

Professora: **Mari Cecilia Silvestre da Silva**

Horizonte da Cidadania EEF – Icapuí/CE

Título

Água, fonte de vida em Redonda

Resumo

Este projeto de intervenção buscou investigar como as tecnologias digitais podem ser aplicadas à educação contribuindo com processos de aprendizagens voltados para a renovação das competências e habilidades até então tidas como próprias da escola. O objetivo principal foi desenvolver o letramento multimodal, e os específicos foram: a escrita de roteiros do gênero reportagem, as técnicas de produção de vídeos documentários e a utilização de recursos multimídias, próprios desses novos letramentos. A metodologia do projeto observou os conhecimentos iniciais e finais dos sujeitos envolvidos, alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola Horizonte da Cidadania, na comunidade de Redonda, Icapuí, Ceará (CE), a partir da adaptação da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o trabalho com gêneros na escola. Essa proposta consiste em cinco etapas: a produção inicial, a aplicação de três módulos pelo professor e a produção final, avaliando-se a aprendizagem entre a etapa inicial e final do processo. Na análise da produção dos alunos utilizamos as categorias propostas por Paes de Barros (2009), com base em pressupostos teóricos enunciativo-discursivos e em alguns pressupostos da Semiótica Social, denominado por ela de estratégias de observação da multimodalidade. A meta do projeto envolveu a questão do empoderamento, chamando a atenção sobre a importância de os alunos criarem suas próprias narrativas, apropriando-se da multimodalidade. A internet que muda a questão da autoria, da legitimidade de quem fala, do poder da fala, como dizem os pesquisadores, foi o que vivenciamos, observamos e refletimos.

As tecnologias são, por um lado, ferramentas poderosas de produção e comunicação semiótica e multimodal, e as crianças e jovens nativos digitais (PRENSKY, 2001) apresentam grande facilidade de acionar os seus recursos. Por outro lado, as metodologias de ensino-aprendizagem que as utilizam ainda estão sendo testadas por professores migrantes digitais, o que requer o desenvolvimento de novas competências docentes. A inserção desses objetos de aprendizagem virtuais às práticas docentes tem sido um grande desafio para os professores, pois é preciso encontrar na educação o lugar da reconstrução de conhecimentos de forma crítica, criativa e autônoma para que se rompam os ciclos do reprodutivismo alienante e haja o empoderamento das novas gerações que se preparam para atuar no século XXI.

Os resultados alcançados foram, de acordo com os objetivos e a metodologia proposta, de uma produção textual inicial incipiente, acerca de um tema relevante do ponto de vista dos alunos em relação à comunidade e escola, até a produção final do roteiro para um vídeo reportagem. Isso se deu, através de um texto em processo de escrita, durante quatro meses, nas duas horas/aula de produção textual, envolvendo estudos sobre: características do texto narrativo, pessoas do discurso, gênero entrevista, pesquisa bibliográfica, *webgráfica* e aulas de campo. Além disso, os alunos aprenderam a utilizar *smartphones* e câmeras digitais, gravação e edição de vídeos em programas disponíveis na internet, utilização dos recursos multimodais dando novos sentidos à produção audiovisual. O resultado final foi a multimodalidade expressa, através

do produto final: quatro episódios do vídeo reportagem, chamado *Água, fonte de vida em Redonda*, postado no Youtube.

Planejamento

Em minha prática pedagógica, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, questiono a dificuldade da produção textual desde as séries iniciais do ensino fundamental até a sua conclusão e durante a vida acadêmica. Propus integrar as tecnologias digitais da informação e comunicação ao ensino da língua materna, aliando aspectos da cultura local à construção de novos conhecimentos por parte dos alunos. Minha meta foi mediar a produção de conhecimentos e não apenas sua reprodução para que os alunos pudessem desenvolver a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações, através da multimodalidade de linguagens disponíveis na *web*, vinculando-os à realidade local, situando-se histórica, social e politicamente, como característica de indivíduos plenamente letrados. O segmento escolar escolhido foi o 9º ano (2016), 31 alunos, da EEF Horizonte da Cidadania, Icapuí, CE. O planejamento iniciou após as primeiras vivências, quando foi definido o tema, o gênero e o suporte digital a ser utilizado. Esse planejamento esteve sujeito a alterações, de acordo com a interatividade em sala de aula. Estimei que o período de um ano letivo seria satisfatório para cumprir todas as etapas e metas da proposta, percebendo, de antemão, o tamanho do desafio de fazer com que os alunos aprendessem de tal forma que se empoderassem do conhecimento, sendo capazes de dar continuidade à produção de conteúdos nas mídias digitais com autonomia.

Iniciei a sondagem sobre os usos da linguagem na comunicação, partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre *sites, blogs, fanpages* e jornais eletrônicos, analisando os suportes à produção da informação na internet. O objetivo foi observar a multimodalidade presente no domínio discursivo do jornalismo virtual, comparando-os com edições impressas (levamos para a sala de aula quatro edições impressas do jornal Diário do Nordeste). Observamos as características desses gêneros e sua funcionalidade, em termos das possibilidades comunicativas desejadas. O alcance, disponibilidade e gratuidade dos meios digitais foram bastante destacados. Buscamos consensos acerca de nossas próprias pretensões de produzir informações pelos meios digitais e nossas potencialidades e limites na aquisição e desenvolvimento do letramento multimodal. Não foram discussões aprofundadas, visto que os alunos não demonstraram conhecer bem esses espaços de comunicação da *web*, mas chamamos a atenção para a multimodalidade muito mais efetiva nas mídias digitais, que podem incluir o verbal, o imagético de diferentes formas, o sonoro e a interatividade, vista como possibilidade de democratização da informação. Destaquei a importância de se ter claro qual a função social que queremos alcançar com a produção que estamos idealizando, dentro do campo jornalístico. Que meios temos ao nosso alcance, que conteúdo seria interessante levar ao público e o que podemos aprender com isso. Refletimos que trabalhar *online* seria sempre uma dificuldade, pois o sinal da internet na escola não tem potência para muitos acessos. Sugerimos a produção de um vídeo reportagem que discutisse um problema da comunidade e, nesse caso, o trabalho *off-line* seria mais viável. Esse produto poderia ser veiculado em vários suportes digitais. Para a escolha do tema e avaliação do conhecimento prévio dos alunos sobre ele, organizei dinâmicas de grupos. Com as informações colhidas foi possível agrupá-las de acordo com as características comuns que apresentavam, resultando em quatro enfoques para o tema escolhido: *Água*. Assim, passamos a trabalhar com quatro grupos de alunos, até o final do projeto, com a seguinte subdivisão: grupo 1 – *Água, fonte de vida em Redonda*; grupo 2 – *Água, captação e distribuição*

