumprir os desafios propostos.

Nesses momentos, conseguimos perceber a relação do formal com informal, já que apresentam práticas cotidianas envolvendo essas linguagens, ou mesmo determinado conhecimento sobre o tema aprofundado, como por exemplo revela um aluno interessado em editar as fotos com o *tablet* que apresentava limitações: *"Eu queria gravar um depoimento porque esse tablet aqui tá meio travado, não está respondendo direito. Falaram pra usar um aplicativo, só que ele não está conseguindo abrir o aplicativo e o tablet não tem quase nada instalado, e fica nessa tela branca [...] e daí não dá pra usar o tablet e não dá pra fazer mais nada na aula. A gente fotografou, mas a gente queria editar as fotos. [...] O tablet tá com alguma coisa ruim nele, tipo vírus"* - CA6 (DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/2015).

Outro aspecto que revela a relação entre habilidades e novos letramentos foi quando sugerimos um canal do *Instagram* para inspiração na elaboração do vídeo, em que alguns já acessaram pelo celular instantaneamente, demonstrando determinadas competências frente às dimensões citadas anteriormente. Alguns pediram para escrever no quadro, para que pudessem buscar a informação em outros momentos, e alguns perguntaram se podiam mostrar para as famílias.

Nas entrevistas realizadas com os alunos da Escola Básica Vitor Miguel de Souza, percebemos a relação das múltiplas linguagens, competências e letramentos, transitando entre o aspecto formal e informal, como exemplo, no depoimento de um aluno sobre suas experiências com uso de tecnologias dentro e fora da escola. Vale destacar que o referido aluno frequenta um curso na área de *Design* para construção de jogos eletrônicos: *"Aprendi a maioria das coisas em casa, né, porque infelizmente, hoje, o Brasil é muito carente em ensinamentos com tecnologias... didáticas com tecnologias [...] lá na UFSC eles têm projetos de ensinar com jogos [...] mas de aprender outras coisas com tecnologia têm cursos gratuitos como um que estou fazendo de design. Aprendemos a criar personagens, cenários, pra jogos, mas que servirá para tudo no final, né? Não deixa de ser tecnologias... [...] Quando eu tinha cinco anos, minhas irmãs ganharam um computador bem singelo, não era potente [...] era o jogo da cobrinha e deu, comecei a mexer ali... [...] ficava me perguntando como que ocorrem os processos dos jogos, até que comecei a fazer os cursos que comentei [...] infelizmente somos um dos piores mercados de criação de games do mundo, o Brasil é muito carente nesta questão de evolução das tecnologias, por mais que tanta gente invista e queira que isso seja maior [...] mas o UCA foi um projeto muito importante pra mim e para algumas pessoas, porque, por mais que o pessoal usasse mais pra jogar, eles já "tavam" tendo contato com um computador... tu tendo contato com um computador, tu já vai saber mexer no próximo que tu vê, entende? Não era igual o Windows, mas era um software educacional, uma oportunidade... quando tu tava conectado à internet, tu podia baixar vários, vários, vários jogos, e isso foi o que o pessoal mais aprendeu, sabe? Nesse software eles ensinavam a baixar vídeo, a ver se tem vírus... [...] mas ainda assim era muito carente o computador, era 512 MP de placa de vídeo, era um software utilizável? era... a gente fez muita pesquisa nele... [...] fizemos um roteiro de videodocumentário, mas não temos uma câmera boa na escola, solicitei à Coordenadora, mas o apoio que a gente tem hoje de verbas e a burocracia - licitação para cada coisa - dificulta..."* (DIÁRIO DE CAMPO, 12/06/2015, p. 85). Ainda, o

discente reforça "[...] *quando tu tenta avançar muito em relação à que está bem atrasada, vai ter uma rejeição, uma resistência... [...] e no curso a gente trabalha muito com a arte, mas não deixa de ser tecnologia, né?*" - A2 (DIÁRIO DE CAMPO, 12/06/2015, p. 86).

Desta forma, durante todo o processo, essas relações entre linguagem, competências e letramentos se interconectaram e se cruzaram, a partir das múltiplas linguagens, elucidando práticas de letramento e o desenvolvimento de competências midiáticas/audiovisuais a partir das situações propostas.

O relato a seguir é uma reflexão sobre a relação entre as múltiplas linguagens, os novos letramentos e o que entendo por competências a partir de uma situação observada na escola: "*a aula atrasou para começar, na medida em que um problema mal resolvido referente à atividade interdisciplinar (disciplinas de Inglês e Ciências), proposta em aula anterior, ganhou uma proporção maior do que o esperado. O fato foi que a professora de inglês se comprometeu em trabalhar a tradução de um texto utilizado pelo docente de ciências, que fazia referência ao conteúdo sobre sistema respiratório, e não estava traduzido para a língua portuguesa. De fato, parece-me que foi trabalhado pela professora de línguas de forma oral (iam traduzindo o texto acompanhando o original com o "dedinho"), no entanto, para os alunos, a tradução não foi feita, pois não escreveram no caderno, levando a informação de que a professora de inglês não realizou a tradução para a continuidade das atividades previstas. Em suma, os docentes envolvidos entenderam o ocorrido como "falta de caráter do grupo". A supervisora pedagógica, que traz o diálogo e reflexão neste momento, afirmou que, a seu ver, entende a situação como uma falta de comunicação. O fato é que, os alunos continuaram afirmando que, para eles, a tradução não foi feita, já que não escreveram no caderno*" (DIÁRIO DE CAMPO, 16/10/2014, p. 20-21-22).

Assim, me pergunto: o que estamos entendendo por "novos letramentos"? Será que uma prática com uma linguagem exclui a outra? E no caso acima, "*não seria uma competência saber que a tradução pode ser feita oralmente [e por escrito]? [...] qual a autonomia e competência dos alunos, quando dependem de estímulos constantes de como e onde fazer, [perguntando] por exemplo: é pra copiar? é a lápis ou caneta?...*" (DIÁRIO DE CAMPO, 16/10/2014, p. 22).

Isso revela que "por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e jovens cresceram com TV, vídeo, controle remoto, celular, computador, Internet (...) e por mais que nos perguntemos o que isso significa, o entendimento das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas

redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na prática pedagógica", como diz Fantin (2008, p. 70)

E por fim, observamos muitas relações entre múltiplas linguagens, competências e novos letramentos e possibilidades didáticas nessa pesquisa. Não pretendemos generalizar as situações vividas nesse trabalho, mas ficam alguns questionamentos para reflexão: "quais letramentos" a escola está realmente promovendo? Como as práticas docentes articulam a leitura da palavra e a leitura de imagens? Quais competências os alunos desenvolvem nos dias de hoje? Quais conhecimentos o docente precisa ter para contribuir para uma perspectiva de aprendizagem no contexto dos novos aprendizados e do letramento aqui discutidos? De que forma a escola poderia ajudar os estudantes a se inserirem de forma crítica, reflexiva e participativa no contexto dos novos letramentos?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o percurso descrito no decorrer deste trabalho, das leituras realizadas, dos fundamentos e referências apresentadas que sustentaram os estudos para nossa pesquisa empírica, nos parece bastante desafiador responder às perguntas iniciais quando se sai com mais indagações do que respostas em uma experiência de pesquisa. Neste momento, resgataremos os objetivos iniciais do trabalho evidenciando algumas questões que se destacaram ao longo do processo, bem como à **questão de pesquisa**: *de que modo os novos letramentos na escola pode contribuir para desenvolver habilidades e competências audiovisuais dos alunos?*, que permeou todo o nosso estudo.

No que cerne ao objetivo específico *identificar os níveis/as competências audiovisuais dos alunos*, este estudo apoiou-se em pesquisas sobre competências midiáticas/audiovisuais, em discussões e documentos elaborados pela União Europeia, bem como nos trabalhos de Ferrés (2007), que menciona seis dimensões de competências: *linguagem; produção e difusão; tecnológicas; interação; ideologia e valores e estética*. Com um recorte de pesquisa, buscamos identificar quatro delas relacionando-as com as competências audiovisuais dos alunos na escola. Para tanto, foi realizada uma proposta prática de intervenção didática a partir da metodologia de Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) que envolveu as múltiplas linguagens (escrita, oral, corporal, artística, audiovisual, etc.) para trabalhar os conteúdos previstos no currículo escolar, em duas turmas de duas escolas públicas de Florianópolis - SC. Também realizamos observações, aplicamos questionários e fizemos entrevistas com alunos, a partir da especificidade de cada instituição - já que nem todas as propostas desenvolvidas nesse estudo puderam ser de fato aplicadas no momento da pesquisa empírica.

