



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Jorge Vinicius Rodrigues da Silva

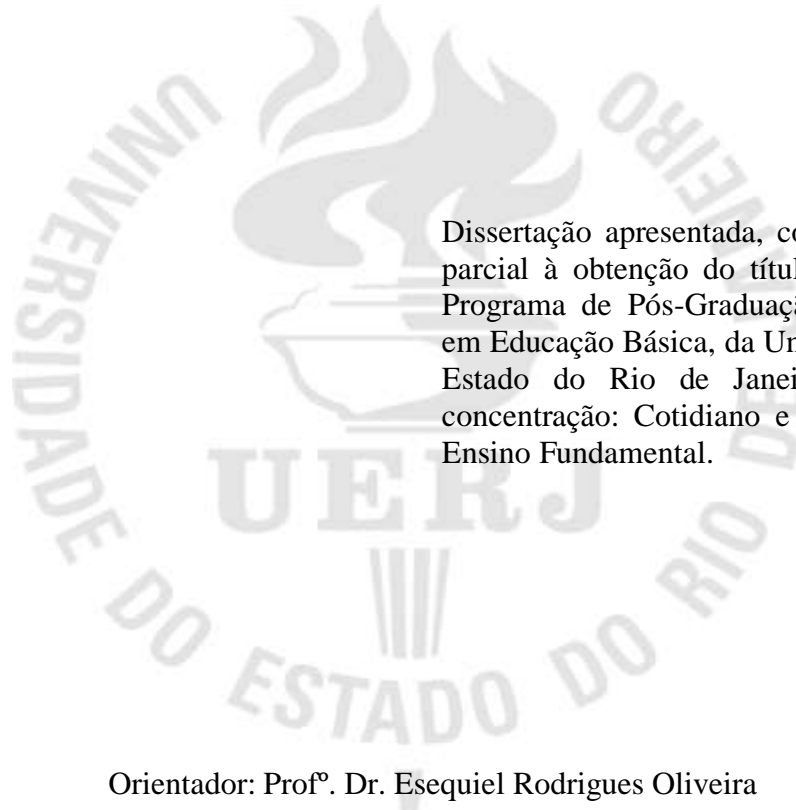
Web jornal e tecnologias digitais no ensino fundamental: mediações e possibilidades de aprendizagem

Rio de Janeiro

2020

Jorge Vinicius Rodrigues da Silva

Web jornal e tecnologias digitais no ensino fundamental: mediações e possibilidades de aprendizagem



Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof^o. Dr. Esequiel Rodrigues Oliveira

Rio de Janeiro
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

S586 Silva, Jorge Vinicius Rodrigues da.

Web jornal e tecnologias digitais no Ensino Fundamental: mediações e possibilidades de aprendizagem/ Jorge Vinicius Rodrigues da Silva. – 2020.

88 f : il.

Orientador: Esequiel Rodrigues de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Ensino fundamental - Teses. 2. Mediação - Teses. 3. Tecnologia educacional - Teses. I. Oliveira, Esequiel Rodrigues de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 372.4

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jorge Vinicius Rodrigues da Silva

Web jornal e tecnologias digitais no ensino fundamental: mediações e possibilidades de aprendizagem

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em 4 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Esequiel Rodrigues Oliveira (Orientador)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof.^a Dra Andrea da Silva Marques Ribeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof. Dr. Álvaro José Rodrigues de Lima
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2020

DEDICATÓRIA

A todos Educadores que pensam as transformações educacionais visando proporcionar modificações na vida de nossos discentes.

AGRADECIMENTOS

A todas e todos que, direta ou indiretamente contribuíram, me fortalecendo para a realização deste trabalho.

A Deus por me permitir vivenciar a experiência da vida e ter chegado até aqui.

À minha esposa, parceira, apoiadora e incentivadora de todas as horas Michelle Dantas Ferreira. Às minhas queridas filhas Eduarda e Helena pela compreensão infinita durante a caminhada.

Às Diretoras Viviane Lazarini, Elizabeth Valente e Virginia Trindade, que apoiaram incondicionalmente todo trabalho realizado na escola e que sonham o grande sonho de uma “escola tecno-sustentável”. À Coordenadora Pedagógica Bárbara Prudente, sempre incentivadora e apoiadora. Aos professores da escola pela parceria e incentivo ao longo da caminhada.

À Maria Alice Garcia de Mattos, amiga, companheira e revisora implacável.

Ao meu orientador Prof^o. Dr^o. Esequiel Rodrigues Oliveira, um magnífico orientador, mestre e parceiro para todos os momentos.

À Prof.^a Dr.^a Andrea da Silva Marques Ribeiro pelas brilhantes contribuições para o enriquecimento da pesquisa durante a qualificação.

A todos os alunos (amigos) da turma PPGEB/2019 pela troca de experiências, pelas escutas, parcerias, relacionamentos e convivências.

RESUMO

SILVA, Jorge Vinicius Rodrigues da. **Web jornal e tecnologias digitais no ensino fundamental:** mediações e possibilidades de aprendizagem. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem a partir da elaboração, planejamento, produção e edição de um *Web Jornal* no *YouTube* com estudantes. A pesquisa se originou numa instituição pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, campo de atuação profissional do pesquisador, que, em sua prática docente, realizou experiências com esta abordagem pedagógica em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, desde o ano de 2016. Para tal, a fundamentação teórica se estrutura na articulação dos conceitos de mediação, mediação tecnológica (VYGOTSKY, 1993; MORAN *et al*, 2000; 2006; CERIGATTO, 2015) e aprendizagem significativa; (AUSUBEL, 1980; MOREIRA e MASINI, 1982). Cabe destacar que as ações da pesquisa de campo com estudantes a ser realizada em 2020 não ocorreu devido à pandemia. Assim, a metodologia adotada inicialmente como norteadora das ações e da coleta/produção de dados, a pesquisa-ação (LIMA, 2008) com ênfase qualitativa, participativa no trabalho de campo foi revista. O novo desenho metodológico passou a ancorar-se na metodologia de desenvolvimento do produto/processo educacional (RIZZATTI *et al*, 2020).

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Web Jornal. Mediação Tecnológica. Ensino.

ABSTRACT

SILVA, Jorge Vinicius Rodrigues da. **Newspaper web and digital technologies in elementary school:** mediations and learning possibilities. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This work aims to develop a teaching-learning pedagogical proposal from the elaboration, planning, production and editing of a Web newspaper on YouTube with students. The research originated in a municipal public institution in the city of Rio de Janeiro, the researcher's professional field, which in his teaching practice has experimented with this pedagogical approach with classes from the 5th year of elementary school I, since 2016. For such, the theoretical foundation is structured in the articulation of the concepts of mediation, technological mediation (VYGOTSKY, 1993; MORAN et al, 2000; 2006; CERIGATTO, 2015) and meaningful learning; (AUSUBEL, 1980; MOREIRA and MASINI, 1982). It should be noted that the actions of field research with students to be carried out in 2020 did not occur due to the pandemic. Thus, the methodology initially adopted as a guide for actions and data collection / production, action research (LIMA, 2008) with a qualitative, participatory emphasis on fieldwork was reviewed. The new methodological design started to be anchored in the methodology of product development / educational process (RIZZATTI et al, 2020).

Keywords: Elementary Education. Web Newspaper. Technological Mediation. Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relação de docentes e seu campo de atuação na Educação	72
Gráfico 2	Relação de docentes e rede de atuação	73
Gráfico 3	Relação de docentes e suas experiências com recursos audiovisuais	73
Gráfico 4	Interpretabilidade acerca da hipótese da dissertação	74
Gráfico 5	Opinião sobre o uso da tecnologia em sala	74
Gráfico 6	Dúvidas quanto aos conceitos	74
Gráfico 7	Opinião sobre a aplicabilidade da proposta	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1. Mediação Pedagógica	18
1.2. Mediação Tecnológica Pedagógica	21
1.3. Aprendizagem Significativa	27
1.4. Mediação Tecnológica e Aprendizagem Significativa	28
1.4.1. Interatividade na sala de aula como consequência da Mediação Tecnológica Pedagógica	30
2. O CAMPO – A origem do estudo	34
3. A PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO	37
3.1. Metodologia de desenvolvimento da proposta/produto de ensino (PE)	37
3.2. Metodologia - Embasando a proposta	38
3.3. Desenhando a proposta	47
3.3.1. Apresentação dos equipamentos	47
3.3.1.1. Câmeras para captação	48
3.3.1.2. Suportes	49
3.3.1.3. Computadores	49
3.3.1.4. Microfones	50
3.3.1.5. <i>Chroma Key</i>	51
3.3.1.6. Rebatedores	53
3.3.2. <i>Storyboard e Storytelling</i>	53
3.3.3. Apresentação de Web jornal	56
3.3.4. Oficina de Captação de vídeos	57
3.3.5. Produção Jornalística I	59
3.3.6. Produção Jornalística II	59
3.3.7. Produção Jornalística III	61
3.3.8. Edição de vídeos I	63
3.3.9. Edição de vídeos II	65
3.3.10. Apresentação da plataforma: YouTube	67

3.4. Colocando em prática	68
4. RESULTADOS - Pesquisa de Avaliação do Produto	71
4.1. Discussão de resultados	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICE – Ilustrações do questionário criado para a pesquisa	86

INTRODUÇÃO

Não acredito que possamos separar as ações que praticamos com as crianças, no cotidiano escolar, de nossas narrativas de formação acadêmica e das experiências de vida que tivemos/temos, pois é o conjunto de todas essas coisas que nos constitui como docentes. Sendo assim, acredito que as dificuldades pelas quais passei na infância me fizeram perceber que a vida deve ser exercitada a cada momento e que de certa forma, os percalços me fizeram crescer enquanto pessoa – da infância à idade adulta – e chegar até aqui, nessa etapa tão importante da minha vida, o curso de Mestrado.

Ainda me recordo da facilidade com que sempre lidei com as instituições de ensino e da dinâmica de sala de aula: maçante e cíclica. Quase sempre com todos os alunos sentados, enfileirados e sem poder falar ou movimentar-se, copiando e resolvendo os exercícios da mesma forma que os professores nos ensinavam. Considerava então que este formato de aulas já necessitava de mudanças, que ocorreriam ao ouvirmos as vozes dos integrantes deste processo, ou por uma demanda externa da escola, que a fizesse repensar suas práxis e seu papel.

Por sorte, nasci em uma época em que pude acompanhar grande parte dos avanços da tecnologia presentes no dia de hoje: os telefones que eram fixos e tínhamos que rodar um disco para fazermos chamadas; os gigantescos computadores, extremamente caros, que ocupavam salas e andares de prédios; e as tecnologias de comunicação anteriores à internet, são exemplos que hoje parecem arcaicos, mas compunham parte do nosso cotidiano. Na atualidade, os telefones são móveis, com telas de última geração, que com um toque nos conectam com o mundo todo, através da internet, que conta com velocidade cada vez mais ampla; os computadores são portáteis e cada vez mais pessoais, com maiores possibilidades de produção por conta de inúmeros aplicativos. Todo esse avanço se apresenta em todas as áreas da nossa vida. E como tudo que afeta os seres humanos afeta a sociedade e, por consequência, afeta a escola, afinal a mesma é parte componente da sociedade, a cobrança para que a tecnologia venha fazer parte do cotidiano escolar não para de aumentar, sendo o professor cada vez mais cobrado a tentar ressignificar os saberes e manter a escola em funcionamento.

Ser professor não é tarefa fácil, a distorção da imagem da profissão docente acarreta em sistemática desvalorização, que ocorre ao longo do tempo, em múltiplos aspectos. Isso acontece por uma série de fatores, dentre eles, "as condições precárias de

profissionalização e salários, recursos materiais, didáticos, formação profissional e carreira." (LIBÂNEO, 2004, p. 76).

Enaltecer a figura do professor é se reportar a José Carlos Libâneo (2004); Antônio Nóvoa (2017); Tardif (2005); Moran, Masetto e Behrens (2000) e tantos outros pesquisadores na área da Educação, que, em seus textos, retratam a importância dada a este profissional, ao tempo que invocam sérias críticas à forma como vêm sendo conduzidas as políticas educacionais para sua formação nos cursos superiores de Educação e a própria democratização do Ensino Superior.

Nessa perspectiva, o professor é um ser de atividades múltiplas caracterizadas pela sua força de vontade e persistência, visto que a Educação sempre está em momentos de crise absoluta, como o atual corte de verbas e os constantes ataques que vem sofrendo por parte do governo, o que acaba, por muitas vezes, colocando um trinômio estigmatizado constante em nossas unidades: de um lado o aluno que “pouco se esforça”; do outro um professor desanimado, dentre outras coisas, por políticas de desprofissionalização docente, com baixos salários, burocratização, intensificação e controle do trabalho (NÓVOA, 2017); e no meio deles um sistema educacional que, por característica própria, visa números e não pessoas, tampouco qualidade nas relações educativas.

O rompimento desse trinômio, pode ser alcançado no empenho em exercitar em nossa práxis o conceito de “Palavramundo” de Freire (1989), entendendo que nosso estudante tem voz e assim como nós, é um ser recheado de histórias e experiências fora do âmbito escolar, que precisam ser respeitadas e que podem ser usadas a favor da escola. Ao realizarmos uma busca no conhecimento que a criança traz consigo da realidade em que vive, encontramos ali a possibilidade de uma prática alfabetizadora e transformadora, que seja capaz de fomentar a curiosidade discente e estimular a apreensão do significado e do sentido existencial das palavras e conceitos do mundo de sua vida cotidiana, que permeiam a escolarização.

A escola pública é palco da diversidade, por mais que setores da sociedade insistam em tentar homogeneizá-la, privatizá-la, desmantelá-la (NÓVOA, 2017), é onde diferentes raças, religiões, orientações sexuais, crenças políticas, papéis sociais, posições econômicas e culturais se encontram, convergem e divergem, promovendo assim uma interação entre culturas diferentes, coabitando e coexistindo no mesmo intervalo espaço-temporal em nossas salas de aula. Essa interculturalidade, quando aproveitada, promove a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, permitindo que todos os atores sociais, protagonistas

da sala de aula, sejam capazes de aprender juntos, transversalmente, com troca de experiências, diferindo assim, do paradigma ainda predominante, descrito acima.

Uma das principais vivências das crianças, nos dias atuais, está ligada à tecnologia, que invade a nossa sociedade. O que temos de fato é que nossos estudantes chegam hoje às escolas com uma bagagem de alto número de horas de uso de aparelhos digitais e uma dificuldade de desconexão de redes sociais e do *Youtube*, como relatado por muitos responsáveis. Ignorar isso é como remar contra a maré. Sendo assim, por que não utilizarmos desta vivência potente que bate às nossas portas e refletirmos sobre as suas implicações e possibilidades de uso no cotidiano escolar?

O *Youtube* é uma rede social de compartilhamento de vídeos, que poderia atuar como facilitador da aprendizagem, se usado em consonância com a escola e de forma eficaz. É uma ferramenta capaz de beneficiar o ensino, pois para a produção de um vídeo, há processos de criação de produtos audiovisuais com linguagem própria, que têm por objetivo levar informações desejosas de transmissão até o receptor, assim como em todo processo de comunicação.

Num processo audiovisual, alguns fatores devem ser bem especificados para os propositores, pois neste tipo de trabalho é possível correlacionar assuntos. Assim, embebido nesta multimodalidade de linguagens, existe a possibilidade de que, ao articular e sobrepor uma combinação de linguagens distintas, que incluem imagens, falas, músicas e textos, crie-se uma narrativa corrente, que inevitavelmente nos remeta a usos prévios e mais difundidos de tais técnicas, assim como nos filmes e redes sociais:

Television e vídeo combinam a dimensão espacial com a sinestésica, ritmos rápidos e lentos, narrativas de impacto e de relaxamento. Combinam a comunicação sensorial com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. A integração começa pelo sensorial, o emocional e o intuitivo, para atingir posteriormente o racional. Exploram o voyeurismo e mostram até a exaustão planos, ângulos, replay de determinadas cenas, situações, pessoas, grupos, enquanto ignoram a maior parte do que acontece no cotidiano. (MORAN, 2005, p. 98)

Deste modo, esta proposição já estaria diferindo das formas de leitura, normalmente, trabalhadas pela escola, ampliando o escopo ao introduzir em nosso cotidiano, uma proposta que utiliza as mídias já experienciadas pelos discentes. Dessa forma, contemplamos práticas que tendem a ser mais efetivas e possuem um alcance mais amplo, ao trabalharem com uma multimodalidade de leituras dinamicamente, que é parte da vivência dos nossos estudantes, em algum momento de suas trajetórias, fora do âmbito escolar, pois em consonância com Cerigatto e Casarin:

Diferentemente do texto impresso, que por muitas vezes estimula a criação de imagens mentais, a imaginação, o texto visual já fornece imagens prontas, as informações são devidamente ilustradas. Contudo, em contato com essas informações aparentemente perceptíveis, há muitas outras percepções que não estão tão explícitas, que são ideológicas, e que dependem de uma pessoa que saiba captar, compreender, interpretar, criticar, responder, concordar ou discordar do que é posto na telinha. Isso exige diversas habilidades que a escola e a biblioteca podem ajudar a desenvolver. (CERIGATTO; CASARIN, 2015, p. 43)

Partindo do pressuposto de que nossos discentes já se encontram em um mundo embebido pela tecnologia e expostos a leituras diversas, esta investigação tem como foco as possibilidades de construção de conhecimento e ampliação do repertório sociocultural de alunos do Ensino Fundamental. Um estudo que teve origem na prática docente deste pesquisador numa escola pública do Rio de Janeiro, através da produção de conteúdo em um *Web Jornal*, que, por considerar que, ainda hoje, o espaço escolar não é um local que alcança toda a sua potencialidade, apresenta esta proposta diferenciada do que normalmente vivenciamos na Educação.

Repenso as práticas cotidianas nas instituições educacionais com foco nos atores do processo de ensino aprendizagem, os inseridos no dia-a-dia no âmbito de sala de aula. Não o faço no sentido de gerar mais uma crítica àqueles já tão criticados e culpabilizados pelas mazelas do sistema, mas de tentar suscitar uma nova motivação de conceitos para a modificação de tal realidade, seja no discente que precisa estar ali presente, com toda sua história prévia, seus conhecimentos diversos e disposto a afetar e ser afetado neste processo de troca contínua; seja no docente que precisa estar ali com um olhar sensível, sem preconceitos, despido do papel de detentor do conhecimento, aquele que tem a responsabilidade de “transmitir conteúdos”, passando à atuação de quem acredita que algo pode ser feito para maximizar a oportunização de contextualizações com o cotidiano e a ampliação de suas leituras de mundo para que esta relação seja realmente dialógica, relevante e significativa.

Somente quando nós docentes adquirirmos uma postura reflexiva ao longo do transcorrer contínuo e ininterrupto de nossa formação, vislumbraremos o potencial do educador que somos e poderemos rever e ressignificar nossos conceitos e nossa práxis, pois só assim realmente seremos capazes de ocupar o nosso devido lugar como fomentadores de sonhos, como agentes de transformação social. Neste sentido, Freire nos alerta que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2002, p. 18). Tal desejo de reavaliar, rever, repensar, ressignificar e refletir de forma contínua, vem de um reconhecimento prévio do fato de o

tempo não parar e da sociedade, da tecnologia e das pessoas se modificarem no transcorrer do mesmo.

Tomando isso como prerrogativa, questiono o motivo pelo qual a escola está parada no tempo ou acreditando que, meramente reproduzindo os modelos vigentes, será capaz de continuar atendendo a todos. Partindo desses pressupostos e crendo não existir nada que seja tão perfeito que não possa ser reanalisado, revisto, ressignificado e reinterpretado, repenso formas de remodelar as práticas. Tal processo de remodelamento passa, obrigatoriamente, por um pensar na perspectiva não centrada no docente, mostrando aos discentes que, diferindo da visão midiática, existe a possibilidade de romper com um ensino engessado, que apenas nos apresenta uma visão dos fatos e que tal visão reflete os desejos de uma minoria, sustentada numa história que privilegia uma raça, um gênero, uma orientação sexual e religiosa, uma classe social e econômica em superioridade a todas as outras e em detrimento delas. Tal corrente de pensamento que propaga este racismo epistêmico interfere diretamente em nossa ordem social, política e dissemina a desigualdade, como nos é apresentado por Oliveira e Candau (2010, s/p).

Somente ao buscar maior aproximação com uma prática comprometida com a realidade de nossa sociedade e recheada de significados para nossos discentes, seremos capazes de gerar intervenções que sejam mais significativas, capazes de reverberar na Educação, pois como aponta Freire (1996, p. 63) “A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.”

Oportunizar a reflexão, o pensamento crítico e interpretações claras e coerentes das leituras de mundo ao nosso redor, não é só necessário, mas impreterível, uma vez que é através da busca de instrumentalização e formação do educando, que seremos capazes de, efetivamente, alcançar as mudanças que desejamos para a Educação e para nossa sociedade.