em Redonda; grupo 3 – Água, problemas e soluções em Redonda; grupo 4 – Água, escassez e vida no Planeta. Partiu da seguinte questão problema: Como a produção multimodal pode contribuir para desenvolver novos letramentos, através da produção e comunicação de conteúdo nas mídias? O objetivo geral foi desenvolver o letramento multimodal, a partir da produção de um vídeo reportagem pelos alunos, tendo como objetivos específicos: produzir roteiros para o gênero reportagem; trabalhar técnicas de produção, filmagem e edição de vídeo e buscar e utilizar recursos sonoros e imagéticos dando novos sentidos à produção audiovisual. A meta foi produzir conhecimentos e não apenas reproduzi-los, para que os alunos pudessem desenvolver a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações, através da multimodalidade de linguagens disponíveis na *web*, vinculando-se à realidade local, situando-se histórica, social e politicamente, como característica de indivíduos plenamente letrados. Após a apresentação da situação problema e do diagnóstico dos conhecimentos prévios, avaliei a dimensão que a intervenção poderia alcançar, estabelecendo como metodologia uma adaptação do trabalho com gêneros na escola, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa metodologia destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas e é composta de quatro etapas: a produção inicial, três módulos de aprendizagens e a produção final. De acordo com os objetivos do projeto, cada etapa ficou assim dividida: produção inicial: escolha do tema, gênero e suporte; aplicação do Módulo 1: gênero reportagem; aplicação do Módulo 2: seleção e verificação de informações verbais; aplicação do Módulo 3: organização da sintaxe visual e produção final. Os resultados observados a cada módulo foram analisados considerando as categorias estabelecidas por Paes de Barros (2009), para observação da multimodalidade: Seleção e verificação das informações verbais; organização das informações da sintaxe visual; integração das informações verbais e não verbais; percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais.

Diagnóstico

Os alunos participantes desta intervenção vivem à beira mar, em contato direto com as atividades pesqueiras, pois seus pais tiram dali seu sustento e isso tem sido assim por muitas gerações. A agricultura familiar, o cultivo de cajueiros e a venda da castanha de caju, além dos frutos, é um trabalho sazonal que envolve toda a família, inclusive as crianças que participam, desde pequenas, das atividades produtivas. Redonda é um assentamento da reforma agrária, desde 1979, terra conquistada com luta e organização, da qual muito se orgulham. A natureza da terra e do mar está impregnada na alma dessa população.

Até o início da década de 1980 não havia escola em Redonda e algumas crianças foram alfabetizadas por um ou dois professores leigos, durante um curto período. A maioria dos adultos é analfabeta e somente a partir da emancipação política do município, em 1986, iniciou-se a organização do sistema de educação escolar. O pouco letramento escolar dos pais e a falta de familiaridade com o universo da escrita (revistas, jornais, livros) são considerados pela escola como um fator desfavorável à aprendizagem das crianças e jovens. Se existe uma carência nesse aspecto, por outro lado, há um universo de conhecimentos vivenciados que circulam no saber-fazer da comunidade, nos quais as crianças estão muito presentes, participando ativamente. Assim, uma das implicações centrais deste projeto de intervenção é a construção identitária do aluno, leitor/escritor/cidadão/participante, pela aprendizagem vinculada a uma prática social, conforme nos diz Oliveira; Tinoco; Santos (2014, p. 48) a aprendizagem [...] entendida, não como

um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, trabalhado como algo novo, não vivido, voltado para o passado e apontando para o futuro, embora centrado no presente.

Após o planejamento inicial, com a divisão do trabalho em quatro grupos e respectivos subtemas, a estratégia de investigação da potencialidade dos alunos de realizarem a proposta de um vídeo reportagem foi partir para a ação: os grupos planejaram uma saída à comunidade, após elaborarem um pequeno roteiro de entrevistas e selecionando pessoas conhecidas para serem entrevistadas. O objetivo era captar imagens com seus celulares, registrar informações que serviriam de subsídio para a escrita do roteiro de filmagem do vídeo reportagem e, principalmente, poder avaliar o grau de dificuldade desse desafio. Nessa estratégia eu pretendia observar o protagonismo, a organização de ideias na elaboração do roteiro das entrevistas, a desenvoltura e autonomia na produção desses pequenos vídeos. A maioria começou entrevistando funcionários da escola.

O registro dessa primeira incursão na comunidade e nos meios digitais de produção de conteúdo pode ser avaliado pelos roteiros de entrevistas escritos pelos grupos e dos vídeos produzidos a partir deles. Inúmeras dificuldades que teríamos pela frente foram diagnosticadas. Assistimos aos vídeos, analisamos os roteiros, discutimos cada ponto importante, positivos e negativos, questionando aspectos essenciais que deveriam ser aprimorados, conhecimentos que deveriam ser mais bem elaborados e a importância da divisão do trabalho dentro de cada grupo. Ressaltei o aproveitando das potencialidades de cada um, as dificuldades que poderíamos superar e as que deveríamos descartar. Destaquei, nesse momento, que a produção dos roteiros, que antecedem à captação das imagens, é a grande questão a ser desenvolvida prioritariamente. Por isso, concordamos que as informações colhidas dos entrevistados deveriam ser transcritas, pois serviriam de subsídio para a elaboração inicial dos roteiros dos grupos.

Durante um mês, trabalhando duas horas por semana, conseguimos realizar esse diagnóstico, estabelecendo o potencial dos alunos, suas maiores dificuldades, colhendo dados para reorganizar o planejamento e detalhando o trabalho de cada grupo para a etapa seguinte. Concluímos esta etapa com a criação de uma página do grupo no Facebook e o nome escolhido foi Estudiosos Online. Esse seria um canal de interatividade online, onde postaríamos textos para estudo, fotos, vídeos, comentários e avisos em geral, sobre as vivências do projeto.

