

Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Artigos

2014

DIGITAL STORYTELLING: O GÊNERO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DIGITAL EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Autora: Débora Bortolon¹

Orientadora: Terezinha Marcondes Diniz Biazzi²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados da intervenção pedagógica intitulada *Digital Storytelling: o gênero narrativa autobiográfica digital em aulas de Língua Inglesa*, proposto para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, para o ano de 2014 e 2015. Nosso objetivo foi produzir e aplicar uma sequência didática do gênero narrativa autobiográfica digital para alunos do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública, no município de Itapejara D'Oeste-Paraná. Para tal proposta, utilizamos a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, de Bronckart (1999) e a concepção de sequência didática de Schnewly; Dolz (2004). A narrativa autobiográfica digital enfocada na sequência didática apresenta uma narração de *Lindsay Fisher*, sobre a sua aparência física, denominada *First Impression*. A escolha da narrativa justifica-se por apresentar uma temática que explora uma questão muito pertinente a nossa sociedade atual: a aparência física e sua importância.

Palavras-chaves: gêneros textuais; narrativa autobiográfica digital; aulas de inglês.

INTRODUÇÃO

O contexto atual de ensino, especialmente o de Língua Inglesa como língua estrangeira em nosso país, apresenta uma nova exigência - a necessidade de estar conjugada a noção de formação da cidadania - demanda causada pela sociedade da informação e da globalização. O indivíduo hoje, para ser considerado cidadão e incluído socialmente, necessita desempenhar bem suas atividades sociais e profissionais, e isso implica saber utilizar os instrumentos adequados as mais diversas situações de interação com as quais ele se depara e saber adequar seu discurso às variadas situações de comunicação. Para tanto, faz-se indispensável o ensino das variadas linguagens por meio da diversidade de família de textos verbais e não-verbais, que compõem nossa interação diária e que denominamos de gêneros de texto (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Assim, para que o indivíduo seja efetivamente um cidadão, ele tem que aprender a reconhecer os textos que se manifestam por meio, ora de um gênero, ora de outro gênero, e também se apropriar dos textos que correspondem as suas necessidades de agir socialmente, para transformar positivamente, por meio da

¹ Professora do Colégio Estadual Castelo Branco, Itapejara D'Oeste, Paraná, formada em Letras Português-Inglês. (bortolondebora@hotmail.com)

² Professora Mestre do Departamento de Letras, Campus Guarapuava, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO (emebiazi@hotmail.com).

linguagem, sua história de vida, seu contexto e seu local. Ao ensinar gêneros textuais, estaremos não apenas ensinando que “sempre que praticamos qualquer ato de linguagem, estaremos dentro de um gênero textual” (ABREU, 2004, p.55), mas, também, principalmente, instruindo sobre a dinâmica de funcionamento dos gêneros textuais, com atividades didáticas significativas que exploram o uso, funcionamento e as capacidades de linguagem que são inerentes a cada gênero.

Diante dessas considerações, defendemos, portanto, que práticas didáticas de gêneros textuais sejam integradas ao processo ensino/aprendizagem de inglês. Ademais, aliada ao trabalho com gêneros, trazemos também para este trabalho, a perspectiva de multiletramento (COPE E KALANTZIS, 2000), em consequência das exigências de nossa sociedade globalizada e digital que necessita, cada vez mais, que preparemos nosso aluno para a variedade de gêneros digitais, que contem elementos verbais, imagens animadas e som.

Salientamos que ao utilizar o multiletramento aliado aos gêneros o professor deverá saber com qual finalidade estas ferramentas serão integradas ao processo ensino/aprendizagem, caso contrário o professor estará trabalhando com novas metodologias num paradigma tradicional de ensino. Ressaltamos a necessidade de incluir essa prática de multiletramento aliado aos gêneros textuais, pois os livros adotados pelas escolas (muitas vezes diferentes das demais escolas em uma mesma cidade) não suprem ou apenas suprem parcialmente as necessidades e motivações dos alunos para o aprendizado de inglês.

Esta proposta é uma oportunidade de refletir sobre o multiletramento aliado aos gêneros textuais e ampliar a discussão sobre as novas responsabilidades e habilidades que esta nova perspectiva didática requer do professor de Língua Inglesa e de seus alunos. Assim, é necessário pensar em novas metodologias de ensino, o que justifica uma proposta de intervenção com o gênero narrativa autobiográfica digital, por meio da aplicação de uma sequência didática, pela qual os alunos terão acesso a capacidades de linguagens referentes a esse gênero.

