



Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Centro de Educação- CEDU
Maceió - Alagoas - Brasil

“1, 2, 3....AÇÃO”: produção de vídeos de uma turma dos anos iniciais

Viviane Caline de Souza Pinheiro (UFAL)

viviane.cs.pinheiro@gmail.com

Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)

adricavalcanty@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado (PINHEIRO, 2021), em que foi realizada uma intervenção com base nas metodologias ativas a partir do modelo de ensino híbrido por meio de estações rotacionais. Define por objetivo analisar as vivências de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais durante a produção de um vídeo sobre as abelhas. Trata-se de uma pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003). Desta pesquisa participaram 10 (dez) alunos que foram organizados em grupos para a participação nas estações rotacionais. A atividade proposta, na intervenção, orientava que o grupo de alunos produzisse um vídeo. Para essa produção, os participantes tinham à disposição um dispositivo móvel como recurso digital para a gravação. Os resultados da intervenção demonstraram que os alunos foram capazes de produzir o gênero vídeo a partir dos seus conhecimentos sobre o mundo das abelhas; fizeram uso de diálogos de abertura e desfecho (bordões) demonstrando conhecimento sobre o gênero utilizado; além de apresentarem familiaridade com o dispositivo móvel na modalidade de gravação (filmaram na horizontal; paravam e continuavam a gravação; ajustavam o enquadramento); por fim, verificou-se que o trabalho com a produção de vídeos não só ampliou seus conhecimentos sobre as múltiplas linguagens dos alunos, como possibilitou o seu protagonismo.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização. tecnologia. recursos digitais. metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho intenciona apresentar uma atividade de produção de vídeo realizada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais durante uma intervenção desenvolvida em uma pesquisa de mestrado no ano de 2020 (PINHEIRO, 2021). Essa intervenção aconteceu com base na abordagem das metodologias ativas por meio do modelo de estações rotacionais (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), em que se propôs a criação de um vídeo por grupos de alunos.

Com isso, é revelada a necessidade de incorporar metodologias ativas que contribuam para o desenvolvimento da autonomia, e o protagonismo do aluno, além

de propor na educação básica diálogos que envolvam as tecnologias digitais (TD). Assim, procura-se incentivar o trabalho com as metodologias ativas, de modo que estejam cada vez mais presentes no contexto escolar considerando a emergência em se discutir acerca das TD durante o processo de alfabetização.

Entendendo que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética precisa ter como eixo central o texto (SOARES, 2020), destacamos o trabalho com a multimodalidade (JEWITT, 2008), tendo vista que ela aborda a relação dos diferentes tipos de textos, inclusive os vinculados nas TD, de modo que sejam relevantes e façam sentido para o momento que estão sendo usados.

Sendo assim, os avanços das TD possibilitaram novos suportes de texto que modificaram a forma como a leitura acontece (POLETTI; CERDEIRA, 2019). Tratar a alfabetização mediante essas discussões é considerar uma perspectiva voltada aos multiletramentos (ROJO, 2013), enfatizando as múltiplas linguagens que emergem na sociedade. Santaella (2009) expressa que o leitor não lê apenas letras, mas toda a pluralidade de linguagem que emerge de uma leitura multimodal.

A aprendizagem da língua escrita na sala de aula, em uma perspectiva multimodal (JEWITT, 2008) compreende que o seu ensino deve contemplar as mais diversas linguagens da sociedade. De modo que as diferentes formas de linguagem no texto podem ser percebidas tanto em gêneros impressos quanto nos digitais, possibilitando que as práticas pedagógicas incluam textos multimodais capazes de subsidiar novas possibilidades de ensino que contemplem a multiplicidade de linguagens que fazem parte da sociedade.

Diante do exposto, o trabalho está organizado em três momentos. O primeiro realiza uma breve discussão acerca do papel das TD na sala de aula diante do trabalho com as metodologias ativas. O segundo aponta o processo metodológico da pesquisa que buscou situar o recorte da estação com a atividade de produção de um vídeo. O terceiro analisa as vivências dos grupos de alunos durante a construção e produção do vídeo sobre as abelhas. Em últimas palavras, são apresentadas as considerações finais.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

As mudanças apresentadas pelas transformações sociais no que se refere ao uso das tecnologias em práticas de linguagem evidenciaram que as formas de se comunicar e mais estritamente de aprender, foram modificadas. A rotina dos indivíduos ocorre permeada pelos usos das tecnologias, e cabe refletir como elas podem ser utilizadas no cenário escolar, tendo em vista que os alunos em seu contexto social participam ativamente de ambientes da cultura digital que são mediados pelos recursos tecnológicos (MORAN, 2015).