Desenvolvimento

Planejei o período de um mês (8h/aula) para cada etapa dos procedimentos metodológicos, iniciando em março com o diagnóstico. No mês de abril desenvolvemos a produção inicial dos roteiros, precedida da discussão das características do gênero reportagem, referendada em Kindermann (2003). A autora estabelece uma divisão em quatro categorias, chamadas por ela de subgêneros da reportagem: a) retrospectiva; b) aprofundamento da pesquisa; c) entrevista; d) pesquisa. A partir dessas informações os alunos organizaram a pauta de seus grupos, juntando as informações já organizadas e outras colhidas nas entrevistas com moradores, adequando-as aos subgêneros que adotamos. Estabeleci que a produção inicial seria considerada um texto em processo de construção, e passaria por correções, novas pesquisas e adequações, o que é chamado por Paes de Barros (2009, p. 167) seleção e verificação das informações verbais. Para a autora, esta categoria refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como

um todo. No caso deste projeto que trabalha com a multimodalidade, na seleção e verificação das informações verbais os alunos lançaram mão de entrevistas filmadas como forma de pesquisa, reforçando a multimodalidade que atravessa a leitura e escrita nos dias de hoje. A produção inicial ficou arquivada como um dado importante do projeto, a partir da qual pudemos analisar os avanços na produção dos conhecimentos sobre o tema da água na comunidade e no Planeta e os propósitos comunicativos, ao tempo disponível para cada grupo expor as informações, a coesão e coerência na apresentação do vídeo documentário como um todo. Iniciei a nova etapa revendo as atividades realizadas até aqui, com o objetivo de consolidar a compreensão de que estamos em processo de construção do conhecimento e que é preciso ter claro de onde partimos e aonde queremos chegar. Ao preparar a aplicação do primeiro módulo, busquei motivar os alunos para uma tarefa que eu percebia bastante complexa e desafiadora para eles: escrever roteiros para serem filmados. Essa conexão entre o verbal e o imagético, parecia ainda não fazer sentido para os alunos. A utilização do registro oral, sua transposição para o escrito e a adequação à linguagem visual, era um grande desafio. A estratégia encontrada, e que não estava no planejamento inicial, foi aproximá-los mais do mundo do audiovisual. O mês seguinte foi dedicado a isso. Iniciei com a apresentação e discussão do documento: Oficina TV Escola de produção de vídeos, disponível no site do MEC. Esse material, preparado para a educação básica é de fácil compreensão, objetivando motivar a participação dos alunos e professores na produção de vídeos e no conhecimento dessa linguagem criativa para a expressão de ideias, conhecimentos e projetos. Repassamos um roteiro impresso com a síntese dos principais aspectos que seriam apresentados. A discussão foi bastante positiva, estabelecendo paralelos sobre as discussões que apresentaríamos nos roteiros e as imagens que se adequariam a elas.

Aproveitei esse mês para introduzir a 1ª aula de campo, cuja proposta foi conhecer a localização do poço artesiano que abastece a comunidade de Redonda, e outro perfurado recentemente. Visitamos também o Morro da Helena, que é o campo de dunas próximo aos poços, responsável pelo acúmulo de água no subsolo, entre as rochas, e que dão origem ao lençol freático. A professora de Ciências preparou uma aula para rever o conteúdo ciclo da água na natureza, trazendo à memória os processos que serão mais bem percebidos na aula de campo. O objetivo da incursão foi reconhecer o ecossistema interdunar e seu papel na formação do lençol freático; registrar com vídeos os aspectos importantes da área visitada, para a escolha das locações; perceber a importância das questões ambientais relacionadas ao ecossistema, praia, duna, vento, chuva, água doce, para produção dos roteiros dos grupos. Como resultado prático, os registros da aula de campo foram assistidos e discutidos. A armazenagem dos vídeos de cada grupo foi uma iniciação da parte operacional da produção de vídeo reportagem. Nessas aulas pudemos começar a organização da sintaxe visual, pensando quais imagens contemplariam os roteiros dos grupos, dando uma perspectiva de como se dará essa elaboração verbal-imagético. Os alunos também puderam perceber a importância da questão ambiental para a vida no planeta.

Concluindo essa etapa, realizamos uma mostra de documentários: cada grupo selecionou no Youtube e apresentou um documentário sobre temas ambientais. Para iniciar, apresentei quatro documentários curtos da série *A natureza está falando*, da Conservação Internacional. Minha escolha teve por objetivo não só informar sobre os temas: a mãe natureza; floresta; solo e água, mas reforçar a percepção das conexões com o tema do projeto e impactar os alunos com a força e a beleza dos documentários, cujo texto é declamado por artistas famosos. A tarefa de casa foi

a edição das imagens captadas na aula de campo com a ajuda do monitor de informática da escola. Avaliamos que a estratégia de realizar aulas de campo filmadas deu ótimos resultados e incluímos outras no planejamento, encaixando-as entre um módulo e outro. A dinâmica das aulas, fugindo do padrão da produção textual que costumeiramente ocorre com a proposição de um tema pelo professor ou por escolha do próprio aluno, mas sem pesquisa para sua elaboração, sem garantir tempo para a escrita e reescrita, como temos invariavelmente experimentado, causou um estranhamento nos alunos. Demorou um tempo para que eles compreendessem que, para produzir vídeos, há que se escrever roteiros e isso é produção textual. Mas foi gratificante perceber sua motivação, na medida em que os textos foram tomando corpo e ficando mais claros os propósitos da escrita.

A aplicação do Módulo 1 ocorreu na primeira quinzena de maio (3º mês do projeto). Os alunos, mais motivados do que no início, mantiveram o acesso à página do grupo, embora sem postar comentários, mas atentos ao planejamento e sempre pedindo confirmação sobre os encontros programados. Os pequenos vídeos das aulas de campo editados por eles foram postados e os acessos dos colegas da escola e da comunidade foi gerando um contentamento, pois começaram a colher os frutos. Neste módulo foi trabalhada a seleção e verificação das informações verbais: a revisão das vozes do discurso no texto narrativo; a transposição de 1ª para 3ª pessoa do discurso e as características do texto narrativo; as características do gênero entrevista; pesquisa documental: bibliográfica, digital e de campo. Realizei a segunda aula de campo no complexo interdunar da praia vizinha, Ponta Grossa, uma continuidade do Morro da Helena, já visitado. O objetivo foi reforçar os conhecimentos sobre toda a extensão do campo de dunas; estudar a mata de tabuleiro e sua importância para preservação dos mananciais e identificar um dos poucos aquíferos superficiais do município de Icapuí. A partir do aprofundamento desse conhecimento, os grupos retomaram os roteiros e fizeram uma nova escrita, agora não mais pontuando as informações, mas iniciando a produção de textos informativos, a partir das aulas de campo.