Objetivando esta mudança e visando combater o “colonialismo moderno” através das interações pelas mídias sociais, onde, historicamente, a diversidade cultural vem sendo sepultada como aparato à manutenção de uma “cultura hegemônica”, busca-se aqui uma forma mediadora de instrumentalizar os discentes, para que usem a sua criatividade e se utilizem destas tecnologias, rompendo com sua passividade diante das telas e se tornando produtores de conteúdo.

Essa discussão nos remete à ideia de que, o tempo todo, a mídia nos coloca em contato com representações de mundo, muitas vezes que competem entre si. Essas representações remetem a posições e valores propagados por diversos meios, e o modo como tais posições e valores específicos são trazidos à tona e mostrados como universais e objetivos acontece através de recursos da linguagem (CERIGATTO; CASARIN, 2015, p. 44).

Os estudantes, ao se perceberem protagonistas nas redes, para além do reprodutivismo de um canal admirado, e refletindo as construções elaboradas no âmbito da sala de aula, terão a possibilidade de entender sua potência e capacidade enquanto geradores de conhecimento e poderão perceber a voz latente do seu “eu”, valorizando suas produções, uma vez que deixem de consumir e propagando mais do mesmo pois, assim como defende Santos (2019, p. 9), “temos de transformar o mundo ao mesmo tempo que permanentemente o reinterpretamos; tanto quanto a própria transformação, a reinterpretação do mundo é tarefa coletiva.”

É preciso mostrar aos discentes a potencialidade do uso das linguagens, a criação de sentido diante do que quer transmitir e as intenções que estão por trás dos discursos, desvelando intencionalidades e possibilitando formas de integrar diferentes saberes, rompendo com os modelos escolares vigentes.

Mais um ponto que reforça a relevância de tal pesquisa, apoia-se no fato de que um trabalho que proponha a construção de um *Web Jornal* com fins educacionais é um campo relativamente novo. E fundir essas duas ferramentas em uma linguagem que integre informação, pesquisa, tecnologia, protagonismo e construção de conhecimento é o diferencial aqui proposto visando conseguir, em um mesmo contexto, propor um “novo” fazer, diferenciado das práticas tradicionais de elaboração e relevância das linguagens e a construção de saberes de forma contextualizada com a realidade já inserida em nossas salas de aula, tendo em vista, que postergar estudos e fazeres sobre a absorção da tecnologia pelo cotidiano escolar implica em limitar os campos da Educação.

Com a crescente presença da tecnologia em nossas vidas e as demandas cada vez maiores de sua inserção no âmbito da escola, surge a questão: quais as possibilidades de contribuição destas tecnologias no espaço escolar para a aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental?

Esta pesquisa, que busca respostas para esta pergunta, encontra respaldo e incentivo nos documentos mandatórios, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ao trazer como competência que os discentes possam:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.9)

Sendo assim, a pesquisa tem como **OBJETIVO** desenvolver uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem a partir da elaboração, planejamento, produção e edição de um *Web Jornal* na plataforma *YouTube* com estudantes do Ensino Fundamental I, considerando que tal experiência poderá auxiliá-los no processo de compreensão, uso e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética.

A pesquisa tomou por base a seguinte **HIPÓTESE**: a mediação tecnológica modifica a relação dos discentes com a aprendizagem dos conteúdos que compõem o currículo formal através da contextualização digital, que contribui para que os alunos se identifiquem com os conteúdos abordados, implicando no processo de construção de conhecimento e proporcionando uma aprendizagem significativa.

Vislumbrando responder às questões desta investigação, de forma a atingir o objetivo e confirmar ou refutar a hipótese, o presente estudo se estruturou nos conceitos de Mediação, Mediação Tecnológica e Aprendizagem Significativa, para constituir a primeira parte do texto. A contextualização do espaço geográfico onde se originou o estudo (o campo) como segunda parte. A pesquisa, sua metodologia e as articulações constituem a terceira parte. Na parte quatro, apresentam-se os resultados e a discussão da temática a partir do referencial teórico. Já nas considerações finais, trazemos a reflexão sobre o objetivo e a hipótese elencada para o estudo.

CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica dialogará com o cotidiano escolar e as questões que dele emergem, quando pensamos em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Para isso, se faz necessário aprofundar alguns conceitos, como os de mediação por Vygotsky (1993), Oliveira (2002), Martins e Moser (2012), mediação tecnológica por Moran (2000), Pires (2010), Prensky (2010), e repensar sobre as possibilidades do uso de dispositivos tecnológicos no ensino escolar por Cerigatto (2015), suscitando aprendizagens em meios digitais que considerem as relações entre as pessoas e as potencialidades do mundo virtual e das ferramentas e recursos no cotidiano, trazendo reflexões sobre seus conceitos e práticas.

1.1 Mediação Pedagógica

O papel do professor está sendo colocado à prova mais uma vez. Não é difícil encontrar discentes queixando-se de não entender o significado da escola e docentes reclamando dos estudantes e de suas famílias. Alguns estudiosos como Ken Robinson (2010), chegam a pontuar que “a escola mata a criatividade” e que a mesma “[...] falha ao não conectar os alunos aos seus talentos [...]” (ROBINSON, 2010, s/p.). Podemos então, perceber a escola em busca de uma nova afirmação.

O caminho defendido aqui, para que essa perspectiva seja modificada, é por meio de uma Educação que pense e proponha ações, para além da transmissão de conteúdo, e que envolva todos – crianças e professores – nesse processo. Este não é um caminho fácil, o professor necessita de um desejo interno por tais mudanças, investindo em sua própria formação – inicial e continuada –, reivindicando e lutando por políticas públicas que não só garantam como mantenham e se articulem junto à sociedade para que seja construída sua profissionalidade (NÓVOA, 2017).

Somente ao buscar uma práxis atrelada às práticas podemos cogitar uma alteração neste paradigma, afinal as políticas públicas em Educação e as instituições privadas seguem em busca de uma “fórmula mágica” para atender ao maior número possível de alunos. Moran nos leva a refletir sobre isso:

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (MORAN, 2006, p. 15)

Ao analisar tais afirmações, tomamos consciência de que há muito a ser feito por parte de professores, responsáveis, administradores e políticos, mas tendo consciência de que este será um fazer demasiadamente moroso, o educador tende a adquirir uma visão pessimista e, por vezes, prostra-se diante de tal quadro, sem tentar transformar a presente realidade. É necessário que as forças entre todos os atores que compõem, pensam e se relacionem com a escola sejam somadas, pois somente desta forma teremos possibilidade de mudar este quadro atual como defende Moran (2006):

É importante termos educadores e responsáveis com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação. (MORAN, 2006, p. 17)

Quando o professor assume tais posturas, costuma partir em busca de ferramentas que o auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. Nesta busca, alguns caminhos podem ser percorridos com o intuito de entender como as crianças aprendem, pois assim o êxito deixa de ser pontual e torna-se consistente e o professor começa a entender e a perceber que é um agente integrador do processo de construção de conhecimento das crianças.

Aprendemos de variadas formas, mas com certeza a interação, seja sujeito-sujeito ou sujeito-meio, compõe os nossos processos de aprendizagem tanto para os seres humanos, quanto para os demais animais. Essa interação pode acontecer de diferentes maneiras, porém a estimulação e o afeto, no sentido de afetar para além do sentimento, precisam estar presentes, uma vez que tudo aquilo que toca o indivíduo de alguma forma, que o afeta, traz uma aprendizagem sensório-perceptiva, inscrevendo-se no corpo e sendo acessada por outras vias, para além da razão. Isso nos remete ao pensamento de Moran (2006), ao dizer que:

Aprendemos também pelo estímulo, pela motivação de alguém que nos mostra que vale a pena investir num determinado programa, num determinado curso. Um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender.” (MORAN, 2006, p. 24)

Este processo de aprendizagem que se dá por parte dos estudantes, prescinde de uma leitura de mundo, que nos chega por meio das interações entre os códigos sociais, linguísticos e seus signos. Vários estudiosos, principalmente Vygotsky e seus diversos discípulos, nos fizeram refletir sobre as ações humanas e como a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro.

Podemos então conceituar mediação de forma genérica e em uma perspectiva Vygotskyana como “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Diante disso, fica clara a mudança de ótica do professor sobre as ações em sala de aula.

O professor faz, assim, uma integração entre os códigos vigentes no meio social e os saberes que nele transitam, o que nos remete a uma interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação, que foi denominada por Vygotsky como sociointeracionista, ou seja, a ação ocorre num contexto sócio-histórico.

Vários autores se debruçam sobre este conceito de mediação e produzem releituras interessantes e que permeiam este trabalho assim como Moreira (2011), que apresenta o conceito de mediação como:

[...] a conversão de relações sociais em processos mentais superiores não é direta, é mediada por instrumentos e signos. Instrumento é algo que pode ser usado para fazer alguma coisa; signo é algo que significa alguma outra coisa... Para Vygotsky, é através da internalização (reconstrução interna) de instrumentos e signos que se dá o desenvolvimento cognitivo. Quanto mais o sujeito vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas que ele é capaz de fazer. Da mesma forma, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a usar tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas (MOREIRA, 2011, p. 31-32).

Já Striquer (2017) opta por percorrer um caminho antropológico para nos apresentar o conceito como:

[...] consequência não apenas do uso de instrumentos pelo homem mas também, e sobretudo, pelo fato de que os instrumentos ao carregarem a cultura material, os conhecimentos historicamente elaborados, promovem que o homem internalize operações mentais e físicas para lidar com aquele instrumento e para realizar adaptações que permitem que o instrumento seja utilizado em novas situações (STRICHER, 2017, p. 143)

Podemos ainda estabelecer relações com as conceituações de Sforzi (2008), que expõe que a mediação passou a ser:

“sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno”, mas sem acreditar que o professor deve “podar” ou “aparar” os construtos do aluno no processo ensino-aprendizagem. Afinal este processo está muito além da interação sujeito-sujeito, no contexto escolar, pois mediação está estabelecida “na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito.” (SFORZI, 2008, p. 1)

Ao se colocar no conjunto deste processo, o docente se torna um elo da engrenagem ensino-aprendizagem, agindo como uma ponte, de forma integradora e

conciliando interesses, ora pela negociação, ora pelo desconforto, de forma que acaba por se tornar um mediador na essência da palavra, um sujeito capaz de perceber possibilidades, administrar situações e instigar os discentes na busca por entendimentos.

Através desta forma interacional de propor, refletir, ressignificar a Educação e as suas práticas de ensino no ambiente escolar, o professor será impelido a pensar de forma mais lúcida o processo ensino aprendizagem como um todo, proporcionando assim, mais oportunidades de afetamento aos estudantes e propiciando condições para que contextualizem, correlacionem e assimilem os conteúdos da escola com os saberes da vida, assim como defende Moran (2006):

Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação. (MORAN, 2006, p. 25)

O professor que defende a mediação, deve ofertar aos seus estudantes uma diversidade de recursos e perspectivas sobre os assuntos tratados em sala, lançando mão de arcabouços teóricos, técnicas de ensino e ferramentas tecnológicas nesta importante empreitada de mediar os conteúdos para os discentes.

1.2 Mediação tecnológica pedagógica

Desde as primeiras ocorrências das tecnologias digitais, surge o clamor social para a sua inserção no âmbito escolar, sendo comum observar discussões acaloradas sobre a real necessidade de tal inserção. Alguns críticos chegam a dizer que, se ela fosse necessária, a Educação não teria tido, ao longo dos últimos anos, resultados tão satisfatórios à sua ótica.

Em reuniões de responsáveis, comumente somos indagados sobre os games e as redes sociais, seus impactos na vida dos estudantes ou sobre os benefícios que a ausência de ambos pode trazer para suas vidas, quase como se os pais quisessem uma opinião externa para validar as suas crenças.

Tais questionamentos ocorrem por conta da diferença geracional, como defende Marc Prensky (2001), pois partimos do princípio de que as crianças são socializadas de formas distintas e diferentes daquelas a que fomos apresentados e pelas quais nos habituamos a ler o mundo. Com tantos avanços da tecnologia em tão curto espaço de tempo, nos colocamos em posição de certo desconforto, buscando ainda alguns

entendimentos sobre os papéis exercidos por cada um no contexto social, pois “em uma sociedade mediatizada, deparamo-nos não apenas com diferentes “saberes”, mas com múltiplas formas de mediação e difusão desses saberes. Consequentemente, são modificados os modos de aprender relativos a esses saberes.” (PIRES, 2010, p. 283).

Há colegas que, de antemão, desencorajam os pais para novos olhares e dizem que os resultados somente aparecerão se houver uma restrição total a tais meios tecnológicos. Seja pelo desconhecimento, falta de intimidade e domínio, seja por não conseguirem romper com a tradicionalidade de suas posturas, mantendo-se assim na zona de conforto do tradicionalismo educacional. Alguns outros se eximem de emitir opinião e se utilizam de jargões tradicionais, tais como: “educar é papel da família”, “só faço o meu trabalho”, “não opino sobre a vida pessoal”, como forma de defesa e isenção de suas implicações nesse processo.

Se ambas as visões exemplificadas acima surtisses efeito, não faria sentido discutir sobre a inserção da tecnologia. Os sistemas educacionais públicos e privados estariam com resultados exemplares e impulsionando as modificações esperadas para a educação. No entanto, como estas afirmativas são reducionistas, se faz necessário que o professor assuma uma postura diferente, mais humilde, compreensiva e reflexiva, levando em consideração as latentes questões sociais que afligem nossos estudantes, entendendo que essa geração pode alcançar o “mundo” apenas com o toque em uma tela e, por isso, não faz sentido assumir a postura do “detentor do conhecimento”, que irá introjetar nas crianças informações facilmente acessíveis.

Esse encontro com o mundo, com as informações tem ocorrido, a cada dia que passa, de forma mais precoce. Vimos em redes sociais, plataformas virtuais e em programas de entretenimento um número cada vez maior de bebês manipulando aparelhos celulares e tablets sendo filmados por parentes. Não é à toa que alguns pesquisadores já se referem a estas crianças com a alcunha específica de Nativos Digitais (PRENSKY, 2001).

Ainda que se considere a controvérsia em tono deste conceito, há de se considerar que, nos últimos vinte e cinco anos, houve um avanço tecnológico tão intenso que podemos chamá-lo de uma singularidade histórica, pois a tecnologia e suas benesses alcançaram um salto nunca registrado na história da humanidade. Tais avanços acabaram por modificar as nossas concepções sobre a leitura e a escrita, afinal estas mudanças alteraram a nossa forma de ver, ler e interagir socialmente.

Conceitos que até outrora pareciam distantes, como o conceito de letramento, tornaram-se cada vez mais comuns em nosso cotidiano, compondo falas dos profissionais no âmbito escolar. O termo letramento acabara sendo defendido, como a capacidade do indivíduo que já possui os arcabouços teóricos do código linguístico, ler, escrever e fazer uso das práticas sociais com esta escrita, em consonância com o que fora apontado por Soares (2011) como:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2011, s/p)

Neste momento, no qual a leitura e a escrita socialmente convencionadas passam a serem praticadas pelos indivíduos, credita-se a eles possibilidades de interpretação capazes de garantir-lhes uma postura diferenciada dos saberes sociais e em sua interação com o mundo a sua volta, assim como defende Soares (2011):

[...] a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2011, s/p)

O que nos leva ao entendimento da importância dada aos anos iniciais de escolarização e o quanto este período pode ser marcante em nossas vidas. Podemos ainda chegar à extrapolação, que o ignorar dos fatos socialmente construídos, nos traga um prejuízo para toda a vida. Sendo assim, como a tecnologia faz parte de nosso meio social, deve ser inserida no âmbito escolar para explorarmos seus potenciais e fragilidades a nosso favor.

Isso também nos permite refletir sobre qual forma seria a mais adequada para apresentá-la e significá-la aos jovens discentes, nos levando a começar a delinear o importante conceito de Letramento Digital, como nos aponta Lima (2008):

[...] o conceito de letramento, que no início referia-se tão somente à leitura e à escrita convencional, foi estendido para outras esferas da construção do conhecimento, incluindo aí a esfera virtual, originando a expressão tão em voga atualmente: letramento digital. (LIMA, 2008, p. 4)

A expansão deste conceito nos permite concebê-lo como um processo sociointeracional através das tecnologias, tendo em vista que, assim como elas modificam

as interações sociais e as relações interpessoais, esta expansão obrigatoriamente deve modificar a forma como nossos discentes se relacionam com as informações e sua capacidade comunicacional.

Portanto, em nossas escolas, deveríamos considerar tais modificações sócio-históricas e dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento já iniciados nas relações sociais de nossas crianças com as diversas tecnologias, pois concordando com Soares (2001, p. 47), alfabetização é “[...] a ação de ensinar a ler e escrever” e letramento é “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.”

Podemos, então, extrapolar estes conceitos e perceber que aprendemos a ler e escrever, tradicionalmente, falando, para então conseguirmos nos inserir, ler, escrever e nos integrarmos em/com o mundo.

As tecnologias da informação e comunicação modificam bastante este paradigma, pois nossos estudantes já chegam às escolas dotados de algumas capacidades e habilidades de leitura de mundo diferenciadas pela experimentação advinda do contato com elas. Desconsiderar estas histórias e habilidades poderia ser considerado um processo de violência, uma busca de deformação do discente para enquadramento aos parâmetros da escola, quase como se a instituição estivesse alheia e não vivenciando as mesmas inquietudes da sociedade. Pois, o letramento digital segundo Martins *et al* (2018):

[...] refere-se à capacidade de uso dos recursos informacionais e da internet para ler e escrever em situações diversas no ciberespaço, com uma ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e escrita também no meio digital. O termo abarca não apenas conhecimentos do código alfabético e regras da língua escrita; ele amplia a interpretação de letramento, incluindo-se as capacidades de manipulação básica de hardwares e softwares e a compreensão dos contextos e finalidades dos textos digitais. (MARTINS *et al*, 2018, p. 618)

Partindo desses pressupostos, podemos começar a entender a alcunha limítrofe de Nativos Digitais para além das questões geracionais, pois os discentes que começam a chegar em nossas faculdades hoje, já pertencem a este perfil, assim como aponta Marc Prensky (2010, p. 58), quando diz que “eles passaram a vida inteira cercados de computadores, videogames, DVD players, câmeras de vídeo, celulares, sites de leilões online, IPods e todos os outros brinquedos da era digital, usando todos eles.” No entanto, diante disso, alguns questionamentos são inevitáveis e essenciais: seria a tecnologia tão perfeita que por si só conduziria o estudante a aprender tudo que ele precisa? Um indivíduo

conseguiria sozinho ser o único a gerenciar seu tempo e saberes para um bom convívio social em nosso mundo por conta do acesso à internet?

Ao refletirmos sensivelmente sobre as questões acima, podemos supor que não basta que a tecnologia seja disponibilizada para que o indivíduo consiga absorver tudo que lhe é proposto na escola, uma vez que se somente a tecnologia fosse capaz de resolver sozinha tal demanda, teríamos um número gigantesco de indivíduos autodidatas, sem se aproveitar de nenhuma interação.

Autodidatas, aprendizes solitários, capazes de lerem o mundo e seus códigos sem nenhum auxílio, mas por mais que as tecnologias tenham avançado, tal evento ainda não foi percebido, tal como nos aponta Moran (2006):

Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. (MORAN, 2006, p. 12)

Fica nítido, então, o fato de existir muito mais dentro dos conteúdos do que a escola tende a demonstrar, assim como existem mais saberes a serem assimilados, do que apenas aqueles que nos são agradáveis. Os conteúdos escolarizados estão muito além dos que aprendemos numa simples conversa, num aplicativo ou nos assimilados nas rodas de amigos. Mas porque esses últimos se dão de forma mais consistente? Será que ao trazer para o processo escolar esse sentimento de pertencimento, esses laços afetivos e a intimidade, o aprendizado flui mais facilmente?

Recordar as brincadeiras da infância pode nos dar pistas importantes. No cabo de guerra, quando duas pessoas puxavam a corda em lados opostos com igualdade de força, não havia deslocamento para nenhum lado. Podemos fazer uma analogia entre essa brincadeira e uma proposta educacional que ignora os anseios da contemporaneidade, em que os discentes possuem linguagens e interesses diferentes dos docentes e cada um puxa a corda para um lado e a Educação permanece estagnada, sem sentido e efetividade.

Neste ponto, devemos perceber como essencial a contribuição e negociação entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para alcançar uma Educação que seja potencial e que atenda os anseios de ambas as partes. Pires (2010, p. 287) defende que “a escola, inevitavelmente, torna-se um espaço para as negociações entre concepções de conhecimento e valores culturais”, buscando assim uma forma de transposição das tradicionalidades convencionais em nossos currículos e práticas didáticas para atender as demandas destes novos estudantes.

Observando as escolas e analisando as falas de colegas, responsáveis e estudantes, percebemos cada vez mais que seu papel tradicional se encontra deteriorado, uma vez que “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.” (MORAN, 2006, p. 11). Tais apontamentos estão presentes em diversos estudos, artigos e livros, além de nossa percepção cotidiana.

