



EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO



Horizonte
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em
Educação, Tecnologias e Linguagens

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

DANIELA FERREIRA LOBO

MEMORIAL REFLEXIVO

**A PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS E O APRENDIZADO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

São Carlos - SP

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

DANIELA FERREIRA LOBO

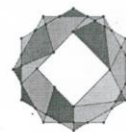
MEMORIAL REFLEXIVO
A PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS E O APRENDIZADO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Memorial reflexivo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Especialização em Educação e tecnologias: Produção e Uso de Tecnologias para Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Orientador(a): Prof. Me. José Alessandro G. da Silva

São Carlos - SP

2019



FOLHA DE APROVAÇÃO

Resultado da avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso de

Daniela Ferreira Lobo

Título original do Trabalho: A PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS E O APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para o curso de Especialização em Educação e Tecnologias: Produção e Uso de Tecnologias para Educação da Universidade Federal de São Carlos, realizada sob orientação do Me. José Alessandro G. da Silva.

Após análise criteriosa, a banca considerou o trabalho: APROVADO

Comentários (opcional):

São Carlos, 28 de setembro de 2019.

Composição da banca de avaliação:

Me. José Alessandro G. da Silva 

Dr. Daniel Mill 

Dr. Glauber Santiago 

DEDICATÓRIA

A meus pais (in memoriam), que me ensinaram, acima de
tudo, o valor da aprendizagem.

RESUMO

Memorial Reflexivo escrito como Trabalho de Conclusão de Curso para a Especialização em Educação e Tecnologia, faz uma reflexão sobre o percurso feito ao longo do curso, enfocando na produção e uso das mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Com o objetivo de mostrar como as tecnologias podem colaborar para o letramento dos alunos, pensando nas multiplicidades de linguagens e culturas presentes nas tecnologias contemporâneas, o texto inicia com uma retomada pela memória das leituras da autora e como as diversas tecnologias, desde as mais antigas, contribuíram para sua formação e letramento. Partindo dessas memórias, o texto descreve alguns componentes curriculares cursados e reflete sobre a aprendizagem individual, convidando o leitor a participar desse percurso e dos conhecimentos obtidos. Desse modo, o memorial traz reflexões sobre diversas mídias digitais, apontando como elas podem ser utilizadas e produzidas nas salas de aula, possibilitando aos estudantes não apenas conhecer ferramentas, mas também se apropriar dos processos de construção de sentidos em cada uma das mídias com as quais nos deparamos diariamente, possibilitando os multiletramentos. Assim, este memorial parte das memórias e experiências individuais da autora para tratar das relações entre o ensino de Língua Portuguesa e o uso e produção de mídias.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Leitura. Produção de textos. Multiletramentos. TDIC. Mídias digitais. Memorial.

Sumário

I. INTRODUÇÃO	7
I.I Objetivos	10
I.II Estrutura do trabalho	10
II. APRESENTAÇÃO DO CURSO	11
III. MINHA EXPERIÊNCIA COM OS COMPONENTES CURRICULARES EM GERAL	13
1. Relato sobre o componente “Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades em Rede”	13
2. Relato sobre o componente “Ferramentas de produtividade em nuvem no contexto educacional”	15
3. Relato sobre o componente “Aplicações pedagógicas de mídias escritas, e-books e hipermídias”	17
4. Relato sobre o componente “Planejamento e organização de mídia audiovisual para educação”	19
5. Relato sobre o componente “Produção de mídia audiovisual”	22
6. Relato sobre o componente “Planejamento e organização de animações para educação”	24
7. Relato sobre o componente “Produção de animações para educação”	26
8. Relato sobre o componente “Aplicações pedagógicas de Rádio, Web Rádio e Podcast”	29
9. Relato sobre o componente “Aplicações pedagógicas de jogos digitais”	32
10. Relato sobre o componente “Introdução aos Jogos na Educação”	34
11. Relato sobre o componente “Design de Jogos Educacionais	37
12. Relato sobre o componente “Gamificação e transmidiação”	39
IV. MINHA EXPERIÊNCIA COM A ELABORAÇÃO DO TCC	43
V. REFLEXÃO GERAL	44
V.I. Recomendações, sugestões e desdobramentos futuros	45
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS PARA O MEMORIAL	47

I. INTRODUÇÃO

Este memorial pretende fazer uma viagem no tempo, resgatando o que marcou a vida desta autora em relação à leitura e às tecnologias de diferentes épocas, mostrando como uma pode influenciar a outra.

Minha formação inicial como professora de Língua Portuguesa começa muito antes da faculdade. Ela tem início na primeira infância e se confunde com a minha formação como leitora.

Desde muito pequena gostava de ouvir histórias e meus pais as contavam com muita frequência. A minha casa sempre foi simples, mas nunca faltavam livros. Livros de todo tipo: romance, poesia, psicologia, economia, sociologia e, claro, livros infantis. Tenho em minha memória uma imagem muito clara de minhas primeiras tentativas como leitora: meu pai comprava na banca uma coleção, vendida semanalmente, de livros de histórias clássicas com disco (sim, LP...) que continha a historinha lida do livro escrito. Eu, já muito desejosa em aprender a ler, mesmo ainda beirando os quatro anos de idade, ouvia as histórias e acompanhava com o livrinho na mão. Claro que, sem saber ler, o que me orientava eram as imagens. Aqueles livrinhos, no entanto, passaram muitos anos em minhas mãos e creio que foram de muito auxílio no processo de alfabetização (o que, claro, só vim a descobrir dezenas de anos depois). Esse gosto pela leitura nunca me abandonou, me acompanhou por toda a infância e adolescência, me fez descobrir leituras diversas e foi um dos motivos que me levou ao curso de Letras. Assim como a leitura, também foi nesse período que me apropriei de diversas tecnologias distintas e de épocas diferentes: desde os rádios mais antigos, que só sintonizavam AM, vitrolas, videocassete, CD, DVD, máquina de datilografia, câmera fotográfica – de tudo teve em minha casa, graças à curiosidade do meu pai pelos equipamentos (com exceção do computador, ao qual ele teve muita resistência, por muitos anos ainda).

A formação que tive na graduação, na segunda metade da década de 1990, foi muito diferente daquilo que trago em minhas aulas atuais. Curso estruturado anterior à LDB 9394/96, trazia como fundamento dois alicerces principais: a Teoria Literária e a Linguística. A última me ajudou a compreender o funcionamento das línguas e a fazer comparações entre outras línguas e a nossa língua portuguesa. Já a primeira me conduziu pelos braços durante toda a trajetória da graduação, visto que minha paixão pela leitura a essa altura se transformara em desejo de conhecer mais e mais

obras literárias e transmitir todo o conhecimento para meus futuros alunos. Foi nesse período também que tive contato com o primeiro computador: dez computadores eram disputados com horários regradados para alunos de cinco cursos e três períodos no laboratório de informática da universidade (não dá nem pra imaginar isso hoje!). Aprendi a usar o “Word”, a partir dos conhecimentos que tinha da máquina de datilografia do meu pai e tive noções de busca na internet.

Meu fio condutor da graduação, a Literatura, me levou à minha primeira especialização, em Teoria e Crítica Literárias. Recém-saída da graduação, dando ainda os primeiros passos como docente, a escolha por essa pós-graduação foi mais para satisfação pessoal que para a docência, pois era um curso ainda muito distante da didática do Ensino Básico. Foi-me bastante útil como formador de uma leitora crítica, para ampliar meus conhecimentos, mas pouco colaborou para aquela professora inexperiente. Por outro lado, nesse período comprei meu primeiro computador, onde pude fazer meu TCC. Nele também iniciei minhas navegações pela internet, naquela época ainda muito restritas (pelo menos para o conhecimento que eu tinha na época).

O meu trabalho como professora começa no mesmo período em que curso a primeira especialização. Começo como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de SP e, logo em seguida, no SESI/SP. No SESI permaneci por cinco anos e lá muito aprendi. A LDB forçava todas as redes de ensino a reverem seus currículos e os PCNs traziam muitas informações que não tinham feito parte da minha graduação. Mas a juventude, somada ao desejo frequente em aprender e a proximidade ainda com o mundo acadêmico me fizeram ler todos aqueles documentos com olhar de novidade, de coisa boa. A minha formação como docente aconteceu, dessa forma, muito mais em serviço do que na graduação.

Sempre trabalhando em duas redes de ensino diferentes, me permiti aproveitar cada formação em serviço para ir construindo meus saberes pedagógicos. Meu percurso docente, iniciado no SESI e na rede estadual de SP, passou ainda por escolas particulares da cidade de Ribeirão Preto e pela rede municipal da cidade, onde ainda atuo. Em todo esse período, sempre procurei por leituras que colaborassem com a minha formação, fosse em livros, documentos oficiais, revistas, internet. Durante esse período me permiti, também, aprender a usar os recursos diversos que o computador propiciava.

Em 2011 a Secretaria Estadual de Educação/SP fez parceria com as universidades estaduais do estado e promoveu cursos de especialização para os docentes da rede. Começou assim minha segunda especialização. Diferente da primeira, essa trouxe muita bagagem para a prática docente, pois tinha o ensino como foco. Nesse período, percebi que algumas ideias faziam parte de meu discurso, do meu planejamento, mas não eram efetivamente praticadas. Uma delas era o trabalho com os gêneros digitais. Desde então, venho procurando formas diferentes de trazer à prática tais estudos.

A minha escolha pelo curso de Educação e Tecnologias se deu pela relação que havia começado a estabelecer entre a minha prática docente e as mídias digitais. Durante esse processo, as minhas ações começaram a ficar aquém das minhas ideias, por falta de conhecimento técnico. Ou seja, eu tinha ideias para levar aos alunos, pois comecei a ler mais sobre o assunto, mas não sabia muito bem como executar ou colocar em prática por não saber como fazer, especialmente como criar mídias.

Muitas vezes, a internet me ajudou; outras, foram amigos que me deram dicas e às vezes até mesmo durante as aulas. Algumas vezes, levei a ideia para a sala de aula para que os alunos, ajudando-se mutuamente, executassem-na. Aprendi muito com eles nessas situações. No entanto, já sentia que precisava ter mais conhecimento de uso dos recursos digitais para poder ajudar mais os alunos, fazer um trabalho que fosse, de fato, profissional.

O meu interesse pelo uso de vídeos, animações, jogos (mesmo os que não são digitais) já faziam parte da minha prática, mas sabia que me faltava conhecimento para tratá-los não apenas como recurso pedagógico, e sim como meio para construção de sentidos. Queria trazer os gêneros discursivos digitais, tão presente na vida dos jovens, para a sala de aula, a fim de poderem não apenas apreciarem, como provavelmente já fazem no dia a dia, mas fazer leituras críticas e poderem, também, construir sentidos com tais recursos e se fazerem ter voz nesse mundo digital.