Destacamos que os alunos envolvidos já se expressavam com as múltiplas linguagens fora da escola, principalmente no que compete ao uso/recepção/produção de conteúdos a partir das tecnologias, como destacamos nas falas e diálogos dos alunos no capítulo 3.

Quanto aos objetivos de *analisar as possíveis relações entre múltiplas linguagens, competência audiovisual e novos letramentos na escola*, bem como *refletir sobre o uso do audiovisual na prática pedagógica e as formas de apropriação dessa linguagem*, destacamos que ao longo de todo o processo de pesquisa as relações entre linguagem, competências e letramento se cruzaram de diversas

maneiras. A partir das propostas de intervenção elaboradas abarcando múltiplas linguagens, foi possível perceber que os alunos se expressavam das mais diferentes formas, destacando-se mais em umas do que em outras linguagens, como por exemplo, o caso do estudante que se mostrou bastante disperso e tímido ao longo das observações e propostas de produção audiovisual, mas que no encerramento das atividades solicitou ser o representante do grupo para apresentar oralmente a sinopse do audiovisual produzido, trazendo elementos a mais do que de fato haviam pensado e elaborado. Isso nos leva a pensar na possibilidade futura de analisar como as diferentes propostas com múltiplas linguagens podem se articular com a perspectiva das inteligências múltiplas que Gardner (1989) destaca.

As respostas dadas nos questionários aplicados aos alunos também evidenciaram que a linguagem audiovisual permeia as práticas e os consumos dos jovens participantes, principalmente no âmbito informal. Tal aspecto contribuiu para o fomento de competências midiáticas/audiovisuais, com propostas de intervenção didática que oportunizaram o reconhecimento de práticas e habilidades dos alunos frente às novas tecnologias, bem como àquilo que perpassa a Cultura Digital e que também diz respeito aos novos letramentos.

Reforçamos que não foi objetivo desta investigação realizar uma análise comparativa entre as escolas. Além disso, por não ter sido possível aplicar a proposta planejada para os alunos envolvidos da Escola Básica Vítor Miguel de Souza, nossas aproximações e reflexões são mais em caráter intuitivo e, portanto, acreditamos não termos elementos empíricos suficientes para problematizarmos estas questões.

No que se refere ao objetivo de *contribuir com a discussão sobre novos letramentos na escola na perspectiva da mídia-educação*, acreditamos que o trabalho final da pesquisa propriamente dita possa coadjuvar nas reflexões maiores - em nível nacional e internacional - frente aos temas que norteiam este trabalho, sobretudo no que se refere à continuidade nas investigações a partir da pesquisa maior *Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais* (FANTIN, 2013), e da pesquisa interinstitucional *Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos* (BORGES, 2014).

A discussão sobre a presença da cultura de massa na educação se faz necessária quando se pensa em uma sociedade midiaticizada e na sociedade em redes. Entra em foco o olhar e a ação humana sobre o mundo. Como este trabalho é alicerçado nos pressupostos da Mídia-educação, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade cuja

principal característica tem como base as novas tecnologias e o processo de midiaticização, precisamos sempre reafirmar a importância da mediação. Considerando sua identidade plural, que se constrói como campo, disciplina e práticas sociais, a Mídia-educação refere-se, então, a um processo dialético e prático em que educador e comunicador atuam como protagonistas neste cenário. Nenhum se sobrepõe nem pretendem “tomar” o espaço de outrem. O trabalho é conjunto, contínuo e incessante.

Não se pode negar que os aparatos tecnológicos vêm ganhando espaço considerável no que diz respeito à vida social e cotidiana tanto dos brasileiros, quanto de qualquer outras nacionalidades em diferentes espaços. Assim, é preciso criar condições para que a criação e participação dos sujeitos nos meios midiáticos sejam mais ativas e interativas, permitindo para além do comunicar, pensar e criar, "produzindo cultura de modo reflexivo" (FANTIN, 2008, p. 71). Para Freire (1982, p. 16), “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Tais ações e reflexões implicam diálogos entre as pessoas e, quando mediados pelas tecnologias, podem gerar outras formas de participação nos espaços educacionais, possibilitando construir e reconstruir outras relações.

Considerando que os jovens alunos que participaram desta pesquisa têm acesso à diversas tecnologias fora da sala de aula, e que a inclusão plena dos recursos midiáticos na realidade do currículo proposto pelas escolas públicas nacionais ainda é incipiente, destacamos que este tema mereça olhares e discussões mais sensíveis e abertas, buscando quebrar alguns paradigmas epistemológicos e reafirmar outros, como por exemplo as ideias de Paulo Freire sobre leitura de mundo e leitura da palavra, que desde o século passado reafirmava sua importância.

Não é mais possível pensar em um sistema educacional que continue centrado na lógica de distribuição de informações. No passado, elas eram escassas e fazia sentido procurarmos a escola e os mestres para buscá-las. Os professores eram verdadeiros "poços de saber". Hoje, temos abundância de informações e isso, diferentemente do que pensam alguns, é mais do que bom. É excelente, mas não basta. Precisamos, justamente por conta disso, ter uma enorme capacidade de leitura destas informações que

abundam. E a leitura, aqui, ganha uma dimensão muito maior daquela que estamos acostumados a associar às letras e, no máximo, aos números. Agora, muito mais do que antes, isso é insuficiente. É importante, claro, mas necessário se faz que tenhamos a capacidade de ler num sentido muito mais amplo. Uma leitura do mundo, que inclua a leitura dos códigos de programação dos computadores; a leitura das imagens que circulam de forma frenética pelas redes e pelas ruas; a leitura do corpo, cada vez mais preso a *gadgets* eletrônicos; e a leitura do ambiente cada vez mais destruído, aqui, ali e acolá (PRETTO, 2015, p. 77).

Tendo como esse contexto um dos problemas que originou nossas questões de pesquisa, podemos afirmar que, num percurso de estudo como esse, a partir de um planejamento de trabalho envolvendo as múltiplas linguagens - com ou sem tecnologias - algumas pistas desses novos letramentos puderam ser elucidados, já que identificamos que os alunos apresentam competências potencializadas no âmbito informal. A partir das propostas realizadas, já elencadas nos capítulos anteriores, destacamos alguns elementos para avançar nesta discussão, inclusive no que compete à escola abordar as múltiplas linguagens nas ações pedagógicas e didáticas cotidianas.

Neste percurso, não podemos deixar de mencionar algumas dificuldades que fizeram parte desse estudo, e que a exemplo de outras pesquisas, dizem respeito à questões de infra-estrutura, acesso e manutenção dos equipamentos tecnológicos nas escolas, bem como a burocracia que permeia essas relações, demonstrando que nesses espaços a tecnologia ainda não está incorporada no ambiente escolar.

Nas relações entre formal e informal, uma questão que nos chamou atenção foi a motivação, observada na alegria manifestada pelos alunos no primeiro dia na escola, quando *"me apresentei rapidamente à turma para o início das observações. Comentei brevemente sobre a pesquisa que envolve o uso das tecnologias e escuto um aluno empolgado: nossaaaaa! o celulaaaar!"* (DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2014, p. 08).

Considerando o fato de nossas propostas envolverem o uso de tecnologias, me pergunto como ficam as escolas que não estão acompanhando essas transformações, em nível estrutural e pedagógico?

Apesar de perceber o envolvimento dos alunos no âmbito de outras linguagens, como nas propostas envolvendo a confecção de “jogos artesanais/manuais/de tabuleiro”, descrita no capítulo anterior, ao defender neste trabalho o uso das **múltiplas linguagens** (escrita, oral, corporal, artística, etc.) nos processos de aprendizado/letramento, evidenciamos essa motivação como um possível indicador de pertencimento. E isso nos faz refletir sobre

Questões como: a barreira que separa os excluídos da promessa tecnológica; a distância entre os que têm e os que não têm acesso ao acervo da cultura oferecido pelas mídias e às possibilidades de recriá-lo criticamente; a inclusão digital como possibilidade de transcender os limites utilitaristas e o acesso meramente operacional às máquinas e programas implicando uma inclusão que seja também social, cultural e política; e as possibilidades de interação com as tecnologias digitais, são questões que levam a pensar na necessidade de uma alfabetização plural (FANTIN, 2008, p. 71).

Por fim, ao longo de nossas reflexões, se elucidou uma reflexão sobre a questão instigante que acompanhou nosso trabalho: **são as competências que desenvolvem os novos letramentos ou são os novos letramentos que fomentam as competências?** E, de acordo com nossas considerações, problematizamos se essa não é uma "falsa" questão, já que uma não se dá sem a outra, sou seja, para que o letramento aconteça é necessário que se trabalhe as competências e, por outro lado, quando se está operando no âmbito das competências, também se está desenvolvendo práticas de novos letramentos.