O Grupo 1 elencou as possíveis locações, por se tratar de casas e objetos do passado (retrospectiva), propuseram visitar essas casas e definir os locais das gravações. O Grupo 2 tirou fotos e filmou aspectos importantes no desenvolvimento do roteiro que deveria trazer as informações sobre o papel das dunas na formação dos mananciais subterrâneos e dos olhos d'água presentes nessa área (aprofundamento da notícia). O Grupo 3 reconsiderou os sentidos que deveriam dar às entrevistas e a seleção dos entrevistados, entre pessoas da comunidade (entrevista). O Grupo 4 trocava ideias sobre pesquisas realizadas no Youtube. O Módulo 2, teve como objetivo aprofundar a coleta de dados, desenvolver os textos informativos que apresentavam lacunas e adequar os conteúdos verbais ao tempo estabelecido para o vídeo de cada grupo, em torno de 10 minutos. Observamos a coesão, coerência e continuidade das cenas, a relevância das informações e adequação ao tempo previsto para cada episódio do vídeo reportagem. Ao final deste módulo os roteiros estavam prontos para serem testados na gravação em áudio. Cada grupo reunido com seu roteiro, divididas as partes, cada um fez a locução de uma parte, que foi gravada em vídeo com câmera digital e áudio no celular. Orientei sobre as características da locução, que difere da fala coloquial, sendo importante treinar a impostação da voz, as pausas, a respiração, entre outros aspectos que fomos observando. Após as gravações, vistas e ouvidas por todos, selecionamos as melhores vozes para serem os narradores oficiais. Foi uma experiência nova e excitante, até para os mais tímidos. Apenas um aluno não quis participar das gravações e sua opção foi respeitada. Realizei a última aula de campo, em uma comunidade vizinha, praia de Requenguela, para conhecer o projeto De olho na água, na Estação

Ambiental Mangue Pequeno. Em síntese, as ações desse projeto contemplam a instalação, em algumas comunidades do município, de cisternas de ferro-cimento; sistema de captação e armazenamento de águas das chuvas; canteiros biossépticos, redirecionamento dos esgotos domésticos e tratamento biológico de águas servidas, garantindo que a água utilizada não polua o lençol freático. Trata-se da reeducação e mudança de atitude através de práticas alternativas, menos impactantes ao meio ambiente, aspecto explorado, principalmente, pelo Grupo 4.

O Módulo 3 tratou da interação entre as informações verbais e não verbais. Assistimos novamente o passo a passo do documento Oficina de produção de vídeos, aprofundando o olhar sobre a aplicação das características de audiovisuais nas filmagens de campo. Foi o momento de conferir as locações apresentadas nos roteiros, confirmar a cessão dos equipamentos e uma agenda de filmagens durante o período de uma semana. Cabe destacar aqui a participação de um casal de São Paulo que está fixando residência na comunidade e que se comprometeu em ceder duas câmeras, orientar sobre seu uso e acompanhar algumas filmagens, colaborando com a escola e o projeto. A escola, naquele momento, estava sem os equipamentos de que necessitávamos. A culminância do processo de construção do conhecimento foi um desafio para a turma, pois, na tentativa de fortalecer as aprendizagens e garantir maior segurança e autonomia aos alunos no processo final de filmagem, organizei um seminário onde cada grupo apresentou sua produção até aquela etapa: os roteiros finalizados (informações verbais) e a organização da sintaxe visual (seleção de fotos e vídeos gravados por eles, de acordo com os roteiros, usando celular). Esse seminário não havia sido planejado, mas aconteceu em decorrência da lacuna sentida entre todo o conhecimento elaborado até aquele momento e a parte final das *luzes, câmera e ação!*. Esse seminário seria uma simulação da ação. Foi necessário um atendimento aos grupos, separadamente, no contra turno (2h/cada grupo) durante uma semana para organizarmos a apresentação de slides no programa Powerpoint usando *notebook* e *Datashow*. Fomos trabalhando juntos: um aluno no *notebook*, com os roteiros escritos (Word) e as imagens (salvas em doc. Windows), copiando e colando; assim fizemos com cada grupo, sendo esta a primeira vez que experimentaram a produção de *slides*, para uma apresentação escolar.

O seminário foi marcado para a semana seguinte com alguns convidados: diretora, coordenador pedagógico e alguns professores da escola que puderam participar, além dos parceiros que iriam ajudar na filmagem. Pudemos avaliar nesse seminário as escolhas que os grupos fizeram em relação à integração de informações verbais e não verbais que resultou na percepção do todo do enunciado, na conclusão do vídeo documentário. Não foi uma construção tão difícil, embora exaustiva, de ver e rever imagens, compará-las, escolher as mais adequadas e, com o cuidado de anotar a escolha das imagens em uma tabela de tomada de cena proposta por mim. Essas informações seriam importantes para, na produção final, organizar as filmagens, deixando claro que os recursos multissemióticos seriam utilizados no momento da edição e tínhamos que ir avaliando nosso planejamento e fazendo as alterações necessárias. A comunidade vive processos dinâmicos e se ocorressem fatos novos eles poderiam ser incluídos. A timidez e falta de experiência não permitiu que os alunos falassem descontraidamente sobre seus roteiros, embora muitos deles tivessem clareza para fazê-lo, limitando-se a ler as partes divididas entre cada um. Considerei a experiência válida, pois eles nunca haviam participado de um momento de protagonismo como esse. Acredito que os membros da escola presentes no seminário puderam perceber a importância dessas vivências para os alunos, como preparação para o ingresso no

ensino médio, onde o protagonismo é mais exigido. A exposição oral não é uma prática muito comum na escola de ensino fundamental.

