

**Multiletramentos como prática pedagógica:
a construção do conhecimento
por meio de uma rede de ambientes hipermidiáticos**

**Multiliteracies as a pedagogical practice:
the construction of knowledge
through a web of hypermedia environments**

Cristiani Martins de Souza¹

cristianimartinssouza@gmail.com

Clara Dornelles²

claradornelles@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta pedagógica que visa a inserir os multiletramentos no ambiente escolar. Tal proposta foi realizada a partir da criação de uma oficina, denominada “Oficina Mídia na Escola”, que contou com a participação de um grupo de alunos voluntários de um 8º ano de uma escola pública. A inserção dos alunos em multiletramentos se deu através do uso de uma rede hipermidiática, que articulou diferentes ambientes virtuais, como *webquest*, Youtube e Facebook. A *webquest* criada para a presente proposta explorou o gênero *fanvid*, sendo denominada “*Fanvid: Ser fã é show!!!*”. A proposta apresentada neste artigo também buscou investigar como acontece a construção do conhecimento em ambientes hipermidiáticos.

Palavras-chave: Multiletramentos, Ambientes hipermidiáticos, Construção do conhecimento, *Webquest*, *Fanvid*

Abstract

This paper presents an educational project that aims the insertion of multiliteracies in the educational environment. This project has started with a workshop called “Workshop Media at School”, in which a group of 8th grade volunteer of a public school have participated. The insertion of students in multiliteracies has occurred through the use of hypermedia networks articulating different environments, such as *webquest*, Youtube and Facebook. The *webquest* created for this purpose explored the *fanvid* genre, and was named “*Fanvid: Be a fan is show!!!*”. The project has

¹ Graduada em letras pela Unipampa, especialista em leitura e escrita (Unipampa) e em linguagem e docência (Unipampa).

² Doutora em linguística aplicada e docente no curso de letras e no mestrado profissional em ensino de línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

aimed to investigate how the construction of knowledge occurs in hypermedia environments.

Keywords: Multiliteracies; Hypermedia setting; Knowledge construction; Webquest; Fanvid

1. Introdução

Os novos meios de comunicação proporcionam inúmeras mudanças na vida das pessoas, pois, a todo o momento, surgem novos meios e novas formas de realizar atividades que, antes, aconteciam somente de forma manuscrita. A escola não pode ficar fora de tal atualização da sociedade, pois, conforme Signorini (2012), com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a letra/escrita passa a ser um componente dentre outros que se articulam em padrões multimodais³ de produção de sentidos, o que, segundo a autora, significa dizer que os padrões grafocêntricos dos letramentos de base puramente linguística dão lugar aos padrões híbridos multi-hipermidiáticos. Pode-se dizer que a sociedade na qual vivemos foi “invadida” pelo uso das hipermídias, que são definidas como o conjunto de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais associadas à hipermodalidade⁴.

No entanto, Signorini (2012) afirma que, embora os novos letramentos façam parte do cotidiano da sociedade atual, ainda não são efetivamente objetos de reflexão e de ensino. Por isso, acredita-se na relevância do presente estudo, uma vez que, devido ao grande crescimento da atual diversidade linguística e cultural em que nos encontramos, cabe à escola a formação de alunos autônomos, proficientes e críticos, capazes de desenvolver suas competências nos mais diversos tipos de gêneros.

O presente estudo se embasa ainda em Rojo (2009), que afirma que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática, cabendo à escola oportunizar meios e atividades que

³ Que integra diferentes componentes fazendo combinações entre linguagens verbais, visuais e sonoras, podendo acrescentar fala, gestos e imagens a textos verbais, com o objetivo de dar sentido a esses.

⁴ Diz respeito a recursos próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais.

proporcionem aos alunos o contato com os mais diversos letramentos e com mídias que se encontram em ascensão na sociedade atual, fazendo com que, dessa forma, esses sejam inseridos em um ambiente que, muitas vezes, é visto como destinado apenas às camadas sociais mais elevadas.

Dada a importância e a possível contribuição da inclusão de ambientes hipermidiáticos em propostas de ensino-aprendizagem em sala de aula em uma sociedade extremamente tecnológica e tendo como base a microetnografia (ERICKSON; SHULTZ, 1998), o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação (DIONNE, 2007), que tem como objetivo inserir os multiletramentos como prática pedagógica na escola, buscando verificar como acontece a construção do conhecimento em ambientes hipermidiáticos. Assim, o estudo visa a analisar a interação dos alunos e a possível manifestação de autonomia deles diante de uma rede de ferramentas hipermidiáticas. Para isso, foi desenvolvida uma *webquest*⁵, em que se disponibilizou diversos *links* de tutorias e vídeos do Youtube, com a finalidade de auxiliar os alunos na produção de um *fanvid*⁶, com utilização de recursos disponíveis na comunidade escolar.

Acredita-se que os novos padrões de letramento, incluindo práticas de leitura e escrita diversificadas, permitem um maior e melhor desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos. Ao contrário do que muitos pensam, os multiletramentos, dos quais fazem parte os gêneros multimodais, têm função significativa no ensino e aprendizagem dos alunos, configurando-se como um desafio para o professor, que deve usufruir desses letramentos de base não puramente linguística de maneira a mobilizá-los e torná-los um recurso de aprendizagem. Na continuidade deste artigo, relata-se e discute-se sobre uma experiência que buscou integrar tecnologia e ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos.

2. Referencial teórico

2.1 Multiletramentos: construção do conhecimento a partir de uma rede hipermidiática

⁵ Trata-se de uma metodologia de investigação orientada, na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da internet (DODGE, 1995, p.1).

⁶ *Fanvids* são videoclipes em que os fãs são os protagonistas, ou seja, são vídeos feitos por fãs.

Para embasar a proposta que aqui se apresenta, é necessário, primeiramente, definir alguns conceitos relacionados a letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipermídia, os quais se fazem essenciais à compreensão deste estudo.

Segundo Rojo (2013), os multiletramentos são definidos como:

Práticas de letramento contemporâneas que envolvem por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (p.14)

A partir dessa citação, pode-se dizer que os multiletramentos são resultantes da união de diferentes letramentos com diferentes culturas oriundas dos participantes envolvidos na proposta. Dessa forma, os multiletramentos envolvem tanto uma multiplicidade cultural das populações como uma multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2009, p.13).

Segundo a autora, nem sempre, mas normalmente, o trabalho com multiletramentos envolve o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (TICs), portanto faz-se necessária aqui a discussão sobre o que são hipermídias, já que, na atualidade, essas estão diretamente ligadas às tecnologias.

Hipermídia, conforme Feldman (1995 apud SANTAELLA, 2008), pode ser definida como a integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital. A hipermídia pode ainda ser conceituada como a digitalização de diferentes tipos de informação disponibilizadas através de três grandes fontes básicas: verbal, visual e sonora.

Ao se trabalhar com uma rede de ambientes hipermidiáticos, cabe também definir o que é multimodalidade, termo usado por Dionisio e Vasconcelos (2013) para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita, imagens, sons, gestos, movimentos, expressões faciais etc., ou seja, a multimodalidade é definida como a combinação de recursos semióticos.

Segundo Dias (2012), as TICs trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multisemióticos, que combinam imagens estáticas (e em movimento) com áudios, cores e *links*. Esses textos invadem o cotidiano dos alunos, leitores e escritores e exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e

escrita, conforme as modalidades, semioses e suportes textuais utilizados, ampliando a noção de letramentos para multiletramentos. Ainda conforme a autora, os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros.