Em outras palavras, é preciso que se desenvolvam as competências midiáticas para que os novos letramentos sejam trabalhados, pois se o sujeito não estiver competente em determinadas dimensões no que se refere às múltiplas linguagens, não vai ter propriedades do que e como fazer, além de não conseguir refletir, interagir e acompanhar os percursos de aprendizagem de forma crítica e reflexiva, não apenas na condição de receptor de conteúdo mas também produtor, como defendemos nas discussões teóricas que sustentam este trabalho - seja no acesso ao artefato, à rede/Internet, à fotografia de um jornal, à artes, etc.

Ao mesmo tempo que a curiosidade por esse algo novo pode desencadear diversas competências nos sujeitos - mesmo no âmbito informal, principalmente no que se refere à adaptação na Cultura Digital – também pode fazer com que os mesmos se apropriem de novas linguagens e se adaptem às novas formas de aprendizagem, ou seja, os novos letramentos. Assim, esse fato reafirma a necessidade das instituições formais de ensino reverem seus currículos, já que crianças e jovens estão se apropriando dessas novas aprendizagens fora dela e necessitam mediações para uma participação mais efetiva em uma sociedade concreta.

Por fim, destacamos a importância deste estudo sabendo que ele não termina aqui, pois suas reflexões continuarão a ecoar, seja em sua continuidade, seja como inspiração a outras pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

AGUADED, J. I. I Simpósio Internacional de Literacia Midiática. Conferência de abertura: **A importância do desenvolvimento de competências midiáticas na sociedade globalizada**. Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM), Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 08 set. 2014.

ALVES, A. L. **A noção das competências e sua materialidade no contexto educacional brasileiro**: entre um discurso atrofiado e sua plena efetividade. 5º Encontro Internacional de Educação Comparada: avaliação do rendimento escolar - dimensões internacionais. Org. Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC); Observatório de Gestão Escolar Democrática (OBSERVE). Universidade Federal do Pará, Belém - Pará, 2012. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab26.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BORGES, G.; REIA-BAPTISTA, V. (orgs.). **Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão**. Livros Horizonte, 2008.

BORGES, G.; REIA-BAPTISTA, V. (orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos**. Projeto de pesquisa, Edital Universal - CNPQ, 2014.

BERTHOZ, A. **Semplessità**. Codice, Torino, 2011.

BETTON, Gerard. **Estética do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul.: 9-14. 2013.

BUCKINGHAM, D. **Creceer en la era dos medios**. Ediciones Morata, Madrid, 2000.

BUCKINGHAM, D. **Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, nº 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

BUZATO, M. E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. Disponível em: <www.educarede.org.br>. Acesso em: 08 out. 2014.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. Scipione, 2005.

CAVICCHIOLI, G. S. **O jornal na sala de aula: uma proposta de Mídia-educação em busca da cidadania**. 2010. 87 páginas. Trabalho de Monografia (Especialização em Comunicação Popular e Comunitária) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CERIGATTO & SIQUEIRA. Media Literacy: Estudando o trailer de cinema no Ensino Médio. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

CORTINA, A. Para uma teoria da Cidadania. In: CORTINA, Adela. **Cidadão do Mundo**. São Paulo: Loyola, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CRUZ, D. M. Jogos eletrônicos; educação, letramento digital. Artigo científico apresentado ao eixo temático “Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição” do **IV Simpósio Nacional da ABCiber** – Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura - Rio de Janeiro, RJ - 2010. Disponível em: <<http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/8.E1/320-502-1-RV.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

CRUZ, D. M. **Linguagem audiovisual: livro didático**. 3. ed. rev. – Palhoça: UnisulVirtual, 2010.

DELAUNAY, G. J. Novas tecnologias, novas competências. **Educar em Revista**, [S.l.], nº 31, nov. 2008. ISSN 0104-4060. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/12798>>.
Acesso em: 27 set. 2014.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M. Os cenários culturais e as *multiliteracies* na escola. **Comunicação e Sociedade**, vol. 13, 2008, pp. 69-85.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de professor (2011).

FANTIN, M. Enseñanza e investigación en educación en los medios: de los múltiples lenguajes en la formación inicial a las prácticas colaborativas con profesores. **I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad**, Saberes, estudiantes, evaluación e investigación Barcelona, 14 y 15 de julio de 2011.

FANTIN, M. Cultura digital e aprendizagem multimídia com o uso de laptop na escola. **Revista Educação On-line**. PUC-Rio nº 11, p. 89-105, 2012.

Disponível em:
<http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>. Acesso em: 1 out. 2014.

FANTIN, M. **Novos e velhos problemas no contexto PROUCA**: fronteiras entre BA e SC. Trabalho encomendado GT 16, 36ª Reunião Anual ANPED, Goiânia. 2013.

FANTIN, M. **Multiletramentos e aprendizagens formais e informais**: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais. Projeto de Pesquisa, 2014.

FANTIN, M. **I Simpósio Internacional de Literacia Midiática**. Participação na Sessão 3 - Mídia-educação: conceitos e práticas, com a fala "Desafios da Mídia-educação e das multiliteracies: formação, práticas e pesquisa". Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM), Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 09 set. 2014.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Interfaces da docência (des)conectada**: usos das mídias e consumos culturais de professores.

33 Encontro Anual da Anped, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6512-Int.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

FANTIN, M. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **REU**, Sorocaba, SP, v. 36, n1, 2010.

FANTIN, M.; QUARTIERO, E.; BONILLA, M. H. (orgs.). **Gestão e práticas pedagógicas no âmbito do Programa UCA: desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a educação básica**. Brasil, 2010.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e cultura. **II Simpósio Luso-Brasileiro Em Estudos da criança**. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 25 e 26 de agosto de 2014.

FATORELLI. Anais do **XVI Encontro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE)** – Centro Universitário Senac - São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.socine.org.br/anais/2012/AnaisSocine2012.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2014.

FATORELLI. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FATORELLI. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FATORELLI. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, nº 29, v. XV, 2007.

FATORELLI; PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Comunicar**, nº 38, v. XIX, 2012. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/Comunicar-38-Ferrés-Piscitelli-75-82%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Comunicar-38-Ferrés-Piscitelli-75-82%20(1).pdf)>. Acesso em: 04 set. 2014.

FERRÉS, J. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, nº 29, vol. XV, 1000-107, 2007.

FERRÉS, J. **La competencia en comunicación audiovisual en un**

entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: los profesionales de la comunicación, la universidad y la educación obligatoria. Projeto de Pesquisa, 2014.

FERRÉS, J. I **Simpósio Internacional de Literacia Midiática.** Mini-curso: Comunicação e Competências Midiáticas na era digital, Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM), Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 09 set. 2014.

FERRÉS, J. I **Simpósio Internacional de Literacia Midiática.** Participação na Sessão 4, com a fala "Competências midiáticas: dimensões e indicadores". Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM), Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 09 set. 2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem gosta de ensinar. 10ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GARCIA, L. A. M. G. **Competências e Habilidades:** você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

GARDNER, H.; HATCB, T. **Multiple intelligences go to school:** educational implications of the theory of Multiple Intelligences. Educational Researcher, v. 18, n. 8, p. 4-10, 1989.

GEE, J. P. **Teenagers in new times:** a new literacy studies perspective. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 2000.

GIRARDELLO, G. Mídia-Educação, Novos Letramentos e Produção Narrativa Infantil: Um Percurso de Pesquisa. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011.

GONNET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GUTIÉRREZ, M.; PAJERA, E. D.; AGUADED, I. La competencia mediática en niños y jóvenes: la visión de España y Ecuador. **Tema Central**, Chasqui, nº 124, dezembro, 2013. Disponível em: <<http://dspace.ciespal.net/index.php/chasqui/article/view/79/60>>. Acesso em: 12 out. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

JENKINS, H. (org.). Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century. **Building the field of digital media and learning**. MacArthur, 2006. Disponível em: <http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Nuovos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula**. 3a. ed., Ediciones Morata S.L.; Madrid, 2011.

LEMKE, J. Epistemologia dentro e fora da "caixa mágica", o atravessamento/cruzamento dos espaços de atenção. In: **Videoricerca nei contesti di apprendimento: teorie e metodi**. GOLDMAN, R.; PEA, R.; BARRON, B.; DERRY, S. (Orgs). Milano: Raffaello Cortina, 2009 (p. 11-61).

LEMONS, A.; NOVAS, L. Cibercultura e tsunamis: tecnologias de comunicação móvel, blogs e mobilização social. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, Brasil, v. 1, n. 26, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/417/344>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**. São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/66/99>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. R. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe, *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 137-156.