A produção final foi dividida em 2 etapas: 1. captação de imagens (integração de imagens verbais e não verbais); 2. edição dos roteiros filmados (percepção do todo do enunciado). A primeira, com a mediação dos parceiros, foi feita da seguinte forma: iniciou com a captação dos áudios – leitura dos roteiros pelos alunos, que foram gravados com câmera (áudio-imagem) no quintal da escola e outra em sala fechada com Iphone (Mp 4). As filmagens finais aconteceram, de acordo com o planejamento: dois dias para cada grupo, exceto o Grupo 4. Esse grupo não fez capturas de imagens, pois suas imagens seriam tiradas da internet, embora dois alunos do grupo tenham acompanhado algumas gravações. Seguimos o planejamento que foi revisado algumas vezes para adequar-se à disponibilidade dos envolvidos. Nesta fase, apenas três alunos mostraram interesse em manusear as câmeras com o acompanhamento dos profissionais que indicavam a posição, o ponto de tomada das cenas, decidindo e orientando sobre os melhores ângulos e duração da captura de cada cena. Foram muitos registros, deixando uma boa margem de seleção das melhores imagens para a edição. A organização da sintaxe visual e a integração das informações verbais e não verbais do Grupo 4 teve outra dinâmica por se tratar de vídeos pesquisados no Youtube, apresentando a água como a grande preocupação do século XXI, no contexto global. Nesse caso, o roteiro foi se adequando aos resultados das pesquisas e fomos baixando os vídeos, através do programa aTube Catcher 3.8.917 - Studio Suite - DsNET Corp. 2016, priorizando postagens que tratavam de questões de escassez em nosso município e na região do baixo Jaguaribe, próximos a Icapuí, como é o caso da comunidade do Cumbe, município de Aracati. O maior problema que tivemos que superar nesta fase foi o armazenamento da grande quantidade de imagens a serem salvas e depositadas em espaço de fácil acesso. O peso em *bytes* dessas imagens atingiu um volume considerável, dificultando a transferência para o *notebook* e também por não termos um equipamento reservado apenas para esse trabalho; o *notebook* utilizado por nós também serve aos professores da escola. A melhor opção seria um HD externo, mas nós só dispúnhamos, para esse fim, de dois *pen drives* com capacidade de 16 gigabytes cada um e foi suficiente. Foi organizada uma agenda da saída dos grupos para as filmagens.

A etapa de edição dos roteiros filmados teve início após as férias, em agosto, logo após a aplicação do Módulo 3. Quatro alunos mostraram interesse no trabalho de edição e um deles destacou-se bastante, dedicando-se, em todos os seus horários disponíveis, a essa tarefa. Por indicação do monitor de informática da escola, que nos orientou sobre o uso do editor, instalamos no *notebook*, o programa Sony Vegas Pro 12. Já estávamos práticos em usar tutoriais sobre editores de vídeos, nas edições das aulas de campo postadas na página Estudiosos online, mas a grande dificuldade agora era ajustar as imagens aos roteiros dos áudios. Com os roteiros impressos nas mãos, com eles em forma de áudio e com as imagens salvas em arquivos, iniciou-se o trabalho. A captação de imagens foi volumosa e cada episódio deveria ter, no máximo, dez minutos de duração. A seleção foi bastante exaustiva e eu estava sempre envolvida com a edição mesmo fora das aulas de produção textual, onde trabalhamos as sequências de imagens com toda a turma que acompanhava pelo *datashow*. Embora difícil e exigente de muita concentração, fomos adicionando os áudios, escolhendo as sequências de imagens, e adicionando pequenas informações escritas nos vídeos, em consonância com o princípio do canal duplo, de Richard Mayer, pesquisado por mim. Os estudos de Mayer (2001) envolvem a interseção da cognição, da instrução e da tecnologia, com destaque para a aprendizagem multimídia e, de acordo com suas investigações, a possibilidade de as pessoas aprenderem é muito maior quando associam

imagens e palavras, do que quando usam apenas palavras isoladas. De acordo com seus estudos a informação se processa por intermédio de dois canais, o verbal e o visual e, se no processo de aprendizagem juntarmos esses dois canais, as possibilidades de êxito são muito maiores. Quanto à seleção do repertório musical, já tínhamos alguma experiência sobre a não aceitação pelo Youtube da veiculação de músicas sem autorização do compositor, questões de direitos autorais. Por isso, consultamos um músico de Icapuí e ele nos orientou. As músicas que compuseram a trilha sonora, utilizada em dois vídeos da série de quatro, são composição dele registradas no Creative Commons, sendo assim disponibilizadas para livre utilização na *Web*. Assim, no final de outubro concluímos a edição dos vídeos dos três grupos, restando ainda o Grupo 4, cuja pesquisa, após concluída foi editada pelo grupo.

Concluída a edição fizemos a postagem no Youtube e passamos a divulgar no Facebook, para dar visibilidade ao trabalho. Muitas pessoas já aguardavam pela publicação, pois vinham acompanhando o *making off* pela página Estudiosos Online. Os endereços das postagens foram: G1 - <https://youtu.be/j0pcc2EKUUs> G2 - <https://youtu.be/3lrG8p2meWk> G3 - <https://youtu.be/J6EGAVuGd-8> G4 - https://youtu.be/_wTQ-1VCvp. Assistimos aos vídeos e propusemos uma avaliação do trabalho dos grupos e da participação individual de cada um nas ações do projeto. Desde o início do projeto, ainda na fase de leituras para a elaboração das ideias, um dos autores nos quais me apoiou foi Gardner e na Teoria das Inteligências Múltiplas. Busquei oportunizar a vivência dessas inteligências diversas como elemento imprescindível do projeto, pois o trabalho em grupos colaborativos oportuniza essa manifestação, se houver um propósito e uma vontade. Importa destacar que, observamos a diversidade na divisão dos trabalhos sugerida e acatada ou não, de forma democrática e horizontal e, o fato da última palavra não ser necessariamente da professora favoreceu a manifestação das aptidões de cada um. As tarefas foram sendo divididas de forma dinâmica e espontânea, mas a maioria tentava dar sua contribuição. Escrever, digitar, ler, escolher músicas, filmar, ser personagem, falar, editar, opinar ou simplesmente ouvir, observar, estar atento, preparar cenários, mobilizar pessoas, postar, comentar e muitas outras tarefas que mobilizaram múltiplos esforços. As inteligências múltiplas fizeram-se presentes frente às exigências do trabalho colaborativo. Foi um grande desafio empreender este projeto. Aprendemos muito sobre roteiros, filmagens e edição, aprendemos a conviver, dentro e fora da escola, aprendemos a apoiar uns aos outros e avalio que a realização de um projeto desafiador foi plantada em cada aluno como algo possível e empoderador. A alegria estampando nos rostos, no dia da exibição para a comunidade escolar e famílias, foi algo recompensador. O impacto manifesto que a exibição dos vídeos causou na comunidade parece que finalmente trouxe à consciência o potencial do que vivenciamos. As visitas às publicações na internet também confirmaram que os resultados foram importantes e que eles foram capazes de realizar. Como disse Paulo Freire (1983): “A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”. Assim creio e busco em minha prática docente! Espero que essa vontade também tenha sido despertada nos alunos dessa turma com quem tive o prazer de enfrentar o desafio da mudança.