Partindo da assertiva de que os gêneros favorecem a interação entre os sujeitos, é necessário que o professor de língua materna sistematize as práticas de linguagem, para que haja uma progressão no domínio dos gêneros socialmente circulantes, trazendo-os para o trabalho em sala de aula. (DIAS, 2012, p. 96)

Não há dúvidas de que a sociedade está imersa nas novas tecnologias e inserida em práticas de multiletramentos, então, por que não utilizar isso a nosso favor em sala de aula, de maneira que o uso das tecnologias passe de algo proibido a um aliado do professor? Assim, poder-se-ia mostrar aos alunos que os recursos da hipermídia podem ser utilizados como um espaço de fazer crítica de maneira ética, assim como contribuem para a expansão da linguagem através do uso de novos recursos.

De acordo com Dias (2012), a chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita requer da escola trabalhos focados nessa realidade. Além disso, também é importante lembrar que as práticas de letramento contemporâneas não estão ligadas somente à utilização de mídias, mas à pluralidade e diversidade cultural, que também deve ser alvo de (re)significação na e da escola.

A união de diferentes letramentos contemporâneos, ou seja, multiletramentos, com ferramentas hipermidiáticas resulta em letramentos multi-hipermidiáticos (SIGNORINI, 2011), em que se inclui, além da diversidade de letramentos, o uso de diferentes mídias associadas à internet.

Estamos compreendendo os letramentos multi-hipermidiáticos como conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de *design* e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. (SIGNORINI, 2012, p. 262)

Dessa forma, como uma maneira de integrar os multiletramentos ao uso de hipermídias, foi desenvolvida uma proposta multi-hipermidiática, a partir de uma rede de ferramentas, que contou com a articulação de diferentes ambientes, como

webquest, Youtube, Facebook e outros. Para melhor entender a articulação entre esses ambientes hipermediáticos na implementação da presente proposta, veja o diagrama a seguir:

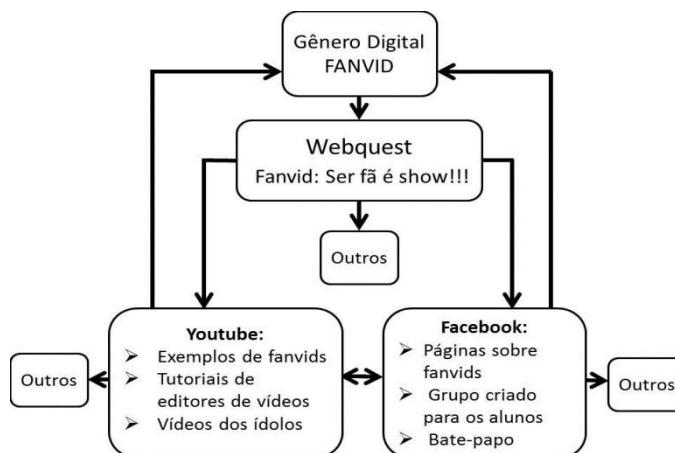


Figura 1 - Diagrama da rede de ambientes hipermediáticos

Como mostra o diagrama, a rede de ambientes hipermediáticos proposta neste estudo foi desenvolvida em torno do gênero *fanvid*, que é definido como videocliques em que os fãs são os protagonistas, ou seja, são vídeos feitos por fãs.

Tendo como embasamento Marcuschi (2004), o *fanvid* pode ser considerado um gênero digital emergente da tecnologia, pois, apesar de não depender necessariamente do uso da internet em sua produção, é necessário fazer uso de tecnologias digitais nesse processo, e os vídeos prontos são compartilhados na rede para que outros fãs o vejam. O *fanvid* é, ainda, uma resignificação feita por fãs de produtos culturais já existentes e resulta do trabalho com diversas mídias como música, vídeos e fotografias, o que exige dos alunos diferentes letramentos digitais.

Ainda em relação ao diagrama e à proposta elaborada nesta pesquisa, tem-se a ferramenta *webquest* que, segundo Dodge (1995), é uma metodologia de investigação orientada, na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da internet. Conforme o autor, tal ambiente favorece a multidisciplinaridade e ainda pode utilizar elementos motivacionais que envolvam a estrutura básica de investigação e que dão aos alunos um papel a ser desempenhado.

A *webquest*, segundo Damasceno (2013), é uma metodologia que vai além de um suporte à prática dos docentes na sala de aula, pois, de acordo com a autora,

toda *webquest* deve apresentar um objetivo educacional, dentre os quais: a aprendizagem significativa através da cooperação; a interação entre os pares; e a transformação da informação em conhecimento. Partindo desse pressuposto, é importante salientar que a construção do conhecimento pelo uso de ferramentas multi-hipermidiáticas não acontece apenas pelo fato de os alunos saberem utilizar uma determinada ferramenta, mas sim pela ação, reflexão e posicionamento que ele pode ter através do contato e interação com tais recursos.

Visto que, em uma *webquest*, visa-se à construção do conhecimento de forma colaborativa, embora os alunos possam não ter conhecimento sobre o assunto a ser tratado, esse conhecimento será construído através da interação com os colegas e professor. Conforme Silva (2012), na aprendizagem cooperativa, os aprendizes realizam as atividades propostas em grupo, desenvolvendo habilidades como: ouvir opiniões dos demais, defender suas próprias ideias e discordar ou concordar com os demais, de forma que todos os envolvidos devem interagir na proposta.

A *webquest* desenvolvida para este trabalho contou com a inserção de *links* que redirecionaram os alunos para ambientes midiáticos como o Youtube, possibilitando o contato com tutoriais e vídeos que contribuíram para o processo de realização das etapas da proposta e ainda *links* que levavam os alunos a páginas do Facebook sobre *fanvids* e ao grupo criado para a oficina. É a conexão entre esses diferentes espaços virtuais que chamamos de “rede de ambientes hipermidiáticos”. Tal rede contou ainda com a utilização de outros ambientes e páginas da internet, o que justifica a presença do “outros” no diagrama apresentado.

É importante destacar, com base em Signorini (2012), que, nos multiletramentos, o uso da linguagem verbal não se trata de uma somatória de letramentos de base grafolinguística. Há sobreposições e complementaridades entre eventos e práticas de diferentes tipos, sendo que as novas tecnologias podem ser usadas como uma forma de mudar o uso da língua, mudando, conseqüentemente, os padrões de sociabilidade e cidadania.

Os multiletramentos, quando associados à hipermídia, ampliam as possibilidades de produção de sentido, ultrapassando as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais. Também se acredita que outro ponto positivo sobre os letramentos multi-hipermidiáticos é que a aprendizagem nesses ambientes proporciona aos alunos não só a interação com a máquina, mas a

interação social mediada pelo objeto tecnológico, podendo tornar a aprendizagem mais interessante, produtiva e significativa à vida desses alunos do que a aprendizagem através do grafocentrismo. Por outro lado, tem-se o desafio de inserir esses novos letramentos nas escolas, pois, infelizmente, as atividades realizadas com a utilização de tecnologia e recursos hipermediáticos ainda são vistas por grande parte dos professores e até mesmo dos pais e dos alunos como perturbadoras da ordem escolar.