O contexto de ensino para a aplicação de nossa intervenção didática é de uma escola pública estadual de Ensino Médio, situada na cidade de Itapejara D'Oeste, no estado do Paraná. É um colégio pequeno com cerca de 510 alunos oriundos de áreas rural e urbana, pertencem à faixa etária entre 13 a 19 anos. Nesse colégio, a língua estrangeira moderna escolhida como disciplina obrigatória do currículo é o inglês. O material didático utilizado é distribuído em todo o Paraná

pelo governo, com o título de *English for all*, das autoras Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes e Neuza Bilia Sansanovicz. Tem seu ensino priorizado na leitura, compreensão de algumas características dos gêneros enfocados e pequenas produções textuais com o uso do dicionário. A oralidade e atividades de *listening* também são focadas, mas com menor frequência.

A turma escolhida para a aplicação do projeto de intervenção foi o terceiro ano matutino, com quatro aulas de inglês semanais no semestre. São aproximadamente 35 alunos, oriundos da área urbana e rural, adolescentes entre 13 e 19 anos, de classe econômica baixa a média. Não são alunos trabalhadores integrais, alguns ajudam no trabalho no campo a tarde ou participam de atividades do programa jovem aprendiz ou em alguma empresa familiar. Um pequeno número frequenta escola de línguas e poucos frequentam o CELEM. São alunos geralmente interessados nas aulas, mas não se dedicam ao estudo ou na execução de tarefas em casa. Quando o fazem usam muito os tradutores *on line* e dificilmente checam a pronúncia ou os demais significados de uma palavra. Poucos alunos fazem curso particular de inglês na única escola de língua da cidade e o contato que eles têm com o inglês é nas aulas, na *internet* ou então através de algumas músicas quando despertam o interesse de pesquisa para saber qual a tradução. Poucos têm acesso a TV a cabo e quando assistem a filme e/ou seriado preferem assistir a eles com legenda, alegando rapidez nas falas causando perda de cenas. Mesmo com todas as limitações de material (aparelhos audiovisuais, poucos livros, dicionários velhos e incompletos), a maior dificuldade ainda está em tornar o inglês significativo na vida desses alunos, pois eles alegam não precisarem dessa língua para nada em seu trabalho ou em seu cotidiano resultando em desmotivação, conversa e pouco aprendizado.

Diante do exposto, vemos a necessidade gritante de uma nova metodologia, com a necessidade de motivação nas aulas de inglês e a atualização da prática pedagógica da professora-pesquisadora. Para tanto, nosso estudo teve como objetivo produzir e aplicar uma sequência didática da narrativa autobiográfica digital para levar os alunos a apropriação das características do gênero narrativa autobiográfica digital e, assim possibilitar a eles a produção de suas próprias narrativas biográficas digitais. A temática escolhida para trabalhar nas narrativas foi a problemática dos padrões estéticos de beleza estereotipada impostos aos jovens pelas mídias sociais, gerando problemas tais como baixa auto-estima,

desvalorização de si, *bullying* por ser visto como diferente fisicamente do grupo. Assim, por meio da discussão dessa temática, buscamos a construção de um entendimento e valorização de quem são esses jovens e o gostar de si mesmos da forma que são, gerando o assunto tratado nas narrativas autobiográficas digitais dos alunos.

Nosso trabalho é composto de cinco sessões. Na primeira sessão, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. A segunda sessão enfoca na metodologia adotada para a pesquisa. Na terceira sessão analisamos e discutimos os dados investigados. E por fim, tecemos nossas considerações finais sobre o trabalho realizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso embasamento se constituirá das seguintes vertentes teóricas: da teoria dos multiletramentos (KOPE AND KALANTZIS, 2000); das definições de gêneros textuais e sequência didática (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Também, discorreremos brevemente sobre a conceituação de Narrativa Digital (ROBIN, 2008), conforme apresentamos a seguir:

Multiletramento

O termo multiletramento surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012).

As práticas multiletradas se originaram com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line* (KOPE AND KALANTZIS, 2000).

Não podemos negar que o uso do computador para fins sócio-comunicativos é indispensável e infinitamente mais complexo do que o uso do livro impresso. A

rapidez e a facilidade de compartilhamento de um material no ciberespaço sem dúvida dá a oportunidade de acesso aos leitores muito maior que o material impresso, este muitas vezes mais caro e não encontrado em todas as bibliotecas (DIAS, 2012).

Rojo (2004, p. 31) define multiletramentos como “a capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido”. Cada vez mais os alunos participam das redes cibernéticas não apenas como meros receptores, mas também como produtores de muito material, ou escrito, em áudio, ou fotografias. Torna-se indispensável o papel do professor na adaptação dessas novas práticas multiletradas em suas aulas de língua inglesa, visando à produção crítica e consciente do aluno.