Avaliação

Aprendizagem

A análise final das atividades realizadas guiou-se pelos parâmetros de observação, de acordo com as estratégias de observação da multimodalidade criadas por Paes de Barros (2009), citadas

anteriormente e adaptadas por mim para esta análise de resultados. Ao apresentar o conjunto de atividades realizadas, fui pautando e comentando as observações que me pareceram pertinentes à avaliação do processo. Nunca pude separar o olhar crítico, com base nas leituras que fiz, do planejamento das atividades e do relato que fui construindo durante o percurso, como resultado das vivências do projeto de pesquisa. Assim, o caderno de campo me foi muito útil para registrar o olhar investigativo e crítico, no momento em que os fatos foram ocorrendo. Foram importantes também, além dessa narrativa verbal, todos os registros em fotos e vídeos que fui recolhendo ao longo do período. Muitas vezes recorri a eles para as atividades com os alunos, seja na produção textual, seja na observação de detalhes para a organização da sintaxe visual e, até mesmo para animá-los, ao se verem como atores em pequenos vídeos que editamos e compartilhamos na página dos Estudiosos Online. Em relação a essa página, destacamos sua importância como ferramenta de comunicação das pesquisas que realizamos, como forma de interação com a comunidade (a página sempre foi bastante visitada) e como prática das técnicas de edição. Os parâmetros para observação das atividades propostas por Paes de Barros (2009), adaptadas por mim e executadas pelo conjunto de atores envolvidos: professoras de Língua Portuguesa e de Ciências, alunos, parceiros e moradores de Redonda, que de alguma forma participaram dos resultados, quero reforçar alguns aspectos necessários para que fique claro o aproveitamento e o empoderamento pretendido, ao final deste trabalho.

Quando iniciei o diálogo com os alunos, eles se mostraram um tanto apáticos em relação a uma intervenção e ponderei que o próprio nome “projeto de intervenção” soava como algo estranho, que interrompe alguma coisa, talvez a rotina da sala de aula. A dinâmica de trabalho que se organizou desde o início e o desafio de criar um produto pensado e executado por eles ficou durante algum tempo sem forma e sem dimensão. De minha parte, deixei o planejamento em aberto, considerando certo grau de imprevisibilidade, pois as vivências aconteciam à medida que as discussões iam dando forma ao projeto. Não havendo conteúdos fechados, a novidade ganhava espaço de sonho e de realização possível. Creio que vivenciamos aquilo que o mestre Paulo Freire (2011) chamou de inédito viável que surge como forma de superação das situações-limite, como por exemplo, a timidez, a acomodação, os padrões estabelecidos para o estudo da língua, entre outros. Dei espaço para que os alunos se dedicassem às atividades propostas com liberdade, oportunizando que cada um contribuísse naquilo com que mais se identificava. Trabalhos em grupos, algumas vezes com pessoas de fora da escola (parceiros), aulas fora do turno normal, reuniões de grupos acontecendo em duas salas ao mesmo tempo, aulas de campo, filmagens e entrevistas como parte importante das aulas formaram um conjunto de variáveis que deram a tônica do projeto de intervenção. Muitas dessas atitudes, devo confessar, foram planejadas e reorganizadas com eles, mas uma grande parte se deveu à intuição; outra parte bastante significativa, senão a maior de todas, foi dada pelos próprios alunos, pelo estreitamento do laço, pela possibilidade de perceber as potencialidades de cada um e mediar a construção do conhecimento de forma compartilhada e muito prazerosa. Confirmando a questão inicial que se colocou para mim como o problema desencadeador deste projeto, a produção textual foi do começo ao fim, um dos grandes desafios da maioria dos alunos. Perceber e lidar com a multimodalidade, a comunicação digital, com o *hardware* e o *software*, na informática, não foi tão problemático quanto a organização de ideias e a escrita coesa e coerente dos roteiros. Deixei claro para o grupo que a organização de ideias e a expressão oral ou escrita serão sempre, ou na maioria das vezes, indispensáveis em qualquer atividade humana planejada. Isso inclui a produção de áudio visual. Em cada grupo de sete a oito alunos um ou dois tomaram pra si a tarefa

da redação, embora houvesse colaboração dos outros nas pesquisas. Posso afirmar, pela observação, que seria preciso muito mais tempo e dedicação ao desenvolvimento da escrita para vencer essa lacuna que os alunos com mais dificuldade apresentaram. No entanto eles puderam se sair melhor em outras atividades.

Terminada a primeira apresentação dos vídeos na sala de aula e, questionados sobre se eles reconheciam seus esforços e se, fazendo uma retrospectiva, podiam expressar as impressões que tiveram de cada etapa empreendida, até o resultado final, poucos se utilizaram da palavra para fazê-lo. Colhemos alguns depoimentos que, em síntese, faziam a seguinte reflexão: no início sentiam que não daria certo, mas com o decorrer das oficinas e vivências começaram a compreender que os esforços dariam certo, sim! Consideraram que o projeto uniu mais a turma; muitas vezes o cansaço, por outro, certo relaxamento comprometeu a participação mais efetiva nas ações. O reinício das aulas, depois das férias começou com determinação, cada grupo assimilando melhor as etapas e como iriam concluir a reportagem; a cada mês crescia a ansiedade para ver o resultado final. Foram muitas aventuras, risos, opiniões em conjunto, a importante intermediação da professora de Ciências, que resultou na compreensão da importância da água para a vida no Planeta e a necessidade de controlar o desperdício.

Em seguida propus uma avaliação mais formal do trabalho dos grupos e da participação individual de cada um nas ações do projeto. Para isso, preparei um instrumento de autoavaliação final, contemplando os aspectos abaixo relacionados, acrescidos da análise quantitativa e qualitativa das respostas dos alunos e depois, discutidos coletivamente. Acerca do protagonismo individual, apresentamos os percentuais de respostas da autoavaliação dos alunos e as nossas ponderações compartilhadas com eles. De trinta e um alunos, tivemos o seguinte resultado: 1) na produção do texto verbal (roteiros): 25 alunos afirmaram ter participado (77%), parte desses alunos contribuíram diretamente na escrita; outros apenas nas pesquisas e alguns estavam presentes, mas apenas observando. Tivemos pelo menos três alunas que faltaram frequentemente às aulas; 2) nas quatro aulas de campo: 25 alunos participaram de pelo menos uma delas, mas a maioria participou de todas (77%); 3) a participação no seminário (produção e apresentação): 25 alunos participaram, tanto na preparação como na apresentação (77%); entre os outros, 13% apenas apresentaram e 12 não participaram do seminário, ficando apenas como espectadores; 4) a participação na edição dos vídeos: participaram 4 alunos (12,6%).