Uma boa forma de mantermos o vínculo com o que ainda parece ser papel da escola é a mediação tecnológica, meio pelo qual os aparelhos e avanços da tecnologia podem ser utilizados para mitigar a distância entre docentes e discentes e suas novas formas de construção do conhecimento. O docente deve inserir a tecnologia como ferramenta em sua prática, ressignificando sua práxis, o espaço escolar e seus sentidos, como nos aponta Moran (2006):

Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. (MORAN, 2006, p. 12)

Valendo a pena ressaltar que, neste contexto educacional, tanto a tecnologia, quanto a mediação tecnológica, são partes integrantes do processo mediacional e ambas têm por objetivo, agirem como catalizadores de nossas experiências e vivências, nos ajudando a “[...] realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança.” (MORAN, 2006, p. 27-28), pois são ferramentas potenciais, amplificando aquilo que já somos capazes de reconhecer e realizar. Sendo esta, apenas uma das diferentes defesas sobre estas formas de abordagem visando a apropriação da tecnologia nos contextos escolares.

1.3 Aprendizagem significativa

Não existe uma forma dissociativa que separe a aprendizagem significativa do afeto, seja quando nos referimos ao sentimento ou ao ato de afetar os indivíduos, pois a experiência e, conseqüentemente, a possibilidade do vivido se transformar em aprendizagem vem pelo que “nos toca, nos atravessa e nos afeta de alguma forma” (BONDÍA, 2002, p. 21). Sendo assim, podemos complementar dizendo que “aprendemos

pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem.” (MORAN, 2006, p. 24). E continuar em Moran (2006) para compreender que:

Aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece. A mesma mensagem dita por uma pessoa ou por outra pode ter pesos bem diferentes, dependendo de quem fala e de como o faz. Aprendemos também pelo estímulo, pela motivação de alguém que nos mostra que vale a pena investir num determinado programa, num determinado curso. Um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender. (MORAN, 2006, p. 24)

Aqui, podemos extrapolar o conceito de jogo e substituí-lo por toda e qualquer atividade que o indivíduo sinta prazer ao realizar. No contexto educacional, então, seria necessário que o professor, consciente de seu papel, acondicionasse os saberes propostos pela escola em formatos mais atrativos, capazes de fazer sentido para os estudantes, utilizando-se para tal de ferramentas com as quais eles possuam intimidade. Dessa forma, o binômio mediação-ferramenta possibilita oportunidades para que os discentes consigam decifrar, assimilar, internalizar, acomodar e armazenar, em boas memórias, as novas descobertas feitas através da interação em sala de aula e em consonância com seus discursos.

Esta aprendizagem significativa foi conceituada pelo psicólogo cognitivista Ausubel, mas, antes de chegarmos à aprendizagem significativa, precisamos conceituá-la, assim como nos auxiliam Moreira e Masini (1982, p. 6) ao dizerem que “para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Como outros teóricos do cognitivismo, ele se baseia na premissa de que existe uma estrutura na qual a organização e a integração se processam.”

Ao nos apresentar o conceito de aprendizagem como a ampliação da estrutura cognitiva do indivíduo, através da incorporação de novas ideias e conceitos à estrutura já existente, Ausubel (1980) nos permite partir deste pressuposto, conhecer a sua visão sobre a aprendizagem significativa como sendo o momento que uma nova informação apresentada estabelece uma relação não arbitrária, mas substantiva, com o conhecimento prévio do indivíduo, ou seja, faz-se necessário que a informação apresentada pelo professor alcance uma dimensão contextualizada entre o que o discente conhece e o que se deseja ensinar. Assim como nos apontam Moreira e Masini (1982):

A experiência cognitiva não se restringe a influência direta dos conceitos já aprendidos sobre componentes da nova aprendizagem, mas abrange também modificações significativas nos atributos relevantes da estrutura cognitiva pela

influência do novo material. Ha, pois, um processo de interação pelo qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, funcionando como ancoradouro, isto é, abrangendo e integrando o material novo e, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem. (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 6)

Para ocorrer tal aprendizagem, existe a necessidade de o indivíduo perceber uma lógica entre o conteúdo prévio e a nova informação apresentada, correlacionado e ressignificando ambos, o que resultará na apropriação de conhecimentos. A flexibilização destes conceitos e a posterior capacidade de explicação da nova informação através de palavras próprias, mantendo os significados, mas sem reprodução vazia ou cópia do que foi apresentado, indica um processo de construção do conhecimento, uma vez que o discente estaria criando uma correlação entre signos e símbolos apresentados pela escola com os seus significantes na vida, pois assim como nos dizem Moreira e Masini (1982, p. 6) “[...] o material simbólico é potencialmente significativo quando pode ser relacionado, de forma substantiva e não arbitrária, a uma estrutura cognitiva hipotética que possui antecedentes, isto é, conteúdo ideacional e maturidade intelectual.” Sendo assim, a busca por uma forma de auxiliar os discentes a contextualizarem o simbólico com o seu cotidiano é, praticamente o cerne deste trabalho.

1.4 Mediação tecnológica e aprendizagem significativa

Para tratar tal assunto, devemos considerar o fato de que a estrutura dos instrumentos mediacionais de Vygotsky até os dias de hoje, modificaram-se demasiadamente, por conta da busca por especialização dos professores, pelos avanços tecnológicos e pela oportunização de aprendizagens além das paredes da sala de aula, fazendo assim, com que as aulas expositivas ou não, necessitem de uma modificação, visando um distanciamento das práticas docentes tradicionais. Neste contexto, ao atentarmos para as afirmações de Pierre Levy (2008), percebemos uma tendência de inserção das aulas no ciberespaço, possibilitando, com isso, que elas existam além dos muros das escolas.

É possível que, futuramente, a exigência da presença física dos alunos em um mesmo ambiente se extinga, não necessitando que todos os alunos estejam presentes no mesmo lugar, permanecendo durante todas as aulas e fazendo as mesmas disciplinas, mudança que, aliás, já é proposta pela BNCC (2017) para o Ensino Médio, que prevê a

modalidade de ensino não presencial, bastando que os discentes frequentem a mesma comunidade de comunicação, virtual ou não, criada com esse objetivo específico.

Partindo desse pressuposto, podemos articular o uso da tecnologia como uma ferramenta auxiliar do professor mediador na busca por uma aprendizagem com mais significados e sentidos para os discentes. Por este motivo, as redes sociais, vídeos e jogos tendem a ser utilizados, pois são possuidores de papel motivacional para os estudantes, assim como defendido por Moran (2006):

Aprendemos pelo interesse, pela necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis. Se precisamos nos comunicar em inglês pela Internet ou viajar para fora do país, o desejo de aprender inglês aumenta e facilita a aprendizagem dessa língua (MORAN, 2006, p. 23).

Um dos caminhos para o uso das tecnologias em sala de aula, é permitir a interação dos estudantes com as mais variadas linguagens e pessoas, propiciando uma catalisação de trocas entre os indivíduos, uma vez que “aprendemos também quando interagimos com os outros e com o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal” (MORAN, 2006, p. 23).

As interações propiciadas pela tecnologia são formas de buscar meios para alcançar os estudantes e conseguir tornar cognoscível os conteúdos a eles, sendo esta, portanto, tarefa dos profissionais da Educação. Mas qual seria o propósito disto? Ausubel (1980), assim como Freire (1989), nos indicam, em seus estudos e práticas, a importância de que houvesse o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes e que estes fossem o ponto de partida dos planejamentos dos professores, em busca de contextualização dos saberes já conhecidos com os conteúdos apresentados pela escola.

A facilidade e o fascínio que a tecnologia exerce sobre os estudantes, pode ser encarada como um grande ponto de partida para as modificações necessárias à escola. Atualmente, com seu auxílio, podemos tentar mitigar o distanciamento entre as aprendizagens mecânicas, aquela que porventura não tenha gerado longevidade e que foi adquirida sem a flexibilização no uso das informações transmitidas, e a significativa, onde conceitos relevantes, inclusivos e recheado de afetos, servem como apoio para as novas informações.

Ambas as formas de aprendizagem ocorrem num movimento contínuo, mas que sempre será conjunto, podendo ainda serem apresentadas com uso da tecnologia para os

discentes através de duas perspectivas: uma receptiva, onde tudo que se objetiva ser aprendido por eles é apresentado pronto, ou seja, um conceito pronto numa forma final, podendo ser através do uso de variadas ferramentas como games, filmes, aulas expositivas ou livros, mas não necessariamente de forma passiva; e a de descoberta, onde o conteúdo a ser abordado deve ser apontado como uma busca pelo estudante, indo ao encontro de um novo conceito ou ideia, valorizando o percurso percorrido para tal e as descobertas feitas por eles nesta empreitada.

1.4.1 Interatividade na sala de aula como consequência da mediação tecnológica pedagógica – um *Web Jornal*

Com o passar dos anos e todas as mudanças advindas dos progressos inerentes às inovações tecnológicas, cada vez mais presentes no seio de nossa sociedade, podemos perceber uma certa lentidão, uma morosidade na introdução destes artefatos nas nossas salas de aula, seja pela falta de traquejo ou domínio do profissional no uso das mesmas, seja por falta de incentivos e de políticas públicas para promover a inclusão destas ferramentas no cotidiano escolar. Quando ocorrem algumas ações, o resultado ainda é ineficaz assim como aponta Tori (2010):

Para a educação tradicional, baseada na presença física do aluno em sala de aula, o caminho é ainda mais longo, pois o uso de tecnologias interativas nesses ambientes ainda se limita, na maioria dos casos, a algumas atividades em laboratório, quando muito. (TORI, 2010, p. 5)

Em alguns casos, como no município do Rio de Janeiro, algumas estratégias chegaram a ser tomadas como políticas públicas, visando incentivar a inserção tecnológica no âmbito das Unidades Escolares (U.E), tais como a colocação de projetores nas salas de aula e a distribuição de alguns *netbooks*. Porém, como é comum no campo das políticas públicas e, apesar de equipar as escolas, não houve um compromisso com o processo de formação e/ou aperfeiçoamento para os profissionais da Educação, resultando em subutilização do referido equipamento, tendo em vista a necessidade de haver um interesse do profissional em adquirir o conhecimento para o uso das ferramentas.

Lançar-se ao uso das ferramentas digitais, sem o devido domínio, implicaria, necessariamente, em uma mudança de postura do profissional, que deveria abandonar sua zona de conforto rompendo com sua práxis, modificando assim, o formato que já está

habituaado a trabalhar para lançar-se no desconhecido. Diante de tal conjuntura, quando o docente decide por fazer uso de uma ferramenta nova e sem ter a real noção de seus potenciais, leva o modelo tradicional de aulas a receber uma nova roupagem, mas sem a modificação de sua essencial prática explanatória, quase como se o quadro fosse substituído por uma projeção.

A presença da tecnologia em sala de aula deveria promover uma interação conteúdo- ferramenta-estudantes de forma ativa, permitindo aos estudantes a exploração e cocriação de seus próprios conceitos, estimulando a oportunização de aprendizagens mais significativas, tendo em vista a maior possibilidade de que nossos alunos possuam um domínio diferenciado destas tecnologias, seja pelo amplo convívio, ou pelo fascínio que as mesmas exercem sobre os seres humanos, sobretudo as crianças. Assim, como afirma Tori (2010, p. 5) "a educação virtual, que precisa concorrer pelo clique do mouse — ou toque do dedo — do aluno numa tela repleta de outras tentações interativas, saiu na frente e já faz uso de inúmeros recursos das novas tecnologias." Esta interatividade é conceituada segundo Lévy (1999) como:

O termo "interatividade" em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. De fato, seria trivial mostrar que um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho. (LÉVY, 1999, p. 80)

Podemos, então, pressupor que a mudança do paradigma educacional predominante pode ocorrer com o uso das tecnologias, pois as mesmas tendem a proporcionar algo mais que a mera contemplação passiva dos conteúdos, afinal elas ofertam a possibilidade de apropriação e de recombinação dos materiais e de suas mensagens por parte dos discentes, o que nos denota um parâmetro para avaliar a intensidade da interatividade de um produto. Nos distanciaríamos, assim, das práticas que ocorrem nas aulas expositivas, nos permitindo ir além de uma simples transmissão de conteúdos e vivenciando, então, os processos de troca suscitados por Freire e Vygotsky em suas obras.

Em busca desta mudança, após uma escuta sensível das demandas dos estudantes contemporâneos, na tentativa de trazer a interatividade para o processo ensino aprendizagem, faz-se necessária a apropriação de mais alguns pontos de vista de Lévy (1999), pois o autor ainda aponta alguns fatores que determinam os graus da interatividade dos equipamentos para seus usuários, os quais devem ser considerados, tais como:

As possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem recebida, seja qual for a natureza dessa mensagem;
A reciprocidade da comunicação (a saber, um dispositivo comunicacional "um um" ou "todos todos");
A virtualidade, que enfatiza aqui o cálculo da mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada [...];
A implicação da imagem dos participantes nas mensagens [...], a telepresença.
(LÉVY, 1999, p. 82)

Neste ponto, considerar o uso de uma rede social para a confecção de um processo de ensino-aprendizagem através de um jornal audiovisual, já se aparenta como uma solução plausível para a necessidade de inserção da tecnologia em sala de aula, pois com esta nova forma de fazer o trabalho docente, se torna possível permear mais algumas questões como a percepção de função à língua, correlacionar saberes, contextualizar discursos e ampliar o perfil sociocultural dos discentes. Tais premissas ainda se apoiam de maneira consonante, em mais um apontamento de Lévy (1999, p. 82), o qual nos indica que “A interatividade assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico.”

Afinal, além de todo incentivo à pesquisa para a confecção do *Web Jornal*, o trabalho com ele permite, ao ser alçado na plataforma de uma rede social, uma maior exploração pelo usuário dos vídeos e suas mensagens, sendo possível proporcionar uma difusão multilateral, assim como a da imprensa e o diálogo entre vários participantes, pela área de comentários presente na plataforma. Todas essas possibilidades do dispositivo ainda são poucas diante do que o futuro pode nos oportunizar, uma vez que as edições são gravadas, editadas e para posterior *upload* das mesmas, é impossível alterar o produto, em tempo real, para atender à demanda do fluxo das informações.

Neste sentido, este trabalho propõe atravessar a falta de interatividade nos processos de ensino aprendizagem em âmbito escolar, valorizando o alinhamento dos interesses dos discentes pelas novas tecnologias aos conteúdos inerentes à escola, por meio da confecção e construção de um *Web Jornal*, oportunizando a eles experiências tecnológicas e a busca por uma aprendizagem mais significativa, oriunda de sua predisposição e do caminho percorrido por eles nesta metodologia.

2. O CAMPO – ORIGEM DO ESTUDO

A instituição onde surgiu a motivação para este estudo e onde se realizaram as primeiras experiências pedagógicas que deram origem a esta pesquisa é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), situado em Irajá e que atende crianças, de quatro aos 10 anos de idade do Complexo de Acari, no Município do Rio de Janeiro, área cercada por comunidades carentes, que por muitos anos apresentaram os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da América Latina. Os indicadores para os países, levam em conta quatro variáveis, acrescentando ao tradicional indicador PIB per capita, a taxa bruta de frequência escolar, a taxa de alfabetização e a esperança de vida.

Irajá¹, bairro onde o CIEP se localiza geograficamente, é um bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro com aproximadamente 100 mil habitantes. No tocante à Acari, bairro de onde se oriunda quase a totalidade dos alunos do CIEP, consta a história oral que, por volta da década de 40, a imigração nordestina deu início à comunidade. A ocupação começou numa área vazia que, a posteriori, por conta da construção da Avenida Brasil, em 1946, tornou-se uma localidade de fácil acesso.

A partir daí, um pequeno grupo de pessoas começou a construir ali os seus barracos. Porém, na medida em que iam sendo construídos, a polícia os derrubava e realizava também o despejo de seus moradores. E em comum com a gênese de várias outras comunidades, no dia seguinte, novos barracos eram construídos e sempre em maior quantidade. A polícia retornava e os destruía novamente. Tal situação perdurou mais algum tempo, até que a polícia desistiu dos despejos e a favela cresceu rapidamente.

No início dos anos 60, por ordem do Estado, a região recebeu diversas fábricas, esta iniciativa proporcionou a então formação de um cinturão industrial na Guanabara, fazendo de Acari uma vila operária. Anos se passam, com eles também ocorreu a falência das fábricas e o cinturão deixou de existir, aumentando o crescimento da ocupação. Após este período, como era de se esperar, Acari expandiu ainda mais, o que resultou na multiplicação das desigualdades sociais ali existentes.

Em 1985, o CIEP iniciou seu funcionamento. A escola, desde a sua fundação, atende aos alunos em horário integral. Hoje, ela funciona em sistema de Turno Único, onde as crianças são atendidas por sete horas diárias. Contempla alunos da Educação Infantil (Pré-escola - 4 e 5 anos), 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, num total de 18 turmas e uma média de 530 crianças.

¹ Fonte: <http://iraja.jorgerodrigues.com.br/origem/fundacao.html>. Acesso: 19 de setembro de 2020.

O trabalho da instituição, expresso em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tem como objetivo principal dar acesso a bens culturais às crianças e suas famílias. O corpo docente da escola é composto por 39 funcionários, dentre os quais 18 são Professores regentes das turmas regulares (5 de Educação Infantil e 13 do Ensino Fundamental I), 1 Agente Educadora, 1 Professora de Sala de Recursos, 1 Agente Auxiliar de Educação Especial (AAEE), 5 Estagiários de Educação Especial, 1 Professora de Sala de Leitura, 1 Professora I de Inglês, 2 Professoras I de Ensino Religioso (Católica e Evangélica), 3 Professores I de Educação Física, 2 Professores I de Artes, sendo 1 de Artes Plásticas e 1 de Música e 4 membros da Gestão (1 Diretora Geral, 2 Diretoras Adjuntas e 1 Coordenadora Pedagógica).

O grupo é predominantemente feminino, contando com apenas cinco homens. Dois atuam como professores de Educação Física, um é estagiário, um é Agente de Apoio à Educação Especial e apenas um como regente de turma no Ensino Fundamental, mais especificamente atendendo uma turma de quinto ano, que é atendida por este pesquisador.

Outro dado importante é que a predominância é de profissionais que atuam a menos de cinco anos no magistério (13 pessoas). Das demais, três têm entre cinco e dez anos, três entre vinte e vinte e cinco anos e apenas uma com mais de vinte e cinco anos de função. No que se refere à formação, a maior parte tem nível superior completo, sendo a maioria formada em Pedagogia (12 pessoas).

Neste ambiente escolar, apesar da explícita condição de desigualdade social, característica da realidade dos estudantes da unidade, as experiências de atividades pedagógicas envolvendo o uso de tecnologias digitais despertam curiosidade e interesse. Como dito anteriormente, o consumo dessas tecnologias está no cotidiano dessas crianças, ainda que de forma irregular e com equipamentos defasados. Isto constitui uma das razões para empreender ações que ampliem o acesso a essas tecnologias e contribuam para uma aprendizagem ativa e crítica.

Com esta premissa, foi iniciada em 2016 a primeira experiência incipiente de produção de um *Web Jornal*, que, desde então, se constitui objeto de reflexão por parte deste docente-pesquisador. Ao ponto de considerar indispensável aprofundar os estudos formais a, até então, prática pedagógica interessante, motivadora dos estudantes, que se integrara ao planejamento pedagógico do 5º ano.

Desse modo, o projeto de pesquisa desta dissertação previa uma etapa da pesquisa de campo a ser realizada no decorrer deste ano de 2020, no cotidiano da sala de aula. Cabe

destacar, no entanto, que as ações planejadas para a referida pesquisa de campo com os estudantes, não se efetivaram, devido a pandemia causada pelo *SARS-CoV-2*². Assim, a metodologia adotada, inicialmente, como norteadora das ações e da coleta/produção de dados, a pesquisa-ação (LIMA, 2008), com ênfase qualitativa, participativa no trabalho de campo, foi revista. O que será apresentado no capítulo a seguir.

Contudo, a escolha de trazer informações sobre o contexto escolar em que as inquietações para esta pesquisa tiveram início se justifica, além da própria motivação, pela contribuição que as experiências que nele tiveram lugar subsidiaram o novo percurso de desenvolvimento do estudo, que se concretizou na proposta pedagógica “Proposta Pedagógica para Uso de Ferramentas Tecnológicas em Sala de Aula” materializada em um Produto Educacional (PE) descrito a partir do capítulo 3.

² Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 ou Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 é a designação oficial para o vírus que provoca a Covid-19. Disponível em: <https://portugues.medscape.com/verartigo/6504523>

CAPÍTULO 3 - A PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Uma das questões trazidas por esta pandemia é a forma como a educação vem se comportando diante dela, outra é o desenho didático possível a ser adotado. No entanto, se evidenciou a necessidade de buscarmos novas formas de trabalhar a Educação, atrelando a isso a adição de tecnologias nesses novos processos, e principalmente, o reconhecimento de que elas fazem parte deste tempo, de nossas vidas e também das de nossos estudantes. Nesse sentido, o problema se converte em estímulo para a busca de solução. Tal qual o impasse verificado no caminho desta pesquisa é o problema do “desenho didático” para a educação escolar nesse tempo de adverso.