Além disso, também comecei a sentir a necessidade de produzir mídias que pudessem servir de apoio para as aulas, como um site que pudesse ser repositório de informações, mas tinha receio de não conseguir.

Quando vi as possibilidades que este curso poderia trazer para a minha prática e o meu cotidiano, soube que era exatamente o que procurava.

I.I Objetivos

Este trabalho tem por objetivo principal relacionar a produção de mídias digitais com o aprendizado de Língua Portuguesa.

Para chegar a esse objetivo, tracei o meu percurso de leitura e de produção de textos, em geral, e, mais especificamente, de mídias digitais, ao longo da minha vida como estudante e como professora. Esse caminho me levará a reflexões sobre as mudanças ocorridas em minha prática pedagógica ao longo dos anos como docente, possibilitadas sempre pelas leituras e formações realizadas.

Para embasar tais reflexões, realizei uma revisão bibliográfica sobre o uso de mídias digitais na área de Língua Portuguesa.

I.II Estrutura do trabalho

Até agora, fiz um breve resumo das minhas experiências, como aluna e como docente, com a leitura e as tecnologias desde a infância até o momento em que conheci o curso de Educação e Tecnologias. Apontei também os objetivos que pretendo alcançar com este trabalho.

A seguir o leitor será conduzido pelo curso de Educação e Tecnologias, passando pelas escolhas que fiz ao longo deste trajeto e pela forma como tentei compreender o ensino de Língua Portuguesa relacionado às tecnologias.

Para este percurso, na parte II farei uma apresentação do funcionamento do curso, suas especificidades e minhas escolhas para construir meu trajeto. Em seguida, na parte III, descreverei 12 dos componentes curriculares por mim cursados, para demonstrar como as tecnologias e as mídias digitais podem colaborar para a leitura e a produção de textos, sendo aliados nas aulas de Língua Portuguesa.

Depois, na parte IV descreverei a minha experiência com este Trabalho de Conclusão de Curso, apresentando o “Ambiente geral para os componentes de orientação ao TCC”, os processos de escrita e de orientação, especialmente abordando a construção deste memorial como TCC. Por fim, na parte V farei algumas reflexões acerca de todo o processo de aprendizagem e trarei ao leitor algumas recomendações.

II. APRESENTAÇÃO DO CURSO

Com uma proposta inovadora, o curso de Educação e Tecnologias da UFSCar apresenta uma estrutura dinâmica e inovadora. Ele propõe uma formação híbrida, integrada, aberta e flexível. Híbrida por trazer ao curso características da EAD e da Educação Presencial, integrada por articular diversas mídias em cada componente, flexível porque permite opções ao estudante e aberta porque permite que os alunos façam escolhas para compor sua própria formação.

Desse modo, o curso permite liberdade de escolhas em relação às modalidades (podendo escolher entre presencial e a distância), à certificação (especialização, aperfeiçoamento, extensão), ao tempo (o aluno pode escolher quando estudar e quando realizar suas avaliações, considerando as questões legais), ao lugar (o estudante pode escolher os melhores lugares para seus estudos), à habilitação (dando cinco opções aos estudantes) e à trilha pedagógica (cerca de 60 componentes curriculares disponíveis para a opção dos alunos). Assim, o estudante é corresponsável por sua própria formação, podendo fazer as escolhas desejadas e compor o curso como melhor desejar. Os componentes curriculares são oferecidos e o estudante escolherá entre os que mais lhe interessam, compondo a sua trilha pedagógica de acordo com seus desejos. Ele deve, portanto, escolher o tipo de certificação que deseja, a habilitação que lhe interessa para poder fazer a escolha de sua trilha pedagógica.

Para uma habilitação em nível de especialização, como a que se conclui com esse trabalho, deve-se considerar 400 h/a, divididas em 20 componentes curriculares de 20 h/a cada um. Dentre os mais de 60 componentes oferecidos ao longo do curso, cinco são obrigatórios, dez devem ser escolhidos entre os optativos para a habilitação desejada e cinco livres.

A habilitação por mim escolhida foi a de “Produção e uso de tecnologias para a educação”. Essa escolha, entretanto, não aconteceu previamente, como se imagina acontecer para a maioria das pessoas. Depois de realizar a matrícula, que foi feita para outra habilitação, durante o primeiro componente e a organização da trilha pedagógica, percebi que os componentes curriculares que mais me interessavam formariam a trilha de outra habilitação, e não aquela da matrícula. Não houve problemas; foi só solicitar a alteração da habilitação. Ao longo do curso também senti a necessidade de cursar mais componentes e cursar outra habilitação, situação

também facilmente resolvida. Esse processo de escolha, troca, adequação foi claramente sentido ao longo do curso e me provou que a flexibilização proposta de fato é elemento fundamental para a formação corresponsável dos estudantes.

Ao final de todas essas mudanças, a minha trilha pedagógica organizada para a habilitação “Produção e uso de tecnologias para a educação” ficou organizada da seguinte forma:

Data da oferta	Componente curricular	Caracterização
12/2017	Ambientação e letramento digital	Obrigatório
12/2017	Introdução à Educação e Tecnologias	Obrigatório
02/2018	Aplicações pedagógicas de mídias escritas, e-books e hipermídias	Optativo
02/2018	Aplicações pedagógicas de Rádio, Web-rádio e podcast	Livre
03/2018	Aplicações pedagógicas do audiovisual	Livre
04/2018	Aplicações pedagógicas de jogos digitais	Optativo
05/2018	Aplicações pedagógicas de Televisão, web-tv e vídeocast	Livre
06/2018	Planejamento e organização de animações para educação	Optativo
06/2018	Planejamento e organização de mídia audiovisual para educação	Optativo
06/2018	Planejamento e organização de mídia escrita para educação	Optativo
07/2018	Ferramentas de produtividade em nuvem no contexto educacional	Optativo
08/2018	Produção de animações para educação	Optativo
08/2018	Produção de mídia audiovisual	Optativo
08/2018	Produção de mídia escrita	Optativo
09/2018	Metodologia de pesquisa e produção científica 1	Obrigatório
10/2018	Gamificação e transmidiação	Optativo
11/2018	Metodologia de pesquisa e produção científica 2	Obrigatório
11/2018	Aprendizagem colaborativa nas comunidades em rede	Livre
03/2019	Introdução aos Jogos na Educação	Optativo
04/2019	Design de Jogos Educacionais	Optativo

III. MINHA EXPERIÊNCIA COM OS COMPONENTES CURRICULARES EM GERAL

Nesta parte do trabalho tentarei descrever ao leitor as minhas impressões sobre o curso a partir de alguns componentes. Para cada um dos componentes descrevi brevemente sua organização, a partir das aulas e atividades, da variedade de mídias presente em cada um deles e, posteriormente fiz uma breve reflexão em torno de minha aprendizagem, especialmente o modo como cada um deles colaborou para a minha formação, dentro da trajetória que já tracei até agora, pela perspectiva da leitura e das tecnologias.

A fim de facilitar a compreensão do leitor, organizei os relatos que seguem de maneira a agrupar os componentes curriculares que tratam de assuntos semelhantes.

1. Relato sobre o componente “Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades em Rede”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Livre

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 02

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 03

Período da oferta: de 30/10/2018 a 26/11/2018

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=5403>.

B. Material didático

A primeira unidade do componente apresentou o conceito de aprendizagem colaborativa e suas vantagens no ensino, além de mostrar alguns exemplos de atividades colaborativas. Para isso, foi usado o e-book, uma videoaula e um vídeo com uma entrevista com Izabel Meister.

A segunda unidade abordou o tema da participação dos alunos nas avaliações e sugeriu alguns modelos de avaliação participativa. Foram usados, nesse caso, o e-book e um áudio explicativo.

A terceira unidade trouxe algumas explanações sobre a colaboração no moodle, usando o e-book, uma videoaula e alguns outros exemplos de ambientes digitais e práticas colaborativas.

C. O papel do estudante

Para o estudante, a primeira unidade propôs dois fóruns, um para que os alunos apresentassem as suas redes sociais e outro para que debatessem sobre redes de aprendizagem, a partir de uma frase inicial. Além dos fóruns, houve também um questionário.

A segunda unidade teve a construção colaborativa sobre avaliação, usando a ferramenta wiki, o que foi bem interessante, pois aplicou-se à teoria a prática.

Para a terceira unidade, cada aluno representou a sua rede de aprendizagem em um fórum, o que possibilitou o compartilhamento e a troca de informações entre os estudantes.

D. Reflexão

Este componente traz à reflexão tanto formas de ensino para os alunos como também maneiras de o próprio professor manter sua própria aprendizagem de maneira contínua. Ao pensar em aprendizagens colaborativas, o papel do professor como mediador e orientador é fundamental. Desse modo, participar de redes colaborativas, para o professor, é importante também para compreender como acontecem as aprendizagens nessas situações.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21) apontam alguns letramentos importantes dentro do que consideram como letramentos digitais, relacionados à conexão, que nos importam aqui: o letramento em rede e o letramento participativo. Para eles, o letramento em rede proporciona “a customização individual da aprendizagem, quebrando barreiras entre a sala de aula e o mundo e instigando desenvolvimento profissional contínuo” (p. 46). Já o letramento participativo é apontado pelos autores como um transbordamento do letramento em rede, pois quanto mais se está conectado em rede, mais a participação vai acontecendo, de modo a tornar o letramento digital significativo e relevante. Os autores constataam ainda que,

Nesse processo, os estudantes podem desenvolver habilidades duradouras, aprendendo não apenas o valor de contribuir com seu ‘saldo cognitivo’ (Shirky, 2010a) para projetos coletivos, mas também de transmitir seus sentidos a diversos públicos e responder a seus feedbacks. (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 49).

No mesmo sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 120-122) mostram que a cultura participativa, surgida da cultura da convergência, adequam-se à concepção de autoria proposta por muitos currículos de Língua Portuguesa, mas apontam dois desafios ao

país: ampliar a quantidade e a qualidade de acesso e qualificar os seus usos. Esse segundo desafio está intimamente ligado à formação do professor e ao modo como ele levará os letramentos digitais a seus alunos, associados ao conhecimento pedagógico, já intrínseco a esse profissional.

Podemos, assim, reafirmar que as aprendizagens colaborativas do professor trarão à sala de aula novas perspectivas aos alunos, colaborando também para que esses formem suas próprias redes de aprendizagem e passem a agir de forma participativa, empoderada.