A seguir, apresento e discuto a autoavaliação do trabalho dos grupos: 1) Capacidade de planejar a escrita e compreender a significação do texto como um todo: três grupos fizeram opção pela alternativa que indica pouca necessidade de orientação para a produção verbal (roteiros). Apenas um grupo afirmou ter necessidade de muita orientação. Na discussão coletiva dos resultados, foi necessário fazer um retrospecto do trabalho de produção textual, para reavaliarmos o grau de dificuldades dos grupos nessa tarefa. Primeiro, tivemos que buscar subsídios para a escrita, pois o tema era conhecido apenas superficialmente pelos alunos; visitar os locais que eram o objeto da reportagem; ter aula específica sobre o ciclo da água nas dunas; consultar materiais de pesquisa bibliográfica e *webgráfica*, discutir, selecionar, escrever e reescrever várias vezes, até o texto final. Considerando que todo esse trabalho de escrita demorou quatro meses, concluímos que não foi nada fácil e a minha contínua intermediação foi extremamente necessária, para as escolhas mais viáveis, de acordo com o tema de cada subgênero de reportagem e o limite do tempo dos vídeos. Em discussão com a professora de Língua Portuguesa da escola, que vinha acompanhando o projeto, observei que esse é um dado

muito importante da pesquisa, levando-me a questionar o que subjaz à visão dos alunos de que foi fácil produzir o texto do roteiro, sem refletir na profundidade do trabalho que realizamos. Levantamos a hipótese de que a prática da escrita na escola se limita às assim chamadas redações, e que não está incluída nas tipologias de gênero, gerando uma tipologia específica para a sala de aula, principalmente no Ensino Fundamental. A característica que ela assume, nesse estágio, é de uma abordagem superficial, sem recorrer à elaboração prévia das ideias, ao recurso da pesquisa e da reescrita, enfim, do texto como um processo. Essa questão se agrava no Ensino Médio, onde as cobranças são maiores, sem que a base tenha sido construída adequadamente, aprofundando-se na vida acadêmica do aluno. Esta foi uma das premissas da intervenção colocada na introdução deste trabalho. 2) Grau de dificuldade de observar as imagens, de modo a selecionar as locações, de acordo com o texto verbal, construindo a significação: todos os grupos consideraram que tiveram pouca dificuldade para selecionar as locações e imagens que iriam dialogar com a produção verbal, mas em discussão percebemos que, apesar do cenário local ser bastante conhecido por todos, fazer associações entre o tema água, as abordagens propostas requisitaram muita discussão e elaboração, até que se chegasse à compreensão das relações entre o que se queria mostrar e as imagens adequadas. O aprofundamento do olhar se deu pela minha mediação e constante intervenção. Por exemplo, as dunas e praias tão conhecidas como lugares do lazer e do brincar, redescobertos pela importância na relação que têm com o abastecimento de água e da possibilidade de vida em Redonda e entorno. 3) Capacidade de observar e conjugar as informações verbais às imagens, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos dos *slides*: consideramos que, apesar da construção de sentidos vir acontecendo processualmente, na medida em que os textos eram revistos, o momento de organização do seminário foi marcante para uma avaliação e amadurecimento da compreensão do propósito de cada grupo. Nesse momento, os alunos juntaram os roteiros às imagens que escolheram, entre os arquivos de cada grupo, para organizarem a apresentação de slides. Três grupos precisaram de pouca ajuda para realizar a tarefa, mas o Grupo 1, que trabalhou com a retrospectiva, teve mais dificuldade por ser um roteiro ficcional, não objetivo como os demais e relativo ao passado um tanto distante dos adolescentes. Descobrir casas de taipa, bombas d'água mecânicas e outros objetos relativos ao passado não foi muito fácil para esse grupo e, até mesmo, a encenação foi algo novo para eles. 4) Percepção da integração dos materiais verbais e não verbais, através das quais construíram um todo de significação na edição dos vídeos: a edição dos vídeos de cada grupo foi o momento de síntese de todo o processo de construção de conhecimentos e do produto final objetivado pelo projeto. Este, porém, não pode ser vivenciado por todos diretamente. Era apenas um *notebook* disponível para a edição e tivemos a participação de apenas quatro alunos, uns mais, outros menos ativos nessa fase. É importante ressaltar que, desde o início do projeto, o acesso limitado aos equipamentos não favoreceu a aprendizagem de todos igualmente, nos aspectos de uso das máquinas e programas de computadores. Muitas escolhas que fizemos foram em função dessa carência de equipamentos. Mesmo assim avaliei que os objetivos foram alcançados e os resultados superaram minhas expectativas, embora a meta do protagonismo que resultaria no empoderamento dos alunos não aconteceu da forma desejada.

Cabe aqui uma consideração a respeito da pesquisa que realizei em relação ao empoderamento, meta final projeto. Empoderamento foi um desses conceitos ricamente definidos pelo educador Paulo Freire (1992), havendo, no entanto, uma compreensão muitas vezes distorcida do significado dado por ele ao termo. Ao contrário do que muitos pensam, embora exista a

expressão *empowerment*, na língua inglesa, a conotação não é a mesma em Freire. Enquanto *empowerment* significa dar poder a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de empoderamento, para o autor, muda radicalmente de sentido. Empoderamento acontece quando a pessoa, grupo ou instituição realiza por si mesmo as mudanças e ações que a levam a evoluir e fortalecer, ganhando autonomia. Nesse sentido, empoderamento significa conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera (sujeito ativo do processo) e não receptor passivo da benevolência de alguém. O significado dado por ele, no contexto da filosofia e da educação, está posto no sentido de um movimento de dentro para fora, como conquista, e não de fora para dentro, como ocorre no *empowerment*.