MACHADO, A.; VELEZ, M. L. O revés do tempo. Análise e interpretação do videoclipe. In: BORGES, G.; REIA-BAPTISTA, V. (orgs.). **Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão**. Livros Horizonte, 2008.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MEKSENAS, P. **Aspectos metodológicos da pesquisa empírica**: a contribuição de Paulo Freire. Revista Espaço Acadêmico, nº 78, ano VII, Novembro 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm>>. Acesso em: 27 out. 2014.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.

MELLO, G. N. de. **Afinal, o que é competência?** Brasília: Nova Escola, v. 18, nº 160, p. 14, março de 2003.

METZ, C. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2004.

MORALES, O. E. T. Novas Mídias e Cidadania: os jovens como criadores de conteúdo *on-line*1. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

PATERNOSTRO, V. I. **O texto na TV**: manual de telejornalismo. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In : PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 11-33.

PERUZZO, C. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**. Vol. III. nº 1. Setembro de 2001.

PINTO, M. Uma orientação ecológica na abordagem das novas mídias e da comunicação. Entrevista Monica Fantin. In: **Perspectiva**, v. 27, nº1, 2009.

QUINTÃO, V. **I Simpósio Internacional de Literacia Midiática**. Participação na Sessão 1 - A literacia midiática na formação universitária, com a fala "Literacia na formação universitária: uma reflexão sobre formação para desenvolvimento de competências midiáticas na Faculdade de Educação - UNB". Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM). Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 09 set. 2014.

REIA-BAPTISTA, V. "Easy Pieces" de literacia fílmica. In: **Agentes e Vozes**: um panorama da Mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha, Ed. Ilana Eleá, 2014.

RIVOLTELLA, P. C. **Media Education**: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma, Carocci, 2002.

RIVOLTELLA, P. C. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. In: **Comunicar**, Huelva, nº 25, 2005.

RIVOLTELLA, P. C. Formar a competência midiática: novas formas de consumo de perspectivas educativas. **Revista Comunicar**, XIII, nº 25, 2º semestre, 2005. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-167>>. Acesso em: 01 set. 2014.

RIVOLTELLA, P. C. **Media Education**. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca. Brescia, La Scuola, 2005.

RIVOLTELLA, P. C. **Fare didattica com gli EAS**. Itália: Editrice La Scuola, 2013.

ROUJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCRISTÁN, J.G (Orgs.). **Educar por competencias, qué hay de nuevo?**. Ediciones Morata, Madrid, 2008.

SANTAELLA, L. **A leitura fora do livro**. Exposição Poesia Intersignos: do Impresso ao Sonoro e ao Digital (1998) - UFBA, 2011. Disponível em <<http://www.ufba2011.com/a-leitura-fora-do-livro.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

SANTOS, V. S. d. A pesquisa na inter-relação comunicação/educação. **Educação Marista**. Ano 9, nº 18– Curitiba: DERC. (jan./jun. 2009).

SAMPAIO, F. F.; ELIA, M.F (Orgs.). **Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas**. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012. 270 p. 23 cm ISBN: 978-85-61815-02. Disponível em: <<http://www.nce.ufrj.br/ginape/livro-prouca/LivroPROUCA.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 15, p. 111-143, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Revista e Ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SERAFINI, D. J. A Linguagem Audiovisual no processo educativo e no incentivo à leitura: o caso do programa Mundo da Leitura. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

STREET, B. V. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**, New York, vol. 5, nº 2; p. 77-91, 2003.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

TORNERO, J. M. P.; PI, M. La educación en medios en una España en crisis. In: **Agentes e Vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**, Ed. Ilana Eleá, 2014.

TOSTA, S. F. P. de. Mídia e Educação: Relendo a Interface dos campos a partir de Usos e Apropriações da Mídia Digital por Alunos em Escolas. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

ANEXOS

Anexo 1 – Revisão da Literatura

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTERCOM					
<u>EVENTO</u>	<u>LINK</u>	<u>ARTIGOS ENCONTRADOS</u>	<u>TÍTULO</u>	<u>AUTOR</u>	<u>RESUMO</u>
INTERCOM CURITIBA 2009	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/trabalhos.htm	Link para sub-eventos			
Brasil-França - IX Colóquio de Ciências da Comunicação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_CO.htm	X			
Expocom - XVI Jornada da Pesquisa Experimental em Comunicação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/busca_EXP.htm	X			
V Intercom Júnior - V Jornada de Iniciação Científica em Comunicação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_IJ.htm	X			
V Intercom Júnior - DT4. Comunicação Audiovisual	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_IJ-DT4.htm	X			
V Intercom Júnior - DT6. Interfaces Comunicacionais	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_IJ-DT6.htm	X			
V Intercom Júnior - DT7. Comunicação, Espaço e Cidadania	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_IJ-DT7.htm	X			

V Intercom Júnior - DT8. Estudos Interdisciplinares da Comunicação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_IJ-DT8.htm http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3305-1.pdf http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3076-1.html	II	<ul style="list-style-type: none"> • Media Literacy: Estudando o trailer de cinema no Ensino Médio. • O desafio da produção audiovisual por alunos de escolas públicas douradenses: um estudo de caso do Projeto Cine-Escola. 	<p>Alexandra Bujokas de SIQUEIRA/ Mariana Pícaro CERIGATTO</p> <p>Jany Carla Arruda da Silva</p>	<p>Políticas públicas brasileiras recentes estão promovendo o uso de mídias na educação. Este trabalho, que explorou o uso da linguagem do trailer de cinema em atividades de mídia-educação para o Ensino Médio, dentro da área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, testou atividades de leitura e escrita com estudantes e professores da rede estadual de ensino.</p> <p>Esta pesquisa propôs-se a analisar pelo viés dos princípios da Educomunicação, o projeto Cine-Escola, desenvolvido com estudantes de duas escolas estaduais de Dourados MS em 2007/2008, que projetou trabalhar, dentro e fora da sala de aula, a produção de vídeo digital pelos alunos, especialmente, dentro do gênero documentário.</p>
Publicom - IV Encontro de Autores e Leitores de Publicações em Comunicação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_PU.htm -	X			
Publicom - DT4. Comunicação Audiovisual	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_PUB-DT4.htm				

			<ul style="list-style-type: none"> Do audiovisual às audiovisualidades: convergência e dispersão das mídias. 	Miriam de Souza Rossini	Percebe-se, hoje, uma audiovisualização da cultura no qual o desenvolvimento e o fácil acesso a novos dispositivos permitem a profissionais e amadores realizarem diferentes tipos de produtos audiovisuais, criando, interferindo e se apropriando de técnicas, estéticas e linguagens pré-existentes.
Publicom - DT6. Interfaces Comunicacionais	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_PUB-DT6.htm	X			
Publicom - DT7. Comunicação, Espaço e Cidadania	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_PUB-DT7.htm	X			
Publicom - DT8. Estudos Interdisciplinares da Comunicação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_PUB-DT8.htm	X			
DT's - Divisão Temáticas e NP's - Núcleo de Pesquisas	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_DT.htm	Link para diversos DT's			
DT 4 – Comunicação Audiovisual NP Audiovisual	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_DT4-AV.htm	X			
DT 6 – Interfaces Comunicacionais > GP Comunicação e Educação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_DT6-CD.htm		<ul style="list-style-type: none"> Mídia e Educação: Relendo a Interface dos campos a partir 	Sandra de Fátima Pereira Tosta	A mídia digital está presente no território escolar. Quais os significados desta presença e os possíveis aprendizados decorrentes de sua apropriação e uso da mídia por jovens alunos no cotidiano escolar, alterando as formas tradicionais desse processo e inserindo novos elementos ainda

	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2513-2.pdf		de Usos e Apropriações da Mídia Digital por Alunos em Escolas		pouco reconhecidos pelas escolas e educadores, foram as perguntas que se buscou responder neste ensaio.
DT 7 – Comunicação, Espaço e Cidadania/ GP Comunicação para a Cidadania	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_DT7-CC.htm http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1243-1.pdf		<ul style="list-style-type: none"> • Novas Mídias e Cidadania: os jovens como criadores de conteúdo on-line. 	Ofelia Elisa TORRES MORALES	As novas mídias oportunizam aos jovens possibilidades de expressão no mundo virtual a partir da criação de conteúdo online como blogs e materiais audiovisuais. As inovações advindas das novas mídias reforçam a concepção da linguagem audiovisual como conceito amplo, ultrapassando os suportes tradicionais, inseridos no contexto multimídia
GP Mídia, Cultura e Tecnologias Digitais na América Latina	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_DT7-MC.htm http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2435-1.pdf		<ul style="list-style-type: none"> • Revelar e ser visto: produção audiovisual de jovens em comunidades rurais do interior gaúcho 	Cláudia Herte de MORAES/ Fabio SILVA/ Gustavo MENEGUSSO /Laísa BISOL5/Luara KRASNIEVIC Z	Ao entender o Brasil como um dos maiores mercados de televisão do mundo ocidental, parece pertinente o estabelecimento de ações que visem ao fortalecimento da desconstrução da produção cultural pelo meio audiovisual.
INTERCOM-CAXIAS DO SUL - 2010	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/trabalhos.htm	Link para sub-eventos			
Intercom Júnior	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_IJ.htm	X			
VI Intercom Júnior - DT4. Comunicação Audiovisual	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_IJ-DT4.htm http://www.intercom.org.br/pap		<ul style="list-style-type: none"> • Audiovisualidades e as suas dimensões no processo audiovisual: uma abordagem que 	Diego Faria Balinhas	A pesquisa fundamenta o reflexo das Audiovisualidades no processo audiovisual, pensando a tevê, o cinema, o vídeo e a internet além do que eles podem nos proporcionar, fugindo do formato quadrado exposto por essas mídias.