2. Relato sobre o componente “Ferramentas de produtividade em nuvem no contexto educacional”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 01

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 02

Período da oferta: de 26/06/2018 a 23/07/2018

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=4866>.

B. Material didático

O componente tinha como objetivo apresentar ferramentas em nuvem e apontar possibilidades de uso na educação, de forma a facilitar e diversificar alguns trabalhos educacionais. Foram apresentadas as ferramentas do Google Docs (desenho, documento, planilha, formulário, apresentação, agendamento, mapa, site), mostrando como usar cada uma, modos de organização em pastas, compartilhamento e publicação em site.

Com característica bastante prática, o material didático era composto por um e-book, que mesclava instruções de uso das ferramentas e sugestões de uso na educação, e vários tutoriais em vídeo, que complementavam as orientações do e-book e auxiliaram na execução das atividades propostas.

C. O papel do estudante

A primeira unidade propunha que os estudantes compartilhassem uma pasta de arquivos (de qualquer conteúdo) com os colegas de curso por meio de link e criassem um formulário e enviassem por e-mail a alguns colegas.

Na segunda unidade os alunos fizeram um desenho colaborativo e enviaram os resultados obtidos pelo formulário enviado anteriormente, usando tanto os gráficos do próprio formulário como os gráficos obtidos pelo planilhas.

A última atividade foi reservada para responder a um agendamento pelo Doodle e criar um site.

A despeito do caráter extremamente prático do componente, as orientações, tutoriais e as atividades colaboraram bastante para ampliar meu letramento digital, que deve estar em constante construção.

D. Reflexão

De ordem bastante prática, o componente proporcionou a ampliação do letramento digital dos participantes, pois apresentou uma gama grande e variada de ferramentas em nuvem possíveis de serem utilizadas em situação educacional.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) o domínio dos letramentos digitais está entre as competências necessárias para que os estudantes possam “participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas.” E completam:

Em vista de se desenvolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 17)

Os autores apontam também que (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 305), para ajudar os alunos a desenvolverem seus letramentos digitais, os professores precisam desenvolver “certo grau de competência tecnológica”, a fim de que possam integrar tecnologias digitais à prática de ensino. Assim, quanto mais amplo for o letramento digital dos professores, mais possibilidades haverá para integrar o digital ao pedagógico, empoderando o aluno para lidar com essas novas circunstâncias tanto no presente como no futuro.

Apontando para o mesmo sentido, Rojo (2013, p. 20), ao tratar da circulação de informações por meios digitais, afirma que

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos

de significar. São modos de significar e configurações, como disse Beaudoin, que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). Isso se dá devido à linguagem digital (...). As mídias digitais facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias, porque os processos de digitalização reduzem qualquer conteúdo informativo, originado de qualquer mídia, codificado em qualquer linguagem, a um código numérico/binário comum, o qual pode ser manipulado de forma automatizada.

Assim, os letramentos do professor, especialmente se tratando de Língua Portuguesa, precisam acompanhar as novas formas de se construir sentidos, a fim de que possa compreender não apenas o uso das ferramentas digitais para ensinar os alunos, mas principalmente para entender as construções dos próprios gêneros discursivos emergentes e estes possam vir a ser objetos de estudo nas aulas de Português.

3. Relato sobre o componente “Aplicações pedagógicas de mídias escritas, e-books e hipermídias”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 02

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 00

Período da oferta: de 06/02/2018 a 05/03/2018

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=4008>

B. Material didático

O material didático deste componente era composto por um e-book, dividido em três capítulos e uma videoaula, de aproximadamente 14 minutos, que resumia os assuntos dos três capítulos do e-book, além de dois tutoriais em vídeo para orientar as atividades das duas primeiras unidades.

A primeira unidade, de forma abrangente, mostrou as mudanças entre mídias tradicionais, mídias impressas e mídias digitais, apontando, posteriormente, as

características específicas desta última e seus impactos no processo de leitura e escrita, especialmente com a presença de hiperlinks.

Na segunda unidade foram abordadas as características de um e-book, suas especificidades e formatos, assim como as possibilidades de uso em contexto educacional, refletindo suas vantagens e desvantagens em relação às mídias impressas.

A terceira unidade apresentou o conceito de hiperlink, suas características e peculiaridades, os benefícios e desafios em usar a hiperlink pedagogicamente.

Particularmente para as aulas de Língua Portuguesa, esses conteúdos são bastante caros, uma vez que os textos da contemporaneidade têm sua publicação mais intensa na web que nos impressos, obrigando o professor a rever as suas práticas e o modo como encara a leitura e a escrita em sua didática.

C. O papel do estudante

As atividades propostas em cada unidade tinham duas características distintas: uma de ordem mais teórica, em forma de questionário, e outra de ordem mais prática.

Na primeira unidade, além do questionário, foi proposta a criação de um site com conteúdo educacional e hiperlink. A minha escolha foi aproveitar uma sequência didática que já havia elaborado, acerca do teatro, e adequar seu conteúdo e formato para o site¹. Foi uma experiência muito proveitosa, pois nunca havia criado um site e pude perceber que se trata de um recurso bem rico para fim didático. Pretendo manter o site, ampliá-lo e usá-lo como hiperlink para futuros sites educativos.

Na segunda unidade a atividade prática era a criação de um e-book com tema livre e pelo menos quatro páginas. Para a realização do trabalho, selecionei dois contos de minha autoria para compor o trabalho². Mais uma vez uma nova experiência que possibilitou a reflexão sobre o uso desse tipo de recurso em contexto educacional, proporcionando diversas ideias para o uso em sala de aula. Tanto o e-book como o site podem vir a ser produzidos pelo professor, como material adicional a suas aulas, mas também pode ser recurso usado para a publicação e divulgação de textos dos alunos, deixando a produção de textos com uma dinâmica muito mais próxima do real do que apenas uma atividade a ser entregue e avaliada por um único leitor, dando visibilidade à escrita dos alunos e proporcionando atitude protagonista.

¹ Ver site em <<https://danilobo76.wixsite.com/teatro>>.

² Ver e-book em <<https://www.livrosdigitais.org.br/livro/81799KRHPG593J?page=0>>.

A terceira unidade propôs a criação de um glossário colaborativo com termos estudados ao longo do componente, possibilitando a revisão dos conteúdos estudados e aprofundamento, por meio de pesquisa e da leitura dos vocábulos propostos pelos demais colegas.

D. Reflexão

O componente curricular em questão trouxe à reflexão algumas possibilidades de inserção de mídias digitais escritas para a sala de aula ou como material complementar para estudo em casa. Além do uso de mídias escritas como sites, e e-books, os estudos trouxeram a importância de trazer a hipermídia como objeto de estudo. Braga (2010, p.183-184) aponta que a quebra de linearidade dos hipertextos exige dos leitores explorar os diversos links e construir uma conexão entre eles, podendo levar os iniciantes a se perderem no mar de informações. Assim, de acordo com ela, “leitores novatos necessitam de orientação na sua leitura e também de um número mais restrito de opções para serem capazes de fazer escolhas”. A quem mais deve-se atribuir essa orientação, se não ao professor?

Por outro lado, Xavier (2010, p. 209) aponta que o hipertexto, por ampliar ilimitadamente as relações referenciais do leitor, torna-o um cidadão do mundo, expandindo seus horizontes de expectativas, uma vez que “seu mundo” é ampliado pelos hipertextos.

Deste modo, trazer a leitura não-linear dos hipertextos e hipermídias para a escola faz-se extremamente necessário, a fim de que a formação de leitores competentes e críticos seja garantida pela educação atual.

Assim, os temas abordados pelo componente trouxeram boas reflexões, principalmente para aulas de Língua Portuguesa, em que as mídias escritas podem ser usadas como recurso tecnológico e como objetos de aprendizagem, na leitura, interpretação e produção de textos.

4. Relato sobre o componente “Planejamento e organização de mídia audiovisual para educação”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 01

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 02

Período da oferta: de 29/05/18 a 25/06/18

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=4847§ion=0>.

B. Material didático

O material didático deste componente foi bastante rico, trazendo aos alunos não apenas o e-book e videoaulas, mas também bastante material complementar em vídeo.

A primeira unidade foi composta pelo capítulo do e-book referente à ideia de imagem e identidade, apontando para a forma como a seleção de imagens, ao mesmo tempo, cria a sensação de realidade e produz efeitos de sentido no público. Para complementar o e-book foi disponibilizada uma videoaula, que retomou o conteúdo escrito e complementou-o, comentando vídeos complementares e fazendo referências à produção audiovisual para a educação. Os vídeos complementares ajudaram a ampliar os conhecimentos acerca da história do cinema, brevemente abordada nos demais materiais.

A segunda unidade, com conceitos mais técnicos, abordou o modo como a imagem e o som se complementam nas produções audiovisuais e trouxe os tipos de planos e enquadramentos das imagens, bem descritos e exemplificados, e a importância do som e da música como parte da criação dos sentidos. Tudo isso foi abordado no e-book e reiterado na videoaula. A videoaula, especificamente, foi bastante criativa, mostrando na prática da filmagem cada um desses planos, apesar de não ter abordado muito a questão do som. Como material complementar, foi disponibilizado um link para uma entrevista que abordava sobre Educação Audiovisual e um link para uma série de vídeos explicativos sobre como produzir uma videoaula.

A última unidade tratou sobre o roteiro, suas características e trouxe alguns exemplos e tipos diferentes de roteiros. O conteúdo se fez presente, de forma complementar, no e-book, na videoaula e nos exemplos complementares, que apresentavam tipos diferentes de roteiros.

Apesar de ser um componente completo, ele foi produzido para se complementar ao componente curricular “Produção de mídia audiovisual”, sendo assim organizado para que ambos se completassem, mesmo sendo independentes.

C. O papel do estudante

Para o estudante, as atividades não foram muitas. Para as duas primeiras unidades a avaliação foi feita por meio de questionários. Como atividade complementar, mas não obrigatória, o professor criou um fórum de discussões (chamado por ele de *Bombonière*) na aba inicial, que ficou aberto durante todo o componente, e serviu como recurso de diálogo e discussões entre os integrantes do grupo. Já na terceira unidade, o aluno deveria elaborar um roteiro para uma videoaula. A minha escolha foi uma videoaula sobre criação e linguagem de e-mail, voltada a alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)³, já pensando na produção do vídeo, que seria realizada em outro componente, e sua utilização em sala de aula.