Assim sendo, remetendo ao contexto escolar atual, devemos considerar o multiletramento como uma ligação entre o desejo de transformação educacional, com flexibilidade metodológica, velocidade de informação, inovações pedagógicas, resolução de problemas, colaboração com o indivíduo e o mundo do indivíduo (mundo do trabalho) não somente aceitando e se adaptando ao novo sistema, mas também estando pronto para analisar, criticar e perceber suas desigualdades para que ocorra uma mudança educacional real e inclusiva (DIAS, 2012).

Gêneros textuais

A teoria que norteia o trabalho com gêneros textuais é o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) de Jean-Paul Bronckart (1999) e sua equipe de professores pesquisadores. A posição da teoria do conhecimento defendida pelo ISD é que as práticas de linguagem estão na origem do funcionamento humano. Com as transformações históricas - conquistas, descobertas, evoluções - foram desenvolvidas diferentes interações sociais e essas atividades sociais geraram formas diferentes de comunicação, produzindo diferentes textos que foram eficazes e adequados naquele momento vivido. Tais formas diferentes de comunicação com características próprias, o ISD rotula de gêneros textuais.

A aprendizagem de gêneros pressupõe a participação na comunidade e nas situações sociais onde este uso da língua ocorre. Cada momento da atividade

humana contém um vasto número de gêneros que se diferencia e cresce na medida em que sua necessidade de uso se desenvolve e se torna mais complexa. Os gêneros resultam de escolhas linguísticas adequadas à esfera social, podendo ocorrer então mudanças significantes para a adaptação do gênero e do local onde ele está inserido (BRONCKART, 2006).

Sequência Didática

A sequência didática é definida como um “conjunto de atividades de ensino, integradas por um objetivo unificador, das diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, que são consideradas como sendo ensináveis para um determinado nível de ensino” (MACHADO, 2001, p.138). O trabalho em sala de aula com a sequência constitui-se de três etapas. Na primeira etapa, realiza-se um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos acerca do gênero, ou seja, uma avaliação inicial. Em seguida, módulos de atividades sobre o gênero são construídos e aplicados em sala considerando os resultados da avaliação diagnóstica e, finalmente, na terceira etapa, ocorre a produção final do gênero pelos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A sequência didática tem como principal objetivo através de diferentes atividades, tornar o aluno capaz de usar a linguagem adequadamente dentro de determinada situação de comunicação bem como fazê-lo desenvolver capacidades de linguagem inerentes ao gênero (MACHADO, 2001). Essas capacidades de linguagem são divididas em capacidade de significação (CRISTOVAO; STUTZ, 2011), e capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). A capacidade de significação permite ao sujeito reconhecer questões relativas ao contexto ideológico, histórico e sociocultural que estão representadas no gênero. A capacidade de ação possibilita o sujeito produzir a linguagem de acordo com ambiente físico, o lugar social onde se passa a interação, qual o papel social do receptor. Elas têm relação direta com o gênero. A capacidade discursiva possibilita o sujeito escolher como escrever. Tem relação com a infraestrutura do texto. E a capacidade linguístico-discursiva onde possibilita o sujeito realizar as operações que uma produção textual necessita tem relação com a coesão nominal e verbal, enunciado, itens lexicais.

Narrativa Autobiográfica Digital

Segundo Robin (2008, p. 222) “a narrativa digital é uma maneira de o professor usar a tecnologia produtivamente. Criar uma narrativa digital é, portanto, realizar uma atividade significativa”. Para a construção de uma autobiografia digital é necessário observar alguns elementos, tais como, o tema que constitui a história, o autor enquanto pessoa que escreve, o narrador enquanto personagem principal da história, a trilha sonora, imagens, vídeo e outros recursos do ambiente digital.

METODOLOGIA

A turma escolhida para a aplicação da Intervenção pedagógica foi um 3º série do Ensino Médio, matutino, de uma escola pública, no interior do Estado do Paraná. Foram aproximadamente 35 alunos oriundos da área urbana e rural, adolescentes entre 13 e 19 anos, de classe econômica baixa a média. A escola possui apenas alunos do Ensino Médio e do EJA- Fundamental/ Médio. Essa turma ainda está incluída no sistema educacional em blocos tendo em sua grade curricular 4 horas semanais de língua inglesa moderna.