Aqui, o tema foi mantido, porém o foco do estudo foi deslocado da observação e análise da prática em sala de aula para a produção do material didático para futuras práticas. Então, os participantes da pesquisa que antes eram os estudantes passaram a ser os docentes da Educação Básica. Esperamos contribuir para atenuar a inquietação que se apresenta no momento e vislumbrar horizontes com práticas pedagógicas com o uso de tecnologias contemporâneas.

3.1 Metodologia de desenvolvimento da proposta/produto de ensino (PE)

A metodologia aqui descrita segue a orientação do Seminário da área de Ensino (2019), que seguindo as recomendações do GT Produtos/Processos Educacionais e GT Doutorado Profissional, estabelece:

A necessidade de que as dissertações e teses da modalidade Profissional apresentassem uma seção metodológica para a pesquisa desenvolvida e uma subseção (ou seção específica) destinada a metodologia de desenvolvimento do PE. Assim, as dissertações e teses deverão conter no corpo do texto uma seção ou capítulo, abordando a metodologia de desenvolvimento do PE. (RIZZATTI *et al*, 2020).

O desenvolvimento deste PE ocorreu com as seguintes etapas:

- I. Elaboração conceitual do produto a partir dos conceitos de aprendizagem significativa e mediação tecnológico-pedagógica (embasando a nova proposta);
- II. Elaboração da forma e estrutura do produto (desenhando a proposta);

- III. Avaliação do PE (Pesquisa de Avaliação do Protótipo do PE/ajustes decorrentes indicadores detectados na pesquisa);
- IV. Validação por Banca Julgadora.

3.2. Embasando a nova proposta

O psicólogo da educação David Paul Ausubel, fez, ao transcorrer de seus estudos, alguns apontamentos e pesquisas que norteiam o cerne deste trabalho, afinal, uma das maiores buscas deste pesquisador é por uma forma de facilitar o processo de aprendizagem dos discentes. Tal qual o psicólogo frustrou-se com o processo de escolarização que vivenciou, o autor deste trabalho também, e partiu dessa frustração para começar a refletir sobre suas práticas diárias, buscando formas de construir um fazer diferenciado em suas condutas em sala de aula.

Para isso, nada melhor que passear por estudos sobre a teoria da aprendizagem significativa, tendo em vistas, que num primeiro momento, independentemente de já se conhecer a teoria, a sua nomenclatura já captura a nossa atenção, pois quantos professores não buscam cotidianamente, promover uma aprendizagem relevante, significativa que faça a diferença na vida de seus estudantes?

Alguns dos principais trabalhos de Ausubel foram trazidos para o Brasil com o Prof^o Dr. Marco Antonio Moreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada em Porto Alegre. Ele, também é o editor da Aprendizagem Significativa em Revista (*Meaningful Learning Review*), periódico dedicado a divulgar artigos sobre a temática e, certamente, um dos grandes propagadores da teoria de Ausubel.

A Teoria da Aprendizagem Significativa teve suas primeiras publicações em 1963. Mesmo décadas após a elaboração destes estudos, se nos debruçarmos sobre Ausubel, Novak e Moreira, podemos ver o quanto as temáticas são atuais e podem nos ajudar a entender mais sobre a forma de aprender das nossas crianças, o quanto a sua teoria possibilita iniciarmos uma contextualização sobre alguns conceitos, alicerçando práticas e projetos, que, mesmo sem causar uma ruptura com a educação formal, tradicionalmente praticada em nossas escolas, ainda nos permita proporcionar facilidades para que os processos de construção de conhecimento de nossos estudantes, ocorram com mais sentido e de forma mais duradoura.

Para isso, precisamos pensar em alguns conceitos abordados por eles e em como podem ser atrelados às práticas constituídas nesta proposta, cabendo ainda ressaltar o diálogo com outros autores, tais como com a construção de conhecimento presente em Maturana e Varela (2001):

Em suma: se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 12)

Pensando que essa interação do homem cria marcas e trajetórias de aprendizagem pertinentes a todos os indivíduos ao longo de suas vidas, tudo aquilo que compõe o meio ambiente, onde vivem e estão inseridos, pode e deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem praticado pelas escolas. Afinal, ao lançarmos mão do arcabouço de informações e conhecimentos prévios dos nossos discentes, poderemos perceber brechas para o planejamento e idealizar novas propostas, visando a oportunização de novas aprendizagens.

O próprio Ausubel coadunava com Freire ao nos apontar o quanto é imprescindível levar em consideração os conhecimentos prévios do estudante, para possibilitar o construir de novos saberes, já que “[...] o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo)”, como nos explicita Moreira (1980, p. 152).

A teoria ausubeliana traz algumas considerações mais diretas de como esse conhecimento prévio seria acionado e funcionaria quando descreve os subsunçores, que são estruturas cognitivas, apontadas como um ponto de ancoragem, ou seja, a forma como um conceito já apreendido se aloca no indivíduo. É através deles que as informações novas se apoiam. Tal construção suscitada pelo pesquisador se relaciona diretamente com a estrutura cognitiva já presente no indivíduo, assim como nos aponta Moreira (1980):

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem as novas ideias e conceitos. (MOREIRA, 1980, p. 152)

Então, seguindo as duas linhas apresentadas, podemos vislumbrar que, em busca de uma aprendizagem significativa, o trabalho realizado tem de considerar, primordialmente, aquilo que é o repertório trazido pelos estudantes. Como dito nas primeiras páginas deste trabalho e com a alta da demanda por conta da pandemia, as novas tecnologias,

principalmente as de dispositivos móveis, ocupam um papel de fascínio a quase totalidade dos estudantes presentes em nossas salas. Tendo eles condições de possuir os equipamentos, é inegável que para um maior desfrute, por inúmeras vezes os percebemos fazendo uso de gestos e linguagens oriundas de canais do *YouTube*.

Nesse panorama, é inevitável pensar sobre a passividade deles diante dessas telas e o quanto de oportunidades deixamos de aproveitar, no tocante ao uso dos conteúdos ali presentes, para contextualizar saberes oriundos da grade curricular vigente. Ainda podemos começar a pensar no quanto seria possível a construção de novos conhecimentos e a contextualização de tanto outros anteriormente apresentados no processo de produção de matérias para as mesmas redes onde consomem conteúdo.

Afinal, nesse processo, os estudantes também serão experimentadores desse “novo mundo” em que estão inseridos e ali têm oportunidade de construir e contextualizar novos conhecimentos, assim como nos apontam Maturana e Varela (2001, p. 14): “A primeira, como vimos, sustenta que o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, o qual ele se apropria dele para fragmentá-lo e explorá-lo.”

Neste ponto, percebemos que mais um elemento passa a ser levado em consideração, um elemento já conhecido, que ocupa um lugar no “meio do campo” desta aprendizagem, mas que se apresentará como uma ferramenta para auxiliá-la, que é a mediação. Ao pensar nisso, não há como não trazer a perspectiva de Vygotsky, sobre a ótica de Oliveira (2002, p. 26), que a definia genericamente como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.”

Através da proposta sugerida neste trabalho, preconizamos o rompimento de uma transmissibilidade de informações para um processo experimental conjunto, capaz de modificar as relações vigentes em sala de aula e propiciar oportunidades diferenciadas para os discentes assumirem um papel relevante na construção e ressignificação de seus saberes.

Na construção dessa perspectiva existe a esperança de que ocorra um desenvolvimento dos estudantes, tanto na autonomia da aprendizagem, para que iniciemos o processo com os mesmos sendo instruídos por recepção das informações que lhes são apresentadas, passando pelo ponto onde o professor apenas direciona o processo, até o ponto de que os mesmos são capazes de gerar novas construções de conhecimento de forma autônoma, corroborando com os estudos de Ausubel.

Uma outra ótica sobre essa autonomia, no transcorrer das experimentações, pode ser alicerçada nos estudos de Maturana e Varela (2001, p. 14) ao dizerem que “a segunda grande linha afirma que os seres vivos são autônomos, isto é, autoprodutores – capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio: vivem no conhecimento e conhecem no viver.” Isso exemplificaria de forma coerente o quanto interagir, vivenciar e experimentar tem de correlação com o ato de aprendermos, pois aprendemos e guardamos muito mais as coisas que podemos praticar, já que o que descobrimos por nosso próprio interesse tende a ser armazenado mais facilmente.

Quando assimilamos essa nova forma de aprendizagem, mais autônoma e independente defendida aqui, colaboramos para que o paradigma da Educação Bancária, suscitado por Freire (1987), seja combatido, e auxiliamos a todos os envolvidos nas escolas e setores da educação a vislumbrarem que a busca por essa descentralização do processo de aprendizagem do papel do professor não é utópica, coadunando com os anseios dos seres vivos e também de nossos estudantes, uma vez que, como nos apontam Maturana e Varela (2001, p.14), “por serem autônomos, eles não podem se limitar a receber passivamente informações e comandos vindos de fora.”

Antes de pensarmos as atividades a serem propostas para trilhar este caminho, é de bom tom, que tenhamos clara a visão do que é aprendizagem segundo a visão ausubeliana, aqui apresentada por Moreira (1980):

Para ele, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Como outros teóricos do cognitivismo, ele se baseia na premissa de que existe uma estrutura na qual essa organização e integração se processam. E a estrutura cognitiva, entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou, conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos. E o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos pelo meio dos quais adquire e utiliza o conhecimento. (MOREIRA, 1980, p. 151-152)

Portanto, ao extrapolarmos um pouco a concepção do autor, podemos considerar a aprendizagem como uma nova aquisição informacional capaz de ampliar a estrutura cognitiva do indivíduo decorrente do processo de incorporação de novas ideias e conceitos já existentes na realidade do estudante. Tal processo ocorre de formas variadas para cada pessoa e, muitas vezes, de forma contínua e interligada, ora pelas emoções - satisfatórias ou não -, ora pelas cognições e ora pelas vias psicomotoras.

Por considerar estes elementos intrínsecos e capazes de produzir aprendizagens, reconhecemos o processo de experimentação como a faceta que todas elas acabam tendo em comum, pois é nela onde as três podem ocorrer de forma individualizada, uma por vez

ou interligadas, como produto de mais de uma das aprendizagens. Reconhecemos, ainda, que elas são potentes canais para que a aprendizagem significativa ocorra. Esta afirmação ainda é reforçada por Ausubel, conforme a descrição de Moreira (1980):

A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem afetiva é concomitante com a cognitiva. A aprendizagem psicomotora envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática, mas alguma aprendizagem cognitiva e geralmente é importante na aquisição de habilidades psicomotoras. (MOREIRA, 1980, p. 153)

Desta maneira, podemos então conceituar o que é aprendizagem significativa para Ausubel e destacar como ela é compreendida na composição deste trabalho:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor*, ou simplesmente *subsunçor*, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. (AUSUBEL apud MOREIRA, 1980, p. 152)

Para este trabalho, então, subentendemos a aprendizagem significativa como quando uma nova informação estabelece uma relação substantiva com um conhecimento prévio do indivíduo. Cientes, ainda, de que não é possível ocorrer tal aprendizagem, sem que exista uma lógica clara entre o conteúdo existente e a nova informação, o que tende a resultar em apropriação e posterior capacidade de explicação dessa nova informação através das próprias palavras do indivíduo mantendo o significado, sem que ocorra, porém, uma reprodução.

Para que esta aprendizagem possa ocorrer, existe a necessidade de duas principais questões. A primeira é a forma como os conteúdos são apresentados aos discentes e a segunda o interesse e a motivação deles para aprender. Como já sabemos, sobre a influência e fascínio das tecnologias nas vidas de nossas crianças, a aproximação da educação com elas e, conseqüentemente, com as demais áreas da comunicação que as permeiam, tendem a formar um campo riquíssimo para acessarmos, primeiramente, uma provável fonte de inspiração para compor esta base motivacional de nossos estudantes e, a posteriori, uma adequação em nossas formas de trabalho.

Essa busca já era evidenciada por Ausubel, quando em sua obra, nos apontava as principais condições que evidenciaram para a ocorrência da aprendizagem significativa, assim como nos denota Moreira (1980):

Portanto, uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) a estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitraria e não literal. Um material com essa característica é dito *potencialmente significativo*. Esta condição implica não só que o material seja suficientemente não-arbitrário em si, de modo que possa ser aprendido, mas também que o aprendiz tenha disponível em sua estrutura cognitiva os subsunçores adequados. (MOREIRA, 1980, p. 156)

A aprendizagem significativa ainda pode ser distinta e separada em três tipos, com características similares, quase complementares, mas com evidenciação em pontos diferentes. As aprendizagens significativas podem ser: representacionais, onde os indivíduos identificam os significados de símbolos com seus referentes; conceituais, onde os atributos dos conceitos são usados para definir os objetos e suas interações, com uma provável ampliação do vocabulário; ou proposicionais, onde as palavras são combinadas e usadas de forma a produzir uma nova conceituação, com ou sem alteração do sentido real do conceito, na formação de uma linguagem figurada.

Neste trabalho, a busca por um significado objetiva facilitar a escalada dos estudantes entre as três aprendizagens, para que os mesmos possam aprofundar as suas formas de se relacionar com a língua escrita e a falada, cruzando a linha de simples decodificadores de letras, sílabas e palavras, entre outros conceitos de diferentes áreas, sendo capazes de vislumbrar e perceber algumas nuances dos discursos proferidos por eles e para eles, objetivando a melhoria de suas formas de leitura de mundo e seus acontecimentos. Em consonância com as descrições de Moreira (1980) sobre a aprendizagem significativa:

Na *aprendizagem proposicional*, contrariamente à aprendizagem representacional, a tarefa não é aprender significativamente o que palavras isoladas ou combinadas representam, mas sim, aprender o significado de ideias em forma de proposição. De um modo geral, as palavras combinadas em uma sentença para constituir uma proposição representam conceitos. A tarefa, no entanto, também não é aprender o significado dos conceitos (embora seja pré-requisito), e, sim, o significado das ideias expressas verbalmente por meio desses conceitos sob forma de uma proposição, ou seja, a tarefa é aprender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compoem a proposição. (MOREIRA, 1980, p. 157)

O entendimento e uso da língua ainda era defendido por Ausubel como uma das formas de aquisição de maior consciência e potência nos significados de leitura. Aqui, evidenciamos que esse uso deve acontecer com as leituras de mundo, suas peculiaridades e ferramentas. De acordo com os relatos de Moreira (1980).

A manipulação de conceitos e proposições é alimentada pelas propriedades representacionais das palavras. A linguagem clarifica os significados, tornando-

os mais precisos e transferíveis a significado emerge quando e estabelecida uma relação entre a entidade e o signo verbal que a representa. A linguagem tem, então, um papel integral e operacional na teoria e não meramente comunicativo. (MOREIRA, 1980, p. 163)

Para que a aprendizagem significativa fosse evidenciada com a mudança de práticas docentes e a inserção da tecnologia em sala de aula, foi proposta a construção de um *Web Jornal*, que é uma forma de revitalizar uma prática já existente no seio escolar, o tradicional jornal impresso, praticado desde a época dos estudos de Freinet (1974). Tendo em vista que, ao mesmo tempo em que tal prática é revisitada, os discentes têm a oportunidade de aprender meios de subsistência para a criação e manutenção de seus canais particulares em redes sociais.

Esta eficácia se evidenciaria a partir das novas produções de nosso discentes, pois ao compararmos suas produções antes da implementação do trabalho e os produtos gerados por eles após algum tempo de realização da proposta, poderemos ver ali de forma clara essa evolução. Em cada vídeo, que poderá ser visto e revisto por eles e seus familiares, quantas vezes desejarem, estará presente também a capacidade deles em manipularem e apresentarem os conceitos aprendidos, evidenciando, desta forma, a proposta com o formato da aprendizagem significativa ausubeliana, assim como nos demonstra Moreira:

[...] a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. Porém, ao se testar essa compreensão, simplesmente pedindo ao aluno que diga quais os atributos essenciais de um conceito ou os elementos essenciais de uma proposição, pode-se obter apenas respostas mecanicamente memorizadas. Ele argumenta que uma longa experiência em fazer exames faz com que os estudantes, se habituem a memorizar não só proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos”. Propõe, então, que ao procurar evidência de compreensão significativa, como melhor maneira de evitar a “simulação da aprendizagem significativa” é formular questões e problemas de uma maneira nova e não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido. Testes de compreensão, por exemplo, devem, no mínimo, ser fraseados de maneira diferente e apresentados em um contexto de alguma forma diferente daquele originalmente encontrado no material instrucional. (MOREIRA, 1980, p. 156)

Cabe ainda ressaltar que, quanto maior for o investimento temporal e dedicação dos estudantes com a proposta, maiores serão os resultados obtidos, o que fará uma retroalimentação no processo motivacional constituído, afinal, ao perceberem a superação de suas dificuldades, eles tendem a manter-se satisfeitos e abertos à manutenção deste espírito para as aprendizagens propostas.

Para isso, seguiremos, ainda, o processo de instrução ausubeliano de modo que as formas de trabalhar nesta perspectiva sejam, primeiramente, alicerçadas na apresentação do

modus operandi, ou seja, ensinando o como fazer de forma clara e coerente. Para tanto, o professor vai se retirando do papel central para um papel de cooperador, onde ele pode se colocar como um participante que auxilia os trabalhos e pode ali, de dentro do grupo, observar, acompanhar e evidenciar o desenvolvimento dos grupos de trabalho, orientando as possíveis correções de curso que sejam necessárias ao processo, como fica evidenciado na fala de Moreira sobre o tema:

A estrutura cognitiva, no entanto, pode ser influenciada de duas maneiras: 1) *substantivamente*, pela apresentação, ao aprendiz, de conceitos e princípios unificadores e inclusivos, com maior poder explanatório e propriedades integradoras; 2) *programaticamente*, pelo emprego de métodos adequados de apresentação do conteúdo e utilização de princípios programáticos apropriados na organização sequencial da matéria de ensino. Em termos de conteúdo, segundo um ponto de vista ausubeliano, a primeira e usualmente difícil tarefa é a identificação dos conceitos básicos da matéria de ensino e como eles estão estruturados. Uma vez resolvido esse problema, atenção pode ser dada a outros aspectos. (MOREIRA, 1980, p. 161)

Estamos cientes de que poucas linguagens são capazes de trazer tanto sentimento aos seus consumidores em tão poucos segundos, ou melhor em tão poucos *frames* – sejam eles móveis ou imóveis, com ou sem efeitos especiais – do que a linguagem audiovisual. Ela alimenta seus olhos com uma verdade absoluta, efêmera e é coroada com uma música que pode aquecer o coração e conduzir a um debulhar de lágrimas. Tal arte apenas torna-se possível mediante as escolhas que são feitas na ilha de edição, onde são substanciadas ao processo, as experiências que costumam a vida de seus espectadores.

As mudanças em nosso seio social, nos aproximaram cada vez mais das diversas telas e da tecnologia, assim como já nos apontava Gutiérrez (1978, p.15) “passamos vertiginosamente de uma sociedade verbal para uma sociedade visual e auditiva”, o que nos elucida a clara demonstração das possibilidades de sucesso na junção dos campos da Educação e da comunicação, formando a educomunicação, quase como um simbiote, onde ambos os campos cooperam para o êxito dos processos um do outro, sem que se diminuam.

Nesta junção educacional surgem novos paradigmas para o processo educativo e podemos perceber que são apontadas novas formas de observarmos a atuação das mídias dentro do cotidiano das escolas, de forma que podemos perceber diferentes formas de usar, abordar e educar, pela/com/para a mídia assim como nos ilustra Pires:

As novas propostas curriculares apontam três formas de educação midiática: educar pela, com e para a mídia. Embora apresentadas separadamente, as três perspectivas estão relacionadas na reconfiguração dos espaços escolares e nas

relações entre o conhecimento e os sujeitos do conhecimento, sendo o professor um importante mediador. (PIRES, 2010, p. 287)

Educar pela mídia é entendido como a prática em que o educando entra em contato com diversas mídias propiciando diferentes contatos entre os conhecimentos e ultrapassando as barreiras temporais, modelo que se remete ao atual ensino à distância, onde os modos de contato e exposição aos conteúdos são dinamizados pelo usuário, quebrando a lógica compartimentalizada de estudar, ainda presente em nossas grades curriculares fragmentadas. Assim como nos aponta Pires:

Nessa modalidade, torna-se possível a utilização de diferentes mídias (cursos por correspondência, aulas por rádio, teleaulas e educação on line) na aproximação entre sujeitos e conhecimentos, proporcionando diferentes formas de organização do tempo-espaço do estudo. (PIRES, 2010, p. 287)

O educar com a mídia já é mais comum em nossas escolas, pois consiste na proposta de ampliar o capital sociocultural dos estudantes através da inserção da tecnologia nas aulas com um objetivo preestabelecido. Este objetivo acaba por formar um percurso, por vezes, limitado, para o uso das tecnologias. Como nos adelgaça Pires:

A Educação com a mídia já ocorre em muitas escolas, apesar de se considerar a necessidade de uma exploração mais efetiva das variadas potencialidades dos meios. Tal modalidade pressupõe o conhecimento das diversas possibilidades desses meios para os processos de ensino e de constituição de novos conhecimentos, valores e atitudes. Trata-se da produção de jornais impressos, revistas, blogs, vídeos etc., tornando-se necessário adequar os meios ao tratamento de um determinado assunto em uma situação específica. (PIRES, 2010, p. 287-288)

Nessa perspectiva, o ensinar para a mídia necessita de um processo imersivo, não raso, pois ao invés de aprender um como fazer, se faz necessário um aprendizado aprofundado de como fazer de modo que o estudante seja capaz de operar os mecanismos e as diferentes partes componentes do processo, se tornando, por esta vivência experimental, além de um ser instrumentalizado na tecnologia, um sujeito capaz de refletir e ressignificar o seu entorno com as práticas ali propostas. Em conciliação com a visão de Pires (2010, p. 288), que nos diz que “a última perspectiva – educar para as mídias – é a que se apropria de forma crítica de diferentes meios, suas linguagens e estéticas, o que implica experiências voltadas para os seus modos de produção.” Neste processo, buscamos ainda a oportunização de um desenvolvimento crítico do fazer com as mídias.