Ao se falar em aprendizagem, não podemos esquecer que ela deve apresentar uma durabilidade, e ainda que, na proposta em questão, utilize-se de diversos ambientes que podem ser considerados como “modismos”, como o caso do Facebook, a durabilidade se apresenta a partir do objetivo geral da proposta, ou seja, inserir os multiletramentos em sala de aula. Sendo assim, pretende-se no presente trabalho mostrar que é possível integrar atividades pedagógicas aos interesses dos alunos, neste caso, pelo Facebook, e não apenas inserir a rede social na sala de aula porque é a “febre” do momento, mas porque essa ferramenta pode fazer com que os alunos desenvolvam diversas habilidades que vão muito além do grafocentrismo, ainda predominante na escola.

2.2 Interação e colaboração como mediadoras de conhecimento

Devido a atual mudança na constituição dos sujeitos que frequentam os ambientes escolares e a uma ampliação dos canais e meios de comunicação, que acabam por promover um aumento da diversidade linguística e cultural, surge a necessidade de a escola proporcionar a seus alunos novos meios de promover e mediar a aprendizagem. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um fenômeno social e que acontece através da interação, apresenta-se, aqui, o conceito de aprendizagem como construção conjunta do conhecimento, em que “Construir conhecimento conjuntamente se caracteriza por trabalho interacional intenso e evidente engajamento público de vários participantes da fala-em-interação de sala de aula” (GARCEZ et al., 2012, p. 211).

De acordo com os autores, que se embasam em estudos realizados em diferentes contextos escolares, sob orientação da sociolinguística interacional e microetnografia, a interação que acontece em sala de aula canônica apresenta uma sistemática de organização de turnos, gerenciada por um dos participantes (o

professor), que determina os tópicos a serem tratados, escolhe quem vai falar e quando e avalia as elocuições dos demais, tornando-se, assim, o responsável principal pelo direcionamento do que ocorre nesse ambiente. Tal modo de interação gera muitas críticas, pois, na sociedade moderna e na situação atual em que nos encontramos, a organização canônica da interação de sala de aula convencional, mencionada por Garcez et al. (2012), gera um desacordo com os novos letramentos que aqui se expõem.

As dinâmicas sociais contemporâneas não são as mesmas de décadas atrás, e, com isso, é preciso perceber que a construção do conhecimento já não deve mais acontecer somente de forma passiva, na qual o professor é o único a ensinar, visto que os alunos estão rodeados de tecnologias, que podem também ser consideradas como mediadoras da aprendizagem quando envolvidas na interação dos alunos. Acredita-se que a construção do conhecimento através da interação e dos novos letramentos, incluindo os letramentos hipermidiáticos, pode proporcionar aos alunos uma maior autonomia, que não é desenvolvida quando só o professor é considerado detentor do saber.

Conforme Conceição (2008), a construção do conhecimento pode ser de “natureza reprodutiva”, em que o conhecimento é construído em ocasião anterior, tendo sua estrutura de participação restrita ao encadeamento de perguntas de informação conhecida por boa parte dos participantes. Enquanto a construção do conhecimento de “natureza emergente” é construída no próprio momento de interação, ocorrendo quando alguns, ou até mesmo todos os participantes, se apresentam como potenciais aprendizes de um conhecimento novo, inesperado.

Para que o conhecimento construído se caracterize como novo ou emergente, é importante que a organização da participação se faça mediante ações que vão além de dar respostas em turnos alocados para perguntas de informação conhecida pelo professor, de forma que os participantes tenham a possibilidade de trazer algo original, inesperado para a interação, havendo inclusive a possibilidade de que o professor se apresente como potencial aprendiz de algo novo. (CONCEIÇÃO, 2008, p. 30)

De acordo com a autora, embora somente no conhecimento emergente o participante traga algo novo, uma contribuição inesperada, em ambos os casos, o conhecimento é construído a partir do engajamento e interação dos participantes em sala de aula. Para a autora, a construção conjunta do conhecimento está ligada a atividades que proporcionem questionamentos, reflexões e discussões mais

produtivas do que aquelas resultantes de estruturas mais fechadas. Segundo ela, o conhecimento pode ser entendido tanto como aquele diretamente relacionado com a disciplina, como também a questões e discussões da vida social contemporânea, sendo que, se o conhecimento for concebido apenas como sinônimo de conteúdo curricular, o papel da escola será restringido em seu comprometimento na formação de cidadãos ativos e participantes. Por isso, ressalta-se a importância da escola não trabalhar apenas com a forma canônica de interação, voltada apenas para a reprodução de conhecimentos já preexistentes, desconsiderando o que os alunos têm de novo para mostrar.

A construção do conhecimento, seja qual for sua natureza, sempre se dá pela interação, portanto, cabe ao professor o papel não somente de transmitir conhecimento aos alunos, mas de contribuir para o desenvolvimento de sua formação como cidadãos participantes e críticos. A participação oportuniza aos alunos o engajamento na construção de conceitos e ideias através da exposição de opiniões, utilização de argumentos e defesa de pontos de vista. A partir do momento em que o conhecimento é compartilhado pelos alunos ele passa a ser coconstruído, através das ações dos demais participantes, por isso, afirma-se que a colaboração do outro é imprescindível nesse processo e que a participação e a construção conjunta de conhecimentos estão diretamente relacionadas.

3. Metodologia

3.1 Definição do tipo de pesquisa

O estudo em questão é uma pesquisa-ação (DIONNE, 2007), orientada pela microetnografia (ERICKSON; SHULTZ, 1998). Na pesquisa-ação, a pesquisadora é inserida no ambiente de estudo, visando a mudanças nas práticas dos membros envolvidos. Esse tipo de pesquisa é visto como um instrumento de intervenção no ambiente pesquisado, buscando transformar a situação inicial em uma situação desejada.

De acordo com Dionne (2007), o pesquisador desempenha um papel importante na aplicação do procedimento de pesquisa-ação e na análise e interpretação dos resultados. Nesse tipo de metodologia, os resultados são mais aleatórios do que em outros tipos de pesquisa, sendo necessárias várias idas e vindas, pois a continuidade da pesquisa é sempre resultante da própria prática e dos

Revista Educação Online, n. 21, jan-abr 2016, p. 123-150

resultados que se tem até um dado momento, tomando-se como referencial o ciclo ação-reflexão-ação.

Ao realizar uma microetnografia, é preciso estar atento ao ponto de observação e avaliar o contexto da situação. Conforme Erickson e Shultz (1998), um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem. De acordo com os autores, o contexto de uma situação é dado por ações conjuntas ou estruturas de participação que englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido. Essas ações ou estruturas não são fixas, podendo mudar a todo o momento. A orientação microetnográfica na presente pesquisa se deu, sobretudo, nos procedimentos para geração e análise de dados, como será exposto ainda nesta seção.

3.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada a partir da implementação de uma oficina denominada “Oficina Mídia na Escola”, em que participaram alunos voluntários, de uma turma de 8º ano de uma escola estadual da cidade de Bagé-RS. A oficina foi criada exclusivamente para o presente estudo, com a finalidade de inserir os multiletramentos na escola e, então, buscar pistas sobre como ocorre a construção do conhecimento em ambientes hipermidiáticos e problematizar os resultados.