D. Reflexão

O componente em questão trouxe a reflexão acerca da complexidade de produção de vídeos e, também, alguns elementos teóricos fundamentais para a compreensão de como os sentidos podem ser criados. Compreender isso é fundamental para fazer leituras complexas de vídeos e filmes. Barbosa e Rovai (2012, p. 10-11) consideram que o ensino de Língua Portuguesa deve levar em conta o multiletramento, uma vez que “o uso das diferentes linguagens ao mesmo tempo constitui e manifesta a diversidade cultural”, que se faz importante tanto para ampliar o universo cultural dos alunos como para confrontar com outras formas de manifestação cultural e promover um diálogo. A autora também aponta a necessidade de que o currículo de Língua Portuguesa traga outros gêneros e linguagens, para além daqueles mais comumente abordados. Entre eles, ela aponta o vídeo.

Complementando as ideias da autora, Pimenta (2016) acredita na figura do professor como mediador para trilhar o olhar do aluno a criar sentidos nas imagens. Desse modo, ele conclui que

O educador, nesse contexto, não objetiva fazer do aluno um tipo de jornalista mirim, ou aprendiz de apresentador televisivo, mas se utiliza desses recursos para ensiná-lo a problematizar o poder midiático do ponto de vista estético e político como montagens do discurso e da cena, bem como dos artifícios empregados para dar-lhes sentido.

Assim, esse componente traz à tona mais uma vez a ideia de Rojo (2012, p.21-22) da pedagogia dos multiletramentos, a fim de proporcionar aos alunos análise crítica e autoria multimidiática.

³ Ver roteiro em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=512147>>.

5. Relato sobre o componente “Produção de mídia audiovisual”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 01

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 02

Período da oferta: de 31/07/18 a 27/08/18

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=4921>.

B. Material didático

Esse componente foi organizado de forma diferente dos demais, em duas unidades de duas semanas cada, devido ao tipo de trabalho, mais longo e demorado. As duas unidades ficaram abertas desde o início, a fim de que os estudantes já soubessem o que deveriam fazer na sequência, pois as atividades eram dependentes uma da outra.

Na primeira unidade, que focava na gravação de vídeo, foram disponibilizados um e-book, que abordou sobre enquadramento, uso de luz e captação de som e uma videoaula, sobre os mesmos tópicos, mostrando na prática da filmagem cada um desses elementos e os efeitos provocados no produto final.

Essas informações foram bastante úteis e proveitosas para a atividade de gravação de vídeo, pois sem esses conhecimentos, teria sido muito mais difícil obter um material de qualidade ao final do processo.

Na segunda unidade o trabalho estava voltado à edição de vídeo. O segundo capítulo do e-book foi composto como um tutorial de uso, passo-a-passo, do aplicativo sugerido para a edição final do vídeo. O mesmo tutorial também foi disponibilizado em vários vídeos, divididos por etapas. Havia também um tutorial em vídeo sobre o uso do YouTube.

O fórum de dúvidas foi bastante usado neste componente, pois muitas questões foram surgindo ao longo dos trabalhos e foram prontamente esclarecidas pelo professor ou pelos tutores.

C. O papel do estudante

Na primeira unidade, o estudante deveria entregar o roteiro de seu vídeo e um relatório da gravação bruta do vídeo. Essa atividade foi bastante prática e trouxe a

possibilidade de experiência na gravação de vídeo, que eu não tinha. Como já havia cursado o componente “Planejamento e organização de mídia audiovisual para a educação”, meu roteiro⁴ já estava pronto, então foquei mais na gravação do vídeo.

Com o roteiro em mãos, o trabalho de gravação, apesar de ser longo e cansativo, tornou-se mais fácil, pois proporcionou a gravação das cenas fora de ordem, havendo, assim, menos manuseio de câmera e de luz. Como fiz a gravação sozinha, as primeiras tentativas foram frustradas, até conseguir ajustar a câmera e as luzes no melhor ponto e obter uma boa imagem final.

Para a segunda unidade, o aluno deveria compartilhar o vídeo já editado por meio de um link⁵ no YouTube. Como o material explicativo era bastante detalhado, apesar de um trabalho demorado, não foi difícil de ser realizado.

A experiência de gravar e editar um vídeo foi uma experiência importante tanto para verificar que é possível ser feito, mesmo com poucos recursos, mas que se trata de um trabalho longo e demorado, que exige muito planejamento. Apesar das dificuldades e do tempo dispendido, este é um recurso que pretendo continuar usando, tanto em produções minhas, para complementação das aulas, como em produções dos alunos.

D. Reflexão

Apesar de o objetivo principal desse componente curricular ser voltado à produção de vídeos pelo professor, a fim de construir videoaulas, todo o conhecimento aqui trazido pode ser levado como conhecimento a ser difundido aos alunos da Educação Básica. O conteúdo aqui tratado, mais uma vez, traz à tona a reflexão que venho fazendo acerca da importância do currículo de Língua Portuguesa considerar as múltiplas linguagens e múltiplas manifestações culturais, como propõe Rojo (2012) em sua proposta para a pedagogia dos multiletramentos, já citada anteriormente.

Conhecer o modo de produção e de edição de um vídeo proporciona conhecer como os sentidos são construídos pelos produtores e proporcionam uma visão mais crítica das leituras que fazemos dos diversos vídeos que circulam no nosso cotidiano. Além da leitura mais complexa e crítica, conhecer os meios e formas de produção podem proporcionar produções em vídeo pelos alunos, de modo a torná-los também produtores e protagonistas difusores de múltiplas culturas

⁴ Ver link de roteiro na seção anterior, p. 21.

⁵ Ver vídeo finalizado em <<https://youtu.be/i9Zu8u3BmcA>>.

Barbosa e Rovai (2012, p. 11) mostram que, ao considerar os multiletramentos, considera-se também que as tecnologias possibilitam a remixagem e redistribuição de informações, possibilitando ao aluno uma atitude protagonista.

No mesmo sentido, Rojo (2012, p. 29) aponta que o trabalho da escola para criar multiletramentos estaria voltado para práticas que transformem os alunos em “criadores de sentidos”. Para isso, os alunos devem ser capazes de ser analistas críticos tanto na leitura quanto na produção.

Desse modo, compreender o processo de gravação e de edição de um vídeo vai além de construir técnicos em mídia audiovisual, proporciona também a qualificação dos alunos para as práticas na web, participando de experiências significativas com produções de diferentes culturas, como propõe Rojo (2012, p. 135).

6. Relato sobre o componente “Planejamento e organização de animações para educação”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 01

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 01

Período da oferta: de 29/05/18 a 25/06/18

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=4846>.

B. Material didático

O material desse componente foi composto por um e-book dividido em três capítulos e três videoaulas, uma para cada unidade, que se complementam, reiterando, retomando e ampliando as informações.

A primeira unidade apresenta os conceitos de animação e seu uso na educação ao longo dos anos. Mostra como as animações vêm sendo usadas em contexto educacional, com animações específicas para a educação ou animações comerciais, dando exemplos e mostrando imagens.

A unidade 2 trouxe informações sobre os tipos de animação usados na educação. Foram apresentadas as animações narrativas lineares, animações interativas, tutoriais animados e avatares, apresentando o conceito e descrição de cada um, além de exemplos e imagens. Foram mostradas também técnicas distintas

de produção de animação usadas historicamente, como as animações 2D, 3D, stop motion, roscopia, recortes.

A última unidade abordou as possibilidades de uso de animações em situações educativas, apontando o planejamento de uso das animações como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. Nesta parte foi possível refletir sobre como planejar as aulas usando animações, observando exemplos e sugestões.

C. O papel do estudante

As atividades propostas aos alunos foram bastante variadas. Na unidade 1 foi feita uma pesquisa a fim de identificar os tipos de animações mais conhecidos e assistidos pelos alunos. Foram propostos, ainda, um questionário avaliativo e a elaboração de uma lista colaborativa de animações com possibilidade de uso em sala de aula. Essa atividade foi bastante produtiva, uma vez que trouxe várias sugestões de animações, das quais muitas eu ainda não conhecia.

Na unidade 2 foram feitos um questionário avaliativo e um fórum em que foi proposto um debate amplo sobre animações em contexto educacional e proporcionou conhecer trabalhos já realizados por outros colegas.

Essas duas primeiras unidades foram bastante importantes porque trouxeram muita informação acerca das diferentes formas de produção de animações, possibilitaram a troca de experiências e debate, ampliando, assim, os conhecimentos acerca desse tipo de mídia, às vezes tão relacionado apenas ao mundo infantil.

A unidade 3, com a temática do planejamento educacional, propôs a produção de um planejamento de aula(s) em que a animação fosse um dos recursos usados. Minha escolha foi realizar uma sequência didática com a análise de duas animações, uma chamada “The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore”⁶ e outra chamada “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo”⁷, em que o objetivo seria mostrar aos alunos como as figuras de linguagem podem ser construídas pela palavra e também pela linguagem audiovisual⁸.

D. Reflexão

Este componente curricular trouxe a reflexão acerca do uso das animações de diversos tipos, mostrando que o planejamento em torno de como a animação será

⁶ Ver animação em <<https://www.youtube.com/watch?v=Ad3CMri3hOs>>.

⁷ Ver animação em <https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=a-HDwM3jebY>.

⁸ Ver trabalho completo em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=616059>>.

inserida nas aulas é mais importante que uma produção específica para a educação. Ou seja, as produções de animações para a educação podem ser muito ricas, mas usar animações comerciais e já disponíveis para uso pode ser um recurso bastante válido para o ensino, desde que esse uso seja bem planejado.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, as animações, assim como o cinema, de modo geral, devem ser recursos a serem usados não apenas como ilustrações para um determinado conteúdo, mas principalmente como objeto de aprendizagem, em que o filme ou a animação se constituem como textos que precisam ser “lidos”, interpretados. Pimenta (2016) aponta que a Educação Audiovisual colabora para a aprendizagem, uma vez que as imagens e os sons são elementos concretos que colaboram para a formação de uma visão de mundo. Miranda, Coppola e Rigotti apontam que

O estudo das técnicas sobre a composição imagética nos ensina ou talvez nos faça lembrar que o audiovisual é um conhecimento a ser compreendido e interpretado e não apenas uma ilustração ou exemplo a serviço de um conteúdo a ser ensinado (apud PIMENTA, 2016).

O mesmo conceito podemos levar para as animações. Compreender os recursos usados pelas animações para criar sentidos deve ser levada em consideração em um currículo que pretenda formar adultos que são bons leitores de todo tipo de texto, inclusive os multimodais.

No mesmo sentido, Rojo e Barbosa (2015, p.112) apontam que

na leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, tanto em termos de tema, como de forma composicional e de estilos – pois há também formas de composição e estilos em imagens, musicais, etc. -, precisamos levar em conta as características multimodais ou multissemióticas desses para a construção dos sentidos (temas).