Somente através desta atitude reflexiva poderemos alterar e ressignificar a nossa estrutura de produção e consumo de conteúdos digitais, onde os participantes extrapolam o binômio produtor/consumidor e assumem um protagonismo dentro do processo

educativo. Neste sentido, podemos entender que, somente então, o processo de comunicação, ou seja, de transmissão e assimilação da mensagem será alcançado com êxito, uma vez que esta experimentação que atravessa, e que ao mesmo tempo se apoia em estruturas já existentes no “eu”, torna-se significativa para o ouvinte, proporcionando uma aprendizagem significativa, em concordância com os estudos de Ausubel.

A proposta de criação do *Web Jornal* passa então por um educar com e para as mídias, onde são necessárias algumas etapas que visam garantir e assegurar o processo criativo e coletivo, pois há elementos que precisam se fazer presentes, com um certo nível de qualidade para que o resultado não fique comprometido. Dessa forma, apresentaremos cada uma destas partes, através de oficinas explicitando a relação que estabelecem com o *Web Jornal*.

3.3 Desenhando a proposta

Visando maior esclarecimento da proposta e as indicações de como fazer, propomos a instalação e confecção de oficinas com os discentes para facilitar o envolvimento deles nas atividades propostas. Cabendo ainda ressaltar que a cada turma algumas especificidades podem surgir e que devemos lidar com elas, sempre adequando a linguagem e o ritmo de cada grupo. Seguimos, portanto com a apresentação dos norteadores de cada oficina.

3.3.1. Apresentação dos equipamentos

Seria possível alguém trabalhar com algo que nunca viu? Ou que não se sabe da existência? Como a dupla negativa tende a ser a resposta padrão, faz-se necessária uma apresentação daquelas que serão ferramentas companheiras ao longo dessa jornada. Para isso, neste momento, são apresentados os equipamentos necessários para atender às demandas da proposta, como as câmeras para a captação de vídeo, microfones, captadores de áudio, aparelhos para pesquisa e edição, *chroma key* e rebatedores. Nesta proposta ainda sugerimos a construção de alguns destes materiais com os discentes em busca de identificação com o projeto.

3.3.1.1. Câmeras para captação de imagens

Sejam elas câmeras profissionais e específicas para filmagem ou as fotográficas pequenas, que possuam capacidade de filmagem, elas serão as responsáveis pela escrita de nossa história nesta proposta, pois em uma perspectiva audiovisual e em consonância com Pinho (2020a, Live) “a gente escreve com a câmera, assim como a gente escreve um texto usando uma caneta, a gente escreve um audiovisual com a câmera”. Nesta proposta, existe a necessidade de uma câmera para captação de imagens, não sendo condição determinante, que ela seja um aparelho de última geração com capacidade de gravação em 4K, mas sim um aparelho com uma boa qualidade, pois as imagens geradas serão usadas e publicadas nos vídeos.

Esta câmera pode ainda ser substituída por um aparelho de telefone celular, tendo em vista que os aparelhos mais modernos já contam com boa definição em suas lentes, como Pinho (2020d, Live) nos lembra: “hoje no meu celular eu tenho mais qualidade de imagem que a televisão profissional de 30 anos atrás”. Com os atuais avanços da tecnologia, estes aparelhos que estão conosco em quase todos os momentos, podem ser nossos companheiros de jornada. O que facilita a implementação do uso da tecnologia em sala de aula, tanto para professores, quanto para estudantes.

As câmeras, de uma maneira geral, funcionam com um princípio básico, elas captam a luminosidade diante das lentes e registram em uma mídia, assim como nos confirma Pinho (2020d, Live): “Basicamente todas elas, desde uma webcam a uma câmera de cinema, funcionam com a mesma lógica, a da câmera escura”. Claro que entre os variados tipos de câmera, existem diferenças, mas, basicamente, elas apresentam uma estrutura parecida: uma lente, um obturador e um mecanismo de registro, que, no caso de aparelhos celulares e câmeras mais novas, ocorre sempre de forma digital fazendo uso de *chip's* de memória, os quais substituíram os antigos filmes das máquinas, assim como nos define o professor Pinho (2020d, Live) “Ela vai ter uma lente, ela vai ter um obturado, um material sensível, hoje em dia tem um chip, que vai formar a imagem”.

Claro que um dos objetivos de quem trabalha com imagens é apresentá-las com boa qualidade, podendo, então, surgir certa insegurança sobre a capacidade de um aparelho celular fazer o registro das imagens para a proposta. Porém, assim como nos diz o professor Pinho (2020d, Live), “as câmeras têm boa sensibilidade a luz, uma definição média, por não serem as câmeras de maior definição do mercado, mas com uma qualidade

bem boa, para o nosso objetivo.” O que tende a democratizar e ampliar as chances de participação dos estudantes.

Ainda podemos usar alguns aplicativos para a melhorar a qualidade das captações de vídeo oriundas de aparelhos celulares que não possuam alta capacidade de gravação. Os aplicativos mais usados para captura de fotos são: *VSCO Cam*, *Afterlight*, *Pixlr Express*, *Studio Design e Blend Pic*. Todos desta lista estão disponíveis para sistemas operacionais mais comuns em celulares Android e IOS.

Já para a melhoria na captura de vídeos, em aparelhos celulares, temos o *FiLMiC Pro*, *Adobe Premiere Clip*, *Cinema FV-5*, *Open Camera*, *Camera Plus Pro*, *Camera JB+*. Existem algumas opções para gravações com efeitos, como o *SloPro*, *iSupr8*, *Fx Guru*, *Lapse It*. Todas as opções apresentadas constam nas listas de aplicativos das lojas e alguns deles são, inclusive, gratuitos. Estas listas foram obtidas a partir das avaliações de usuários aos aplicativos em suas respectivas lojas.

3.3.1.2. Suportes

Os tripés ou demais tipos de suportes são opções a serem utilizadas para estabilizar as câmeras no processo de filmagem, pois é importante que as imagens feitas fiquem livres de *frames*, tremores e distorções, oriundas da captura. Existem vários tipos de suportes, com os mais variados preços, bastando que os escolhidos atendam às necessidades pretendidas para o trabalho. Cabe ressaltar a importância de, neste momento, pensar nos enquadramentos que serão utilizados ao longo do processo, para certificar-se da eficácia dos suportes escolhidos.

3.3.1.3. Computadores ou suportes para edição

Os computadores serão usados para armazenamento das captações e, provavelmente, terão armazenados neles os programas de edição de vídeo. No caso da edição ser feita em um outro ambiente, sem a interação direta dos discentes, tal equipamento ainda se justifica, pois servirá como base de pesquisa para os estudantes na busca por conteúdos, nas fases de criação de pautas e elaboração das matérias.

Podemos substituir o computador por aparelhos de celular ou tablets, desde que possuam acesso à internet. Pode-se fazer, inclusive, uso de aparelhos dos próprios estudantes, porém é imprescindível disponibilizar o sinal *wi-fi*, para que eles não gastem seus planos de dados, o que pode acarretar em sanções dos responsáveis para novas realizações da proposta, devido a geração de custos aos mesmos.

Existe ainda a possibilidade de que todos os vídeos sejam captados e editados em dispositivos celulares. Caso exista esta opção por parte do proponente, interessa a apresentação de algumas opções de aplicativos para tal intento, assim como: *Inshot Video Editor*, *KineMaster Video Editor*, *Filmora Go Video Editor*, *VSCO*, *Magisto Video Editor*, *Adobe Premiere Rsh Video Editor*, *iMovie Video Editor*, *Vizmato Video Editor*, *Cute CUT Video Editor*, *Kinimatic Pro Vídeo Editor* e *Lapse It*. Todos podem ser encontrados nas lojas dos dispositivos mais comuns em aparelhos móveis, ou seja, Android e IOS.

3.3.1.4. Microfones

As gravações de áudio podem ser feitas a partir do microfone presente no aparelho de captação de vídeos, porém, tal gravação tende a ter uma baixa qualidade sonora, pois, além das falas, todos os ruídos do ambiente são captados, o que dificulta o processo de edição posterior. Então, como forma de obter áudios melhores, é possível optar por microfones externos. Existem variados tipos, mas quatro modelos são mais indicados para produções audiovisuais, assim como nos aponta o professor Pinho (2020d, Live): “microfones embutido, lapela, bola (cardioide) e tele.” Estes serão os responsáveis por auxiliar na captura das vozes.

Neste tipo de proposta, alguns modelos de microfones são mais indicados. O do tipo bola, dinâmico, de captação direta, como os usados por profissionais de reportagem, que é conhecido por aguentar bastante ruídos, é definido por Pinho (2020d, Live) como “um microfone tecnicamente cardioide, ele pega os sons próximos, ele tem uma engenharia, uma arquitetura que ele é surdo para sons distantes e muito atento para sons próximos, muito usado por repórteres”. O de lapela, mais singelo e mais barato, nos garante clareza e qualidade nos sons captados, assim como Pinho (2020d, Live) nos define, é “um microfone que a gente põe na lapelinha (da roupa) e tem a proximidade da fonte de som, bem próximo dele, o que na realidade nos garante uma boa qualidade de som.”

É indicado que exista mais de uma captura de voz em todas as gravações, pois cada captura pode conter, além de diferentes obtenções sonoras, ruídos que comprometam a qualidade do som em sua edição. A forma mais comum de se obter dois áudios distintos e de boa qualidade é usar a captura de som da câmera principal e captar o som de um aparelho de celular, por exemplo. Vale ainda a lembrança de que uma gravação que se utilize de várias câmeras, já terá várias opções de áudio para uma mesma cena.

3.3.1.5. *Chroma Key*

Deixadas para o final, mas não menos importantes, apresentaremos ferramentas, as quais propomos que sejam criadas com os estudantes, fazendo uso de materiais que limitarão os gastos com equipamentos, que, embora necessários, podem ser menos utilizados. Um bom exemplo disso é a *Chroma Key* - chave de cor - uma tela verde que compõe os bastidores do cinema e que aqui aparecerá em menores dimensões e proporções. Ela pode ser construída de diversas formas, sem que haja necessidade da aquisição de uma pronta.

As atividades que seguem na proposta não devem ser realizadas com um objetivo avaliativo e conteudista, mas como propostas formacionais (MACEDO, 2020), pois ao vivenciá-las, os discentes têm a possibilidade de experimentar o conhecimento por outros canais, como o corporal e o sensorial, ampliando a internalização desse conhecimento, que não é só estudado, mas vivido. Outro ponto importante é que o aumento desta interação, entre os estudantes e os equipamentos, gera um sentimento de pertencimento e maior apropriação da proposta por parte deles. Com isso, buscamos aumento no engajamento e estímulo ao protagonismo discente.

Para a confecção da *Chroma Key*, damos como sugestão a utilização de tubos e conexões de PVC, que podem ser adquiridos em lojas de materiais de construção ou de equipamentos elétricos. Sugerimos que recorram às lojas de materiais de construção no entorno das instituições, uma atitude que movimenta a economia local.

Para essa estrutura serão necessárias: 2 varas de seis metros de tubo de $\frac{1}{2}$ (tamanho padrão de venda), dois joelhos de $\frac{1}{2}$ (90°), quatro conectores T e serra para corte. O uso de cola para tubulações também pode ajudar, mas não recomendamos, para não limitar a capacidade de uso da estrutura e nem a eficácia no armazenamento, uma vez que sem a cola, a estrutura pode ser facilmente desmontada e remontada.

Pode haver apontamentos do tipo: “não sou exímio construtor”, “não tenho muitas habilidades”. Esses são pensamentos que acabam tendendo a inércia. Para auxiliar, apresentamos com mais detalhes as instruções de confecção.

Iniciamos a estrutura confeccionando as peças a serem usadas. Para isso, serramos um tubo de seis metros em 2 partes de 3,00m. Em cada uma dessas peças realizamos novos cortes onde teremos resultantes 2 partes de 2,80m e duas partes de 20cm, que serão usadas na estrutura, portanto, não descarte nada! A segunda peça de 6 metros deve ser fracionada

em 3 peças de 2,00m. Uma dessas peças de 2,00m deve ser fracionada em 4 peças de 50cm para os pés da estrutura.

Começamos a montagem juntando 1 peça de 2,80m com os dois joelhos conectores (90°), um em cada extremidade da mesma peça. Após, inserimos as outras duas partes de 2m no outro extremo do joelho, o que resultará em uma estrutura que possui similaridade a uma baliza de futebol. Neste momento, inserimos, na extremidade disponível dos tubos, o conector T, de forma que eles apresentem uma extremidade com o tubo acima, uma extremidade voltada para o centro da figura e a outra vazia, como continuidade do tubo acima.

Acresceremos à estrutura, nestes espaços vagos, os dois tubos de 20 cm de comprimento, um de cada lado. Neles serão adicionados os outros dois conectores T, porém com uma orientação diferente da primeira, pois o espaço central deve ser conectado à estrutura para que a mesma possua pés, voltados para a dianteira e a traseira da estrutura. Visando garantir maior estabilidade, inserimos as 4 partes de 50 cm em cada T, ficando duas de cada lado da armação.

Esta estrutura ainda receberá um tecido verde com metragem para envolvê-la completamente e transbordar para o chão. Esta atividade permite contextualizar conceitos matemáticos, como: unidade de medida, área e perímetro, entre outros. Além de auxiliar no processo de gravação do *Web Jornal* e inspirar outras futuras criações. Essa contextualização de fazeres da proposta e os conteúdos programáticos serve como um auxílio à aprendizagem discente.

Ainda recomendamos a aquisição de um tecido branco, para que a mesma estrutura usada nas gravações sirva como um espaço de projeção para uso diversificado. Daí a importância de não utilizar cola no processo de sua construção, pois assim poderá ser desmontada.

Esta atividade permite contextualizar conceitos matemáticos, como: unidade de medida, área e perímetro, entre outros, além de auxiliar no processo de gravação do *Web Jornal* e inspirar futuras criações. Essa contextualização entre os fazeres da proposta e os conteúdos programáticos serve como auxílio à aprendizagem discente.

3.3.1.6. Rebatedores

Outra boa ferramenta a ser utilizada e que pode ser confeccionada, é o rebatedor/rebatedores. Eles auxiliam nas gravações para o *Web Jornal* e outras produções

audiovisuais, por serem materiais auxiliares para a manipulação das condições de luz no ambiente onde se captura as imagens, uma vez que a luz pode não se apresentar de maneira igual em nosso objeto de captação.

Segundo Pinho (2020d, Live), “existem três tipos de iluminação, a natural e a não natural, que se divide em quente e fria”. Todos os tipos podem ser refletidos pelos rebatedores auxiliando na melhoria da iluminação de nossa captação.

Confeccionar os rebatedores é simples e prático. Para um tipo específico que será usado em captações de imagem em áreas externas e com bastante luz natural, podemos usar uma placa de isopor, dessas compradas em papelaria e que já podem até constar no estoque da Unidade Escolar. Para aumentarmos a capacidade de reflexão da luz em ambientes internos com menos luz natural, pode ser utilizada o mesmo tipo de placa de isopor, porém envolvida com um papel laminado culinário.

A facilidade no desenvolvimento do produto não o esvazia de sentido no âmbito do conteúdo programático que compõe o currículo. Através da instrumentalização dos alunos na construção dessa estrutura, é possível abordar temas relativos a fontes de energia, luminosidade, entre outros elementos que apresentem a luz como ponto central.

3.3.2. *Storyboard e storytelling*

Storyboard é a técnica que envolve uma sequência de desenhos desenvolvidos quadro a quadro, quase como uma História em Quadrinhos (HQ). No entanto, diferente das HQ's, onde a informação chega pronta para ser consumida, nesta técnica os desenhos correspondem a um esboço daquilo que propomos desenvolver nos vídeos.

Esta técnica é muito usada na produção de comerciais, jogos, filmes e animações. Aqui, porém, usaremos para auxiliar os discentes na visualização daquilo que se desenrolará no *Web Jornal* e o encadeamento necessário para a fluidez das gravações. Este processo formará uma espécie de narrativa, que de acordo com Pinho (2020a, Live), “[...] é uma representação de fatos, usando símbolos verbais e não verbais, que tem um início, meio e fim.” Ao aprendermos a lidar com esta narrativa por desenhos, poderemos destinar mais tempo às partes de preparação de conteúdos para as matérias e para a de edição do produto final, uma vez que esta técnica nos ajuda a construir uma narrativa, planejar o design e a composição dos quadros e as cenas que vamos captar nas aulas.

Ao fazermos uso desta técnica e agregarmos técnicas de *Storytelling*, que pode ser entendida pelo sentido fiel da tradução da palavra: narrativa, podemos garantir uma forma

de cativar, conquistar e manter a atenção dos *web* espectadores, o que pode se dar pela forma como contamos as histórias e como isso se alinha à forma como compomos nossa produção de conteúdos e por consequência, os nossos vídeos. Podemos extrapolar esse interesse para a produção de vídeos também, seria uma nova maneira de trabalhar a Contação de Histórias. Afinal, ouvimos histórias diversas desde a mais tenra idade e costumamos ter nossa visão presa às telas por diversos filmes, novelas e séries, que têm todo um estudo na forma de compor, apresentar e nos contar a história de vida de vários personagens, passamos horas consumindo essas narrativas por reconhecer, direta ou indiretamente, esta habilidade.

Mas o que seria o *Storytelling*? Esse é um termo originado na língua inglesa, onde *story* significa **história** e *telling*, quer dizer **contar**. Porém, esta técnica está relacionada com práticas para além da narrativa, sendo considerada por alguns como a **arte de contar histórias**, fazendo isso com o uso de técnicas inspiradas em escritores e roteiristas em busca de transmitir uma mensagem de forma especial, significativa, e quiçá inesquecível.

Nos dias de hoje, podemos perceber, através do *YouTube*, que os vídeos que mais têm crescido em visualizações e ampliado muito o alcance de audiência, tem relação direta com a forma de contar histórias. Pois, vídeos que constantemente têm viralizado, referem-se à comédia *Stand Up*, aquela que tem tido em nomes como Fábio Porchat, Afonso Padilha e Thiago Ventura grandes contadores de histórias, rompendo paradigmas e conquistando altos níveis de audiência nesta plataforma e em outras de entretenimento. Ao realizar uma busca sobre o trabalho dos mesmos, podemos perceber uma característica em comum, todos possuem grandes habilidades em contar histórias com bom senso de humor. Desta forma, acreditamos que conectar a educação, neste processo de comunicação muito comum às artes em películas e áreas que privilegiam a comunicação social é de suma importância.

Entendemos aqui que não adianta ter boas ideias, se elas se mantêm aprisionadas em sua mente ou se não se encontra caminhos para apresentá-las de forma adequada para os *web* espectadores. Nesta fase da vida temos muito a dizer, mas nem sempre temos as habilidades necessárias para concatenar e ajustar nossas ideias, principalmente em uma escrita, que nem sempre é estimulada.

O pesquisar sobre o assunto e a apresentação destas técnicas para os educandos, principalmente através de vídeos e conteúdos já existentes na internet, tende a cativar-lhes,

dando-lhes oportunidade de perceber que existe um sentido na produção e geração da escrita, para além de provas e exames obrigatórios da rotina escolar.

Ao aprender estas habilidades de contar, montar, desenvolver e adaptar histórias, os estudantes aprendem que podem ir para além de uma escrita tradicional, modificando a produção textual usual, na qual seguem um enredo metodizado, em uma sequência encadeada, que acaba sendo decorada pelos mesmos e resultando no descarte das suas potencialidades criativas. Ainda nesta vertente, o explorar de personagens e suas facetas, as suas interações com o ambiente, os conflitos presentes nas pequenas e grandes interações interpessoais e o fato de estar buscando a transmissão de uma mensagem visando conquistar os *web* espectadores pelo emocional, pode incorrer em fuga das zonas de conforto daquilo que produzimos, para que esta comunicação seja simples e magnética, porém objetiva, alcançando um outro nível de absorção pelos ouvintes.