Na oficina, utilizaram-se diferentes ferramentas envolvendo diversas mídias, como a *webquest* “Fanvid: Ser Fã é Show!!!”, disponível em: <<https://sites.google.com/site/fanvidserfaeshow/>>, que foi desenvolvida para a oficina, com o objetivo de dar suporte à proposta de trabalho. Nela, encontram-se todas as etapas a serem desenvolvidas no decorrer da oficina, assim como os *links* utilizados em aula e também fora dela, além do diário reflexivo em formato de vídeos⁷, nos quais se faz a descrição e reflexão de cada uma das aulas, como uma forma de repensar as ações que foram desenvolvidas na sequência das aulas. Ainda na *webquest*, foi disponibilizado o produto final da oficina: o *fanvid*⁸ produzido pelos alunos, que, por causa de algumas desistências, concluíram apenas um vídeo conjuntamente.

⁷ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/fanvidserfaeshow/conclusao/creditos>>.

⁸ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/fanvidserfaeshow/conclusao>>.

Além da *webquest*, que contém *links* de vários vídeos do Youtube, a oficina contou com o suporte do Facebook, onde foi criado um grupo⁹ para comunicação com os alunos e uma página¹⁰ para postagem e divulgação da proposta final da oficina, isto é, a criação de um *fanvid*.

3.3 Geração de dados

Para a geração e recolhimento dos dados, houve um primeiro contato com a escola, localizada na cidade de Bagé-RS, solicitando permissão para oferecer a uma turma de 8º ano da escola 15 vagas na Oficina Mídia na Escola. Após quatro semanas de negociação e liberação da escola, houve o primeiro contato com os alunos. Para a participação deles em tal oficina, foi solicitada a permissão dos pais, por meio de termo de consentimento, para que os dados coletados pudessem ser utilizados no estudo, sendo as identidades preservadas pelo uso de pseudônimos escolhidos aleatoriamente.

Antes do início da oficina, foi realizada uma atividade diagnóstica, com o intuito de levantar dados sobre o uso que os alunos fazem de ferramentas que envolvem mídia. Constatou-se, pela atividade diagnóstica, qual era a relação dos alunos com a tecnologia, assim como a cultura deles. A partir de tais informações, foi possível definir o gênero a ser trabalhado no estudo, em virtude dos interesses explicitados pelos discentes. Depois, então, buscou-se construir uma metodologia de ensino de multiletramentos que incluísse o uso de hipermídias e se aproximasse da realidade dos alunos.

A atividade diagnóstica ocorreu em um encontro com duração de 2 horas-aula, enquanto a oficina ocorreu em cinco encontros com também duração de 2 horas-aula cada um, sempre no turno inverso das aulas, pelo período da manhã, no laboratório de informática da escola. Tal horário foi uma solicitação da escola, uma vez que antecedia a aula de educação física, evitando um gasto a mais com transporte. Isso interferiu na participação dos alunos, pois, dos 15 inscritos, apenas cinco puderam frequentar a oficina.

A geração de dados foi feita através de filmagens das aulas e produção de diário reflexivo em vídeo. No diário, foi feita descrição do que ocorreu nas aulas,

⁹ Disponível em: < <https://www.facebook.com/groups/1398324143776959/> >

¹⁰ Disponível em: < <https://www.facebook.com/Ser-F%C3%A3-%C3%A9-Show-1497131630506317/> >

assim como as observações e reflexões feitas a partir dela. É importante ressaltar que o diário reflexivo é mais que um relato, pois, depois de cada aula, assistia-se à sua gravação, para, a partir daí, desenvolver o diário reflexivo. Ele era compartilhado com a orientadora do estudo, juntamente com a gravação da aula, para que fosse possível discutir a respeito. Tais reflexões eram utilizadas para determinar as ações a serem desenvolvidas nos encontros seguintes.

O diário reflexivo foi produzido em formato de vídeo, usando os programas disponíveis na escola, como uma forma de experimentação das ferramentas utilizadas pelos alunos e ainda como uma maneira de se colocar no lugar do professor. Além disso, tal diário foi disponibilizado na *webquest*, a fim de mostrar não apenas uma proposta pronta, mas também elementos do seu processo de desenvolvimento e experimentação.

Outro meio utilizado como fonte de dados e análise foi o processo de realização da produção final dos alunos: um vídeo produzido por eles, que, primeiramente, deveria ser editado no programa Kino. Porém, esse programa apresentou problemas e foi substituído pelo editor de vídeos Movie Maker, também disponibilizado em um dos laboratórios de informática da escola. A opção inicial por utilizar o editor Kino, disponível no sistema operacional Linux Educacional, deu-se pelo fato de tal programa ser menos conhecido do que o Movie Maker, necessitando também da minha aprendizagem, o que me colocou no lugar de um professor que não tem grandes conhecimentos com esse tipo de ferramenta. Apesar disso, conseguiu-se manter a intenção inicial de fazer uso apenas dos recursos disponíveis na escola.

Também foram utilizados como fonte de geração de dados os questionários respondidos pelos alunos na atividade diagnóstica e os questionários respondidos ao término da oficina.

Todas as fontes de geração de dados mencionadas acima são utilizadas como forma de buscar indícios das competências desenvolvidas em ambientes multi-hipermidiáticos, bem como a investigação de como acontece a construção do conhecimento em tais ambientes, porém, as filmagens constituem as principais fontes de dados, principalmente, porque a reflexão sobre a ação se deu a partir delas.

Para fazer um recorte das gravações e posterior análise dos dados, foram seguidos os seis estágios propostos por Erickson e Shultz (1998). No estágio 1, fez-se as gravações e se assistiu aos vídeos. No estágio 2, buscou-se fazer um levantamento das ocasiões ocorridas em aula, escolhendo um tipo delas para ser analisada mais detalhadamente. Para a presente proposta, decidiu-se dar maior importância para os momentos de participação colaborativa dos alunos e a interação dos alunos, tanto com os colegas quanto com as ferramentas utilizadas na oficina, seguindo, assim, o embasamento teórico deste trabalho. Já no estágio 3, localizaram-se precisamente as seções de transição ou de articulação entre as partes da ocasião e transcreveu-se a fala dos participantes. Depois, tentou-se prestar atenção em um só aspecto do comportamento comunicativo por vez, enquanto no estágio 4, tentou-se dar atenção às ações intuitivamente “maiores” que estavam acontecendo, criando um modelo de descrição analítica da interação. No estágio 5, procurou-se fazer um teste inicial da validade do modelo criado anteriormente. Já no estágio 6, generalizou-se a análise que nos estágios anteriores era realizada a partir de casos isolados. Assistiu-se a todas as ocasiões, localizando todas as ocorrências de quaisquer que fossem os fenômenos sob investigação, com o objetivo de ver quais casos prevaleciam. Depois, reexaminou-se o caso inicial, para ver se a constatação se confirmava ou se surgia uma nova evidência, sendo necessário analisar múltiplos exemplos.

Os estágios mencionados acima serviram para reflexão metodológica, contribuindo para a identificação de momentos de construção de conhecimento, tanto de natureza reprodutiva como emergente, conforme é apresentado nos resultados e discussões.

4. Resultados e discussões

No presente artigo, como já mencionado anteriormente, faz-se a análise de como acontece a construção do conhecimento pela interação em ambientes hipermidiáticos e interação com o outro. Para isso, a seguir, é apresentada a análise de cada uma das aulas da Oficina Mídia na Escola e da atividade diagnóstica realizada antes do início da oficina.