A cultura digital não promove em caráter restrito apenas o acesso às tecnologias (SOUZA; BONILLA, 2012), mas “possibilita que cada pessoa conceba uma nova forma de ser, uma nova identidade, mesmo dentro de uma mesma cultura” (PIMENTEL, 2017, p. 38). Assim, cada indivíduo, no contexto das TD, desenvolve-se conforme suas necessidades e objetivos de aprendizagem.

Contudo, “a escola ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional [...]” (MORAN, 2015, p. 16). Dessa forma, tem-se caracterizado o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as TD. Sendo assim, percebe-se um movimento dos documentos oficiais de discutir a presença das TD na sala de aula e do aluno como alguém que busca o protagonismo na sua aprendizagem. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 9) em sua quinta competência, informa que

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.

Essa competência expressa a complexidade das práticas escolares, ao enfatizar o uso das TD na sala de aula, a qual procuram incentivar no aluno uma reflexão ativa e crítica de sua própria aprendizagem. Com isso, as metodologias ativas visam o protagonismo (BACICH; MORAN, 2012) do aluno atrelado ao conhecimento significativo, ou seja, que os aprendizados vivenciados na escola dialoguem com uma situação real, de uma necessidade relevante para os alunos. O protagonismo assume, portanto, um viés em que se discute o que é necessário saber e se pautar na

construção/discussões dos conhecimentos a partir das práticas sociais às quais os alunos vivenciam.

As metodologias ativas visam oportunizar, sobretudo, a participação dos alunos no contexto de aprendizagem seja em espaços escolares ou não-escolares. Assim, o foco é mantido também no comprometimento durante os momentos de aprendizagem, de forma que o aluno apresente experiências a partir do que está sendo abordado/discutido (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Os autores supracitados exemplificam as metodologias ativas diante da: a) elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; b) reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; c) disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; d) identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções (SOBRAL; CAMPOS, 2012, p. 209).

3 METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003) a partir do trabalho com as metodologias ativas utilizando o modelo de ensino híbrido por meio das estações rotacionais. Por ser um recorte da dissertação, a atividade de produção de um vídeo, fazia parte de uma intervenção, em que foram desenvolvidas mais três atividades, de modo que cada estação representava atividades diferentes sobre uma mesma temática como pode ser observado na figura 1:

Figura 1: Sistematização das estações rotacionais



Fonte: as autoras

A figura 1 ilustra a rotação realizada pelos grupos de alunos ao longo das quatro estações (estação 1, estação 2, estação 3 e estação 4). Como pode ser observado, a temática escolhida foi sobre “as abelhas”, pois, a professora da turma estava trabalhando sobre o referido assunto no projeto didático do bimestre. Cada estação tinha um tempo de duração de 15 minutos. No dia da intervenção, estavam 11 (onze) alunos presentes, contudo 10 (dez) deles rotacionaram na atividade (um quarteto e dois trios), pois um aluno não quis participar da atividade.

Nesse movimento de rotação, cada grupo iniciava em uma estação de modo que todas estivessem sendo realizadas ao mesmo tempo, ao final dos 15 minutos os grupos iam rotacionando conforme a indicação das setas, como está representado na figura 1. Assim, com o tempo estabelecido os grupos rotacionavam para as próximas estações até que todos tivessem realizado cada uma das atividades propostas.

Este recorte analisa a estação 3, ou seja, a estação de produção de um vídeo. Nessa estação, objetivou oportunizar os alunos a produzirem um vídeo mediante seus critérios técnicos (produção de roteiro, gravação de vídeo em um dispositivo móvel, enquadramento, entre outros) diante dos seus conhecimentos prévios sobre as abelhas. Para isso, foi disponibilizado para os grupos um dispositivo móvel como suporte para a gravação dos vídeos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão analisadas as mobilizações realizadas pelos alunos através da rotação estacional de produção de um vídeo. Com isso, destacamos a ampliação de seus conhecimentos acerca do uso das tecnologias digitais (dispositivo móvel) como recurso para o desenvolvimento de práticas multiletradas, além de promover diferentes percepções sobre o ensino de leitura e escrita, tendo em vista o foco no protagonismo do aluno.

Cada grupo tinha 15 minutos para produzir o vídeo e, com isso, ficou a critério de cada grupo produzir um roteiro oral ou escrito. Por conta da limitação de tempo, todos optaram por organizar um roteiro de forma oral, de modo que fossem combinando entre eles o que cada integrante ficaria responsável, permitindo diferentes trocas até que se resultasse em um consenso ou não.