Através de filmes assistidos em sala de aula, percebemos que histórias cativam, encantam, despertam emoções e nos seduzem com facilidade. Podemos, sim, começar a pensar nestas aplicações de forma mais prática, ao desmembrarmos alguns filmes, por exemplo, demonstrando neste processo, os quatro pilares básicos desta técnica: a mensagem, que pode ser discutida e problematizada na história em si e na forma como a mesma é contada; o ambiente, que ao ser identificado ajuda os espectadores na contextualização; a personagem, ou seja, aqueles que participam na transmissão da mensagem; e o conflito, aquele que auxilia a personagem a percorrer a história.

Esses modelos que aparecem em filmes são costumeiramente desenvolvidos, pelos produtores para percorrer os quatro pilares citados, emocionando e fidelizando a audiência. Este conteúdo não se direciona diretamente as práticas jornalísticas tradicionais, porém pode trazer efeitos favoráveis ao desenvolvimento da escrita dos discentes, o que facilita as elaborações de pauta e suas matérias para opções futuras, alimentando essa capacidade que será desenvolvida, inclusive, para que tenham discernimento nas escolhas que farão ao longo da vida.

Com as técnicas de filmagem e edição apresentadas ao longo do processo de elaboração do Web Jornal, os discentes serão capazes de produzir os conteúdos sobre suas próprias questões, ideias ou inspirações, tanto para seus canais particulares, quanto para viverem destas escolhas. Minimamente, esperamos que eles percebam que uma boa história sempre permite ao ouvinte caminhar de um ponto a outro, contando com as

emoções ao longo do percurso e dotados de criatividade. Afinal, todos somos seres criativos.

3.3.3. Apresentação de um *Web Jornal*

Tão grandioso quanto ver algo dando certo é a capacidade que temos de imaginar e idealizar aquilo que imaginamos. Deste modo, como seria possível que os estudantes produzissem um *Web Jornal* sem saber de que se trata? Para isso uma sequência de pesquisas sobre o tema em sala de aula deve ser realizada. Essa experiência reforça as práticas de pesquisa, pois nos possibilita, além de pesquisar, problematizar algumas questões fundamentais com eles, como por exemplo, a chance de, em sala, falarmos sobre a importância de boas fontes para a obtenção de conteúdos para as futuras matérias de nosso jornal.

Em uma breve busca sobre *Web Jornais* em funcionamento, percebemos que existe uma vasta gama de endereços que, em grande parte, se encontra desativado, muito por conta das atuais ações do judiciário no combate às *Fake News*. Esse é mais um tema importante de ser abordado em sala: as motivações das *Fake News*, quem realmente ganha com elas e quais as consequências que uma prática dessas pode levar?

Outra questão de suma importância a ser abordada neste momento é que faz-se necessário tratar do conteúdo e da forma com que é apresentado, discutir citações e referências de fontes e marcas em cada produção desta empreitada, impedindo problemas vindouros nas exibições da plataforma. Trazer à pauta a questão do *YouTube* ter assumido uma postura *Family Friend*, pela qual atua no combate das produções com palavras de baixo calão na plataforma; e quanto ao uso de propriedade de outrem, que implica na desmonetização - não recebimento de proventos - das visualizações dos vídeos e, em alguns casos, o cancelamento de canais.

Já não fossem questões bastantes, ainda vamos começar a pensar a estrutura que o *Web Jornal* terá, pois nas buscas em seu mecanismo de pesquisa, ficará evidente que os *Web Jornais* atuais trabalham com uma prática híbrida entre os conteúdos escritos e os vídeos, quase como se buscassem um meio termo entre o jornal escrito e o telejornal. Nesta proposta, a ideia é que os discentes se atenham mais à produção visual, porém nada impede a expansão da prática para uma composição similar a estas já existentes.

Afinal, ao produzirem as matérias, os discentes já terão os registros escritos de suas pesquisas, o que permite a postagem destas em um site específico, o que já ampliaria o *Web Jornal* para uma outra plataforma e exigiria um pouco mais de perícia dos envolvidos no projeto por tratar-se de um conjugar de plataformas. Essa possibilidade tende a ser atraente principalmente, com o avançar das práticas e da autonomia desenvolvida.

3.3.4. Oficina de captação de vídeos

Agora ascenderemos às partes mais práticas de uma maneira geral, onde a experimentação tende a ser o cerne do processo. Isso, evidentemente, deixa os estudantes empolgados, afinal, começamos a dar contexto para tudo aquilo que fora abordado até o presente momento. Mas como isso se dá? Salientamos a importância de estar com as autorizações do uso de imagem de todos os participantes e evidenciamos, ainda, que esse é o momento de observar os talentos oriundos deles assim como nos traz Pinho:

Eu acho interessante a questão de atenção especial para que possa desenvolver suas capacidades, na verdade com isso a gente coloca que cada aluno vai desenvolver o que ele já tem, tá em cada um já adormecido a capacidade de aprender sobre um tema. A gente como professor é um facilitador e saliento a importância de estar com as autorizações do uso de imagem dos participantes. (PINHO, 2020a, Live)

Primeiro, devemos sugerir uma gravação de dois discentes realizando a leitura de um texto, mas sem realizarmos intervenções. O espaço deve ser bem iluminado para que a captura fique bem perceptível, facilitando a análise a posteriori, pois como já nos salienta Pinho:

Para funcionar a lógica da fotografia, da câmara escura, cinema, celular e tudo, eu tenho de ter o ambiente iluminado, se eu tiver um ambiente mal iluminado ou escuro, eu não vou conseguir projetar essa imagem pra dentro da câmara escura, para o meu elemento sensor fazer a leitura. (PINHO, 2020a, Live)

Após o registro deste momento, as percepções práticas vão nos economizar bastante tempo da edição se as lições forem bem entendidas e praticadas. A gravação, após realizada, deve ser exibida aos estudantes, sem qualquer tipo de edição. Ao assistirmos ao vídeo, iniciamos o estímulo dos estudantes com algumas perguntas chave: como está a qualidade da imagem? Todos os objetos, cores e pessoas ficaram bem nítidas? Essa é qualidade dos vídeos que costumam assistir? Acreditam que existe a possibilidade de melhorarmos essa captura de forma mais simples? Geralmente as respostas vêm de forma

conjunta e desordenada, porém, por mais que o professor não seja um exímio profissional no uso da câmera, juntos todos podem aprender e participar deste processo.

Para facilitar a vida de todos, o *YouTube* disponibiliza uma ferramenta chamada *YouTube Creators Academy*, onde são encontrados diversos cursos sobre as funcionalidades da plataforma, a produção de vídeos e sobre como melhorar o seu canal para que alcance maior número de visualizações e seguidores. Recomendamos a visualização da mesma pelo professor e a apresentação da possibilidade para os estudantes. Porém, com a necessidade de dinamização do processo, é mais viável que os conceitos ali presentes sejam apresentados através de alguns vídeos já existentes na plataforma.

Um bom exemplo disso é o acesso a alguns canais, tais como o *Casal REC* e o *ABC do Vídeo*, ambos apresentam formas de controlar os fatores, ou, ao menos, aprender a lidar com os fatores existentes para obter melhor qualidade no processo de captação dos vídeos, sempre com uma linguagem acessível e com boas dicas para serem usadas no processo. Os dois canais apresentam conteúdo similar ao da escola da plataforma *YouTube*, porém, exigindo menos leitura e com demonstrações práticas das dicas.

Alguns temas muito importantes para serem tratados agora são: o enquadramento que será usado, pois tal opção pode determinar a forma como a mensagem final chegará até os *web* espectadores do *Web Jornal*; a iluminação dos vídeos, que podem salvar ou estragar todo o material gerado para uso e a composição dos itens que formarão o quadro de trabalho ao longo do processo, pois isso influencia diretamente em quem visualiza os vídeos. As narrativas a serem abordadas em cada gravação também devem fazer parte desta conversa, já que elas vão conscientizar os estudantes por sempre determinarem as formas como captaremos as imagens, assim como nos demonstra Pinho (2020c, Live): “Essa minha narrativa preferencialmente tem um roteiro para nos ajudar a fazer a gravação e a montagem. Porque assim ao fazer o roteiro eu organizo a minha ideia e organizo a trilha da minha narrativa”.

3.3.5. Oficina de Produção Jornalística I

Esta etapa tem um caráter técnico, pois originalmente a proposta é atravessada pela confecção de um *Web Jornal* em conjunto com os estudantes, por isso entendemos que os discentes precisam ter noções e traquejo para lidar com o fazer jornalístico.

Para suscitar tal consciência, podemos percorrer alguns caminhos, mas por ter uma noção de como os estudantes se portam diante dos conteúdos apresentados, acreditamos

que uma solução mais viável de trabalhar a inserção destes assuntos é através de uma composição entre exemplos escritos e visuais, que podem ser realizados através da demonstração inicial de alguns jornais de grande circulação, como por exemplo: *O Globo*, *Extra*, *Meia hora*, *Nexo*, *Jota*, etc., onde poderemos verificar suas seções e compará-las (ALVES, 1993). É importante frisar algumas características bem próprias da mídia impressa, como o Editorial, a Manchete, as Colunas, as Notícias, as Reportagens, as Charges, as Fotografias, as Legendas e as Tirinhas. Assim, podemos analisar e pensar as similaridades e diferenças entre estes tipos em cada jornal impresso e o motivo destas diferenças.

Para contrastar com essa parte escrita, podemos colocar os estudantes em contato com jornais pertinentes aos *podcasts*, rádio e a televisão, apresentando-lhes como as partes supracitadas se relacionam com estas mídias e suas peculiaridades. Ainda existe a possibilidade de apresentar a eles o editorial extrapolado para outros programas, como os *talk shows* - programas de auditório -, que desde o Jô Soares, apresentam na abertura um editorial em forma de monólogo. Esta opção de programa, que conta com o confronto de convidados, nos permite demonstrar outra faceta jornalística: a entrevista.

Este é um momento introdutório e ilustrativo, onde percebemos o quanto do jornal tradicional tem sido extrapolado e desdobrado para outras áreas, o que possibilita maior engajamento, conscientização e sensibilização dos discentes com as atividades propostas para o trabalho desenvolvido.

3.3.6. Oficina de Produção Jornalística II

Agora é o momento de colocarmos as mãos na massa. Esta fase da empreitada pode enriquecer a proposta na construção da língua escrita (FARIA, 1997), pois para que as matérias sejam gravadas, existe a necessidade de criação de um roteiro.

Então, precisamos dividir as temáticas que vão compor o *Web Jornal* em pelo menos duas partes, que serão compostas primeiro por Editorial, Manchete e Colunas e a segunda, por Notícias, Reportagens e Entrevistas. Inicialmente pode parecer uma tarefa simples, porém é necessário que eles tenham habilidades de produção de cada uma delas para que o processo represente realmente a voz dos estudantes, não sendo apenas algo imposto aos mesmos.

Ao aplicar a proposta, cada docente pode escolher o caminho que lhe faz sentir-se mais seguro, mas de forma alguma pode desistir de conhecer as partes do jornal, e quando

surpreendido com dúvidas, inevitáveis neste percurso, ter em mente que investigações precisarão ocorrer, sejam elas imediatas ou posteriores, individuais ou coletivas, para que a proposta de construção de conhecimento para todos ocorra efetivamente, conduzindo assim a uma aprendizagem significativa

Tendemos a apresentar as partes na medida em que a mídia impressa nos fornece, então, a manchete seria a primeira coisa a ser apresentada e contextualizada, uma vez que elas estampam as capas dos jornais. No nosso caso, sendo uma produção visual, se assemelhará às chamadas que podem ser colocadas como legendas no vídeo ou apresentadas brevemente no princípio do *Web Jornal*.

Devemos sempre elucidar para eles como se compõem as manchetes, afinal, elas devem chamar a atenção dos leitores, da audiência ou em nosso caso dos *web* espectadores, passando breves informações sobre o que está por vir no conteúdo do jornal, sem informar demais, mas aguçando o interesse por continuar assistindo. Para nós isso pode ser sinônimo de manutenção do interesse pela nossa edição do jornal.

Passadas as manchetes, vem o editorial, que é um pouco mais complexo. É sugerido que seja adotado o modelo extrapolado de um monólogo, como citado anteriormente, pois isso garante um dinamismo para a dinâmica do vídeo em questão. O Editorial nas mídias impressas (MEDINA, 2001; MELO; ASSIS, 2016; RIBEIRO, 2010), geralmente é um texto que apresenta uma opinião sobre algum assunto ou questão, que representa a voz do coletivo de trabalho de um jornal.

Isso certamente valorizará e incentivará os discentes quanto às questões de protagonismo atuante e a busca por uma voz, quase que como uma identidade do *Web Jornal* e em consonância com a BNCC 2017, que traz:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Existem alguns jornais que trazem nas notícias, uma grande carga opinativa e, portanto, não apresenta um editorial de forma separada. Em nosso caso, ele também representará a evolução dos estudantes nas práticas propostas de escrita e atuação diante das câmeras.

Para apresentar as colunas impressas (MEDINA, 2001; MELO; ASSIS, 2016; RIBEIRO, 2010), devemos continuar com o processo de contextualização, salientando que

elas não necessariamente estão atreladas às notícias e podem possuir os mais variados temas e assuntos. As colunas geralmente possuem assinatura de um colunista e periodicidade particulares, mas, em nosso caso, elas devem contar com um grupo para gerá-las e a periodicidade será igual às edições do *Web Jornal*.

Os assuntos e temáticas escolhidos para compor as colunas podem ser desenvolvidos nelas através de demandas educativas disciplinares ou não. Esta opção pode facilitar as pesquisas e confortar professores e estudantes nas buscas por fontes de pesquisa, além de servir como apoio ao reforço dos estudantes, já que os assuntos escolhidos podem fazer parte dos componentes curriculares de cada ano e os educandos com maiores dificuldades podem participar de grupos que auxiliem na mitigação delas.

Ao realizar esta prática podemos pensar, inclusive, em solicitar a um grupo de estudantes que apresentem alguma dificuldade ou menor prática de leitura, um engajamento em uma coluna com dicas de livros e filmes para o final de semana. Isso tende a possibilitar que eles busquem por leituras, além das produções escritas, para compor a referida coluna.

Uma sugestão muito válida e pertinente é a coluna sobre ciências, pois a mesma pode refletir assuntos tratados nos componentes curriculares – assuntos novos a serem abordados ou os já ministrados –, servindo como uma oportunidade de apresentação dos novos conteúdos a todos do grupo ou como uma revisão (VIEIRA; ABRANCHES, 2016), que será apresentada de forma diferenciada, tanto no formato quanto na linguagem usada por eles.

As colunas, por possuírem esse espectro amplo, ou seja, menos restrito às amarras de modelos, possibilitam ainda a exposição de experiências nos vídeos, o que tende a tornar este componente do *Web Jornal* mais atrativo para os discentes.

3.3.7. Oficina de Produção Jornalística III

Nesta parte das oficinas vamos focar mais nas notícias, reportagens e entrevistas. Abordando principalmente, aquelas que vão ser partes integrantes do nosso projeto, lembrando que nada impede que, ao longo das práticas destas propostas, o professor faça adequações nas temáticas de cada oficina para que consiga maior identificação por parte dos grupos de trabalho.

No trabalho com as notícias, o mais relevante é a conscientização sobre a importância das construções escritas de cada uma delas, para que exista a garantia da fluidez das produções antes das gravações.

Entendemos a notícia (MEDINA, 2001; MELO; ASSIS, 2016; RIBEIRO, 2010) como uma informação a respeito de um acontecimento ou de mudança recentes, ou seja, ela é um gênero jornalístico que possui o objetivo principal de informar as pessoas. Por isso, trata-se de um texto essencialmente explicativo que, em geral, não tem teor opinativo. Ela ainda apresenta um fato, ou um acontecimento real fazendo uso de linguagem formal e clara.

Por conta desse viés informativo, é importante aproveitar a oportunidade de abordar as questões éticas das notícias, ou seja, as formas que as informações são obtidas e o compromisso sobre as consequências das matérias, pois algumas delas podem gerar processos de investigações policiais e até prisões, por mais que dentro da escola não se espere que as notícias gerem tais processos.

São partes importantes das notícias: o título, a *Lead* e o texto em si. O primeiro funciona como uma pequena manchete para a notícia subsequente, objetivando manter a expectativa dos *web* espectadores. A *Lead*, expressão de língua inglesa que significa primeiro, é um guia do conteúdo, vindo à frente dele, geralmente em destaque do restante do texto, sendo composta por uma escrita de duas linhas, que visa fornecer ao leitor uma informação básica sobre o conteúdo da notícia. E, por fim, o texto informativo onde são transmitidas o restante das informações pertinentes à notícia.

As reportagens (MEDINA, 2001; MELO; ASSIS, 2016; RIBEIRO, 2010) são consideradas atividades jornalísticas que consistem na aquisição de informações coerentes sobre determinados assuntos, resultando deste trabalho, formatos escritos televisionados veiculados pela imprensa como um noticiário. Tal qual a notícia, a reportagem é um gênero textual que tem o intuito de informar, mas que ao mesmo tempo tem intenção de criar uma opinião nos leitores, ou seja, ela tem uma função social muito importante, pois atua como formadora de opinião, costumando ser desenvolvida em um texto expositivo, informativo, descritivo, narrativo e opinativo.

As entrevistas (MEDINA 2001; MELO; ASSIS, 2016; RIBEIRO, 2010) são entendidas como uma coleta de declarações de uma pessoa, sendo tomadas por um jornalista ou entrevistador para que sejam divulgadas através dos diversos meios de comunicação, inclusive redes sociais. Portanto, temos um diálogo entre duas ou mais pessoas cujo principal objetivo é angariar declarações e informações sobre determinados assuntos. Elas são utilizadas por jornais, sites, revistas, rádios e TVs para passar um conhecimento para a população.

Ressaltamos que para todos os modelos trabalhados nestas oficinas temos exemplos televisivos e em mídia escrita que nos permitem elucidar possíveis dúvidas dos educandos sobre aquilo que produziram. Ressaltamos, ainda, que no processo de envolvimento dos discentes, a manutenção dos registros escritos é imprescindível, pois tal prática nos permite corrigir os possíveis erros no percurso e retomá-los do exato ponto onde eles foram identificados.

3.3.8. Oficina de Edição de vídeos I

Nesta oficina vamos iniciar os processos de edição de vídeos, que se relaciona ao tratamento do material captado previamente assim como aponta Pinho (2020c, Live): “Os elementos que compõe uma gravação, tem o objeto gravado em si a escolha dos enquadramentos e os movimentos de lente ou câmera”, mas, no entanto, antes de iniciá-la, algumas decisões já precisam ter sido tomadas, tais como: qual será a equipe de edição? Que discentes vão compor a equipe? De que forma as imagens serão capturadas? A edição será através de dispositivo móvel ou em um computador? Qual programa será usado? A partir das respostas para estas perguntas o docente deve estruturar a forma de trabalho a ser utilizada, uma vez que ele pode optar por editar sozinho as gravações, fazer a edição com os discentes ou fazer a edição compartilhada, na qual cada um edita sua parte nos dispositivos escolhidos e alguém apenas une os vídeos para compor o produto final. Cada uma das opções de edição está estreitamente ligada às habilidades e domínios de cada indivíduo envolvido com este processo.

Existe ainda a possibilidade do professor, no transcorrer do projeto, transitar por todas as opções de edição dadas acima, o que aumenta o engajamento dos discentes no percurso. O tipo de programa a ser usado no processo de edição, aliado às técnicas de captação das imagens e sons, interfere diretamente na qualidade do vídeo final. Existem opções de baixo custo e algumas até disponíveis na internet que possuem boa qualidade, tais como as que já foram apontadas nas oficinas anteriores. No entanto, gostaríamos de indicar quatro boas opções para computadores, bem simples de se obter e utilizar, atentando às necessidades do projeto. São elas: o *Adobe Premier*, *Wondershare Filmora*, *Movavi* e o *Movie Maker*, salientando que cada uma delas oferece um índice básico de recursos padrão e algumas variações de conteúdo para incrementar as edições.

É claro que o participante pode escolher qualquer outro programa com que tenha mais afinidade, podendo ser, inclusive, as versões de editores *on-line* como a do próprio

YouTube Studio ou outra encontrada a partir de uma pesquisa no *Google*. O primordial é que haja conhecimento acerca dos princípios de funcionamento do ou dos programas escolhidos para obtermos êxito no produto final, pois como detalha Pinho (2020c, Live), “a montagem e a edição, vem a ser o momento que a gente reúne as partes da nossa narrativa, para ter um arquivo um vídeo uma unidade só de nossa vídeo aula e poder fazer a publicação dela”.

E para isso precisamos falar sobre o funcionamento básico dos programas, me refiro a entender, por exemplo, o que é a linha do tempo no programa – local onde ficam alocadas as imagens captadas assim que são importadas para o programa –, ou onde se localiza a seção de corte, a qual permite cortar partes da captação, seja para uni-la a outras partes ou para retirar algo que não estivesse previsto para a gravação, assim como Pinho (2020e, Live) nos apresenta: “quando a gente está editando o meu projeto, a linha de edição a gente chama de *Time line* é a uma linha do tempo, porque a minha narrativa vai ser depois assistida de forma linear de tempo corrido”.