	ers/nacionais/2010/resumos/R5-1401-1.pdf		transcende as imagens capturadas pelos aparelhos		
VI Intercom Júnior - DT6. Interfaces Comunicacionais	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_IJ-DT6.htm	X			
VI Intercom Júnior - DT7. Comunicação, Espaço e Cidadania	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_IJ-DT7.htm	X			
VI Intercom Júnior - DT8. Estudos Interdisciplinares da Comunicação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_IJ-DT8.htm	X			
Grupos de Pesquisa	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_GPs.htm	Link de acesso aos GP's			
DT 4 – Comunicação Audiovisual GP Cinema	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_DT4-CI.htm	X			
GP Televisão e Vídeo	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_DT4-TV.htm	X			
DT 6 – Interfaces Comunicacionais --> GP Comunicação e Educação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_DT6-CD.htm http://www.intercom.org.br/pap		<ul style="list-style-type: none"> A Linguagem Audiovisual no processo educativo e no incentivo à leitura: o caso do programa 	Denise Jorge Serafini	O estudo consiste em analisar a forma como o recurso audiovisual é utilizado no processo educativo e as mediações estabelecidas na sua recepção em sala de aula. Foi realizado estudo de caso, mediante observação de campo, entrevista em profundidade e questionário. A pesquisa trata a prática de utilização do programa audiovisual Mundo da

	ers/nacionais/2010/resumos/R5-3232-1.pdf		Mundo da Leitura		Leitura no incentivo à leitura no contexto de uma classe de terceira série, de uma escola municipal de ensino de Passo Fundo.
DT 7 – Comunicação, Espaço e Cidadania --> GP Comunicação para a Cidadania	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_DT7-CC.htm	X			
GP Mídia, Cultura e Tecnologias Digitais na América Latina	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_DT7-MC.htm	X			
Publicom	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_PU.htm	Link de acesso aos DT'S			
Publicom - DT4. Comunicação Audiovisual	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_PUB-DT4.htm	X			
Publicom - DT6. Interfaces Comunicacionais	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_PUB-DT6.htm	X			
Publicom - DT7. Comunicação, Espaço e Cidadania	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_PUB-DT7.htm	X			
Publicom - DT8. Estudos Interdisciplinares da Comunicação	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_PUB-DT8.htm	X			

Expocom	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/expocom.htm				
	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_EXP.htm	Listar por categoria			
Categoria 1 - Cinema e Audiovisual	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/exp_cinema.htm	X			
Categoria 10 - Programa avulso de vídeo/TV (documentário, noticiário, entrevistas, variedades etc.)	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/lista_area_CA10.htm	X			
INTERCOM RECIFE 2011	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/trabalhos.htm	Busca por palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> Mídia-Educação, Novos Letramentos e Produção Narrativa Infantil: Um Percorso De Pesquisa 	Gilka GIRARDELL O	No horizonte geral da pesquisa estão os desafios de integrar a mídia-educação aos anos iniciais do ensino fundamental, valorizando tanto o potencial dos novos letramentos como as narrativas orais nos contextos culturais locais.

INTERCOM FORTALEZA 2012	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/index.htm	Busca por palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> Consumo Cultural e Experiência Estética nas Mídias Digitais A mídia dos outros somos nós: a experiência audiovisual dos jovens potiguares 	Ronaldo Bispo dos Santos Sonia Regina Soares da Cunha	<p>Tendo como referência a aproximação dos universos das artes e das comunicações proposto por Santaella (2005), os princípios das novas mídias de Manovich (2000) e a cultura da convergência de Jenkins (2008) procede-se a algumas reflexões em torno dos efeitos que a transcodificação cultural, resultante do encontro do computador com os meios de comunicação, produz sobre o como e o que consumimos na atualidade.</p> <p>Este artigo trata da produção videográfica participativa (vídeo auto etnográfico) que expressa a cultura popular brasileira (produção coletiva simbólica) e o processo de formação, desenvolvido por estes produtores audiovisuais, de uma rede de economia criativa da cultura audiovisual no Rio Grande do Norte, com o apoio do SEBRAE-RN.</p>
INTERCOM MANAUS 2013	http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/index.htm http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1612-1.pdf	Busca por palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores. 	Monica FANTIN/ Pier Cesare RIVOLTELLA	<p>A obra reúne trabalhos de professores e pesquisadores do Brasil e da Itália que atuam no espaço de intersecção entre cultura, comunicação e educação. Eles investigam crianças e jovens na cultura contemporânea, formação docente e usos das tecnologias na escola</p>
DEMAIS REVISTAS E CONGRESSOS NACIONAIS/INTERCOM-RN.					
<u>REVISTA/ EVENTO</u>	<u>LINK</u>	<u>VISUALIZADO EM</u>	<u>TÍTULO</u>	<u>AUTOR</u>	<u>RESUMO</u>

<p>Comunicação e Sociedade, vol. 13, 2008, pp. 69-85</p>	<p>http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/comsoc/article/view/1145/1088</p>	<p>13.06.2014</p>	<p>Os cenários culturais e as multiliteracies na escola.</p>	<p>Monica Fantin</p>	<p>A educação para os <i>media</i>, entendida neste texto como <i>mídia-educação</i>, discute sobre as possibilidades educativas de ver, interpretar, problematizar e produzir os mais diferentes tipos de textos de forma crítica e criativa, utilizando todos os meios, linguagens e tecnologias disponíveis. Considerando que os <i>media</i> não podem mais estar excluídos de um processo de alfabetização, precisamos pensar sobre o que significa estar alfabetizado no século XXI e isso implica ressignificar os conceitos de literacia, <i>media literacy</i> e das <i>multiliteracies</i>.</p>
<p>Revista Educação On-line PUC-Rio nº 11, p. 89-105, 2012</p>	<p>http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/20878/20878.PDF</p>	<p>13.06.2014</p>	<p>Cultura digital e aprendizagem multimídia com o uso de laptop na escola</p>	<p>Monica Fantin</p>	<p>O texto discute aspectos das aprendizagens multimídia, a partir de uma pesquisa qualitativa com um estudo de caso, em uma escola participante do Programa Um Computador por Aluno, com o objetivo de refletir sobre os usos do laptop no processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>Revista Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB n. 30, jul./dez. 2010</p>	<p>http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/195</p>	<p>13.06.2014</p>	<p>Tecnologia no cotidiano escolar: tensões na presença e na ausência.</p>	<p>Luiz Fernando Gomes</p>	<p>Procurou-se responder à questão: quais os usos que professores e alunos têm feito das tecnologias digitais no cotidiano escolar? As análises dos dados revelaram alguns pontos nevrálgicos que tensionam as certezas da escola e dos professores, tais como a desterritorialização da escola, o crescente uso das linguagens visuais e suas relações com o letramento digital e a exclusão tecnológica.</p>
<p>Congresso Internacional Galego-Português</p>					<p>Este ensaio problematiza o uso da audiovideografia em contexto educativo, enfatizando o cinema educativo na 1ª pessoa, o</p>