Durante o estudo e produção do projeto no primeiro semestre de 2014, apliquei um questionário de análise de necessidades para escolher entre dois temas qual seria mais motivador e estaria de acordo com a realidade social daquela turma. Em 2015, desenvolvi as seguintes atividades:

- Aplicação de uma avaliação diagnóstica para o levantamento de conhecimento específico de cada aluno sobre o gênero escolhido em Agosto de 2014;

- Produção de uma sequência didática do gênero narrativa autobiográfica digital com o vídeo *First Impression*, de Lindsay Fisher, que trata da experiência pessoal de uma mulher em relação a sua aparência física, com base em um modelo didático do gênero narrativa autobiográfica digital (SCHINEMANN; BIAZI, no prelo) de Agosto a Novembro de 2014;

- Aplicação da sequência didática do gênero narrativa autobiográfica digital durante o primeiro semestre de 2015, com uma carga horária de 32 horas, para o desenvolvimento das quatro capacidades de linguagem dos alunos (capacidades de significação, de ação, discursiva e linguístico-discursiva) referentes ao gênero trabalhado e os seguintes recursos didáticos foram utilizados durante as aulas: projetor multimídia, TV *pendrive*, *internet*, material impresso e digitalizado e dicionários. Trabalhamos com a narrativa intitulada *First Impression*, de *Lindsay Fischer*, que trata da experiência pessoal dessa mulher em relação a sua aparência física, mais especificamente, em relação a seu rosto e a impressão que este causa a si própria e as outras pessoas. As atividades da sequência didática auxiliaram alunos que possuem algum tipo de deficiência, defeito como eles dizem, real ou apenas imaginário, a aceitarem-se e a mostrarem não apenas suas lutas, mas igualmente o prazer que têm em viver, apesar das dificuldades enfrentadas. Através da narrativa digital, os alunos foram capazes de usar sua própria imagem para comunicar ao mundo como é viver sendo “diferente” (aspas nossas).

- Produção pelos alunos de suas narrativas digitais, tratando de como ele se descreve perante si e aos outros.

- A socialização do trabalho aconteceu de duas formas: 1) convidei a professora universitária e contadora Luciana Kele Dorini, autora do blog: “Eu tenho um hemangioma, e daí?” para conduzir uma importante palestra, socializando sua linda e emocionante história, seu hemangioma, seu trabalho social, como mais uma forma de discutir sobre a temática: Ser diferente é normal - percepção e valorização de si mesmos, aparência física e à consciência e mudança de percepção de nossas imagens; 2) os alunos apresentaram suas narrativas na escola.

RESULTADOS

Descrevemos a seguir as atividades realizadas com nossa sequência didática. Sistematizamos nossa descrição a partir dos sete módulos desenvolvidos na implementação da sequência. No Módulo 1, desenvolvemos as seguintes atividades: apresentação dos objetivos do trabalho; introdução do histórico sobre o

desenvolvimento do conceito de estórias; distinção entre narrativa biográfica (biografia) e narrativa autobiográfica (autobiografia).

Iniciamos nosso módulo 1 em agosto. No primeiro encontro, realizado no dia 25, aplicamos a primeira parte da avaliação diagnóstica para o levantamento de conhecimento específico de cada aluno sobre o gênero narrativa autobiográfica digital. O segundo encontro, no dia 27, trabalhamos a aplicação da segunda parte da avaliação diagnóstica e também foi realizada a gravação de um áudio/vídeo falando dos aspectos físicos e/ou de personalidade que eles gostavam neles mesmos. A atividade foi divertida, eles riram de suas vozes, deu ruídos externos quando já estavam concluindo o áudio, de momentos de gagueira, etc. Os alunos enviaram os áudios por email, *whatsapp* ou *facebook* para a professora. O terceiro encontro, no dia 01 de setembro, apresentamos os objetivos e procedimentos do trabalho. Iniciamos nosso trabalho com nossa sequência didática, fazendo a leitura dos textos ilustrativos sobre as diferentes formas utilizadas para contar uma história. Na quarta aula, também dia 01 de setembro, realizamos a leitura com os alunos sobre o inventor da máquina gráfica o alemão *Johannes Gutenberg* (1398-1468); atividades de associação com pequenos textos biográficos com personalidades históricas, para o aluno pensar o caminho que as histórias percorreram para chegar até nós. A quinta aula, no dia 03, focalizamos nas atividades orais para que os alunos percebessem a diferença entre narrativa biográfica e narrativa autobiográfica, e o emprego de verbos no presente e passado simples e dos pronomes pessoais que diferenciam as duas modalidades de narrativas.

Sequencialmente, no módulo 2 focalizamos nas seguintes atividades: reconhecimento da importância de estórias em nossas vidas; informação sobre a evolução de estórias até o surgimento das narrativas digitais, compreensão oral do conteúdo da narrativa; compreensão oral das características estruturais da narrativa, definição do gênero narrativa autobiográfica digital.