A figura 2 representa a interação entre o grupo, de maneira que tentavam combinar se todos os integrantes apareceriam para fazer a abertura do vídeo ou se cada um faria sua própria apresentação. Entendendo que não dispunham de muito tempo, decidiram fazer o início do vídeo com todos os integrantes para conseguirem mais tempo para falar sobre o tema definido.

Figura 2: Grupo de alunos iniciando o vídeo



Fonte: dados da pesquisa (2020).

É importante destacar a função da língua, pois é ela

[...] possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (SOARES, 2020, p. 34).

Ao promover atividades que tenham como foco a interação entre os alunos, possibilitamos a resolução de problemas por meio do diálogo e o papel ativo de todo o grupo. Assim, a função sociointerativa da língua marca os eventos comunicacionais de construção e reconstrução dos saberes que os alunos possuem sobre a temática trabalhada. Dessa forma, como afirma Bakhtin (2003), é na construção de enunciados com o outro que me reconheço, que transformo a mim e aos meus conhecimentos.

Em diálogo com as metodologias ativas e o processo de interação entre os sujeitos, o protagonismo se mostra como uma característica intrínseca dessas atividades. De tal maneira, durante o tempo em que os grupos rotacionavam pela estação, os alunos tinham a liberdade de criar e utilizar os recursos necessários para a elaboração do vídeo, fossem seus conhecimentos prévios ou os materiais disponibilizados na sala da turma.

Como pode ser observado na figura 3, um dos alunos aponta para uma imagem em que a abelha está polinizando uma flor. Na imagem podemos identificar o uso do ambiente da sala de aula para acrescentar informações relevantes para a produção

do vídeo do grupo, tendo em vista que nesse momento o aluno falava sobre o processo de polinização e usou a imagem para exemplificar como isso aconteceria.

Figura 3: Mural de informações sobre as abelhas



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Outra análise que se faz da figura 3, é a percepção de desenhos feitos pelos alunos que podem ser utilizados como recursos de pesquisas. Diante dessa percepção, Raulik (2017) afirma que os multiletramentos são expressos enquanto uma perspectiva que aproxima a escola da realidade social, entendendo que o que se aprende não está vinculado apenas à leitura de textos impressos, como também não acontece envolta por textos artificiais.

Com a exposição das informações sobre as abelhas na sala de aula e o desenvolvimento da estação de produção do vídeo, elaboram-se “situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade” (SOBRAL; CAMPOS, 2012, p. 209), de maneira que consigam fazer uso em práticas sociais do que aprenderam sobre as abelhas, servindo também de fonte de pesquisa como pode ser observado na figura 4.

Figura 4: Aluno lendo as informações do mural



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Dessa forma, no processo de alfabetização, práticas de leitura que englobam signos visuais além dos escritos (e que evidenciam aspectos multimodais), são compreendidas como uma diversidade de linguagens que fazem parte da sociedade e contribui para a compreensão do texto (JEWITT, 2008). Conseguimos destacar que os alunos usavam tanto as informações visíveis na sala de aula quanto os recursos tecnológicos que lhes foram disponibilizados para a gravação do vídeo.

A figura 5 evidencia o domínio do dispositivo móvel. Assim, observamos que apenas um aluno estava sendo gravado naquele momento. Podemos destacar que o outro integrante do grupo que está realizando a filmagem no dispositivo móvel consegue fazer o enquadramento correto, de maneira que o aluno consiga ser visto por completo.

Figura 5: Enquadramento de um aluno do grupo



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Ao realizar a análise do vídeo é possível identificar o conhecimento do aluno sobre o uso do dispositivo móvel que está utilizando ao manter a imagem do seu colega enquadrada e na horizontal. Para Rojo (2013), são esses conhecimentos que os alunos possuem por viverem em um mundo letrado que facilita a aprendizagem da língua escrita, e o reconhecimento deles nas práticas de leitura desenvolvem a percepção dos multiletramentos.

A questão do enquadramento e da filmagem do vídeo na horizontal também faz com que o aluno que está gravando reflita sobre isso, de maneira que tente encontrar uma solução para o desafio proposto. Essa reflexão permite que o aluno desenvolva seu protagonismo de maneira que mostre para os colegas suas experiências sobre o que está sendo discutido (SOBRAL; CAMPOS, 2012). Assim, por meio da interação do grupo, eles aprendem juntos.