Assim, reconhecer os significados trazidos pelos gestos, pelas cores, pelos silêncios e pelos sons são também importantes para a formação de nossos jovens, a fim de que se formem leitores críticos e produtores criativos, afinal eles estão em contato com esses gêneros de textos por muito mais tempo que qualquer um já esteve.

7. Relato sobre o componente “Produção de animações para educação”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 01

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 01

Período da oferta: de 31/07/18 a 27/08/18

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=4920>

B. Material didático

Os materiais desse componente foram um material escrito, um vídeo explicativo sobre os processos de construção de uma animação, uma animação e seu respectivo roteiro, links de acesso a sites de animação e uma webconferência. As três unidades permaneceram abertas desde o início, possibilitando ao aluno observar os próximos passos, antecipar estudos, elaborar atividades coerentes do começo ao fim.

O material escrito foi elaborado para se parecer com um tutorial, uma vez que era destinado à compreensão dos processos de produção de uma animação e a produção em si. Assim, cada uma das três partes descrevia uma parte do processo de produção de animação (escolha de tema/linguagem/público, roteiro, produção), direcionando as atividades que deveriam culminar na animação em si.

O vídeo explicativo mostra um *making off* de produção de animação da equipe da SEaD/UFSCar, mostrando o passo-a-passo, desde o planejamento até os testes finais e todos os envolvidos no processo.

Uma animação e seu respectivo roteiro foram colocados como exemplos, a fim de proporcionar a compreensão da relação entre ambos e a importância do roteiro no processo de produção da animação. Os links de acesso aos sites sugeridos para a execução da animação puderam dar uma ideia geral sobre os recursos que poderiam ser usados na produção final.

A webconferência foi marcada para a última semana de atividades, a fim de tirar dúvidas e compartilhar algumas experiências.

C. O papel do estudante

As três unidades foram organizadas com o propósito de direcionar o estudante a produzir uma animação educacional. Então, o fato de as três unidades ficarem abertas desde o início permitiu que os alunos pudessem ter uma ideia de todo o processo e construção da aprendizagem e planejar de maneira eficiente cada uma das etapas propostas.

A primeira unidade propôs um debate em fórum sobre as possíveis diferenças entre as animações comuns e as animações educacionais. As conversas e trocas de experiências foram intensas. Foi possível pensar sobre algumas diferenças de acabamento, devido às diferenças de investimentos, sobre a importância do planejamento da aula para o uso de qualquer animação, além das inúmeras sugestões de animações que foram surgindo ao longo das conversas. Foi bastante enriquecedor enquanto construção colaborativa.

A segunda unidade propunha a produção de um roteiro para animação, a partir de um tema educacional. O material de estudos era bem esclarecedor quanto à importância da escrita do roteiro no processo de produção de animação, mostrou bem claramente os elementos essenciais de um roteiro e trazia, além de um modelo, um exemplo de roteiro e a animação dele originado. Assim, a produção do roteiro, apesar de trabalhosa, tornou-se uma tarefa clara e fácil de realizar. Minha escolha foi elaborar um roteiro narrativo que abordasse o tema das variedades linguísticas, voltado a alunos do Ensino Fundamental⁹.

A terceira unidade foi destinada à produção da animação propriamente dita. Assim, com o roteiro em mãos, bastava escolher a ferramenta de criação de animação e começar a produção. Foi uma atividade bastante trabalhosa e alguns imprevistos surgiram. Usei o PowToon para criar a animação; as vozes dos personagens preferi gravar no Audacity, a fim de ter mais recursos de edição de som. Durante a produção, algumas alterações no roteiro¹⁰ precisaram ser feitas, pois a ferramenta escolhida, na versão gratuita, tem limite de tempo, informação que só tive quando extrapolei esse tempo. Acabei, dessa forma, demorando muito mais do que o planejado inicialmente e acabei fazendo cortes na narrativa, mas teria feito diferente se soubesse da limitação de tempo desde o início. A animação final¹¹ já foi usada em sala de aula e produziu um retorno interessante, especialmente quando alguns alunos se interessaram por aprender a produzir animações também, o que pretendo inserir em meus próximos planejamentos.

Pensar em cada detalhe da animação, desde a produção do roteiro até seus últimos detalhes, faz-nos perceber que esse tipo de produção, para ser realizada de

⁹ Ver roteiro em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=616369>>.

¹⁰ Roteiro final disponível em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=616720>>.

¹¹ A animação está disponível em <https://www.powtoon.com/online-presentation/fkjJo6olVws/?mode=movie#>.

maneira individual, apesar de ser possível, deve ser bem planejada, inclusive em relação ao tempo disponibilizado para a produção, ou se tornará uma tarefa intransponível.

D. Reflexão

Este componente curricular proporcionou uma reflexão acerca do uso das animações em sala de aula, mas acima de tudo, pôde ensinar os passos para a produção de uma animação. Considerando novamente a minha prática como professora de Língua Portuguesa, entender como produzir uma animação proporcionou, muito além da minha própria produção e o vislumbre de outras produções minhas, o desejo de usar esse recurso como uma possibilidade para a produção dos alunos.

Retomando o conceito de multiletramentos proposto por Rojo (2012, p. 21), em que ela aponta a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas de produção para que os multiletramentos ocorram, este pode ser um recurso utilizado nas aulas de Língua Portuguesa a fim de proporcionar ao aluno não apenas a observação, leitura e análise de animações, mas principalmente o uso da animação como ferramenta de criação, de produção de textos multimodais ou multissemióticos para que, desta forma, possam se apropriar da multiplicidade de linguagens presentes nos textos em circulação social.

Rojo e Barbosa (2015, p. 135) afirmam que

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo às questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais.

Assim, trazer a produção de animação para as aulas de Língua Portuguesa é uma forma de proporcionar essa participação dos alunos nas práticas da web, com experiências significativas e a expressão de diferentes culturas, como sugerem as autoras.

8. Relato sobre o componente “Aplicações pedagógicas de Rádio, Web Rádio e Podcast”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Livre

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 02

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 00

Período da oferta: de 06/02/2018 a 05/03/2018

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=4010>.

B. Material didático

A primeira unidade do componente abordou as relações históricas do rádio com a educação, desde seu surgimento no Brasil, na década de 1930, passando pela web rádio educativa e seus conceitos. Para isso, foi utilizado o primeiro capítulo do e-book, uma videoaula e um documentário sobre a história do rádio no Brasil. Como material complementar, foram sugeridos um vídeo de Pierre Lévi sobre as mudanças da comunicação humana ao longo da história, enfatizando a atualidade e um artigo sobre a web rádio e a geração digital.

A segunda unidade abordou mais sobre os aspectos operacionais da web rádio, abordando o planejamento, produção e edição de programas. O material usado para esse tema foram o segundo capítulo do e-book, uma videoaula, alguns tutoriais de edição de áudio e vários exemplos em áudio. Como material complementar, havia um artigo sobre a implementação de uma web rádio educativa.

A terceira unidade tratou de gerenciamento, transmissão e recepção de web rádio, mostrando possibilidades de interface e possibilidades de uso de podcasts. Foram utilizados, para isso, o terceiro capítulo do e-book, duas videoaulas, vários exemplos de programas, um artigo sobre podcast e um tutorial para uso de software para gerenciamento de web rádio.

C. O papel do estudante

Para o aluno, a primeira unidade propôs um fórum de debates sobre as possibilidades de uso da web rádio na educação e uma atividade em que o aluno deveria fazer uma comparação entre os padrões de comunicação da rádio e da web rádio. De cunho mais reflexivo e teóricas, as atividades proporcionaram conhecer melhor os conceitos gerais e compreender historicamente a presença do rádio na educação.

Já a segunda unidade sugeriu a pré-produção de uma web rádio, com duas atividades: um planejamento geral da programação da rádio e um arquivo de áudio

com vinheta e slogan da rádio sugerida. Com diretrizes mais práticas, essas atividades possibilitaram a reflexão por meio de um planejamento para a ação. Minha escolha foi pensar em uma programação¹² que pudesse englobar toda a comunidade escolar, com a participação e organização do grêmio escolar.

A última unidade solicitou um fórum de debates sobre os desafios advindos de uma web rádio educativa, o que propôs uma discussão sobre problemas e dificuldades em gerenciar a web rádio educativa e as vantagens dessa mídia. Outra atividade proposta foi uma gravação em áudio¹³ de um programa educativo, o que proporcionou a prática de gravação e edição de áudio, além da reflexão sobre as possibilidades de programas educativos para a web rádio.

D. Reflexão

Os estudos desse componente proporcionaram a reflexão acerca das possibilidades de uso da rádio, web rádio e podcasts em situações educacionais. Para além do uso dessas ferramentas pelo professor, como forma de disseminação de informação, o uso pelos alunos de web rádio e podcasts, principalmente, faz-se importante no sentido em que permite ao estudante não apenas receber a informação, mas também produzir conteúdo, selecionar informação, apropriar-se do funcionamento da ferramenta, suas funções e os modos de produção de sentidos.

De acordo com Bévort e Belloni (2009, p. 1084), para que os alunos tenham uma apropriação crítica e criativa das mídias, a integração das TICs deve acontecer na perspectiva da mídia-educação em duas dimensões – objeto de estudo e ferramenta pedagógica. Nessa perspectiva, o uso da web rádio na escola pelos alunos e para os alunos pode vir a ser uma das formas de integração das mídias com os conteúdos educacionais, permitindo que o estudante se aproprie do funcionamento da ferramenta ao mesmo tempo em que a usa para produzir sentidos.

No mesmo sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 124,131) apontam a importância da curadoria como mecanismo de seleção de conteúdo, de forma a organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los, promovendo, assim, a descrição e a argumentação, além de pressupor a produção de roteiro, a adequação da linguagem oral. O trabalho de produção de programas para web rádio podem também ser usados nesse sentido, permitindo que a ferramenta seja usada como meio para o desenvolvimento de

¹² Ver atividade completa em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=420134>>.

¹³ Áudio do programa disponível em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=420147>>.

habilidades, como as citadas anteriormente, e forma de aproximação dos modos de funcionamento da mídia e compreensão de como os sentidos são construídos.

9. Relato sobre o componente “Aplicações pedagógicas de jogos digitais”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 01

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 01

Período da oferta: de 03/04/2018 a 30/04/2018

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=4738§ion=0>

B. Material didático

O material didático desse componente eram um e-book dividido em três capítulos e três videoaulas, uma para cada semana. O conteúdo das videoaulas eram reiteraões e complemento do texto do e-book. Dessa forma, o aluno tinha a possibilidade de ler, ver e ouvir as informações a serem aprendidas, de modo a propiciar aprendizagens com recursos diferentes e complementares.