Um outro ponto muito comum a estes programas é a possibilidade de inserção de áudios separados em outra linha e também a adição de músicas. O áudio é importantíssimo, pois ele pode destruir a experiência dos nossos *web* espectadores, assim como nos alerta Pinho (2020d, Live): “Ele precisa do áudio, né? Ninguém quer assistir algo que não consegue ouvir, algo que a gente não entende o som se o som estiver terrível eu desisto de assistir, por mais que a imagem esteja linda”. Um ponto importante a ser lembrado neste momento se refere aos direitos autorais das músicas que serão utilizadas, pois o uso sem autorização pode acarretar sanções ao vídeo na plataforma. Alguns programas de edição já contam com uma biblioteca com músicas que não necessitam de autorização para uso. Outra forma é buscar na internet por músicas que façam parte do domínio público, isto é, sem embargos de uso.

Outro ponto comum são as ferramentas de inserção de texto. Cada um dos programas de edição já apresenta alguns *layouts* diferentes na grafia e nas formas de disposição e inserção destes textos no vídeo, pois cada um deles possui um gerador de caracteres que Pinho (2020e, Live), define como “um recurso onde a gente digita textos sobre a imagem”. Tal tarefa cabe ao grupo de edição, afinal, eles devem fazer as escolhas das mesmas e de seus respectivos *layouts*, para que combinem com a ideia de mensagem que vai ser transmitida pelo grupo no produto desta produção. Faz-se necessário atentar

para a possibilidade de construção de uma vinheta ou chamada para o *Web Jornal*, já com as ferramentas do programa.

Para auxiliar no processo de criação de uma vinheta, ainda podem ser usadas técnicas de edição dos próprios aplicativos para mexer no esquema de cores e saturação das mesmas, auxiliando na diferenciação dos modelos já existentes, que, aliados à possibilidade de inclusão de filtros, acabam por conferir exclusividade ao produto desta empreitada.

Todas as ferramentas suscitadas e brevemente descritas são simples e podem ser encontradas em todos os aplicativos, com usos quase intuitivos e com um breve período de testagem, o que possibilita o leigo fazer uso dos referidos programas, desde que não tenha medo no uso das ferramentas.

3.3.9. Oficina de Edição de vídeos II

Nesta etapa da oficina podemos observar e experimentar funções um pouco mais avançadas, que contribuirão com os processos de edição. As ferramentas proporcionam o fracionamento de telas, a inserção de elementos externos à imagem e à sobreposição de sons, que permitam a possibilidade de uma realidade aumentada que Pinho (2020e, Live) define como “quando trazemos no vídeo, algo que a pessoa aos olhos nus, não vê” e Pinho (2020e, Live) ainda complementa que “a realidade aumentada ela, na verdade, é um outro campo, que pode estar associada ao vídeo ou não, ela é um recurso onde posso usar a tecnologia para ver o que a realidade não me mostra direto”.

Os programas de edição trazem opções que permitem à equipe de edição contar com mais de uma linha do tempo. Tal mecanismo acaba por facilitar que sejam feitas as articulações de planos de fundo diferenciados daqueles em que as imagens foram geradas, por exemplo, com o uso do *Chroma Key*. Podemos estar em nossas salas de aula, mas, ainda assim, nosso projeto pode passear por outros lugares do mundo ou ganhar o fundo de uma edição de jornal verdadeira, mesmo que nunca capturemos, propriamente, essas imagens.

Ainda contamos com a possibilidade de inserção de elementos, reais ou não, em sobreposição às imagens que foram previamente captadas. Existe também opção de fracionamento da tela para que outras pessoas e falas sejam inseridas à gravação, mesmo que não tenham sido captadas juntas. Podemos ainda executar o *zoom* em partes escolhidas

no vídeo para dar ênfase àquilo que vai ser exibido ou para onde queremos que a atenção do espectador seja dirigida.

Um bom exemplo dessas aplicações é a seguinte situação: a escola realizou olimpíadas desportivas e um dos grupos de discentes é escolhido para fazer uma matéria sobre o evento. O grupo pode acompanhar e fazer registros através de imagens que podem ser colocados em uma partição da tela ao mesmo tempo em que o apresentador reporta a notícia ou as mesmas podem ser inseridas em uma outra linha do tempo e serem sobrepostas a linha do tempo principal em apenas um quadro na tela.

Essa possibilidade permite que o apresentador seja capaz de dirigir o olhar para aquilo que está inserido na tela, seja real ou não, o que acaba gerando uma nova realidade ou uma realidade expandida que muito intriga e interessa aqueles que procuram conteúdo com uma linguagem diferenciada. Este tipo de aparato é usado em alguns canais do *YouTube* que possuem grande quantidade de seguidores.

Outro ponto interessante é a possibilidade de usarmos duas linhas de áudio distintas, pois ambas possibilitariam, por exemplo, que um conteúdo fosse apresentado com uma música ao fundo, em uma clara consorciação de música com a fala e este tipo de ferramenta permite inserir sons e efeitos sonoros nas produções que sejam oriundas a partir da experimentação desta proposta.

Todos os programas apresentam diversos formatos para salvar os vídeos já editados. Cada uma destas possibilidades de extensão ofertadas, interferem na qualidade dos vídeos gerados. E cada formato deste possui um tamanho diferenciado, mas nem sempre o maior formato será o melhor para o efetivo consolidar do processo comunicativo, pois como defende Pinho (2020e, Live): “O formato de gravação está atrelado aos canais de publicação, pois se eu gravo e público as minhas imagens em 4 k eu não estou, distribuindo o meu conteúdo, eu estou na verdade, inviabilizando a assistência do meu aluno, pelas restrições de assistência”. Alguns destes programas possibilitam que o vídeo gerado seja carregado diretamente para a plataforma *YouTube*. Este tipo de carregamento nos possibilita ainda inserir as informações de descrições do vídeo e até de inserir possíveis referências a direitos autorais.

No tocante aos efeitos, alguns destes programas possibilitam acesso a recursos pagos que podem ser de interesse do profissional e do grupo envolvido, cabe aos mesmos a opção por utilizá-los ou não.

3.3.10. Apresentação da plataforma: *YouTube*

Seguindo a premissa do conhecimento para o uso, precisaremos conhecer mais profundamente a plataforma na qual serão depositados os vídeos gerados com o grupo dos discentes. Muitos leitores podem pensar e apontar que os discentes já estão habituados a consumir vídeos da plataforma tendo, portanto, o conhecimento de suas mecânicas. Engano, geralmente o domínio deles é raso e exclusivamente voltado para o consumo.

Será necessário que nossos estudantes tenham mais domínio e conhecimento do que como meros *web* espectadores, uma vez que, a partir dessa proposta, passam a ser produtores de conteúdo e, para tanto, será necessária uma articulação bem maior que as pertinentes às escolhas próprias para consumo, para que a experiência deles seja mais consciente e significativa possível.

Para tal, precisamos primeiramente efetuar a criação de um canal comum que será usado pela turma ao longo do processo de confecção e divulgação dos vídeos. Neste ponto, ainda podemos aumentar o engajamento e o sentimento de pertencimento dos nossos discentes decidindo com eles um nome para o canal. Esta criação conjunta possibilita que eles aprendam o processo de abertura de um canal, para empreitadas futuras. Após a escolha do nome, preenchemos os dados do canal.

Ainda precisamos apresentar a eles tópicos inerentes, como o *YouTube Studio*, onde temos acesso às configurações gerais do canal recém aberto, às estatísticas dos vídeos produzidos e aos comentários que receberemos no futuro, acessamos também a ferramenta que garante o envio de vídeos na plataforma, onde podemos executar as exibições ao vivo. Após o envio de vídeos para a plataforma, podemos ainda fazer uso do próprio editor do *YouTube* para auxiliar na edição dos vídeos.

Essa fase inicial de conhecimento básico para além do consumo, tende a ser mais lenta e menos atrativa para alguns estudantes, provavelmente por se tratar de uma área mais técnica. Esta atividade nos auxilia na formação de uma consciência coletiva sobre os papéis individuais que serão exercidos por todos ao longo das produções.

Ainda é possível mostrar a eles as notícias sobre as últimas atualizações da função *Studio* e apresentá-los a opção do *YouTube Creators*, onde se encontra disponível a função **escola**, local que conta com cursos básicos e intermediários sobre as fases de pré e pós produção que podem ser usados por eles e por educadores a qualquer momento,

aumentando as habilidades e possibilidades para produzir conteúdo, nesta e em outras empreitadas.

3.4 Colocando em prática

As apresentações das atividades acima geraram um manual de como realizar o trabalho. Aqui, no entanto, não se pretende fazer normativas. Porém, cabe revisitar algumas práticas que, como dito anteriormente, foram embriões para esta pesquisa.

Por mais que a pandemia tenha limitado as possibilidades de aplicação e replicação desta proposta, revisar, reavaliar e repensar práticas anteriores podem nos permitir um vislumbre de como fazer, não de uma forma prescritiva, mas sim como um farol apontando possibilidades de caminho a seguir.

Devemos sempre iniciar o trabalho com a apresentação da proposta e reforçar as possibilidades de ampliação dos conhecimentos dos discentes sobre as ferramentas usadas no transcorrer do processo, reforçando que este tipo de conhecimento pode ser usado por eles em outros momentos. A contextualização de assuntos e conteúdos curriculares deve ocorrer à medida que o professor identifique as oportunidades, não sendo necessário que apontamentos feitos aqui sejam obrigatórios.

Após a contextualização, devemos iniciar com as oficinas, sendo ideal que cada oficina tenha por volta de 4 horas. Neste tempo podemos realizar tudo aquilo que foi proposto nas atividades, trazendo as adaptações linguísticas à realidade de nossos estudantes. O tempo mencionado pode ser dividido ao longo da semana ou ofertado em contraturno, adequando-se à carga horária disponível para o grupo de trabalho em consonância com a disponibilidade docente. Pode ser também ofertada como uma forma de reforço das aulas de Língua Portuguesa, devido ao seu enquadramento com parâmetros de habilidades contidos na BNCC, como podemos ver abaixo.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (BRASIL, 2017)

Com o passar das atividades, perceberemos que alguns estudantes se identificarão com determinadas oficinas e terão em mente várias formas de como colocá-las em prática. Estas observações devem ser ouvidas pelo professor, pois podem significar formas de adequação à proposta que a torne mais significativa e representativa aos estudantes e suas expressões.

Ao término da fase de apresentações das oficinas devemos começar a dividir a turma em grupos. Os grupos devem ser formados de acordo com as demandas do *Web Jornal*, ou seja, é necessário ter todos os repórteres divididos entre as áreas de interesse para a elaboração dos quadros. O professor neste momento deve aproveitar a oportunidade para usar o processo de elaboração das notícias como um catalizador para os estudantes.

Uma sugestão para a separação dos grupos é por áreas temáticas. Os discentes podem escolher seus pares nos grupos, mas cabe ao professor oportunizar o encontro dos grupos formados com demandas que podem contribuir para reduzir possíveis deformações no processo educacional. Como exemplo, citamos uma experiência anterior na qual foi solicitado que um dado grupo, formado por estudantes que possuíam mais dificuldades com leitura, realizassem uma coluna de fim de semana. Nesta, deveriam indicar livros, filmes e programações culturais, para compor a apresentação do nosso jornal.

Então, uma boa sugestão é que os temas de cada grupo se entrem com os objetivos determinados ao projeto, pois ele servirá como um apoio ao reforço de conteúdos curriculares ou para que os discentes consigam vislumbrar uma nova abordagem sobre assuntos que compõem a grade curricular ou, ainda, assuntos sobre cultura e demandas sociais pertinentes à comunidade escolar.

Com os grupos definidos e suas respectivas propostas de pesquisa, daremos início a confecção de nosso *Web Jornal*. Para isso devemos estruturar uma reunião de pauta, onde os estudantes tragam possibilidades de temas dentro das áreas de interesse definidas. Caso eles não apresentem os temas, o professor pode, inicialmente, sugerir as propostas de assuntos para pesquisa e levantamento de informações.

Os discentes, então, passarão a pesquisar sobre estes temas e iniciarão a produção dos textos base para a gravação. Os mesmos devem ser revisados grupo a grupo, junto com o professor e logo após lidos para todos da turma, pois desta forma será possível que todos ouçam, façam apontamentos e tirem suas dúvidas sobre o processo de construção do texto e sobre o assunto ali abordado. Eles retomam o trabalho sobre os textos e voltam a apresentá-los na gravação.

No dia de gravar, cada grupo escolhe o membro que irá representá-los diante das câmeras e, logo após, os que não vão para frente das câmeras são reunidos novamente formando um novo grupo, o de equipe de gravação. Eles assumem novas funções dentre aquelas que foram passadas nas oficinas. Em um ambiente fechado, por exemplo, teremos as câmeras, os captadores de áudio, os controladores de luz, controle de acesso a sala, contra regras, entre outras funções, pois todos serão envolvidos de alguma forma.

As gravações devem ser feitas, preferencialmente, em um só dia, facilitando assim os processos de pós produção (ao editarmos os vídeos) – com ou sem os estudantes. A edição pode ser desenvolvida em vários dias, usando o tempo de pesquisa e reunião com a turma, mas garantindo que os estudantes possam adquirir mais conhecimento sobre o processo de edição.

O ideal é que os discentes façam a edição sob a orientação do professor ou daquele discente que possua mais habilidade em tal processo. As decisões sobre inclusão ou cortes de períodos devem ser levadas ao grupo, para que não ocorra censura naquilo que foi produzido, gerando assim um maior sentimento de pertencimento e engajamento dos discentes participantes.

Com o passar do tempo, após a implementação da proposta, seremos capazes de perceber maior autonomia dos estudantes e o tempo de confecção de cada episódio irá reduzir, podendo diminuir também a sua periodicidade. Originalmente é plausível que a gravação se dê em torno de 15 dias, entre a preparação e gravação de cada episódio. O período de edição também é variável e condicionado à habilidade e perícia de quem estiver realizando tal prática.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS: PESQUISA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

O Produto Educacional, integrante do processo de pesquisa suscitado pelo Mestrado Profissional é um artefato produzido pelo pesquisador a partir das questões que emergem do campo de estudo, de forma a materializar tangencialmente, em forma de processo ou produto, a pesquisa realizada.

[..] considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina. (RIZZATTI *et al*, 2020, p. 4)

Diante disto, o PE apresentado como resultado desta pesquisa é o livreto *Web Jornal: proposta pedagógica para uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula*, com 59 páginas. Tem como público-alvo os professores da Educação Básica que se interessem em utilizar a tecnologia em sala de aula, como mais uma linguagem no processo educacional discente. Desta forma, não se propõe a ser um manual prescricional da prática, mas sim um material de apoio e auxílio para professores que possuam o desejo de implementar práticas de uso cotidiano da tecnologia no âmbito escolar. Visando uma maior possibilidade de abrangência e, diante da preocupação com o desequilíbrio ambiental, o referido produto foi produzido de forma digital de forma a minimizar os impactos, o que não impede os usuários de o imprimirem para seu uso particular devido à falta de possibilidades de usá-lo digitalmente.

Para o levantamento de dados sobre a eficácia, eficiência e aplicabilidade do produto elaboramos um questionário no *Microsoft Forms* com 10 perguntas, indicando o link para a leitura do livreto, composto por dez perguntas sobre a opinião dos leitores a respeito do material. Esse formulário foi repassado a professores das redes pública municipal e estadual e da rede privada de ensino, por meio do *WhatsApp* e como atividade pedagógica na turma de pós-graduação *stricto sensu*, na disciplina *Mediação Tecnológica* no PPGEB/UERJ, entre os dias 30 de outubro e 10 de novembro de 2020, com o objetivo de gerar uma amostra representativa para a análise de dados sobre a proposta.

Dentre as perguntas, sete eram objetivas, de múltipla escolha e três discursivas, abertas, cabendo a livre expressão e opinião dos sujeitos sobre as proposições. Todas eram obrigatórias. As perguntas tinham por objetivo central conhecer o perfil do respondente e captar suas impressões acerca do material lido, as fragilidades e potencialidades, de modo que fossem integralmente consideradas para a discussão dos resultados.

Diante disso, tivemos como objetivo primário aferir se a hipótese e os objetivos propostos nesta pesquisa eram condizentes com o produto apresentado aos professores. Sendo assim, nos interessava, inicialmente, saber se o grupo de professores que respondeu ao questionário compreendia que “a contextualização digital contribui para que os alunos se identifiquem com os conteúdos curriculares, implicando no processo de construção de conhecimento e contribuindo para uma aprendizagem significativa”.

Em caráter secundário, mas não menos importante, nos interessava saber se o material é suficientemente motivador e esclarecedor, inspirando educadores a propor, aos discentes, práticas que envolvessem o uso das tecnologias, de modo que este livreto viesse a ser uma fonte de inspiração e auxílio. Em terceiro plano, tínhamos como intenção elucidar as principais desmotivações e causas suscitadas por quem não considerasse plausível a implementação da proposta.

Entre as perguntas propostas estavam:

Na questão um: **Qual seu nome, e-mail e área de formação?** Tínhamos por objetivo traçar o perfil do respondente ao questionário, facilitando assim, a percepção do mesmo com contexto escolar.

Gráfico 1 – Relação de docentes e seu campo de atuação na Educação

2. Você é docente em atuação na Educação Básica no:

[Mais Detalhes](#)

● Ensino Fundamental 1.	6
● Ensino Fundamental 2.	4
● Ensino médio.	4
● Educação de Jovens e adultos.	0
● Outra	10



Fonte: Arquivo do autor³

³ O questionário foi aplicado por meio da ferramenta Microsoft Forms, disponibilizado aos participantes por meio do link: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=9uE11QaXt0yPI5WqOAmKu4SzKe-ZmMdlT5sJMeig7w5UQVBRVJQSDBYU1oxTzkyUE5XNDIwVkvKTC4u>. O print das perguntas encontra-se disponível no Apêndice.

Na questão dois tínhamos anseio por perfilar o respondente e assim facilitar a análise correlacionada das respostas com as etapas de ensino.

Gráfico 2 – Relação de docentes e rede de atuação

3. Trabalha na rede de ensino:

[Mais Detalhes](#)

[Insights](#)

● Privada.	2
● Pública.	21
● Pública e Privada.	1



Fonte: Arquivo do autor

A questão três também busca estabelecer um perfil do entrevistado e perceber se as motivações e empecilhos seriam peculiares às diferentes redes. Dentre os resultados obtidos pudemos perceber que o material foi analisado, quase em sua totalidade, por profissionais atuantes na rede pública, o que nos denota a relevância das respostas obtidas, pois fica clara a percepção de que a busca pela inserção da tecnologia no cotidiano escolar não depende meramente do aspecto socioeconômico das realidades envolvidas.

Gráfico 3 – Relação de docentes e suas experiências com recursos audiovisuais

4. Sobre o trabalho com recursos audiovisuais você:

[Mais Detalhes](#)

[Insights](#)

● Já utiliza.	19
● Não utiliza, mas tem vontade.	4
● Não se sente seguro para utili...	1
● Não utiliza.	0



Fonte: Arquivo do autor

A questão quatro visa saber o nível de envolvimento dos respondentes com o uso destes recursos em seu cotidiano. A grande parte dos respondentes, ou seja 79%, nos confirmou a já utilização dos recursos audiovisuais em suas amplas e variadas formas; aproximadamente 17% dos entrevistados disseram não fazer uso dos mesmos, mas terem a vontade de fazê-lo e 4% do total disse não se sentir seguro para fazer uso destes recursos em suas práticas.

Gráfico 4 – Interpretabilidade acerca da hipótese da dissertação

5. A respeito da afirmação: “a contextualização digital contribui para que os alunos se identifiquem com os conteúdos curriculares, implicando no processo de construção de conhecimento e contribuindo para uma aprendizagem significativa”, você:

[Mais Detalhes](#) [Insights](#)

● Concorda.	24
● Concorda parcialmente.	0
● Não Concorda	0



Fonte: Arquivo do autor

A afirmação, presente na questão cinco, tendeu a ser o cerne do questionário, por tratar-se de uma relação direta com a hipótese da pesquisa. Na visão de 100% dos entrevistados esta possibilidade se constitui como uma verdade, ratificando a importância desta pesquisa e da inserção das tecnologias presentes em nosso seio social, no cotidiano escolar.

Gráfico 5 – Opinião sobre o uso da tecnologia em sala

6. Na sua avaliação esta proposta inspira práticas pedagógicas com tecnologias:

[Mais Detalhes](#)

● Muito.	24
● Pouco.	0
● Parcialmente.	0
● Não inspira.	0



Fonte: Arquivo do autor

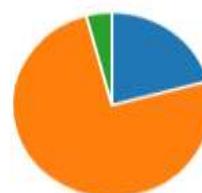
A presente questão, foi elaborada para atender o objetivo da pesquisa e possibilitar uma correlação direta entre as impossibilidades e possibilidades de sua implementação pelos entrevistados. Gratificadamente, a totalidade de respostas afirma que o exemplo trazido na proposta cumpre seu papel e serve como uma fonte de apoio e estímulo para o uso de tecnologias no ambiente das salas de aula atuais.