<p>de Psicopedagogia</p> <p>Actas do Congresso, 10, Braga, Portugal, 2009. Braga : CIEd - Universidade do Minho.</p>	<p>http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9855</p>	<p>13.06.2013</p>	<p>Cinema educativo e construção social da realidade : criando identidades através da leitura e da escrita do mundo com o audiovisual</p>	<p>Lia Raquel Oliveira</p>	<p>cinema que é criado pelos estudantes enquanto actividade de apreensão /construção do mundo, dos outros e de si próprios. Advoga um ressurgimento do uso do cinema em educação quer na sua vertente mais comum de apresentação de conteúdos quer, sobretudo, como forma de construção /expressão da identidade e mediatização dos processos de aprendizagem. Apresenta e discute alguns dados produzidos e recolhidos no contexto do ensino-aprendizagem universitário.</p>
<p>Repositório de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p>	<p>https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95289</p>	<p>13.06.2014</p>	<p>Representações e usos das mídias na escola</p>	<p>Lenice Cauduro</p>	<p>Esta pesquisa aborda a relação entre mídias e educação a partir das representações e usos das tecnologias na escola. Em linhas gerais a investigação procurou compreender os usos das mídias pelos professores e buscar aproximações com a Mídia-educação, no sentido de construir uma base teórica e empírica, visando a transformação e qualificação das práticas pedagógicas, a partir dos elementos reunidos ao longo do trabalho.</p>
<p>Repositório de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p>		<p>13.06.2014</p>	<p>Multissensorialidades e aprendizagens</p>	<p>Lyana Virgínia Thédiga de Miranda</p>	<p>A presente dissertação busca refletir sobre o entrelaçamento das aprendizagens, multissensorialidades e tecnologias digitais móveis em uma escola participante do Programa Um Computador Por Aluno (Prouca). Tem como objetivo investigar o papel da multissensorialidade, propiciada pelas tecnologias digitais móveis e mediadas pela escola, na construção de aprendizagens e conhecimentos pelas crianças. Para responder à pergunta como as relações multissensoriais estabelecidas pelas crianças com as tecnologias digitais móveis em um contexto escolar constituem "novas aprendizagens" desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com peculiaridades da pesquisa-ação.</p>
<p>Repositório de Teses e Dissertações do</p>					<p>O trabalho procura compreender os multiletramentos, as tecnologias digitais e o corpo como elementos transitórios, historicamente</p>

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	http://tede.ufsc.br/teses/PEED1026-T.pdf	13.06.2014	Multiletramentos, tecnologias digitais e os Lugares do corpo na educação	Rogério Santos Pereira	produzidos e definidos em interação recíproca. Como questão central, busca-se problematizar os lugares do corpo nos multiletramentos (multiliteracies) – proposta elaborada pelo New London Group que se apropria de tecnologias digitais, e insere múltiplas modalidades de linguagem no ensino escolar de práticas sociais de leitura e escrita, entre elas as representações gestuais e as representações táteis.
I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad Saberes, estudiantes, evaluación e investigación Barcelona, 14 y 15 de julio de 2011	http://som.esbrina.eu:7080/jornadesuni/docs/Monica_Fantin_IJ_RPU.pdf	13.06.2014	Enseñanza e investigación en educación en los medios: de los múltiples lenguajes en la formación inicial a las prácticas colaborativas con profesores	Monica Fantin	buscando articular la enseñanza, la investigación y la extensión, el presente texto pretende situar algunas miradas sobre una experiencia de enseñanza en la formación inicial y algunos aspectos de una investigación sobre formación de profesores. En un primer momento se discute la importancia de los medios de comunicación y la educación en la formación de profesores. Luego, se sitúa una experiencia desarrollada en el curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil, que buscó articular saberes y prácticas de la educación en los medios y de los múltiples lenguajes en la “Práctica de Ensino” a partir de una propuesta de talleres. Finalmente, se discuten algunos aspectos de una relación pedagógica en el contexto de una investigación que comprendió un trabajo colaborativo entre profesores e investigadores.
REVISTA GEMINIS ANO 2 - N. 1 P. 171 - 193	http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/46/43	13.06.2014	As tecnologias móveis e os Letramentos na cultura da Convergência	Ivan Ferrer Maia	O presente estudo faz uma relação entre as tecnologias digitais, mais especificamente as tecnologias móveis, com os letramentos. O conceito de letramentos é entendido de maneira mais amplo que o tradicional, compreendendo não só a linguagem verbal, mas a complexidade dos elementos semióticos (oral, escrito, sinestésico, visual, digital) aplicada em contextos socioculturais específicos

Videogame
Outros:_____.

3. Você utiliza o computador para:
- Produção de textos Redes Sociais
- Realizar pesquisas Produção e edição de vídeos
- Atualização de Blogs
- Outros:_____.

4. Você costuma utilizar a internet com qual frequência?
- 1 vez por semana
- 1 vez por mês
- Raramente
- Nunca
- Outros:_____.

Sobre Internet - Para que você faz o uso da Internet? Dê exemplos.

Pesquisar

Baixar vídeos/filmes

Interagir em redes sociais

() Produzir e atualizar Blog

() Acessar e-mail

() Baixar músicas

() Fazer uso do Skype

() Jogos e diversão

() Outros:

5. Em seu tempo livre, fora da escola, você passa a maior parte:

() Estudando

() Assistindo televisão

- Ouvindo música
 Navegando na Internet
 Mexendo no celular
- 6.** Quais ações você mais pratica com o uso do celular/smartphone?
 Falar Fotografar
 SMS Filmar
 Pesquisar Rede Sociais
 Outros: _____.
- 7.** Você já frequentou o cinema?
 Sim Não

Caso a resposta seja positiva, com que frequência você vai ao cinema?

- 1 vez por semana
 1 vez por mês
 Raramente
 Nunca
 Outros: _____.
- 8.** Aonde você costuma assistir aos filmes?
 Em casa Na casa dos amigos
 Na escola Outros: _____.
- 9.** Em quais aparelhos você costuma assistir aos filmes?
 Televisão DVD
 Smartphone Computador
 Outros: _____.

10. Quais tipos de filmes/vídeos que você assiste com maior frequência?

Comédia Romance

Suspense Ação

Animação Terror

Outros: _____.

Cite pelo menos 3 filmes preferidos e justifique:

—

Cite pelo menos 3 filmes que você **não** gosta e justifique:

—

11. Você costuma fazer ou produzir vídeos?

Sim Não

Caso a resposta seja positiva, assinale quais equipamentos você já utilizou?

Máquina fotográfica digital Filmadora

Computador Smartphone

Outros: _____

Agora descreva que tipo de vídeo você produz, citando as etapas da sua

produção: _____

12. Você já compartilhou algum vídeo?

Sim Não

Caso a resposta seja afirmativa, em quais redes sociais você costuma compartilhar vídeos?

Youtube Instagram
 Facebook Outros: _____

13. O que mais lhe interessa assistir na televisão?

Programas jornalístico Novelas

Filmes Séries

Outros: _____.

Indique pelo menos 3 programas que você gosta de assistir e justifique sua resposta:

Indique pelo menos 3 programas que você **não** gosta de assistir e justifique sua resposta:

14. Assinale os programas televisivos em que você mais confia:
em quais programas abaixo:

Telejornais Novelas

Programas Esportivos Filmes

Outros:_____.

Justifique suas escolhas:

15. Você costuma jogar videogame?

Sim Não

Caso costume, mencione os

jogos:_____

16. Você costuma participar de jogos on-line (no computador)?

Sim Não

Caso costume, mencione os jogos, mencionando se são
interativos e em

rede_____

17. Você prefere ler:

Livros impressos Livros digitais

Jornais impressos Jornais digitais

Revistas impressas Revistas digitais

Blogs

Outros:_____.

18. Quando você ouve músicas, utiliza:

- Rádio convencional
- Rádio On-line
- Celular
- Televisão
- Mp3/Mp4
- Youtube
- Outros: _____.

- 19.** Como você costuma ter conhecimento de produtos novos (brinquedos, jogos, alimentação...)?
- Através da publicidade na televisão
 - Através da internet
 - Através de amigos
 - Através de familiares
 - Outros: _____.
- Através da escola
- Através da internet

- 20.** Quando começa a publicidade ou o intervalo de um programa que você esteja assistindo, o que costuma fazer?
- Mudo de canal
 - Continuo assistindo

Por quê?

Cite pelo menos uma publicidade (televisiva) de que você gosta e diga o porquê?

Cite pelo menos uma publicidade (televisiva) de que você **não** gosta e diga o porquê?

-
21. Você considera que a publicidade influencia as pessoas a consumirem determinado produto?

() Sim () Não

Por quê?