A primeira semana tratou do conceito de jogo e deste como elemento cultural, de maneira teórica, a partir dos principais estudiosos da área. A segunda semana abordou as características dos jogos, que são tão atrativas ao público. A terceira e última semana apontou as diferenças entre jogos comerciais e jogos educativos (jogos sérios) e as formas como ambos podem colaborar para a educação.

O conteúdo deste componente procurou, ainda, desfazer a ideia de que o jogo seja um recurso maléfico à juventude, apontando para as possibilidades de aprendizagem que ele pode proporcionar.

C. O papel do estudante

As atividades direcionadas aos alunos foram organizadas de forma a contribuir para a construção do conhecimento acerca do tema. Assim, na primeira semana foi lançada uma pesquisa a fim de mapear os conhecimentos e hábitos dos alunos em relação a jogos digitais. Paralelamente, foi elaborado um questionário sobre o que é um jogo e suas características culturais e proposta a elaboração de uma lista colaborativa, em que cada participante deveria apontar ao menos um jogo digital que pudesse ser usado em contexto educacional. Esta última atividade, particularmente,

foi bastante proveitosa, uma vez que pudemos conhecer uma gama distinta e variada de jogos disponíveis a serem usados na educação.

Na segunda semana, além de um questionário, foi proposto um fórum de discussões em que os alunos deveriam propor atividades com jogos físicos (não os digitais), como jogos de tabuleiro ou de cartas, e pudessem discutir essas propostas com os colegas. Essa atividade proporcionou conhecer e relembrar vários jogos disponíveis no mercado, adaptações possíveis desses jogos para conteúdos específicos, bem como conhecer experiências de outros colegas em sala de aula com jogos comerciais ou específicos para a educação.

Na terceira semana os alunos deveriam elaborar uma atividade educacional com jogos. Pautada na ideia de que toda atividade com jogos deve ser muito bem planejada e o jogo inserido como parte da estratégia de ensino, esta atividade proporcionou uma reflexão acerca da importância do planejamento de todo o contexto em que o jogo será inserido, a fim de que faça sentido e tenha significado aos estudantes. Minha escolha foi elaborar um planejamento usando o jogo “Poema”, disponível na página da Olimpíada de Língua Portuguesa¹⁴, com o objetivo de trabalhar os conceitos desse gênero textual e o jogo sendo usado como parte do exercício de produção de poemas¹⁵. Desse modo, o uso do jogo não tem um fim em si mesmo, mas cria uma situação de aprendizagem em que o jogo está inserido e os conceitos previamente aprendidos serão utilizados para jogar, reiterando significativamente a teoria.

D. Reflexão

Neste componente foi possível compreender que os jogos, digitais ou não, podem servir a vários objetivos dentro do contexto educacional, seja como introdução a um conceito, exemplificação ou até mesmo como forma de avaliação.

Os jogos, em si mesmos, já trazem implícita a ideia de aprendizagem, uma vez que, para seguir jogando o jogador precisa aprender a mecânica do jogo, as habilidades do personagem, as regras do jogo. Gee (2009, p. 169) compara a Ciência a um jogo, mostrando que, como no segundo, o primeiro também tem regras

¹⁴ Ver jogo em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/poema/jogo.html>.

¹⁵ Ver plano de aula em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=615189>>.

específicas, linguagem e ferramentas específicas, que não podem ser usadas aleatoriamente. Assim, de acordo com o autor,

ironicamente, do mesmo jeito que o que você aprende ao jogar um bom videogame é como jogar aquele jogo, também o que você aprende ao aprender biologia deve ser como jogar aquele jogo. Porém, tanto no caso da biologia como no dos videogames, não se trata de um “vale-tudo” – não estamos aqui defendendo um “progressivismo” permissivo. Você tem que habitar a identidade que o jogo oferece (seja *Battle Mage* ou a de um biólogo pesquisador) e você tem que jogar de acordo com as regras. Você tem que descobrir quais são essas regras e como elas podem ser melhor usadas para atingir objetivos.

Gee (2009, p 169-174) também aponta e descreve características presentes nos bons jogos que correspondem a princípios de aprendizagens (identidade, interação, produção, riscos, customização, agência, boa ordenação dos problemas, desafio e consolidação, “na hora certa” e “a pedido”, sentidos contextualizados, frustração prazerosa, pensamento sistemático, explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos, ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído, equipes transfuncionais, performance anterior a competência). Esses princípios podem servir aos educadores não apenas para avaliar bons jogos e selecioná-los entre outros, mas também para repensar suas aulas, a fim de trazer para a escola um ambiente semelhante ao dos jogos, que seja intrigante e promova o desejo de aprender.

10. Relato sobre o componente “Introdução aos Jogos na Educação”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 03

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 00

Período da oferta: de 12/03/2019 a 08/04/2019

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=5519>.

B. Material didático

A primeira unidade deste componente apresentou o conceito de jogo e os princípios de aprendizagem que bons jogos proporcionam. Para esta explanação foram usados o primeiro capítulo do e-book, um capítulo de livro, uma palestra e uma apresentação em vídeo de John Gee. Havia ainda, como material complementar, um artigo, um capítulo de livro e um vídeo.

A segunda unidade mostrou algumas possibilidades de uso de jogos na educação, de forma conceitual e baseado em pesquisas atuais. O material era bem amplo, incluindo o e-book, uma lista de jogos educacionais e cinco vídeos, além de um artigo complementar e mais um vídeo complementar.

A terceira unidade apresentou repositórios e portais digitais de objetos de aprendizagem, exemplos de bons jogos educacionais e algumas ferramentas de avaliação de jogos. Foram usados, para isso, o e-book, um artigo e tutoriais escritos e em vídeo para a customização de jogos da plataforma REMAR.

C. O papel do estudante

Na primeira unidade, os alunos participaram de um fórum em que apresentaram suas experiências com jogos educacionais e enviaram suas avaliações sobre a experiência com dois jogos propostos.

Para a segunda unidade, os alunos participaram de um fórum sobre gamificação e entregaram uma análise de um jogo, a partir das características estudadas. Minha escolha foi fazer a análise de um jogo sobre poemas que já havia usado anteriormente em aula¹⁶.

Para a segunda unidade, os alunos participaram de um fórum sobre gamificação e entregaram uma análise de um jogo, a partir das características estudadas. Minha escolha foi fazer a análise de um jogo sobre poemas que já havia usado anteriormente em aula¹⁷.

Os alunos puderam, na terceira unidade, avaliar um jogo educacional, a partir de um dos instrumentos de avaliação apresentado, e apresentá-lo em um fórum. Além disso, tiveram a oportunidade de customizar um jogo¹⁸ da plataforma REMAR.

D. Reflexão

O componente em questão trouxe à reflexão duas questões, uma relativa ao uso dos jogos como ferramenta de aprendizagem e a outra relativa ao uso das características do jogo nas aulas sem necessariamente usar um jogo, a gamificação. Quanto ao uso dos jogos nas aulas, compreender as características desses recursos é importante para entender como a aprendizagem acontece para o jogador, selecionar

¹⁶ Ver análise do jogo em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=594783>>.

¹⁷ Ver análise do jogo em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=594783>>.

¹⁸ Ver jogo customizado em <<http://remar.rnp.br/published/5ca13f8524aa9a0001d04da9/web/>>.

adequadamente os jogos a serem usados, fazer um planejamento em que o jogo faça sentido para a aprendizagem global do estudante sem perder os atrativos próprios do jogo e até mesmo adaptar jogos já existentes para a educação. Para Gee (2009, p. 2), os jogos em si já trazem desafios suficientes para promover a aprendizagem:

Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso.

Assim, ao conhecer as características dos jogos, o professor pode ser capaz de compreender como essa ferramenta pode ser inserida em seu plano de aula, de modo a associar a aprendizagem promovida pelo jogo e a aprendizagem de conteúdo específico proposto por uma sequência didática. De acordo com Montanaro (2019, p.10), são a imersão no jogo e a participação ativa que permitem a aprendizagem de fato, pois é a partir da sensação de controle das ações feitas pelo jogador dentro do mundo do jogo que a aprendizagem se sedimenta. O autor aponta que

Dentro de um contexto mais amplo e de uma estrutura composta por diferentes ações, atividades e avaliações, o jogo pode compor um painel, por exemplo, onde o aluno pode adentrar uma narrativa mais complexa que tenha conhecido a partir de leituras do texto escrito, ou pode ainda interpretar um personagem novo dentro de um universo estabelecido por um filme ou uma animação. Pode ainda aplicar as regras de um experimento em um ambiente outro que não o original para poder vivenciar, mesmo que virtualmente, as consequências daquela ação. (Montanaro, 2019, p.10)

Essa ideia de participação ativa, de aprendizagem a partir das próprias ações vividas no mundo do jogo é fundamental para compreender que a aprendizagem com uso de jogos não se baseia apenas no conteúdo selecionado, mas no modo como o conteúdo se relaciona à vivência proporcionada pelo jogo. Do mesmo modo, ao conhecer as características dos jogos, o professor pode ser capaz de trazer para suas aulas esses elementos, promovendo aulas gamificadas. Para Montanaro (2019a, p. 1), a gamificação

se refere ao conjunto de estratégias organizacionais que transformam um ambiente real e seus objetivos a partir dos conceitos e mecanismos de jogos para a resolução de problemáticas ou desenvolvimento de certos conteúdos em grupos ou de forma individualizada carregando consigo elementos de engajamento lúdico do público-alvo.

Assim, trazer a dinâmica ativa do jogo para a resolução de problemas é uma outra forma de trazer esses elementos dos jogos para a educação, elaborando atividades gamificadas e promovendo a aprendizagem por meio do lúdico e da

imersão na problemática proposta. De acordo com Montanaro (2019a, p. 2) “(...) a gamificação segue regras que ajudam nas experiências que envolvam emocionalmente e cognitivamente o sujeito na construção de sua identidade e posicionamento social diante de desafios cotidianos”, ou seja, as práticas gamificadas, assim como os jogos, por meio da imersão, promovem o envolvimento por completo do estudante nos desafios propostos, contribuindo para uma aprendizagem significativa para o aluno.

Por fim, ainda podemos considerar a leitura dos modos como os múltiplos elementos do jogo (vídeo, áudio, regras, mecânica etc.) constroem a narrativa. É o que propõe Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.30), com o “letramento em jogos” como um macroletramento, que “envolve habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras”. Os autores destacam, ainda, que o uso dos jogos como ambientes de aprendizagem poderá ser visto em um futuro próximo como forma de adquirir letramentos digitais e reforçam que essa “(...) aprendizagem deve ser capaz de ser transferida do mundo real e para ele”.