Iniciamos nosso módulo 2 em 8 de setembro. No sexto encontro, iniciamos com a leitura de uma citação de Platão sobre a educação por meio de estórias e aplicação de atividades onde eles responderam algumas questões relativas à

citação. Houve um pequeno debate de como o mundo imaginário que as histórias nos levam, podem influenciar em nosso desenvolvimento e caráter. Na sétima aula, também dia 08 de setembro, fizemos a leitura do texto que tratava da evolução da história: da história oral para a narrativa digital. Completamos atividades que traziam definições de narrativas digitais. No oitavo encontro, realizado no dia 09 de setembro, explicamos a importância da primeira atividade sobre o vídeo de *Lindsay* onde os alunos apenas ouviram a narrativa autobiográfica de *Lindsay* e responderam as questões da apostila (suas impressões de quem era *Lindsay* e sobre o que ela estava narrando em seu vídeo). Após um curto debate, passamos então o vídeo de *Lindsay* e questionamos se eles tiveram a mesma impressão sobre a narradora. Os alunos relataram que não prestaram atenção no que ela falava e sim apenas nas fotos e nas imperfeições. Houve um importante debate sobre como julgamos as pessoas ou fatos pelo que vimos. Na nona aula, no dia 10 de setembro, assistimos novamente ao vídeo de *Lindsay* e fizemos uma atividade objetiva onde todos deveriam assinalar as características específicas de uma *digital storytelling*, usando o vídeo da *Lindsay* como base. Nessa atividade os alunos citavam os momentos onde o item assinalado aparecia no vídeo. (fotos, *music*, *the voice is clear*, etc).

No módulo 3 nossos objetivos eram os seguintes: reconhecimento do vocabulário e do conteúdo linguístico do vídeo de *Lindsay Fisher*, enfocando na gramática da narrativa de *Lindsay*.

Iniciamos o décimo encontro dia 15 de setembro, escutamos o vídeo de *Lindsay* novamente e os alunos assinalaram as palavras que eles haviam ouvido para a identificação e fixação de vocabulário e acrescentaram outras que não estavam na lista. Depois os alunos ouviram novamente ao vídeo e numeraram as frases na ordem que haviam ouvido. Na décima primeira aula também dia 15 de setembro, fixamos o vocabulário trabalhado com atividades orais, pronúncia e tradução. Houve então a interpretação da autobiografia, vocabulário e a identificação do conteúdo linguístico da narrativa autobiográfica digital de *Lindsay Fisher*. Na décima segunda aula, dia 16 de setembro, continuamos com exercícios de vocabulário: os alunos executaram atividades de encontrar antônimos (*find the opposite*), partes do corpo (*parts of the body*) que *Lindsay* mencionou em sua narrativa. Explicamos a

diferença entre verbos de estado (*state verbs*) e verbos de ação (*action verbs*) e orientamos os alunos a encontrar tais verbos no texto de Lindsay. O décimo terceiro encontro foi realizado dia 17 de setembro, os alunos sugeriram criarmos uma mini gincana. Eles foram divididos em grupos de 4 alunos e fizeram atividades de *spelling* e tradução, um aluno dizia o verbo em português e o componente de outro grupo deveria escrevê-lo em inglês, um dizia o verbo e o outro dizia se era de estado ou ação e o empregava em uma frase. Na décima quarta aula, dia 22 de setembro, trabalhamos os usos de presente simples na narrativa, solicitando aos alunos que circulem os usos empregados por *Lindsay*. Foram realizados exercícios completando sobre os usos do presente simples em relação a aspectos de suas próprias vidas. Trabalhamos uma charge com exercícios extras sobre o presente simples como reforço, retirados da mídia digital. Nossa décima quinta aula, dia 22 de setembro também, relembramos o uso do passado simples onde os alunos buscaram na narrativa as sentenças no passado e as circulassem. Discutimos sobre os usos do presente simples e passado simples dentro da narrativa, buscando compreender qual o tempo mais utilizado pela narradora e o que tal emprego significa na composição de sua narrativa.

Sucessivamente, no módulo 4 focalizamos nas seguintes atividades: estabelecimento de relação entre a citação de *Brandon Sanderson* e o vídeo produzido por *Lindsay Fisher*; Discussão sobre a narrativa de *Lindsay*, apontado para as escolhas de adjetivos que ela faz para descrever a si mesma; enfoque em adjetivos que descrevem características físicas; enfoque em adjetivos que descrevem características de personalidade.

O módulo 4 iniciou dia 23 de setembro com a décima sexta aula, Trabalhamos a citação de *Brandon Sanderson*, que definia o objetivo da contação de histórias. Os alunos a estabeleceram uma relação de sentidos entre a citação *Sanderson* e a narrativa de *Lindsay*, conduzindo a uma reflexão sobre os motivos que levaram *Lindsay* a produzir sua história. Apresentamos o questionamento “*What do you look like?*” e trabalhamos alguns adjetivos que descreviam características físicas. Dia 24 de setembro, em nossa décima sétima aula, lemos a narrativa novamente com os alunos e solicitamos que observassem a foto de *Lindsay*. Discutimos sobre o posicionamento da *Lindsay* sobre sua aparência física e então