22. Foi difícil responder a este questionário?

() Sim () Não

Justifique sua resposta, podendo comentar as questões respondidas e/ou sugerir outras que você considera interessante e que não foi contemplada nesse questionário:

***OBRIGADA! LEMBRANDO QUE OS RESULTADOS
PARCIAIS SERÃO DIVULGADOS NO BLOG CRIADO
DURANTE A PESQUISA.***

**Anexo 3 – Quadro de competência midiática/audiovisual –
Indicadores e Atividades EBVMS 2014**
**COMPETÊNCIA MIDIÁTICA/AUDIOVISUAL - INDICADORES
E ATIVIDADES EBVMS 2014**

DIMENSÕES	CRITÉRIOS	INDICADORES	ATIVIDADES
LINGUAGEM	Nível de análise Nível de expressão	Interpretação e análise de conteúdos e mensagens presentes nas mensagens Elaboração de atividades e suas formas de expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo-Estímulo: Doc. BBC (ativ. 01); • <i>Quiz Google</i> (ativ. 02); • Jornal do Tempo - elaboração de roteiro (ativ. 02); • Interpretação de tirinhas (ativ. 01); • Noções de fotografia para as produções de <i>stop motion</i> (ativ. 01).
PRODUÇÃO E DIFUSÃO	Nível de análise Nível de expressão	Encontrar e selecionar imagens a partir de buscadores on-line, gratuitos; Produção de relações entre conceitos e imagens e compartilhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Produção <i>stop motion</i> (ativ. 01); • <i>Buscar imagens Google</i> (ativ. 01); • Buscar tirinhas (ativ. 01).
TECNOLOGIAS	Nível de análise	Demonstrar habilidades técnicas para o uso	<ul style="list-style-type: none"> • Produção <i>stop motion</i> (ativ. 01);

	Nível de expressão	<p>dos artefatos tecnológicos (computador, celular);</p> <p>Demonstrar habilidades técnicas para identificar as escolhas sobre os usos das tecnologias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de imagens no <i>Google</i> (ativ. 01); • Pesquisa de tirinhas (ativ. 01); • Pesquisa <i>youtube</i> (ativ. 02); • <i>Quiz Google Maps</i> (ativ. 02); • <i>Download</i> de aplicativos (ativ. 02); • <i>Download</i> de áudios de previsão de tempo (ativ. 02).
INTERAÇÃO	<p>Nível de análise</p> <p>Nível de expressão</p>	<p>Saber interagir de forma positiva com mensagens,</p> <p>Formas de interação e compartilhamento das informações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar imagens <i>Google</i> (ativ. 01); • Pesquisa e análise de tirinhas (ativ. 01); • Assistir previsão do tempo e relacioná-la com as tirinhas (ativ. 02); • Atividades de compartilhamento

Anexo 4 – Classificação das questões do questionário de acordo com as dimensões propostas por Ferrés (2007)

DIMENSÕES ESCOLHIDAS: Linguagem; Produção/difusão; Tecnológicas e; Recepção e audiências.

CRITÉRIOS: Nível de análise e Nível de expressão.

INDICADORES: de acordo com a proposta do autor.

QUESTIONÁRIO

1. Dados Gerais
2. Você já frequentou o cinema?

sim	não
-----	-----

DIMENSÃO: Linguagem

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Capacidade de identificar as características expressivas específicas de cada meio (p. 104).

3. Caso a resposta seja positiva, com que frequência você vai ao cinema?

fui apenas uma vez	vou pelo menos uma vez ao mês
vou várias vezes por semana	pelo uma vez por ano
vou uma vez por semana	nem me lembro a última vez que fui

DIMENSÃO: Linguagem

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Capacidade de identificar as características expressivas específicas de cada meio (p. 104).

4. Você assiste audiovisuais em outros espaços?

sim	não
-----	-----

DIMENSÃO:

Linguagem

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Capacidade de identificar as características expressivas específicas de cada meio (p. 104).

5. Caso a resposta seja positiva, em quais outros veículos de comunicação?

Na televisão, em minha casa	Na televisão da escola
Na televisão da casa de um vizinho	Na televisão da casa de algum parente
No aparelho dvd, em minha casa	No aparelho dvd da casa de um vizinho
No aparelho dvd, na escola	No aparelho dvd da casa de algum parente
No computador, em minha casa	No computador, da casa de um vizinho
No computador, na escola	No computador da casa de um vizinho
Na Internet do computador de minha casa	Na internet do computador da escola

Na internet do computador da casa de um vizinho	Na internet do computador da casa de algum parente
Aonde eu quiser, pois tenho um celular com sistema Android	Onde eu quiser, quando estou com meus amigos que possuem celular com sistema Android

DIMENSÃO: Tecnologia

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Conhecimento dos princípios fisiológicos e físicos que permitem a percepção na comunicação audiovisual (p. 105)
- verificar tradução.

6. Caso você assista vídeos no Youtube, quais gêneros você procura?

Videoclipe	Videoblog	Vidoreportagem
Vídeo de bolso ("pocket vídeo")	Longa-metragem	Curta-metragem
Animação	Documentário	Cinema mudo
Ficção	Seriado	Gênero comercial
Gênero jornalístico	Vídeos caseiros	Vídeo de corrida
Gênero esporte	Os mais acessados	Só assisto quando preciso, pois na verdade essa atividade não é das minhas preferidas.

DIMENSÃO: Recepção e audiência

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Capacidade de avaliar criticamente os elementos emotivos, racionais e contextuais que intervêm na recepção e avaliação das mensagens audiovisuais (p. 103).

7. Você possui canal no Youtube?

sim	não
-----	-----

DIMENSÃO: Tecnologia

CRITÉRIOS: Nível de Expressão

INDICADORES: N.E. - Capacidade de manipulação de equipamentos de registro visual (câmeras fotográficas e de vídeo) e sonoro (microfones e gravadores) com o mínimo.

8. Caso sim, quais tipos de vídeo você compartilha?

Os que eu mesmo produzo	Faço remix de outros vídeos
Compartilho vídeos que gosto, por exemplo	Outros: _____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

DIMENSÃO: Produção e difusão

CRITÉRIOS: Nível de Análise/Nível de Expressão

INDICADORES: N.A. - Conhecimentos básicos das fases que constituem o processo de produção e distribuição de uma obra audiovisual, e dos profissionais envolvidos (p. 105); - no que se refere à *produção*;

N.E. - Capacidade de detectar os diferentes âmbitos, temas e situações não tratados, escassas ou deficientemente tratados nos meios de comunicação, e outros que aparecem mais em destaque (p. 105) - no que se refere ao *remix*.

DIMENSÃO: Tecnologia

CRITÉRIOS: Nível de Expressão

INDICADORES: N.E.: - Capacidade de manipulação de equipamentos de registro visual (câmeras fotográficas e de vídeo) e sonoro (microfones e gravadores) com o mínimo necessário de correção técnica (p. 105). (verificar tradução); - no que se refere à *produção*;
 - Manipulação dos sistemas de edição eletrônica e digital de imagens e sons (p. 105); - no que se refere ao remix;
 - Manipulação dos sistemas de captação e modificação digital das imagens - no que se refere ao remix.

DIMENSÃO: Recepção e audiência

CRITÉRIOS: Nível de Análise/Nível de Expressão

INDICADORES: N.A. - Clareza do por que gostam de certas imagens e por que isso acontece: quais necessidades e desejos (cognitivos, estéticos, emotivos, sensoriais...) o satisfaz. (p. 105); - no que se refere ao *remix*;

- Capacidade de detectar os mecanismos de identificação e de projeção e imersão que se ativam frente os personagens, as ações e situações de uma cena, videogame, Internet... (p. 105) - no que se refere ao *remix*.

N.E. - Conhecimento do poder que comporta estar informado sobre os canais e suas possibilidades legais de reclamação frente qualquer não cumprimento das normas vigentes quanto ao audiovisual (p. 106) - no que se refere ao *compartilhamento*.

9. Você já participou da elaboração de algum vídeo/filme?

sim	não
-----	-----

DIMENSÃO: Recepção e audiência

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A.- Capacidade de detectar os mecanismos de identificação e de projeção e imersão que se ativam frente os personagens, as ações e situações de uma cena, videogame, Internet... (p. 105).

10. Caso seja positiva a sua resposta, de qual tipo de filme você participou?

Videoclipe	Videoblog	Vidoreportagem
Vídeo de bolso ("pocket vídeo")	Longa-metragem	Curta-metragem
Animação	Documentário	Cinema mudo
Ficção	Seriado	Gênero comercial
Gênero jornalístico	Vídeos caseiros	Outro(s): _____ _____ _____ _____

DIMENSÃO: Linguagem

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Capacidade de distinguir entre ficção e não-ficção, bem como analisar uma mensagem audiovisual em função da categoria e gênero ao qual pertence (p. 104).

11. Neste caso, de quais etapas do processo de elaboração audiovisual você participou? Caso tenha conhecimento, classifique cada uma entre os processos de pré-produção; produção e pós-produção.

ETAPA	PRÉ-PRODUÇÃO	PRODUÇÃO	PÓS-PRODUÇÃO	NÃO SEI
Planejamento				
Criação de roteiro				
Formação equipe técnica (papéis)				
Elenco				
Cenários				

Figurino				
Captação de mensagens				
Filmagem				
Trilha sonora				
Edição				
Compartilhamento				

DIMENSÃO: Linguagem

CRITÉRIOS: Nível de Expressão

INDICADORES: N.E. - Capacidade de elaborar imagens estáticas e em movimento com o uso correto dos recursos formais vinculados a imagem (p. 104);

-Capacidade de relacionar imagens de maneira criativa, conferindo-lhes um novo sentido a partir de sua interação (p. 104-105);

-Capacidade de associar imagens a textos verbais de forma original, para conseguir sínteses expressivas com novos valores comunicativos (p. 105);

-Capacidade de integrar imagens e sons criativamente, formando novos produtos audiovisuais (p. 105).