O desenvolvimento da atividade da produção de um vídeo se alinha com a quinta competência da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9) ao utilizar as tecnologias digitais “para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. Assim, por fazer parte da cultura digital, os alunos vivenciam situações e gêneros específicos, de maneira que suas interações dialoguem diretamente com os meios que envolvem as TD. Ao analisar o diálogo do grupo, observa-se essa perspectiva:

[...]
Todos os alunos do grupo: Olá abelhinhas e abelhinhos!
Aluno 1: Tudo bem com vocês?
Aluno 2: Hoje a gente vai falar sobre:
Aluno 3: As abelhas!
[...]

Para o início da gravação, os alunos adequaram suas falas para representar a abertura de vídeos em algum canal do *YouTube* em que os criadores de conteúdo começam com uma saudação padrão e logo apresentam a temática que será discutida. Com isso, o grupo fez uso de seus conhecimentos prévios (por terem assistido a outros vídeos no *YouTube*) para produzir conhecimentos e exercer protagonismo de modo que se insiram no gênero que está sendo trabalhado.

Dessa maneira, a cultura digital não oportuniza apenas o acesso às TD, mas amplia os conhecimentos multiletrados que os alunos possuem e “possibilita que cada pessoa conceba uma nova forma de ser, uma nova identidade, mesmo dentro de uma mesma cultura” (PIMENTEL, 2017, p. 38). Isto é, os alunos conseguem interagir e fazer parte das TD independente das situações comunicacionais em que são colocados.

Por meio de outro fragmento de interação entre os alunos do grupo, é possível identificar a possibilidade da produção do vídeo para “disseminar informações” (BRASIL, 2017, p.9):

[...]
Aluno 4: Se a abelha for picar você, ela morre. Mas o ferrão vai ficar no seu braço, mas você tem que lavar com água fria e passar sabão e botar gelo, aí você melhora.
Aluno 5: Se você for picado por uma abelha, tem que ir urgentemente para o médico.
Aluno 4: Não, é se você for doente, se for *alergênico*, aí você tem que ir urgente para o médico.
[...]

Como a temática das abelhas foi escolhida por fazer parte do projeto que os alunos estavam estudando durante o bimestre, eles aprenderam informações sobre elas, de forma que sabiam o que fazer caso uma abelha picasse alguém. Assim, essa disseminação de informações contribui para que outras pessoas saibam o que fazer se forem picadas, como também a fala do aluno corroborou para o seu protagonismo e a segurança de falar sobre informações importantes em caso de algum acidente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da intervenção apontaram que os alunos foram capazes de produzir o gênero vídeo a partir dos seus conhecimentos sobre a temática proposta; fizeram uso de diálogos de abertura e desfecho (bordões) demonstrando conhecimento sobre o gênero utilizado; além de apresentarem familiaridade com o dispositivo móvel na modalidade de gravação (filmaram na horizontal; paravam e continuavam a gravação; ajustavam o enquadramento).

A intervenção expressa que o trabalho com a produção de vídeos não só ampliou os multiletramentos dos alunos a partir do trabalho com as múltiplas linguagens, como possibilitou vivenciar o protagonismo dos alunos, de maneira que dialogassem para decidir a melhor forma de produzir o vídeo, além dos conteúdos que seriam trabalhados, tendo em vista o pouco tempo disponibilizado para a atividade.

A pesquisa revelou que a presença das TD na sala de aula para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental corroborou para o desenvolvimento da sua autonomia, enfatizando a importância de planejar atividades pertinentes para a aprendizagem dos alunos e sendo capazes de promover a sua participação ativa. Por fim, ficou claro que as metodologias ativas podem e devem fazer parte da escola, a questão que se coloca é possibilitar aos alunos o acesso a uma aprendizagem que seja para eles e com eles.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf> Acesso em: 23 out. 2022.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; E STAKER, Heather. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf> Acesso em: 28 out. 2022.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, 2008.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, 2015.

PIMENTEL, Fernando. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2017.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. **Práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos**: rotação por estações no ciclo de alfabetização. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

POLETTO, Thays Renata; CERDEIRA, Phelipe de Lima. Práticas de leitura: a leitura ao longo do tempo. **Caderno InterSaberes**: Perspectivas linguísticas e literárias, v. 8, p. 01-167, 2019.

RAULIK, Viviane de Fátima Pettirossi. Práticas colaborativas de escrita apoiadas por recursos da internet em disciplina de língua inglesa de curso militar. In: Pinheiro, Petrilson. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. 1ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017, v. 1, p. 59-85.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Karia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010> Acesso em: 21 out. 2022.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Ver. Esc.** Enfermagem USP. n. 46, 2012.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. Os jovens na contemporaneidade: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um

projeto de inclusão digital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 181-193, jan./jun. 2012.