Empoderamento, portanto, não trata da simples construção de competências e habilidade normalmente ligadas ao ensino formal; difere, tanto pela ênfase nos grupos (mais do que nos indivíduos) como pelo foco na transformação cultural (mais do que na adaptação social). Nesse sentido, e para ser coerente, a conclusão sobre o empoderamento dos alunos como apropriação dos meios de produção de conteúdos comunicáveis nas mídias analógicas e digitais deforma autônoma, ao final, teve que ser revisto. Após as avaliações, e análises dos resultados, considerando não só o produto final, mas todo o percurso da construção de conhecimentos vivenciado pelos alunos, as evidências, visíveis principalmente nas respostas da autoavaliação, levaram-me a concluir que ainda não podemos falar em empoderamento dos alunos. Por um lado eu estava imbuída do discurso da autonomia, desejosa de considerar que os alunos foram realmente protagonistas, agindo por conta própria e, principalmente, conscientes de que foram chamados para tomar a iniciativa. Isso não aconteceu! Eu sempre estive ao lado deles, decidindo muitas vezes, encaminhando, tomando as rédeas, mostrando o que fazer, enfim, sem conseguir deles a atitude de protagonistas. Embora o planejamento caminhasse no sentido de atingir os resultados esperados, ficamos presos à dependência das decisões centradas na figura da professora.

Ampliando um pouco mais minha visão, situei esse problema no contexto das práticas tradicionais às quais a escola ainda se prende e, de certa forma, atenuando minha frustração por não ter alunos tão ativos quanto gostaria. Compreender que os processos de transformação das práticas sociais são lentos e progressivos, nem sempre é fácil, mas serve de motivação para buscar mudanças. E foi exatamente isso que eu estava buscando fazer. Eu creio que essas reflexões foram muito importantes para meu crescimento profissional e me abriram novas possibilidades de atuação no campo de um dos pilares da educação hoje: aprender a aprender. Para termos alunos com mais autonomia de aprendizagem, precisamos de uma escola e professores que favoreçam o desenvolvimento da autonomia. Já aprendemos muito com Paulo Freire, no entanto precisamos rever nossas práticas. É importante, necessário mesmo, compreender e observar os processos de metacognição presentes, ou não, no ensino-aprendizagem. É preciso que os professores conheçam as teorias que embasam a profissão docente, e a formação profissional contínua é uma exigência frente às mudanças aceleradas pelas quais passamos e para que possamos atender às novas demandas da sociedade de nosso tempo. Esse trabalho gerou em mim o desejo de formar na escola um grupo de produção de audiovisuais, como forma de aproveitar o conhecimento que adquiri e dar continuidade à produção textual, através da escrita de roteiros para filmagens. Talvez pequenos projetos, roteiros mais modestos, em períodos mais curtos, mantendo o foco no papel social da linguagem e no potencial das tecnologias digitais para comunicar de forma mais horizontal e democrática, conteúdos de interesse da comunidade escolar e local. A carência de equipamentos das escolas

pode ser suprida com o uso de pequenas câmeras digitais e celulares que a maioria dos alunos já possui. Outras ideias surgiram como a escrita de textos curtos de ficção, para serem transformados em vídeos. A experiência do compartilhamento com a comunidade local e até fora dela que a internet permite foi bastante estimulante e certamente vamos dar continuidade ao uso desses canais digitais de comunicação.

Reflexão

As experiências vividas por mim, em uma sala de aula de produção textual, podem ser replicadas por outros professores que vivem realidades similares, em pequenas comunidades com seus modos de vida, suas diversidades, as peculiaridades da cultura local. Não ficam de fora as cidades e escolas de todos os portes que, via internet, podem fazer chegar o conhecimento produzido no chão da escola, a pessoas de todas as partes do mundo. Essas trocas me encantam! O que é preciso é apenas uma boa dose de vontade de investir em pensamentos novos, enfrentar desafios de mudanças necessárias no aprender e ensinar em sala de aula ou fora dos muros da escola, construindo novos conhecimentos e não apenas reproduzindo os saberes já consagrados e até ultrapassados que ainda se mantêm. Gostar de estudar também deve ser uma prerrogativa de professores que têm compromisso com o novo. Buscar aportes das teorias que dão base às práticas docentes é fundamental, destacando-se as pesquisas da neurociência que abrem novos horizontes para o pensamento humano em diversas áreas do conhecimento. As maiores dificuldades na replicação da produção multimodal em meios digitais pode ser a falta de equipamento, pois as escolas públicas, ainda estão, em sua maioria, excluídas da era digital, principalmente no interior do Brasil. Esse é o caso da escola em que trabalho, mas encontramos saída buscando parceiros da escola, entre pais, amigos e pessoas que entendem a importância de se voluntariar. Outra dificuldade é motivar os alunos e esse tem sido um fator de direcionamentos na busca de inovação, mas já está bastante claro e que os problemas apontam para questões estruturais que cobram mudanças de paradigmas. Enquanto as estruturas mudam devagar o professor inovador vai fazendo a sua parte. Os alunos são fascinados pela tecnologia, mas estão muito limitados às redes sociais de bate papo, e essa motivação deve ser encontrada por cada professor, com sua experiência e conhecimento do grupo de alunos, da escola e comunidade local.

Os professores que se inspirarem em minha prática poderão esperar muitas vantagens no trabalho com as tecnologias digitais, pois ela é o centro da atenção dos alunos. Embora fiquem muito absorvidos pelas redes sociais, aventurando-se pouco às pesquisas e outras ricas possibilidades, quando orientados, facilmente encontram os caminhos de navegação. Nesse aspecto chegam a se sobrepôr a nós professores que ainda somos, de modo geral, bastante lentos em relação aos nativos digitais. Outro aspecto interessante da perspectiva didática é a aprendizagem da escrita colaborativa (DAMIANI, 2008) que minimiza a frequente posição de hierarquia que tende a se estabelecer na relação professor-aluno, em nosso complexo sistema educacional. Dessa forma, todo o planejamento da intervenção foi construído de forma colaborativa com o grupo envolvido. Essa autora afirma que grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. Ela considera que Vygotsky é um dos autores que embasa um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola e argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de

aprendizagem individualizada. Considero um resultado inspirador a ótica que prevaleceu nesta prática que desenvolvi de que as inteligências são múltiplas e complexas e essa consideração me permitiu ser maleável com o desempenho de cada aluno, não exigindo um padrão de comportamento do grupo. Respeitar as diferenças e permitir a expressão mais livre, embora mediada por mim, das potencialidades individuais. Nesse aspecto a teoria das Inteligência Múltiplas de Gardner (1987-1995) foi fundamental.