Na atividade diagnóstica, através de um momento de discussão com os alunos, gerado a partir do vídeo de uma adolescente viciada em internet¹¹ narrando e encenando episódios divertidos causados por esse vício, e utilizando como fonte de informação um questionário respondido pelos alunos sobre o uso que fazem das tecnologias, constatou-se que todos possuem computador e celular com acesso à internet em casa. A grande maioria também possui máquina fotográfica, e o principal uso que eles fazem das tecnologias é entrar no Facebook, embora tenham citado também o uso para pesquisas escolares, outras redes sociais, escutarem músicas e assistirem a vídeos. Já sobre o uso das tecnologias na escola, a resposta de todos foi que não utilizam ou quase não utilizam.

Para perceber melhor a relação dos alunos com as tecnologias, dentro e fora da escola, foi promovida uma conversa, na qual novamente os alunos mencionaram o uso do Facebook e afirmaram, mais uma vez, que não utilizam tecnologias na escola. Dessa vez, acrescentaram ainda que é porque eles incomodam muito. Quando questionados sobre que atividades os professores tentaram desenvolver com eles, nas poucas vezes que os levaram para o laboratório, os alunos afirmaram que, quando iam, era pra fazer pesquisas e que nunca realizam atividades de produção.

A partir dos dados que foram gerados na atividade diagnóstica, constatou-se que, embora utilizem bastante as tecnologias fora do ambiente escolar, dentro da escola, os alunos não se encontram inseridos em letramentos que envolvam o uso de hipermídias, ou seja, as novas mídias não são ferramentas utilizadas como mediadoras na construção do conhecimento. Constatou-se, ainda, que, assim como a ausência quase total de novas tecnologias em práticas pedagógicas, atividades que envolvam produção nesses meios também não são desenvolvidas com esses alunos. Partindo desses fatos, foi elaborada a proposta de produção de *fanvids*, em que, além de proporcionar a produção dos alunos, também possibilitou a utilização de diferentes ambientes e ferramentas que envolvessem o uso das novas tecnologias durante o processo de produção. O planejamento inicial da proposta de trabalho seguia a ordem das etapas da *webquest*, porém, foi sendo modificado ou

¹¹ "Vício em internet e Redes Sociais - olapravoce", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oul9cvn0pyE>

complementado, em função das reflexões e ações de cada aula, resultando no esquema a seguir:

AULAS	FOCO
Aula 1	- Apresentação da proposta – “Fanvid: Ser Fã é Show!!!”; - Construção de conhecimento sobre o gênero <i>fanvid</i> .
Aula 2	- Fixação do gênero; -Elaboração de um roteiro de seus <i>fanvids</i> .
Aula 3	- Apresentação e discussão de roteiros; - Apresentação e experimentação do editor Kino.
Aula 4	- Contato com conta do Youtube; - Exploração do Movie Maker.
Aula 5	- Edição de vídeos.

Na primeira aula, ao questionar os alunos sobre se sabiam o que são *fanvids*, houve um momento de construção de conhecimento colaborativo através da interação, como se pode ver no excerto 1:

Excerto 1:

Professora: Pessoal, vocês sabem o que são fanvids?
Vanessa: Não!
Bárbara: Não...
Professora: Vocês nunca ouviram falar o que é um fanvid?
Guilherme: Eu acho que eu sei o que é.
Professora: Tu sabe? O que é então?
Guilherme: São vídeos feito por fãs... Não?!
Professora: Isso mesmo! É isso que o colega falou...

O excerto mostra que apenas o menino tinha conhecimento sobre o gênero *fanvid*. As meninas ainda não o conheciam, porém, souberam do que se tratava a partir da manifestação e compartilhamento de conhecimento do colega. Após assistirem a *fanvids* e antes mesmo de solicitada sua opinião, os alunos, embora não demonstrassem reflexões muito aprofundadas sobre a análise do gênero que até então não conheciam, já interagiam verbalmente com os colegas, expondo seus posicionamentos, conforme excerto 2.

Excerto 2:

Aline: ai eu gostei dos três.
Vanessa: o Charlie Brown, o legal foi a montagem, mas o vídeo não.
Bárbara: é né! a música não!
Guilherme: mas a melhor montagem foi do Charlie Brown...
Aline: é...
Guilherme: foi muito mais criativo!

Ao observar o excerto acima, percebe-se, através da fala dos alunos, uma demonstração de posicionamento crítico diante daquilo que veem, ou seja, através da interação e do compartilhamento de opinião, os alunos estão desenvolvendo o senso estético.

Outro momento de formação de opinião foi quando se solicitou que os alunos entrassem na página do Facebook, onde se encontram os vídeos assistidos, e votassem no vídeo que mais gostaram. Tal atividade foi realizada com o objetivo de levar os alunos a participarem e fazerem uma escolha, e não apenas assistir aos vídeos.

Como uma forma incentivar os alunos a se inserirem em ambientes hipermidiáticos e desenvolverem sua autonomia, foi proposto que pesquisassem livremente sobre o gênero *fanvid* e buscassem materiais para entender melhor o que é um *fanvid*. Enquanto as meninas procuravam no Facebook páginas relacionadas a *fanvids*, como mostra a figura 2, o menino foi para o Youtube assistir a *fanvids*, como se vê na figura 3:



Figura 2 - Aluna pesquisando página de *fanvid* no Facebook

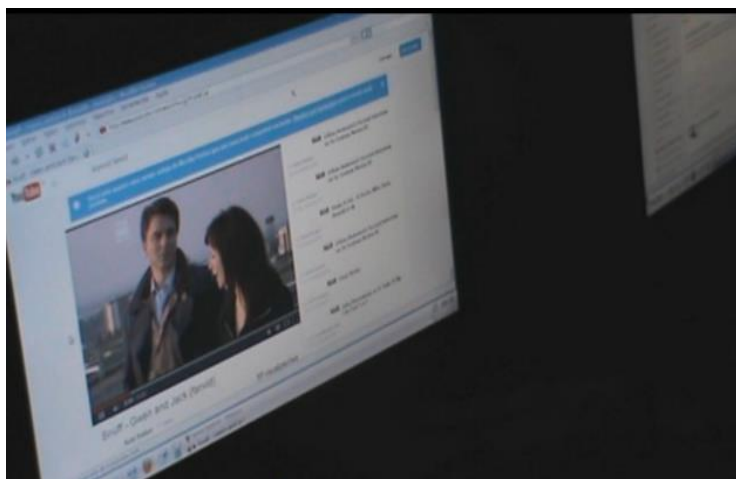


Figura 3 - Aluno assistindo a *fanvid* no Youtube

Neste momento, conforme mostra a foto dos alunos, percebe-se a construção de conhecimento através da interação com a máquina (computador) e com as ferramentas que ela disponibiliza, percebendo-se, ainda, a diferença nas escolhas e nas ações de cada um, pois, enquanto uns foram buscar explicações sobre o gênero (meta informações), o outro foi buscar produções do gênero (situações de uso). Esse momento de pesquisa foi proporcionado, para que os alunos pudessem desenvolver sua autonomia na construção do conhecimento e não apenas recebessem conceitos prontos, dando-lhes a oportunidade de construir o conhecimento a partir de suas buscas na internet e colaboração dos colegas.