Em resumo, esse componente trouxe várias reflexões e conhecimentos acerca do funcionamento dos jogos que propiciam aos docentes realizar seus planejamentos com o uso de jogos, com seus elementos e até mesmo refletindo sobre como eles se constroem e constroem sentidos para o jogador.

11. Relato sobre o componente “Design de Jogos Educacionais”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 03

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 00

Período da oferta: de 09/04/2019 a 06/05/2019

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=5494§ion=0>.

B. Material didático

A primeira unidade trouxe alguns conceitos fundamentais para a realização de um bom design de jogo, apresentando o conceito de Teoria do Fluxo, de Csikszentmihalyi, e a Tétrade Elementar de um jogo, de acordo com Schell. Para isso

foi usado o e-book, um texto explicativo sobre as funções de um game design e uma videoaula.

Na segunda unidade foi abordado o processo de design de um jogo, em equipe multidisciplinar, apresentando cada uma das etapas de criação (requisitos, concepção, níveis, prototipação, testes e avaliação). O material usado foi o e-book e um vídeo.

A terceira unidade retomou o conceito de design de níveis e apresentou alguns exemplos de design de jogos educativos. Para isso, foi usado o e-book, um artigo sobre a importância do design de níveis e um vídeo sobre o mesmo tema.

C. O papel do estudante

Os alunos puderam, na primeira semana, fazer a análise de um jogo a partir dos conceitos estudados. Minha escolha foi fazer uma análise de um jogo clássico para smartphone.

Na segunda e na terceira unidades, os alunos tiveram a oportunidade de realizar o redesign de um jogo clássico, em grupos, a fim de adaptá-lo para uso educativo. Na segunda unidade cada grupo selecionou um dos jogos sugeridos e elaborou as principais alterações, considerando o conteúdo educativo selecionado pelo grupo. Na terceira unidade, o redesign foi finalizado, acrescentando os níveis, de acordo com a teoria estudada.

D. Reflexão

Em complemento ao que foi estudado no componente anterior, este trouxe algumas características dos jogos, focadas principalmente na Teoria do Fluxo, proposta por Csikszentmihalyi (apud Otsuka, Bordini e Beder, 2017, s.p.), e o processo de produção dos games, com o objetivo de propor que o professor também possa se aventurar no design de jogos, podendo, assim, adaptar jogos já existentes a conteúdos para ele interessantes. Foi possível refletir sobre como os jogos são construídos, trazendo desafios na medida certa para o jogador, permitindo que este permaneça no jogo, sem desistir, e ao mesmo tempo sentindo-se instigado a resolver problemas. Partindo dessa proposta, o componente curricular proporcionou aos estudantes a análise e a produção de jogos a partir dos conceitos apresentados, conhecimento que pode ser levado para os planejamentos dos professores.

Do ponto de vista do ensino de Língua Portuguesa, Ribeiro (2013, p. 75) propõe uma avaliação de jogos voltados para a disciplina que considere, entre outros fatores, as concepções de linguagem, a fim de que o professor possa avaliar, além das características intrínsecas ao jogo, também o modo como o conteúdo é tratado no jogo em questão e possa fazer uso da ferramenta da forma mais adequada ao objetivo a que se pretende. Essa proposta reforça a ideia de que o planejamento do professor precisa ser cautelosamente elaborado, a fim de que o uso de jogos seja de fato favorável à aprendizagem que se pretende.

Para além desse objetivo principal, podemos trazer à reflexão os modos como a Teoria do Fluxo pode contribuir para os planejamentos das aulas, de modo geral, mesmo em sequências didáticas em que o jogo não será utilizado. Aulas organizadas com o intuito de manter o estado de fluxo nos estudantes poderão propiciar aos alunos experiências semelhantes àquela proporcionada pelos jogos. Nesse sentido, Vianna, Nunes, Gauthier e Souza (2018, p. 100) afirmam que “o papel do professor é fundamental como um estimulador. Para que o *flow* aconteça, o professor deve ter as habilidades dos estudantes e os desafios a serem alcançados definidos.” Desse modo, os conhecimentos pedagógicos do professor associados a seu conhecimento sobre o estado de fluxo podem promover aulas que trarão aos estudantes um grau de satisfação muito maior, facilitando a aprendizagem. Os autores mostram ainda que,

Para se alcançar o *Flow*, é preciso conciliar os objetivos claros, as habilidades dos estudantes e os desafios nos conteúdos planejados. Vivenciar esta possibilidade na educação é preparar o estudante e o professor para um planejamento da aula. (Vianna, Nunes, Gauthier e Souza, 2018, p. 101).

Assim, o planejamento das aulas, associando conhecimento pedagógico ao conhecimento da Teoria do Fluxo, é o ponto fundamental para se alcançar aprendizagens significativas e prazerosas ao aluno.

12. Relato sobre o componente “Gamificação e transmidiação”

A. Dados gerais

Caracterização do componente: Optativo

Carga horária: 20 horas.

Quantidade de docentes responsáveis pela oferta: 01

Quantidade de tutores responsáveis pela oferta: 01

Período da oferta: de 02/10/2018 a 29/10/2018

Link para o AVA: <https://ava.ead.ufscar.br/course/view.php?id=5405>

B. Material didático

Os materiais desse componente foram o e-book e duas videoaulas. Pode parecer pouco, mas como se tratava de conceitos novos para muitos dos estudantes, foi o desenvolvimento das atividades que proporcionou uma compreensão mais ampla e detalhada do tema.

O e-book é muito bem escrito, com linguagem clara e acessível. Dividido em três unidades: a primeira explica o conceito de gamificação, a segunda explica o conceito de narrativa transmídia e a terceira relaciona esse último conceito com educação.

As videoaulas foram utilizadas para as unidades dois e três. A primeira delas, com mais de dezoito minutos, retomava de maneira resumida e bem explicada o conteúdo do e-book, acrescentando informações que não se faziam presentes no texto escrito. Já na segunda videoaula, bem mais curta, com menos de cinco minutos, o professor escolheu apontar para as principais características de um material transmídia para a educação, deixando a videoaula bem menos teórica que o e-book e deixando mais fácil a realização da atividade.

C. O papel do estudante

A primeira unidade, além de um questionário, apresentou um fórum para que os estudantes discutissem o que o conceito de gamificação traz de novidade para a educação. A discussão tornou-se interessante à medida em que estudantes que já conheciam o conceito puderam dar exemplos e esclarecer dúvidas daqueles com menos conhecimento sobre o tema.

A segunda unidade propôs o desafio de criarmos uma franquia transmídia com tema livre (não precisava ser ligado à educação). Foi um trabalho interessante, uma vez que foi possível ser bastante criativo, sem pensar em limites práticos que o cotidiano educacional, muitas vezes, impõe pelas condições da escola ou pela limitação de conhecimentos de programação. Foi uma atividade importante para consolidar os conhecimentos obtidos no texto escrito e na videoaula.

A última unidade já exigia um trabalho mais detalhado de uma sequência de atividades transmídia para a educação. Juntamente com os conceitos teóricos, a

avaliação da atividade anterior foi fundamental para elaborar esse trabalho, pois foi possível verificar se o entendimento teórico estava alinhado com a proposta.

O trabalho por mim realizado propunha uma sequência de atividades em torno das narrativas de enigma e mistério, a partir do uso de enigmas, livros, filme, jogos e site¹⁹. Gostei muito do trabalho que realizei e pretendo colocá-lo em prática no próximo ano letivo.

D. Reflexão

Este componente curricular proporcionou uma reflexão bastante importante sobre práticas já realizadas nas escolas e novas possibilidades de ampliação dos conceitos tanto de gamificação quanto de narrativa transmídia. De modo particular, foi muito significativo para mim, professora de Língua Portuguesa, para pensar em novas formas de promover letramentos digitais e multimidiáticos.

Para Rojo (2012, p. 22), há um desafio colocado para as práticas escolares de leitura e escrita, que não podem mais ficar restritas aos impressos, necessitando promover o que a autora chama de pedagogia dos multiletramentos. Ela aponta que esses letramentos devem considerar a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade cultural presentes nos textos em circulação, que se fazem presentes especialmente nas mídias digitais. Nesse sentido, o conceito de narrativa transmídia vai ao encontro do que é proposto para os multiletramentos.

Do mesmo modo, Massarolo e Mesquita (2013, p. 35) apontam que os letramentos midiáticos vão além dos conhecimentos das TDICs e “demandam novas habilidades cognitivas e aptidões individuais para a prática de leitura e da escrita criativa.” Os autores apresentam a ideia de que a narrativa transmídia estimula a migração dos jovens por diversas plataformas, promovendo interatividade e colaboração, e apresentam a produção de *fan fictions* como recurso para provocar indagações, ter um olhar crítico. Henry Jenkins (apud MASAROLO e MESQUITA, 2013, p. 37) aponta que a produção de *fan fiction* é importante para o letramento midiático, pois “conectam o ato de leitura crítica ao de escrita criativa.”

Assim, o componente curricular proporcionou a reflexão, a partir do conceito de transmidiação, acerca de uma forma de propor os multiletramentos. É essa navegação por plataformas, de modo interativo e colaborativo e com olhar crítico sobre as

¹⁹ Ver proposta completa em <<https://ava.ead.ufscar.br/mod/assign/view.php?id=616700>>.

produções com as quais se deparam que proporcionará ao aluno leituras significativas, que serão compreendidas em seus múltiplos significados, produzidos por diversas semioses e com potencial para serem replicados, ressignificados, reescritos.

IV. MINHA EXPERIÊNCIA COM A ELABORAÇÃO DO TCC

A proposta de escrita de um memorial para o TCC para mim foi uma experiência nova. Ela surgiu como uma opção especialmente para os alunos que fariam duas habilitações. Como uma pessoa curiosa e que gosta de desafios, achei uma proposta interessante e que proporcionaria uma reflexão acerca de minhas aprendizagens.

Para a elaboração do trabalho, a orientação foi dividida em cinco fases. As duas primeiras fases estavam associadas aos componentes “Metodologia de pesquisa e produção científica 1 e 2”. Para o primeiro componente os alunos escolheram o tipo de TCC a ser feito, foi elaborado o projeto de memorial - quando foi possível escrever as primeiras memórias anteriores ao curso - e um orientador foi indicado a cada um dos alunos. Para o segundo componente os estudantes começaram a escrever dois relatos dos componentes, começando a dar o tom do memorial e de sua estrutura.

A orientação dada ao final de cada uma das fases foi fundamental para adequar o que fosse necessário e manter o que já estava bom e adequado, a fim de criar um documento interessante e ao mesmo tempo construtivo do ponto de vista acadêmico.