Gráfico 6 – Dúvidas quanto aos conceitos

7. O texto apresenta termos ou conceitos que não foram apresentados com clareza:

[Mais Detalhes](#) [Insights](#)

● Sim.	5
● Não.	18
● Outra	1



Fonte: Arquivo do autor

Esta questão buscou por incoerências ou ruídos de comunicação oriundos do processo de elaboração da proposta que poderiam gerar problemas em sua implantação. Ao nos atermos somente ao gráfico, perceberemos uma disparidade, pois houve cinco respostas, representando 21% do total, sinalizando a falta de clareza em parte do conteúdo exposto, porém os itens não foram sinalizados pelos participantes, que deveriam fazê-lo na opção **Outra**. Apenas um participante, que representa 4% do total, sinalizou a necessidade de “ir buscar a definição de algumas palavras”, mas ainda assim não foi feita a sinalização de quais seriam estes. A questão de apontamento dos vocábulos é importante para a compreensão dos conceitos pelos leitores.

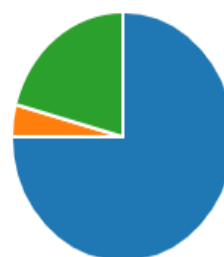
Gráfico 7 – Opinião sobre a aplicabilidade da proposta

8. Você acredita ser capaz de implementar tal proposta baseando-se na leitura realizada?

[Mais Detalhes](#)

[Insights](#)

● Sim.	18
● Não.	1
● Talvez.	5



Fonte: Arquivo do autor

Propunha-se aqui entender o nível de possibilidades de materialização da proposta por parte dos leitores, afinal isto traz à tona as chances de reprodução ou ressignificação da proposta adequada a realidade dos participantes. Das 24 respostas obtidas, 18 pessoas, o equivalente a 75% dos leitores, afirmaram a capacidade de implementar a proposta baseados na leitura do PE, o que possibilita o entendimento sobre a discrepância das repostas na questão anterior. Outros 5 respondentes, ou seja 21% do total, apresentaram a implantação do PE como possibilidade e apenas 1 respondente, o equivalente a 4% do total, não conseguiria colocar a proposta em ação no seu contexto de trabalho.

A questão nove: **Para o caso de agregar a proposta lida em sua prática, quais seriam as suas principais dificuldades?** Era aberta e investigativa, buscando perceber as dificuldades relatadas para a não aplicação da proposta dentro das realidades dos entrevistados. No principal panorama foram apontadas como dificuldades a questão de infraestrutura das unidades escolares, tendo como principais causas a falta de internet de qualidade e de máquinas para edição. Cabe ressaltar que estas questões foram predominantemente apontadas por professores de escolas públicas. Além disso, uma

possível falta de traquejo dos profissionais envolvidos com as ferramentas de edição também pode ser um fator que contribua para estas respostas.

Você tem sugestões ou críticas visando a melhoria da proposta? Esta era a última questão e se fez extremamente necessária como retroalimentação do pesquisador para a busca de aperfeiçoamento do material gerado. Apesar de a maior parte dos comentários terem sido elogios à proposta, dois pontos precisam ser levantados: a questão da acessibilidade e recursos materiais. Um dos participantes aponta a necessidade de “acessibilidade digital gratuita para todos” e um outro se referiu à busca por parcerias para a aquisição de material e implementação da proposta. Em ambos os casos, temos a necessidade de políticas públicas para a democratização de acesso, tanto no tocante ao sinal de internet, quanto na disponibilidade de materiais tecnológicos para as escolas. As parcerias público-privadas, que poderiam ser uma luz no horizonte, também têm de ser autorizadas pelas autoridades políticas, a negação tem inviabilizado tais iniciativas. Com isso, não queremos dizer que as empresas privadas tenham que adentrar às instituições educacionais públicas, em um sentido de privatização, mas sim na possibilidade de doação de equipamentos e/ou materiais, tal qual acontece em instituições privadas.

4.1. Discussão dos Resultados

Como mencionado no capítulo 2, o presente trabalho sofreu alterações por conta da Pandemia de SARS-COV-2, que assola o mundo. Isto acabou modificando a realidade amostral prevista na etapa de qualificação do projeto de pesquisa. Por isso, no desenvolvimento do produto foram levadas em consideração algumas experiências prévias do pesquisador, que desde 2016 tem colocado em prática atividades similares à proposta no seu trabalho em sala de aula e a pesquisa com docentes da Educação Básica para avaliação dos produtos. As concepções dos docentes sobre a temática desta pesquisa e a avaliação deste produto são objeto da reflexão que se segue.

Em uma das respostas do questionário consta “acredito que o trabalho com a tecnologia é extremamente importante, principalmente no que tange à criticidade com os conteúdos acessados.” Esta fala nos remete a um dos principais pontos de uma aprendizagem significativa, pois ela implica num início alicerçado nas aprendizagens prévias de nossos estudantes, assim como nos apontam Moreira e Masini (1982, p. 6):

A experiência cognitiva não se restringe a influência direta dos conceitos já aprendidos sobre componentes da nova aprendizagem, mas abrange também modificações significativas nos atributos relevantes da estrutura cognitiva pela

influência do novo material. Há, pois, um processo de interação pelo qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, funcionando como ancoradouro, isto é, abrangendo e integrando o material novo e, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem.

Portanto, ao nos aproveitarmos das condições da tecnologia que já estão postas em nosso seio social, se é possível suscitar a questão de estarmos sendo alfabetizados, desde a mais tenra idade, em uma linguagem digital. Afinal, devido ao alto grau de exposição dos seres humanos às mais variadas formas de tecnologia existentes, essa afirmativa pode ser considerada.

Logo, ao nos aproveitarmos das tecnologias para articularmos novas formas de proporcionar possibilidades para a aprendizagem dos estudantes, estaremos ainda aproveitando para lhes demonstrar um uso ressignificado das mesmas, uma vez que estaremos indo além da trivialidade de seu uso social, rompendo com o simples ato de curtir e comentar na rede, mas possibilitando a reflexão sobre as formas de uso das redes e plataformas e os perigos que se insere nelas todo o tempo. Assim, se instalaria um processo de aprender a fazer *in loco*, ou seja, aprender a fazer fazendo, por meio do binômio Educação-tecnologia, com a mídia e para a mídia (PIRES, 2010), que não poderia ocorrer de outro modo, se não saindo da confortável zona de audiência e engendrando-nos no caminho da produção, assim como o percurso proposto na pesquisa.

Uma das principais condicionantes para que uma aprendizagem seja significativa para os estudantes, é a capacidade de correlação dos novos saberes apresentados com as experiências e conhecimentos já pertencentes aos mesmos. Assim, como nos aponta Moreira:

[..] uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) a estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitraria e não literal. Um material com essa característica e dito potencialmente significativo. Esta condição implica não só que o material seja suficientemente não-arbitrário em si, de modo que possa ser aprendido, mas também que o aprendiz tenha disponível em sua estrutura cognitiva os subsunçores adequados. (MOREIRA, 1980, p. 156)

Partindo desses pressupostos e levando em conta o alto grau de exposição de todos os seres humanos às mais variadas formas de tecnologia existentes, nada mais coerente do que tais aprendizagens serem possibilitadas à experimentação, nesse caminho que é entremeado e entrelaçado com a mediação tecnológica, pois se possuímos a capacidade de aprender em contato com o outro, como defende Moran (2006, p. 23), “aprendemos também quando interagimos com os outros e com o mundo e depois, quando

interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal” e com o meio ambiente, por quais motivos seria diferente com a tecnologia?

Aprendemos pelo interesse, pela necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis. Se precisamos nos comunicar em inglês pela Internet ou viajar para fora do país, o desejo de aprender inglês aumenta e facilita a aprendizagem dessa língua (MORAN, 2006, p. 23).

A partir da discussão acima e do pensamento de Moran (2006), podemos entender que a tecnologia dentro da proposta tem um papel instrumental e catalizador, onde os estudantes vão apoiar-se para ter contato com novas linguagens, percepções e leituras de mundo, o que lhes possibilitará uma aprendizagem mediatizada pela tecnologia, sem que a mesma seja o cerne do processo, mas o meio pelo qual tais possibilidades ocorram. Estaremos, então, cunhando um caminho alicerçado nas duas teorias para que a aprendizagem seja atrativa o suficiente e possa se dar por meio das práticas com as ferramentas tecnológicas. Assim, criamos mais possibilidades para os discentes encontrarem em suas experiências formas mais significativas de assegurar novas aprendizagens.

Em uma outra resposta ao questionário percebemos uma preocupação com a maior exposição das crianças às tecnologias. A participante afirma “[...] que a tecnologia tenha que ser mais uma forma e não a única e mais importante [...]”, ressaltando ainda que sua preocupação está voltada, principalmente, à exposição de crianças pequenas. Ressaltamos que entendemos a preocupação, mas em nenhum momento o presente trabalho visou ser limítrofe para outras linguagens ou tecnologias diferentes das aqui propostas, mas sim ser uma forma de fugir à regra da normalidade compartimentalizada do sistema de ensino atual, ampliando linguagens, olhares, visões, sensibilidades, possibilitando que mais formas de aprender sejam valorizadas, validadas e percebidas como importantes, também em âmbito escolar.

Mesmo cumprindo seu objetivo e comprovando sua hipótese, esta pesquisa não é uma resposta absoluta e por isso não se encerra em si mesma, mas possibilita a abertura de outras oportunidades de pesquisa, tanto no campo das percepções do sensível de seus participantes, quanto em questões de alterações comportamentais dos indivíduos ao aprenderem determinadas técnicas audiovisuais e suas implicações aos participantes a

curto e médio prazos. Em suma, como toda pesquisa, seu conteúdo poderá ser revisitado, ampliado, contraposto e quiçá originar novos estudos sobre as investigações realizadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais deste trabalho assolado por contratempos decorrentes da pandemia da Covid-19, algumas reflexões trazem contribuições a esse estudo. Nelas têm lugar os ensinamentos de Edgard Morin quando recomenda o alargamento da concepção da pesquisa enquanto produtora de conhecimento, notadamente no âmbito da reflexão sobre o método de pesquisa sobre Educar na Era Planetária: “Há uma relação entre o método como caminho e a experiência de pesquisa do conhecimento, entendida como travessia geradora de conhecimento e sabedoria”. (MORIN *et al*, 2003, p.20).

Aqui a mudança obrigatória realizada no método da pesquisa proporcionou produzir conhecimentos não esperados, uma vez que o trabalho de campo seria realizado com estudantes, de forma mais criteriosa que as experiências decorrentes das práticas realizadas nos anos anteriores, e não com docentes como ocorreu na pesquisa de avaliação. Ocorre que na escuta do educador se revelou perspectivas diferentes das dos estudantes, de certo modo, já conhecidas pelo pesquisador. Esta reflexão ganha importância singular neste estudo, pois rever o método é a opção do pesquisador como é do educador. Afinal: “O método é uma estratégia do sujeito que também se apoia em segmentos programados que são revistos em função da dialógica entre essas estratégias e o próprio caminhar. O método é simultaneamente programa e estratégia(...)” (MORIN *et al*, 2003, p.28).

Nesse sentido, os obstáculos podem ser vistos como redirecionamento necessário da pesquisa sem prejuízo do alcance do objetivo geral. A proposta pedagógica de ensino-aprendizagem a partir da elaboração, planejamento, produção e edição de um *Web Jornal* no *YouTube* com estudantes foi materializada no processo/produto educacional: *WEB JORNAL – Proposta Pedagógica para uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula*.

A hipótese de pesquisa de que: a mediação tecnológica modifica a relação dos discentes com a aprendizagem dos conteúdos que compõem o currículo escolar; a contextualização digital contribui para que os alunos se identifiquem com os conteúdos curriculares, se implicando no processo de construção de conhecimento e proporcionando uma aprendizagem significativa, foi confirmada. Se a experiência docente do pesquisador, como dito anteriormente, motivou a pesquisa e ancorou o desenvolvimento do PE, a avaliação do produto por pares – profissionais de educação atuantes no ensino de Educação Básica – descrita nos resultados, ratificou a confirmação da hipótese.

Então, retomar a relevância de retomar a reflexão sobre a concepção de educar neste início de século 21, e de pesquisar ensino na era planetária, pois “a peculiaridade de

um método-caminho que transite entre a experiência da pluralidade e da incerteza, experiência que hoje a educação deve encorajar, estabelecendo uma relação direta com a revelação da multiculturalidade das sociedades no âmbito da planetarização”. (MORIN *et al*, 2003, p.28).

O estudo e o PE aqui desenvolvidos permite vislumbrar desdobramentos no âmbito da pesquisa em ensino em diversos campos de conhecimento, como: transdisciplinaridade, tecnologias educacionais e aprendizagem com produção autoral e formação crítica. Sendo este objeto de interesse deste pesquisador para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Januária Cristina. **O jornal infantil: expressão e participação**. Dissertação (Mestrado)

São Paulo, 1993, 75 p. (+anexos). Faculdade de Comunicação Social “Cásper Líbero”.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Caderno do Plano Nacional do Livro e Leitura: PNLL**: edição atualizada e revisada em 2014. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/pnll>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**. n. 19, jan./fev./mar./abr., Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BORGES, Luzineide Miranda; SILVA JUNIOR, Sandoval Artur da; SILVA, Jeissy Conceição Bezerra da; ALMEIDA, Italo D’artagnan. **Tecnologia e Educação: o uso do Youtube na sala de aula**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, Campina Grande, CEMEP, Anais..., v.1, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>

CERIGATTO, Maria Picaro; CASARIN, Helen de Castro Silva. O audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a media literacy. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 31-52, 2015.

CERIGATTO, Maria Picaro; SIQUEIRA, Andre Boccasius. **Media literacy: estudando o trailer do cinema no ensino médio**. 2008. 90f. Trabalho de iniciação científica (graduação em jornalismo) – Universidade do Sagrado Coração, Bauru.

CERIGATTO, Maria Picaro. **Educação para as mídias na formação de professores: uma proposta transmídia entre web e TV Digital**. 186f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2012.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 8ª. ed., 1997 – (Repensando a língua portuguesa).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Biblioteca digital Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREINÉT, Celéstin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974

GUTIÉRREZ, Francisco. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo, Summus, 1978, p.15.

KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Maria do Couto (org.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Nova Qualidade Educacional - Apontamentos Para Um Balanço Crítico. **Educativa** - Rev. Dep. Educação UCG, Goiânia - GO, v. 3, p. 43-70, 2000.

LIMA, Maria Conceição Alves de. Experienciando o letramento digital: sistematização de uma pesquisa-ação online. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 213-224, 2008.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de Mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n.13, p. 8–28, jan./jun. 2012.

MARTINS, Ronei Ximenes; AZEVEDO, Daniela Simone de; SILVEIRA, Aleph Campos da; LOPES, Carla Oliveira; AMARAL, Ludmila de Oliveira; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Letramento Digital: Uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 2, dez. 2018.

MATURANA, Humberto Romesin; VARELA, Francisco J; **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José. Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação**: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem Significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p. 25-46, dez. 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. Monografia n° 10 da *5th-ie Enfoques Teóricos*. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série "**Melhoria do Ensino**", do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/UFRGS, N° 15.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

MOURA, Andréa Larisse Castro; TOCANTINS, Raimundo Araujo. O jornal escolar como recurso pedagógico. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, Mato grosso, v. 9, n 1, p. 12-30 – jul. 2016.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez., 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, v. 26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PINHEIRO, Maria Marly. **Produção audiovisual como ferramenta de aprendizagem.** TCC (Graduação em Comunicação Social). 47f. UniCEUB, Brasília, 2011.

PINHO, Alexandre Peres de. **Produção de Conteúdo Digital:** videoaulas iniciantes. Aula 1. Canal do LED EGC UFSC no YouTube, 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4kEfi1zNbI&feature=youtu.be>. Acesso em 05 out. 2020.

PINHO, Alexandre Peres de. **Produção de Conteúdo Digital:** videoaulas iniciantes. Aula 2. Canal do LED EGC UFSC no YouTube, 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fclMZoQzQy0&feature=youtu.be>. Acesso em 05 out. 2020.

PINHO, Alexandre Peres de. **Produção de Conteúdo Digital:** videoaulas iniciantes. Aula 3. Canal do LED EGC UFSC no YouTube, 2020c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4cP3j1U_aKA&feature=youtu.be&ab_channel=LED_DEGCUFSC. Acesso em 10 out. 2020.

PINHO, Alexandre Peres de. **Produção de Conteúdo Digital:** videoaulas iniciantes. Aula 4. Canal do LED EGC UFSC no YouTube, 2020d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2q4tQmf8W7Q&feature=youtu.be>. Acesso em 10 out. 2020.

PINHO, Alexandre Peres de. **Produção de Conteúdo Digital:** videoaulas iniciantes. Aula 5. Canal do LED EGC UFSC no YouTube, 2020e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pforQKrHUpq&feature=youtu.be>. Acesso em 18 out. 2020.

PIRES, Heloisa Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

PRENSKY, Marc. "**Digital Natives, Digital Immigrants**". On the Horizon, v. 9, Iss: 5, pp.1 – 6.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle. SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sá; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. ISSN 2525- 8923. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 13 out. 2020.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Mónica Rabello; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USUed. Universitária, 1999.

ROBINSON, Ken. A escola mata a criatividade. **Isto é**. Disponível em: https://istoe.com.br/81169_A+ESCOLA+MATA+A+CRIATIVIDADE+/. Acesso em: 26 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; **O Fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHMITZ, Birgit; KLEMKE, Roland; SPECHT, Marcus. Effects of mobile gaming patterns on learning outcomes: a literature review. **Journal Technology Enhanced Learning**, 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru-UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, Marco. "**Sala de Aula Interativa – Educação Presencial e à Distância em sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**". XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação - Campo Grande/ MS, 2001.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização**. 2011. Disponível em: <https://pibidletrasunifra.webnode.com.br/news/o%20que%20e%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20magda%20becker%20soares%20/>. Acesso em: 29 abr. 2020

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, v. 19, n. 1, p. 142-156, jul. 2017.

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista Comunicação e Tecnologia**. São Paulo, v. II, n. 1, p. 5-19, out. 2010.

VIEIRA, Sebastião da Silva; ABRANCHES, Sérgio Paulino. O jornal escolar e sua importância no processo de construção de saberes discentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, Natal, CEMEP, **Anais...**, v.1, 2016.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

APÊNDICE – Ilustrações do questionário criado para a pesquisa



PESQUISA DE AVALIAÇÃO/TESTAGEM DE PRODUTO PEDAGÓGICO

Público-alvo: por docentes em atuação na Educação Básica

Prezado(a) colega docente,

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre ensino aprendizagem com tecnologias digitais na Educação Básica.

Esta pesquisa consiste de um breve questionário sobre sua posição a respeito do tema e o seu parecer sobre um produto paradigmático, desenvolvido para estimular práticas pedagógicas ambientadas na produção de Web-Jornal. O produto em formato de livro digital, intitulado "WEB JORNAL - proposta pedagógica para uso de ferramentas digitais em sala de aula", pode ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1jUdE5ng05rW6C3_M7s-JlW66/view.

Agradecemos a sua participação!

Contato: Jorge Vinícius Rodrigues da Silva, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB/UERJ) e-mail: jorgeviniciusrodrigues@yahoo.com.br. Pesquisa orientada pelo professor Dr. Esqueel Rodrigues de Oliveira.

Ao responder este questionário dou meu consentimento para que o pesquisador utilize os dados por mim fornecidos, de forma anônima, em relatórios, artigos e apresentações.

Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.



* Obrigatória

1. Qual seu nome, e-mail e área de formação? *

Insira sua resposta

2. Você é docente em atuação na Educação Básica no: *

Ensino Fundamental 1.

Ensino Fundamental 2.

Ensino médio.

Educação de Jovens e adultos.

Outra



3. Trabalha na rede de ensino: *

Privada.

Pública.

Pública e Privada.


4. Sobre o trabalho com recursos audiovisuais você: *

Já utiliza.

Não utiliza, mas tem vontade.

Não se sente seguro para utilizar.

Não utiliza.



5. A respeito da afirmação: "a contextualização digital contribui para que os alunos se identifiquem com os conteúdos curriculares, implicando no processo de construção de conhecimento e contribuindo para uma aprendizagem significativa", você: *

Concordo.

Concordo parcialmente.

Não Concordo.


6. Na sua avaliação esta proposta inspira práticas pedagógicas com tecnologias: *

Muito.

Pouco.

Parcialmente.

Não inspira.




7. O texto apresenta termos ou conceitos que não foram apresentados com clareza: *

Por favor, se possível, escreva a sua dúvida em outro:

Sim.

Não.

Outros

8. Você acredita ser capaz de implementar tal proposta baseando-se na leitura realizada? *

Sim.

Não.

Talvez.




9. Para o caso de agregar a proposta lida em sua prática, quais seriam as suas principais dificuldades? *

10. Você tem sugestões ou críticas visando a melhoria da proposta? *