Na segunda aula, buscando verificar os conhecimentos construídos na aula anterior, os alunos foram questionados sobre o que agora entendiam por *fanvid* e o que não pode faltar em tal gênero. A intenção era chegar a critérios de avaliação para a produção final, a partir da representação que os alunos estavam construindo sobre o gênero. Tal questionamento resultou na discussão do excerto a seguir:

Excerto 3:

Professora: Vocês lembram o que são fanvids?
 Guilherme: São vídeos produzidos pelos fãs.
 Professora: E o que não pode faltar em um vídeo?
 Antes de produzir um fanvid eu quero que vocês pensem o que não pode faltar...
 Guilherme: Música...
 Guilherme: Imagem...
 Professora: E o que mais que não pode faltar?
 Guilherme: Vídeos, não pode faltar os vídeos.
 Professora: E o que mais? O que tem que ter nesses vídeos?
 Guilherme: Fãs!
 Guilherme: Ah, e um editor!
 Professora: E qualquer um consegue fazer um fanvid?
 Aline: Não...
 Bárbara: Não!
 Professora: O que precisa ter para fazer esses fanvids?
 Vanessa: Inteligência!
 Professora: Precisa saber mexer em uma ferramenta né...
 Guilherme: Precisa ter uma câmera.
 Professora: Pode ser uma câmera, pode ser um celular, pode ser uma web cam...
 Professora: Mas pra ficar legal, o que vocês precisam usar?
 Guilherme: a imaginação...
 Professora: E pra ser diferente, não ser cópia de outros vídeos...?
 Guilherme: criatividade...
 Professora: E o que que seria um fanvid criativo pra vocês?
 Bárbara: é diferente...
 Vanessa: as coisas bem feito...

No excerto 3, fica evidente a construção de conhecimento tanto de natureza reprodutiva, no momento em que o aluno Guilherme reforça o que é um *fanvid* (“são vídeos produzidos pelos fãs”), quanto a construção de conhecimento de natureza emergente, que surge no momento da aula em que todos discutem o que não pode faltar em um *fanvid*.

Ainda na segunda aula, os alunos foram questionados sobre: Quem produz um *fanvid*? Por que produz? Para quem produz? Então, foi feita uma reflexão sobre essas questões, em que os alunos, novamente em momento de interação verbal e compartilhamento de conhecimento com os colegas, falaram que quem produz são os fãs, que o fazem para homenagear os ídolos e para outros fãs assistirem, conforme mostra o excerto 4:

Excerto 4:

Professora: Antes de começar a produzir, é importante saber quem é que produz um fanvid?
 Guilherme: nós...
 Professora: mas quem seria esse "nós"?
 Guilherme: os fãs...
 Professora: E porque que nós ou os fãs produzem um fanvid?
 Qual a finalidade que eles tem?
 Guilherme: pra ser ouvido, pra fazer uma homenagem.
 Professora: Tá e pra quem que eles produzem, ou quem vai ver esses fanvids?
 Guilherme: para outros fãs.

No excerto 4, mais uma vez, percebe-se a construção de conhecimento de natureza emergente, em que, na medida em que a professora questiona o aluno, leva-o a refletir e expressar seu conhecimento que surge no momento imediato da interação.

Na mesma aula, foi solicitado que os alunos montassem um roteiro do que estavam pretendendo fazer. Dentre as atividades desenvolvidas pelos alunos, nesse momento, pode-se citar que eles assistiram, no Youtube, a vídeos de bandas que escolheram, procurando inspiração para seus vídeos. Já outra ação desenvolvida no momento de elaboração do roteiro foi o compartilhamento de ideias, isto é, alguns, à medida que iam tendo ideias, iam expondo-as ao grupo, como no caso apresentado no excerto 5.

Excerto 5:

Vanessa: Eu tive uma ideia!
 Professora: Que ideia que tu teve?
 Vanessa: É que o nome da minha música fala em bem-vindo selva, então eu queria gravar no colégio, porque o colégio parece uma selva.
 É que aqui a gente passa fome, passa frio e convive com animais.
 Bárbara: É! é o que diz, bem-vindo à selva!
 Vanessa: eu podia fazer a sala toda brigando..., ou todo mundo morrendo de sono...

Ainda no momento de roteiro, foram percebidas dificuldades dos alunos em relação a muitas das ferramentas do computador, como a utilização do editor de texto para fazer o roteiro e também a utilização de suas contas de e-mail para anexar o documento, sendo necessária, então, a construção desse conhecimento, conforme se evidencia no excerto 6.

Excerto 6:

Professora: Todos vocês costumam abrir o e-mail de vocês?
 Vocês tem e-mail né?
 Vanessa: Eu tenho! eu tenho! Só não me lembro a senha.
 Professora: Vocês me mandar por e-mail também o roteiro.
 Vanessa: Como é que envia por e-mail?
 Onde é que eu boto pra enviar?
 Professora: Vocês tem que salvar primeiro.
 Depois que salva, anexa.
 Vanessa: Onde é que eu salvo também?
 Professora: Vai em arquivo..., salvar como...,
 aí vai perguntar o nome do teu arquivo...

Após a identificação de tais dificuldades auxiliou-se os alunos na realização das tarefas de salvar e anexar um documento, o que resultou na construção de conhecimento de natureza emergente, pois surgiu no momento de interação, a partir de uma necessidade dos alunos. Algumas descobertas em relação ao uso das ferramentas disponíveis em um editor de texto, como mudança do tipo, tamanho e cor de letra, assim como anexar um trabalho na conta de e-mail, causavam surpresa aos alunos, como mostra o exemplo do excerto 7.

Excerto 7:

Professora: Depois que anexar, vocês podem abrir lá casa de vocês para terminar de fazer.
 Vanessa: Ai... dá?! Que legal!!!
 Professora: Sim até os trabalhos de vocês...

Ao saber que é possível anexar arquivos em um e-mail e abri-los posteriormente, a aluna do excerto 7 ficou surpresa, demonstrando fazer a descoberta de um conhecimento que até então não possuía.

Já fora do horário de aula, ainda em momento de produção de roteiros, durante a semana que antecedia terceira aula, alguns alunos se utilizaram do bate-papo do Facebook, para tirar dúvidas e pedir opiniões, como mostra o excerto 8.

Excerto 8:

Guilherme: Oi professora, to sem criatividade e os vídeos do slipknot são difícil de fazer...
 Professora: Mas não precisa fazer igual aos vídeos da banda.
 Guilherme: Aham... mas eu posso trocar de banda?
 Professora: Pode sim!
 Guilherme: Eu queria fazer um efeito em câmera lenta, será que tem como?
 Professora: Acho que tem sim, tem que ver se tem esse recurso na ferramenta que tu vai usar pra filmar.
 Guilherme: Professora, to em dúvida entre duas músicas, me ajuda?
 Professora: Claro! Qual é a dúvida?
 Guilherme: Happy, do Pharrell Williams e a Let Her Go do Passenger...

O excerto 8 mostra que o Facebook se tornou um ambiente de discussão e um aliado no desenvolvimento da proposta e na construção do conhecimento colaborativo, configurando-se ainda como um ambiente que torna fácil e ágil a comunicação com os alunos. Além disso, tal ferramenta está na realidade dos alunos e é utilizada com frequência no seu dia a dia, conforme se constatou na atividade diagnóstica. Por isso, constitui-se como um recurso com um importante papel na rede hipermediática que se criou para/no desenvolvimento da oficina, uma vez que, nesse ambiente ou a partir dele, emergiram novos conhecimentos.