DIMENSÃO: Produção e difusão

CRITÉRIOS: Nível de Análise/Nível de Expressão

INDICADORES: N.A. - Conhecimentos básicos das fases que constituem o processo de produção e distribuição de uma obra audiovisual, e dos profissionais envolvidos (p. 105);

N.E. - Capacidade de detectar os diferentes âmbitos, temas e situações não tratados, escassas ou deficientemente tratados nos meios de comunicação, e outros que aparecem mais em destaque (p. 105).

12. Você já produziu um vídeo pelo celular?

sim	não
-----	-----

DIMENSÃO: Tecnologia**CRITÉRIOS:** Nível de Expressão**INDICADORES:** N.E.: - Capacidade de manipulação de equipamentos de registro visual (câmeras fotográficas e de vídeo) e sonoro (microfones e gravadores) com o mínimo necessário de correção técnica (p. 105). (verificar tradução);

- Manipulação dos sistemas de edição eletrônica e digital de imagens e sons (p. 105);

- Manipulação dos sistemas de captação e modificação digital das imagens.

13. Caso sim, compartilhou em algum desses canais?

Youtube	Instagram	Facebook	Outro(s): _____ _____
---------	-----------	----------	-----------------------------

DIMENSÃO: Linguagem**CRITÉRIOS:** Nível de Expressão**INDICADORES:** N.E. - Capacidade de elaborar imagens estáticas e em movimento com o uso correto dos recursos formais vinculados a imagem (p. 104);

- Capacidade de relacionar imagens de maneira criativa, conferindo-lhes um novo sentido a partir de sua interação (p. 104-105);

- Capacidade de associar imagens a textos verbais de forma original, para conseguir sínteses expressivas com novos valores comunicativos (p. 105);

- Capacidade de integrar imagens e sons criativamente, formando novos produtos audiovisuais (p. 105).

DIMENSÃO: Recepção e audiência**CRITÉRIOS:** Nível de Expressão**INDICADORES:** N.E. - Conhecimento do poder que comporta estar informado sobre os canais e suas possibilidades legais de reclamação frente qualquer não cumprimento das normas vigentes quanto ao audiovisual (p. 106).

14. Quais desses equipamentos você já manipulou?

Câmera profissional	Celular
Filmadora comum	Câmeras fotográficas digitais
Computador	Outro(s):

DIMENSÃO: Tecnologia

CRITÉRIOS: Nível de Expressão

INDICADORES: N.E. - Capacidade de manipulação de equipamentos de registro visual (câmeras fotográficas e de vídeo) e sonoro (microfones e gravadores) com o mínimo necessário de correção técnica (p. 105).

15. Quais desses equipamentos você possui?

Câmera profissional	Celular
Filmadora comum	Câmeras fotográficas digitais
Computador	Outro(s):

DIMENSÃO: Tecnologia

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Conhecimento dos princípios fisiológicos e físicos que permitem a percepção na comunicação audiovisual (p. 105).

16. Você já produziu audiovisual(is) com:

Câmera profissional	Celular
Filmadora comum	Câmeras fotográficas digitais
Computador	Outro(s):

DIMENSÃO: Tecnologia

CRITÉRIOS: Nível de Expressão

INDICADORES: N.E. - Capacidade de manipulação de equipamentos de registro visual (câmeras fotográficas e de vídeo) e sonoro (microfones e gravadores) com o mínimo necessário de correção técnica (p. 105).

17. Você acredita que tudo o que passa na televisão seja verdade?

sim	não
-----	-----

Por quê?

DIMENSÃO: Linguagem

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Capacidade de analisar e refletir sobre os usos formais vinculados à imagem, tanto do ponto de vista expressivo quanto estético (p. 103); - Capacidade de analisar e refletir o uso de <<casting>> (presença física e interpretação dos autores e apresentadores), o cenário, maquiagem e figurino (p. 103); - Capacidade de analisar e refletir os tipos de iluminação utilizados, as funções expressivas e/ou estéticas que cumprem (p. 104);

- Capacidade de analisar e refletir sobre a edição como recurso para atribuir sentido, ritmo e significação Às imagens e sons em função de suas interações (p. 104).

DIMENSÃO: Recepção e audiência

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Clareza do por que gostam de certas imagens e por que isso acontece: quais necessidades e desejos (cognitivos, estéticos, emotivos, sensoriais...) satisfazem. (p. 105);

- Capacidade de discernir e assumir as dissociações que se produzem às vezes no espectador, entre emotividade e racionalidade, entre o interesse mais ou menos primário que geram as imagens e valores racionais que se fazem delas (p. 105).

18. Você acredita que tudo o que acontece nos filmes seja verdade?

sim	não
-----	-----

Por quê?

DIMENSÃO: Linguagem

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Capacidade de analisar e refletir sobre os usos formais vinculados à imagem, tanto do ponto de vista expressivo quanto estético (p. 103); - Capacidade de analisar e refletir o uso de

<<casting>> (presença física e interpretação dos autores e apresentadores), o cenário, maquiagem e figurino (p. 103); - Capacidade de analisar e refletir os tipos de iluminação utilizados, as funções expressivas e/ou estéticas que cumprem (p. 104);

- Capacidade de analisar e refletir sobre a edição como recurso para atribuir sentido, ritmo e significação Às imagens e sons em função de suas interações (p. 104).

DIMENSÃO: Recepção e audiência

CRITÉRIOS: Nível de Análise

INDICADORES: N.A. - Clareza do por que gostam de certas imagens e por que isso acontece: quais necessidades e desejos (cognitivos, estéticos, emotivos, sensoriais...) satisfazem. (p. 105);

- Capacidade de discernir e assumir as dissociações que se produzem as vezes no espectador ,entre emotividade e racionalidade, entre o interesse mais ou menos primário que geram as imagens e valores racionais que se fazem delas (p. 105).

Anexo 5 – Roteiro de entrevistas com alunos EBVM



1) Suas aptidões e competência midiáticas/audiovisuais foram construídas na escola, fora da escola ou em relação? Justifique:

2) Você acha que a escola oportuniza o fomento de aptidões e competências midiáticas/audiovisuais? Justifique (Como? Onde? Quais caminhos?...)

3) Como a escola poderia contribuir (ainda mais) para o fomento de aptidões e competências midiáticas/audiovisuais? Exemplifique.

Pesquisadora: Gabriela Spagnuolo Cavicchioli

Orientadora: Prof. Dra. Monica Fantin

UFSC

JUNHO/2015

Anexo 6 – Folhas de atividades dos alunos**Tarefa 1:****MULTIDEAS**MULTILETRAMENTOS E APRENDIZAGENS FORMAIS E INFORMAIS:
POSSÍVEIS DIALOGOS ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES E CULTURAIS . UFSC

APLICAÇÃO METODOLOGIA EAS
COLÉGIO APLICAÇÃO - HISTÓRIA/LINGUA PORTUGUESA
TURMA: 6C
TEMA: MITOS DE CRIAÇÃO
DATA: _____
NOME: _____

TAREFA: pesquisar sobre os heróis de nossa época. (**quem são os heróis de hoje? quais seus poderes? o que ele faz?, etc.**)

REGISTROS DAS ETAPAS/PROCESSOS DAS PESQUISAS
(Perguntaram aos pais? Pesquisaram em
livros/revistas/jornal/internet? Entraram em sites? Quais? etc.).

Tarefa 2:



MULTIDEAS

MULTILETRAMENTOS E APRENDIZAGENS FORMAIS E INFORMAIS:
POSSÍVEIS DIALOGOS ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES E CULTURAIS . UFSC

**APLICAÇÃO METODOLOGIA EAS
COLÉGIO APLICAÇÃO - HISTÓRIA/LINGUA
PORTUGUESA**

TURMA: 6C

TEMA: MITOS DE CRIAÇÃO

DATA: _____

NOME: _____

STORYBOARD

--	--	--	--

Tarefa 3:



MULTIDEAS

MULTILETRAMENTOS E APRENDIZAGENS FORMAIS E INFORMAIS:
POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES E CULTURAIS . UFSC

APLICAÇÃO METODOLOGIA EAS
COLÉGIO APLICAÇÃO - HISTÓRIA/LINGUA PORTUGUESA
TURMA: 6C
TEMA: MITOS DE CRIAÇÃO
DATA: _____
NOME: _____

SINOPSE