solicitamos uma descrição física e de personalidade de *Lindsay*. Discutimos sobre as escolhas de adjetivos que ela fez para descrever a si mesma. Na décima oitava aula, dia 29 de setembro, os alunos descreveram sua aparência física e expressaram opinião de como se sentiam em relação a ela. Trabalhamos com atividades de vocabulário, focalizando características físicas. Na décima nona aula, também dia 29 de setembro, os alunos descreveram suas características de personalidade, com o apoio de listas de vocabulário. Trabalhamos com uma atividade de vocabulário, focalizando características de personalidade. Na vigésima aula, dia 30 de setembro, iniciamos com a interpretação e reflexão de um provérbio escocês que tratava de julgamentos realizados pela aparência física. Debates sobre o que era ser diferente e quais suas implicações, positivas e negativas. Um aluno teve a ideia de, em grupos e através de fotos, representar as frases de *Lindsay*: “*We are different*”, “*I believed being different brought people closer to me*”, “*I believed being different drove people away*”. Finalizamos o módulo 4, dia 01 de outubro sendo a vigésima primeira aula, com a análise de um acróstico com o nome de “*Maria*” com adjetivos e verbos (ação e estado). Sorteamos o nome de um colega para fazer um acróstico, utilizando adjetivos que descrevessem características físicas e de personalidade.

O módulo 5 teve como prioridade o reconhecimento sobre contexto de produção da narrativa, objetivos pessoais e sociais bem como relevância de seu tema. Discussão sobre o fenômeno *selfie*. Enfoque nas seguintes questões: padrões ideais de corpo e beleza e autoestima.

Iniciamos nosso módulo 5, em 06 outubro. No vigésimo segundo encontro, interpretamos a citação da autora que tratava do motivo que a instigou a construir sua narrativa. Debates sobre o contexto de produção da narrativa, objetivos sociais e relevância de seu tema. Após a compreensão do contexto de produção da autora, executamos umas questões que tratavam sobre o conceito de “ser diferente”. No vigésimo terceiro encontro, realizado também no dia 06 de outubro, traçamos uma comparação entre a narrativa produzida por *Lindsay* e um *selfie*. Durante a socialização das atividades, surgiu a ideia de convidar uma também professora, que é autora de um *blog* chamado “*Eu tenho um hemangioma, e daí?*” para uma conversa sobre o seu *blog* e sobre “ser diferente”. Na vigésima quarta aula,

realizada dia 07 de outubro, cada aluno criou sua própria definição de *selfie* e compartilhou com os colegas, após a socialização lemos uma breve definição de *selfie* retirada do dicionário *Oxford*. Demos continuidade com a leitura de um texto que tratava do fenômeno *selfie*, sua origem, famosos com maior uso, curiosidades, etc. Então eles completaram um questionário de auto-avaliação sobre o uso de *selfies*. No vigésimo quinto encontro, realizado dia 08 de outubro, interpretamos uma manchete de primeira capa de um jornal americano. Neste, a expressão *Selfie-ish* aparecia como legenda de uma *selfie* tirada em primeiro plano enquanto um indivíduo, em segundo plano, em uma ponte, estava prestes a cometer suicídio e policiais tentavam convencê-lo do contrário. Comparamos a narrativa de *Lindsay* e a citação de cantora inglesa Adele sobre sua aparência física e respondemos se ambas apresentavam opinião semelhante sobre padronização de beleza e felicidade. No dia 13 de outubro, completamos a vigésima sexta aula. Interpretamos o texto “*You are unique*” e a respondemos questões que buscavam levá-los a reflexão sobre a autoestima, o amor e o respeito que cada um tem de si mesmo. Na vigésima sétima aula, também dia 13 de outubro, cada aluno escreveu um parágrafo descrevendo o motivo de eles serem únicos, intitulado “*Why am I unique?*” e socializaram com os colegas. No vigésimo oitavo encontro, dia 14 de outubro, completamos uma sentença encriptada para descobrir qual é a mensagem que *Audrey Hepburn* estava transmitindo. Com base na mensagem, debatemos o que *Audrey Hepburn* pensava sobre beleza e comparamos se *Audrey Hepburn* e *Lindsay Fisher* tinham a mesma opinião sobre “ser bonita”. Identificamos também os verbos na mensagem de *Audrey Hepburn*. No dia 15 de outubro completamos o vigésimo nono encontro e nele ouvimos a canção “*Pretty hurts*”, de *Beyoncé*, e preenchemos os espaços em branco com as palavras dispostas entre parêntesis ao final das estrofes. Discutimos o objetivo da música, se a cantora estava feliz, se ela citava alguma padronização da beleza, se ela estava sofrendo e quem auxiliava nesse sofrimento. A trigésima aula foi realizada dia 20 de outubro quando analisamos as imagens das campanhas publicitárias da *Victoria’s Secret* e da *Dove Real Beauty*. Traçamos a diferença de mensagem que cada uma estava transmitindo. Então debatemos e escrevemos sobre questões pessoais: preocupação com seu corpo, preocupação em manter-se em forma, pratica de hábitos não-saudáveis para manter uma aparência bonita.