Na terceira aula, ao apresentar os roteiros do que pretendiam fazer em seu *fanvid*, as alunas presentes nesse dia demonstraram colaboração com as ideias da colega, como fica evidente no excerto 9.

Excerto 9:

Professora: Aline, o que tu pensou em fazer?
 Aline: Eu quero gravar usando cartazes.
 Professora: tá, mas e tu já pensou o que tu vai colocar nesses cartazes?
 Aline: não...
 Bárbara: tu pode botar... a música!
 Aline: é...!

A partir do excerto 9, percebe-se que a aluna Aline ainda não sabia bem o que fazer em seu vídeo e, ao expor sua ideia inicial, recebeu a contribuição da

colega Bárbara, que sugeriu o que fazer. Ainda na terceira aula, durante a apresentação do editor Kino, à medida que iam sendo apresentadas as ferramentas disponíveis no programa, as alunas presentes na aula iam acompanhando os passos, cada uma no seu computador.

No momento em que recebiam informações e realizavam ações no editor Kino, as alunas iam construindo conhecimentos, não só pelas informações que recebiam, mas também pela interação com as próprias ferramentas, mostrando que a construção do conhecimento não ocorre somente através da interação com o outro, mas também pela interação direta com a ferramenta. Nessa aula, foi dado um momento para que as alunas explorassem sozinhas o editor Kino, como se pode verificar na figura 4.

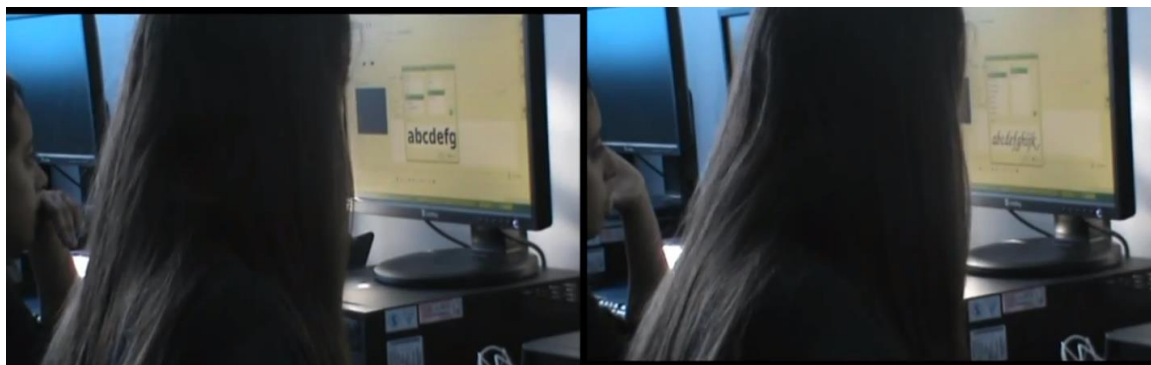


Figura 4 - Experimentação do editor Kino

Durante esse momento, elas experimentaram letras, cores e efeitos diferentes e, mais uma vez, apesar do trabalho ser individual, compartilharam conhecimentos, como segue no excerto 10.

Excerto 10:

Aline: Como que tu fez isso?
 Bárbara: Aqui, oh...
 tu clica aqui e vai girando até a cor que tu quer...
 Aline: ah... aqui...
 Bárbara: conseguiu?
 Aline: aham...!

Na quarta aula, duas alunas fãs da mesma banda relataram que haviam feito as gravações juntas, pois, segundo elas, sozinhas não conseguiam ter ideias para gravar, mas em duplas conseguiram fazer. Esse fato deixou mais um indício de que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação, mostrando ainda a importância da colaboração na consolidação do conhecimento.

Nessa aula, as alunas deveriam criar uma conta no Youtube. Para isso, contaram com a ajuda de um vídeo explicativo, que se encontra na *webquest*. No entanto, ao iniciar a ação de criar uma conta, descobriram que já possuíam conta no Youtube, embora não soubessem. Tal fato é considerado como evidência de que os alunos não são letrados em muitos dos ambientes hipermediáticos que utilizam frequentemente.

Ainda na mesma aula, pelo fato de, na aula anterior, terem ocorrido problemas com o editor Kino, houve a exploração do Movie Maker, que se tornou o programa a ser utilizado na edição dos *fanvids*. Para apresentar as ferramentas do Movie Maker, foi disponibilizado um vídeo tutorial na *webquest*. No entanto, as alunas presentes nessa aula optaram por explorar o editor e fazer suas próprias descobertas, o que demonstra, mais uma vez, que, além da interação com outras pessoas, a construção do conhecimento também ocorre a partir da interação com a máquina, como se observa na figura 5.

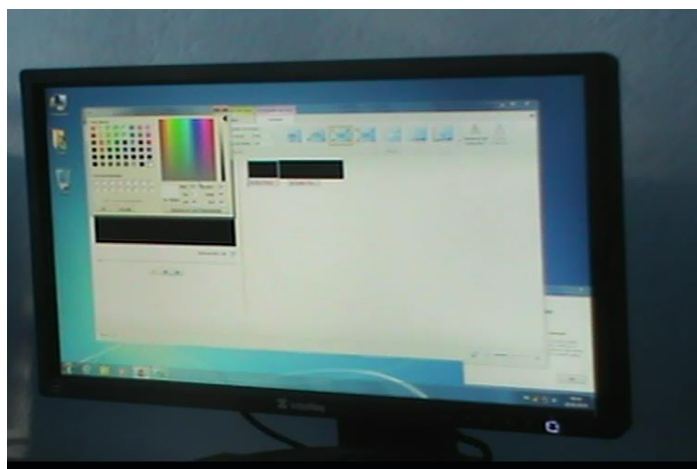


Figura 5 - Exploração do Movie Maker

A quinta e última aula foi destinada a edição dos vídeos, em que as alunas presentes demonstraram já estar bastante familiarizadas com o editor Movie Maker, utilizando-o com facilidade, evidenciando, nesse momento, construir conhecimentos quase unicamente através da interação com o ambiente utilizado, sem questionarem ou demonstrarem dúvidas. A figura 6 mostra o momento de edição de vídeos realizado nessa aula.

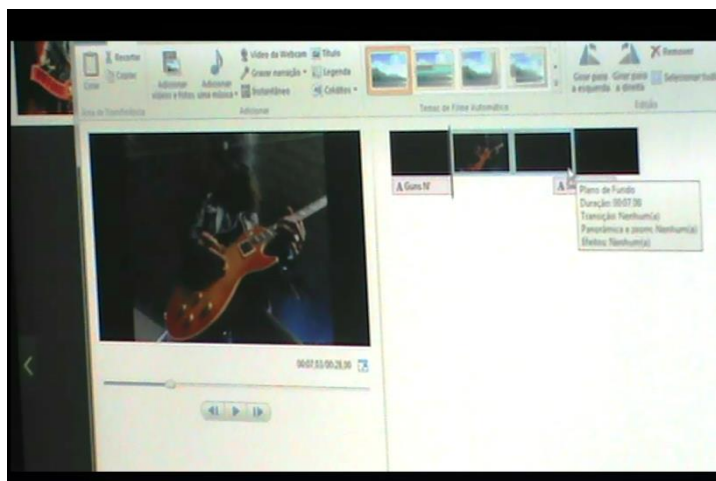


Figura 6 - Edição de vídeos

Ao final do encontro, os alunos ficaram como tarefa de terminar em casas a edição do *fanvid* e carregá-lo no Youtube, conforme tutorial e etapas da *webquest*. Apenas duas alunas finalizaram a tarefa, concluindo o produto final *fanvid*, que foi colocado na *webquest*. Acredito que o pouco número de alunos a concluir o trabalho se deu pelo fato de a oficina ocorrer em horário inverso às aulas, no período da manhã, e também por não valer nota¹², como as atividades que são desenvolvidas como pré-requisitos para aprovação. Além disso, alguns alunos me relataram pelo Facebook que tinham vergonha de aparecer nas gravações, o que pode ser reflexo da não realização de atividades que exijam a exposição dos alunos.