As três fases seguintes foram organizadas em um “Ambiente geral para os componentes de orientação ao TCC”, juntamente com as fases anteriores. Assim, os estudantes poderiam ter uma visão geral de cada uma das fases já elaboradas e o que estaria por vir, dando uma visão global do trabalho como um todo. Para as fases 3 e 4, o estudante se debruçou em escolher e descrever os demais componentes que comporiam este memorial. A última fase do TCC foi destinada à organização do que já havia sido escrito, complementando com as demais partes, que ajudaram a “costurar” o memorial dando-lhe uma sequência coerente e coesa com os objetivos pretendidos.

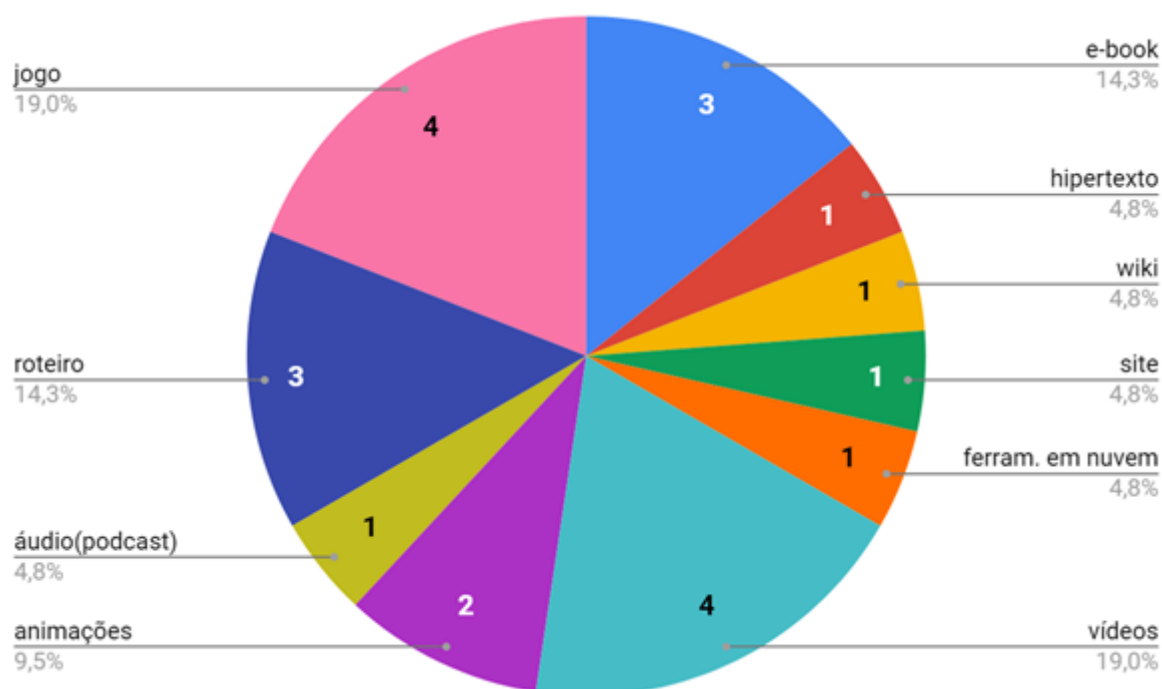
V. REFLEXÃO GERAL

Neste momento, chegamos às últimas linhas deste memorial, onde gostaria de registrar algumas reflexões mais gerais sobre todo o processo de aprendizagem que o curso de Educação e Tecnologias proporcionou.

O objetivo deste memorial era estabelecer uma relação entre a produção e uso de mídias digitais e o aprendizado de Língua Portuguesa. Ao longo de toda a descrição dos componentes curriculares creio que consegui mostrar que essa relação pode ser frutífera, especialmente se considerarmos os multiletramentos propostos por Rojo, conceito explorado ao longo deste memorial.

Começamos retomando as diferentes mídias abordadas nos componentes cursados durante o curso. Pudemos estudar os sites com seus hiperlinks e hipermídias, e-books e páginas wiki, vídeos, incluindo videoaulas e tutoriais, animações, podcasts, programas de rádio, roteiro para elaboração de vídeos, animações e programas de rádio, jogos, além de webconferências, que, apesar de não estarem entre os objetos de estudo apresentados neste memorial, fizeram parte da experiência enquanto estudante. Diante de todas essas mídias sobre as quais pude me debruçar, percebi o meu letramento digital se ampliando de forma a permitir que conduza aulas com a presença de TDICs de maneira mais consistente e consciente, objetivo que buscava ao me inscrever no curso. Assim, posso permitir aos alunos também se tornarem não apenas letrados digitais, mas multiletrados, se considerarmos que a discursividade presente nessas mídias digitais também devem ser consideradas para que se formem leitores críticos e produtores ativos, não apenas usuários passivos.

Como aponte na p. 15, a formação continuada do professor é fundamental para que o trabalho com tecnologias chegue à sala de aula de maneira eficiente. Não se trata apenas de aprender a usar ferramentas, mas ter a possibilidade de compreendê-las criticamente para que possa também possibilitar a seus estudantes as dinâmicas que permeiam a web, de modo a levá-los a terem essa compreensão e fazerem uso ativo e crítico das diversas mídias que permeiam a sociedade. Nesse sentido, o curso de Educação e Tecnologias proporcionou a reflexão de diversas mídias nos diversos componentes que cursei, como podemos ver no gráfico abaixo.



Mais especificamente quanto à produção de mídias para a educação, vários componentes de ordem prática e voltados à produção de mídias puderam proporcionar conhecimento para a produção de material para os alunos, bem como para colaborar para que os discentes possam se apropriar do processo de construção de sentidos de cada uma das mídias e possam também ser produtores de mídias. Já apontamos essa questão em relação aos vídeos (p. 23), às animações (p. 29), aos podcasts e programas de rádio (p. 31) e e-books (p. 18-19).

Assim, de modo geral, o uso e a produção de mídias nas aulas de Língua Portuguesa, considerando os processos de construção de sentidos e as relações que se estabelecem entre produtor/leitor, são fundamentais para a ampliação dos letramentos dos alunos, inclusive passando por culturas diversas e por questões éticas e estéticas.

V.I. Recomendações, sugestões e desdobramentos futuros

Finalizo este memorial completando a narrativa que iniciou minhas reflexões. Assim como os discos influenciaram o meu processo de alfabetização e letramento, o uso das mídias na escola pode contribuir da mesma forma para as crianças e adolescentes (e por que não os adultos?) com os quais convivemos diariamente.

Buscar por informações e conhecimentos que me faltavam possibilitou encontrar não apenas as ferramentas que não conhecia, mas também a compreensão

mais ampla sobre as dinâmicas presentes na web. Esse conhecimento possibilitou ainda perceber os desafios que se colocam para a escola e para os professores, a fim de que possamos ter uma sociedade conectada, mas também letrada, multiletrada.

Em relação ao formato deste TCC, o memorial, foi particularmente prazeroso escrevê-lo. Retomar as lembranças de toda uma vida e reconhecer o crescimento pessoal e profissional surgindo em algumas páginas deveria ser um exercício obrigatório de tempos em tempos.

Termo essas linhas convidando meu leitor a mergulhar em sua própria história para também escrever suas memórias. Ou produzir um e-book... Ou vídeo... Ou podcast... Ou animação...

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS PARA O MEMORIAL

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodernidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, A. C. e XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 150 p.

BARBOSA, J. P. e ROVAI, C. F. O trabalho com gêneros na escola: refletindo sobre práticas correntes e vislumbrando novos caminhos. In: Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012. 256 p.

BÉVORT, Evelyne e BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em 04/05/2019.

DUDENEY, G., HOCKLY, N., PEGRUM, M. Letramentos digitais. Trad. MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 351 p.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. Perspectiva. v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>. Acesso em: 13/04/2019.

MASSAROLO, João Carlos e MESQUITA, Dario. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. Ensino Superior Unicamp, Especial, p. 34–42, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf>. Acesso em: 26/11/2018.

MONTANARO, Paulo Roberto. Aplicações pedagógicas de jogos digitais. Curso de Especialização em Educação e Tecnologias, módulo Aplicações Pedagógicas de jogos digitais. Grupo Horizonte, parceria com a Secretaria de Educação a distância (SEaD-UFSCar), São Carlos-SP. Disponível em: <https://ava.ead.ufscar.br/mod/resource/view.php?id=507812>. Acesso em 30/04/2019.

MONTANARO, Paulo Roberto. Gamificação e transmidiação. Curso de Especialização em Educação e Tecnologias, módulo Gamificação e transmidiação. Grupo Horizonte, parceria com a Secretaria de Educação a distância (SEaD-UFSCar), São Carlos-SP. Disponível em: <https://ava.ead.ufscar.br/mod/resource/view.php?id=584199>. Acesso em 30/04/2019.

OTSUKA, J., BORDINI, R., BEDER, D. Design de Jogos Educacionais. Curso de Especialização em Educação e Tecnologias, módulo Design de jogos educacionais. Grupo Horizonte, parceria com a Secretaria de Educação a distância (SEaD-UFSCar), São Carlos-SP, 2017. Disponível em: <https://ava.ead.ufscar.br/mod/folder/view.php?id=593503>. Acesso em 08/04/2019.

PIMENTA, Alan Victor. Aplicações Pedagógicas do Audiovisual. Curso de Especialização em Educação e Tecnologias, módulo Aplicações Pedagógicas do

Audiovisual. Grupo Horizonte, parceria com a Secretaria de Educação a distância (SEaD-UFSCar), São Carlos-SP, 2016. Disponível em: <https://ava.ead.ufscar.br/mod/book/view.php?id=432227>. Acesso em: 13/04/2019.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Fernanda%20Rodrigues%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 10/04/2019.

ROJO, Roxane; Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane e ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 264 p.

ROJO, Roxane (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, 215 p.

ROJO, R. e BARBOSA, J. P. Hipernormatização, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola, 2015, 152 p.

VIANNA, C. T., NUNES, L. L. S. T. N., GAUTHIER, F. A. O., SOUZA, M. V. Estado de flow: uma experiência ótima em sala de aula. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2018. P. 89-106. Disponível em: <<http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/issue/download/33/Cleverson%20Tabajara%20Vianna%3B%20Lucyene%20Lopes%20da%20Silva%20Todesco%20Nunes%20Nunes%3B%20Fernando%20Alvaro%20Ostuni%20Gauthier%3B%20Marcio%20Viera%20de%20Souza>>. Acesso em 10/04/2019.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, A. C. e XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 150 p.