Em seguida, no módulo 6 focalizamos nas seguintes atividades: introdução dos passos e elementos para a construção de uma narrativa digital; enfoque nos passos 1 e 2: exploração, pesquisa e desenvolvimento de uma ideia para a narrativa; apresentação do passo 3: escrita e refacção da narrativa; enfoque no passo 4: montagem de um *storyboard*, com base na narrativa escrita; apresentação do passo 5: construção digital da narrativa; introdução do passo 6: montagem da narrativa digital com todos seus elementos; conclusão com os passos 7 e 8: compartilhamento com a turma do trabalho realizado e reflexão.

Iniciamos o módulo 6 dia 20 de outubro chamando a atenção dos alunos para os dez elementos composicionais das narrativas digitais, produzidos por Robin (2008), no Centro de Estórias digitais, na Universidade de Ontário, Canadá. Explicamos quais os oito passos que seriam seguidos para a construção das narrativas digitais. Dia 21 de outubro, a trigésima primeira aula, explicamos os três primeiros elementos da narrativa: objetivo da estória, ponto de vista e escolha de conteúdo. Discutimos sobre suas narrativas, sobre o que poderiam contar sobre si próprios, que aspectos de si mesmos poderiam enfatizar (características físicas ou traços de personalidade) em suas narrativas, sobre as mensagens que queriam transmitir, sobre como eles queriam ser vistos e em seguida, solicitamos que escrevessem ideias para suas narrativas. No dia 22 de outubro, trigésima segunda aula, apresentamos o quarto elemento da narrativa: “*motto*”. Definimos e discutimos a definição de *motto* e fizemos a leitura de alguns exemplos (*Free to be me, I'm awesome, Physical appearance is not what is important.*). Então solicitamos aos alunos que criassem seus *mottos*. No dia 27 de outubro, nosso trigésimo terceiro encontro, introduzimos o quinto e sexto elementos necessários para redigir a narrativa: concisão, gramática e linguagem. Revisamos o módulo 3, que tratou de gramática do presente simples (verbos de estado e de ação) e passado simples. Revisamos o módulo 4, que tratou de vocabulário sobre traços físicos e de personalidade. Ainda no dia 27 de outubro, completando nossa trigésima quarta aula, iniciamos o primeiro rascunho das narrativas, reforçando os seis elementos necessários para a sua produção (objetivo, ponto de vista do narrador, conteúdo, lema, coerência e gramática/linguagem clara). Alguns rascunhos foram socializados entre os colegas. A trigésima quinta aula, dia 28 de outubro, apresentamos a definição do termo *storyboard* bem como alguns exemplos e então solicitamos aos

alunos que produzissem suas *storyboards* com base em suas narrativas. Introduzimos os quatro elementos necessários para a construção digital da narrativa: gravação de áudio e trilha sonora, observação do ritmo da narrativa; produção das imagens e do vídeo. No dia 29 de outubro, trigésima sexta aula, explicamos o primeiro e segundo elementos vistos na aula anterior: gravação de áudio e trilha sonora, observação do ritmo da narrativa. Praticamos em duplas a leitura de um trecho da narrativa de *Lindsay*, observando a clareza de voz e ritmo da narrativa. Produzimos a gravação de voz de suas narrativas utilizando o celular de cada aluno. No dia 03 de novembro, nossa trigésima sétima aula, trabalhamos o terceiro e quarto elementos: produção de imagens e de vídeo. Produzimos algumas imagens e vídeo de suas narrativas. Ainda no dia 03 de novembro, trigésimo sétimo encontro, finalizamos a montagem digital de suas narrativas, inserindo os quatro elementos em sequência: gravação de áudio e trilha sonora, observação do ritmo da narrativa; produção das imagens e do vídeo final. Utilizamos os programas: *movie maker* (com tutorial na apostila) e um aplicativo de celular *video show* (aplicativo escolhido pelos alunos). O trigésimo oitavo encontro, dia 04 de novembro, alunos que apresentaram suas narrativas digitais para seus colegas de classe para que pudessem receber comentários e refletir sobre seus trabalhos.