Conforme a *webquest*, haveria um momento em que os alunos fariam uma autoavaliação dos seus *fanvids*, porém, essa última aula não ocorreu, pois os alunos avisaram com antecedência que não estariam presentes e a dupla de alunas que finalizou a tarefa entregou-me o vídeo em outro momento. Analisando a produção final das alunas, percebi que elas se comprometeram bastante na construção e edição do vídeo, mesclando vídeos gravados por elas, partes de vídeos dos seus ídolos, fotos delas e também da banda escolhida, trechos de músicas, entre outras imagens retiradas da internet, apropriando-se com êxito do gênero *fanvid*.

¹² Acredita-se que a exigência da nota determina o agir dos alunos, pois, somente quando cobrados dessa forma, empenham-se na realização das tarefas escolares.

5. Considerações finais

Através das análises feitas a partir da Oficina Mídia na Escola, constatou-se que o trabalho com multiletramentos proporciona aos alunos diferentes momentos de construção de conhecimento, sejam eles por meio de questionamentos orais ou ainda de exploração das ferramentas presentes na rede hipermediática que foi criada para essa proposta. Portanto, no desenvolvimento da oficina, que envolveu a realização de atividades interativas e a utilização de multiletramentos e hiperlinks, percebeu-se, a partir das ações e falas dos alunos, que o conhecimento é legitimado através do seu compartilhamento e da manifestação dos participantes, ao realizarem perguntas ou ao se posicionarem diante das ferramentas utilizadas e temas discutidos em aula.

Percebe-se ainda a necessidade de, ao inserir ambientes hipermediáticos em sala de aula, estar atento aos problemas que podem acontecer quando se depende do uso da tecnologia na proposta a ser realizada. Para que o professor possa trabalhar com essas ferramentas em aula, é preciso que esteja ciente dos imprevistos e disposto a adaptações e mudanças de plano.

Outro ponto importante, que se mostrou imprescindível na realização da proposta pedagógica, foram as reflexões feitas após cada aula, buscando-se mudanças para a realização das próximas e, assim, alcançar os objetivos propostos. Portanto, conclui-se que o planejamento docente deve estar sempre interligado às práticas realizadas em sala de aula, e não apenas algo idealizado no papel, pois é a partir da prática e das experiências no ambiente de sala de aula, que se tomam as decisões e mudanças necessárias de acordo com cada proposta e cada turma.

Também é importante ressaltar que, ao me colocar no lugar de professores atuantes em sala de aula e buscar desenvolver minha proposta com as ferramentas disponíveis na escola, foi preciso aprender muita coisa e mudar muitas outras, desde o momento inicial até o final da pesquisa. A utilização do Kino é um exemplo de um conhecimento novo que adquiri, pois, apesar de ter maior conhecimento do editor Movie Maker, optei por editar os vídeos do diário reflexivo utilizando o Kino, como uma forma de aproximação da realidade escolar, ainda que as contingências tenham me feito manter o uso do primeiro programa.

A construção da *webquest*, assim como sua hospedagem, também foi um novo desafio que enfrentei, pois, algumas vezes, a criamos em um ambiente e, ao

Revista Educação Online, n. 21, jan-abr 2016, p. 123-150

abrir em outra máquina, ocorria incompatibilidade. Assim, fui obrigada a buscar informações sobre novas maneiras de criá-la e onde aloca-la, encontrando tal plataforma no *Google sites*, onde pode ficar alocada gratuitamente. Dessa forma, vejo que atividades semelhantes à apresentada na presente proposta podem ser desenvolvidas pelos professores, desde que estejam dispostos a construir novos conhecimentos e encarar novos desafios.

Ainda em relação à *webquest*, é importante salientar que, embora tenha sido orientadora de todas as atividades realizadas na oficina, ao final da pesquisa, concluiu-se que, na verdade, ela se configura como um material didático para o professor se organizar. Entretanto, a *webquest* teve um importante papel na oficina, pois nela estavam explicitadas detalhadamente todas as tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos, desencadeando, assim, as ações a serem analisadas na pesquisa. Na medida em que os discentes consultavam o que fazer na *webquest*, utilizavam outras ferramentas e ambientes midiáticos para execução das tarefas, e foi nesse momento que surgiam pistas de como acontecia a construção da aprendizagem em tais ambientes.

Acredito que o uso dos multiletramentos, associado à utilização de hipermídias em ambiente escolar, pode ser muito rico para a formação de alunos letrados e críticos, que, quando inseridos em uma rede hipermidiática, tendem a construir diversos novos conhecimentos e ainda compartilhar os que já possuem com os colegas. Tudo isso em ambientes que, além de atrativos, fazem parte da realidade deles. O uso da *webquest* possibilitou integrar, na rede construída, espaços virtuais e gêneros mais e menos conhecidos e realocar o “incômodo” dos alunos para “indagações e troca de ideias” em trabalho colaborativo.

Referências bibliográficas

CONCEIÇÃO, L.E. *Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2008/Luciana_Etchebest_da_Conceicao.pdf> Acesso em: 25 mar. 2014.

DAMASCENO, Vanessa Doumid. Tecnologia e formação de professores: a tecnologia na sala de aula. In: GIOVANI, F.; ALVAREZ, I. M. J. (Orgs.). *Embates dialógicos nas formações inicial e continuada: significando práticas e construindo olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. Vol. 1. p. 51-60.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-121.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, Leila. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-41.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DODGE, Bernie. *Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet*. 1995. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dm.ufscar.br%2F~jpiton%2Fdownloads%2Fartigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf&ei=WTr8UofoFoaFkQfBmlGIBQ&usg=AFQjCNGbzF-LmCpeCRqxwWW-3jYR31Ue5Q&sig2=dTNDTBxghyzsd4t9kVPZWA&bvm=bv.61190604,d.eW0> Acesso em: 2 fev. 2014.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Editora AGE, 1998. p. 142-153.

GARCEZ, Pedro M.; FRANK, Ingrid; KANITZ, Andréia. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópio*, v. 10, p. 211-224, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.08/986>> Acesso em: 25 mar. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p.13-67.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.13-36.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. O novo estatuto de texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: _____.; FIAD, Raquel S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 283-304.

SILVA, M. J. ; FARIAS, L. F. P. A webquest nas aulas de língua portuguesa: desenvolvendo as capacidades de aprendizagem. In: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, XXIV, 2012, Natal-RN. Disponível em: http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/580-ARTIGO_GELNE_JABERLANYE&LUANA.pdf> Acesso em: 23 mai. 2014.

SILVA, M. J. *A webquest: uma proposta para aulas de língua portuguesa*. Guarabira, 2012. Disponível em:
<<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1505/1/PDF%20-%20Maria%20Jaberl%C3%A2nye%20da%20Silva.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2014.