É importante ressaltar que para concluir o projeto, convidamos a professora universitária e contadora Luciana Kele Dorini, autora do *blog*: “Eu tenho um hemangioma, e daí?” para conduzir uma importante palestra para os alunos do terceiro ano, participantes do projeto, socializando sua linda e emocionante história, seu hemangioma, seu trabalho social, como mais uma forma de discutir sobre a temática: Ser diferente é normal - percepção e valorização de si mesmos, aparência física e à consciência e mudança de percepção de nossas imagens. A palestra realizada no dia 05 de novembro repercutiu positivamente entre os alunos, o que levou a escola a convidar a palestrante para compartilhar sua história de vida com pais, professores e demais alunos. A palestra e o nosso projeto de ensino encontra-se divulgado no endereço: <http://www.diariodosudoeste.com.br/regiao/2015/11/professoras-desenvolvem-projeto-a-aceitacao-da-vida-como-ela-e/1543932/>.

O módulo 7 teve como objetivo: Socializar as narrativas digitais. Iniciamos o 7 e último módulo no dia 06 de novembro, postando as narrativas no *blog* da escola e socializando-as para alunos, professores e comunidades escolar em geral nas duas

últimas aulas (todos os professores concordaram em utilizar as duas últimas aulas do dia para a socialização das narrativas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi levar os alunos a produzir suas narrativas autobiográficas digitais, portanto ao final do trabalho, podemos afirmar que nossos objetivos foram alcançados. Cabe, pois concluir com algumas reflexões acerca de nossa proposta de ensino:

Nossos alunos atualmente estão rodeados por ferramentas tecnológicas, não somente para fins educativos, mas também para informações distorcidas, receitas mirabolantes de beleza e exposição direta não somente de sua forma física, mas também de seus desejos, incertezas e sonhos. A internet, suas redes sociais, *selfies* e a mídia intervêm em nossas vidas, nas nossas famílias, na educação, e em particular na vida das crianças, adolescentes e jovens (e porque não dizer na dos adultos também né?). Estão sempre apresentando pessoas felizes e contentes com a vida que possuem, a praticidade e o preço da felicidade e ensinam formas de agir, de pensar, de estar bonitos e em forma, de ser e estar no mundo. De modo certo ou não, esses meios educam e estão presentes na vida de nossos alunos mais que os pais às vezes e levam as pessoas a se ajustarem em determinados padrões.

Nossos alunos estão diariamente produzindo suas autobiografias em redes sociais, muitas vezes de forma impensada, surreal e/ou apenas produzindo cópias de pensamentos de outros autores. Nossa proposta de ensino, além de apresentar-lhes as etapas corretas e necessárias de uma autobiografia digital, os fez pensar e sentir como realmente são. Como as diferenças são normais e necessárias e como essas diferenças os tornam únicos. Após essa reflexão, a narrativa autobiográfica digital foi produzida com maior facilidade. Os alunos relataram maior dificuldade em achar características positivas para falar de si e ressaltaram a facilidade de falar do outro. Tiveram uma pequena dificuldade na escolha do tema e colocá-la no papel em inglês sem que a mesma ficasse muito extensa e repetitiva.

Após a produção das narrativas, pudemos analisar o momento de gravação e edição. Como nosso cotidiano escolar ainda é pouco tecnológico, com salas adaptadas para o laboratório, escassez de material (microfone, fones de ouvido),

falta de laboratório de línguas e um funcionário auxiliar, nossos alunos preferiram usar seus próprios celulares e laptops para a produção da narrativa. As gravações e edições foram muito divertidas e cooperativas, os alunos trocaram experiências, auxiliaram os colegas e até tiveram um momento de desabafo, com lágrimas e superações.

O presente trabalho apresentou uma sequência didática muito prazerosa, reflexiva e divertida. Os módulos foram muito bem diversificados, trouxeram informações antigas e recentes, tratou de evolução e atualidade e trouxe a alma dos alunos à tona. De forma motivadora, tratou de assuntos polêmicos, cruéis e agressivos – *bullying*, padronização de beleza, diferenças, preconceito – de uma forma que os alunos conseguiram sentir segurança e confiança em expor suas vidas. Conseguimos despertar interesse dos alunos pelo inglês já que por meio do gênero narrativa autobiográfica digital, os alunos puderam vivenciar, analisar, avaliar e refletir sobre a utilidade do mesmo para seus contextos de vida locais bem como compartilhá-los na rede.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonio Soarez. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 1ªed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Trad. e org: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et.al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. London and New York: Routledge, 2000.

CRISTOVAO, Vera; STUTZ, Lidia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francofono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C. *et al.* (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.

FISHER, Lindsay. **First Impression**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ER_jE51g6II> Acesso em: 11 jan. 2014. 14:06.

MACHADO, Ana Raquel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Revista intercâmbio**, São Paulo, n. 10, 2001. Pp 138.

ROBIN, Bernard. Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. In: ROBIN, Bernard R. **Theory into practice**. 2008. Disponível em: <<http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens códigos e suas tecnologias. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004. p. 31.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-32.

SCHINEMANN; BIAZI. **Modelo didático: narrativa autobiográfica digital para aulas de Língua Inglesa** (no prelo).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 82.