

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

LIVIA MARIANA COSTA

NARRATIVAS DIGITAIS: construção de propostas educativas para incentivo à
leitura e escrita com uso de ferramentas digitais

São Luís
2017

LIVIA MARIANA COSTA

NARRATIVAS DIGITAIS: construção de propostas educativas para incentivo à leitura e escrita com uso de ferramentas digitais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar - da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

São Luís

2017

LIVIA MARIANA COSTA

NARRATIVAS DIGITAIS: construção de propostas educativas para incentivo à
leitura e escrita com uso de ferramentas digitais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar - da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior
Doutor em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Sannyta Fernanda Nunes Rodrigues
Doutora em Multimédia em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch
Doutora em Educação
Centro Universitário Internacional - UNINTER

Aos meus pais, pelo amor dedicado a mim e pela oportunidade de trilhar o caminho da boa educação. Ao meu pai, Vaz (*in memoriam*), por fomentar em mim o desejo de aprender sempre mais a cada dia. À minha mãe, Marli, pelo cuidado, força e dedicação, que fortaleceram a minha fé para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Como eternizou Raul Seixas na canção *Prelúdio*: “Sonho que se sonha só, é só um sonho [...]. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. A conclusão deste trabalho é a realização de um sonho. Apesar da escrita de uma dissertação ser um exercício solitário, durante esta caminhada, de quase dois anos, segui sempre acompanhada. Certamente, no decorrer desta árdua jornada, muitas mãos “seguraram” as minhas, seja através de palavras, que exprimiam motivação, conhecimento, sugestão e alento, seja pelos abraços, sempre tão apertados e olhos atentos ao texto. Sonhamos juntos! Minha terna gratidão a todos que estiveram ao meu lado.

Grata a Deus, pelo dom da vida e por agir em minha vida sempre na hora certa.

Meu agradecimento muito especial ao querido amigo e orientador, João Batista Bottentuit Junior, por tantos ensinamentos, dedicação e por ser tão cuidadoso com a construção deste trabalho. Seu otimismo, motivação e paciência foram fundamentais para a superação dos meus momentos de angústia, tão frequentes durante o aprendizado dos pesquisadores iniciantes. Sua atuação como docente é uma referência para todos que sonham em trilhar por esse caminho.

Agradecimentos mil à minha mãe, que por ser uma pedagoga apaixonada, me “contaminou” pelo amor à educação, através de seu belo exemplo. A ela todo o meu amor e gratidão.

Ao meu amado e saudoso pai, Vaz (in memoriam), que mesmo com sua ausência física, está presente em todos os momentos de minha vida, através de seus ensinamentos, exemplos e amor.

Aos meus irmãos, pelo amor fraternal. Ao meu irmão Claudio, pela segurança do seu ombro amigo. À minha irmã e comadre Taciana, pela amizade, proteção e respeito pelas minhas escolhas, apesar de nem sempre concordar com elas. Obrigada pelas longas conversas, pelas orações e por ser tão presente em minha vida.

À minha doce, saudosa e amada “Tia”, Isabel (in memoriam), por todo o amor dedicado à mim e pelo exemplo de generosidade, simplicidade e bondade tão marcantes em sua vida terrena.

À minha tia e madrinha Maria da Guia, pelo carinho e respeito.

Ao meu cunhado Cid pelo apoio e amizade.

Aos meus sobrinhos Davi e Lara, pelo amor puro e verdadeiro. E, especialmente, pelos momentos de carinho, alegria e descontração, que contribuíram para que eu conseguisse conduzir o processo de construção deste trabalho com maior leveza.

Ao meu namorado André, pelo amor, paciência, companheirismo e carinho. Obrigada por ter entendido os momentos em que eu precisava me debruçar na escrita. Agradeço muito a Deus por ter colocado em minha vida alguém que me estimula a ser um ser humano melhor a cada dia.

À minha sogra Luzinea, pelas conversas tão enriquecedoras acerca da carreira docente e do trabalho científico. As dicas e trocas de experiência foram primordiais para o desenvolvimento da minha escrita. Sua dedicação como docente é um exemplo a ser seguido.

Esta dissertação está repleta também do carinho de pessoas que me deparei no decorrer do mestrado. O meu agradecimento aos colegas da turma de 2015 (com carinho singular ao Anderson, Andreia e Welyza). Em especial, às “super poderosas” Isis e Walline, pela amizade, generosidade na troca de conhecimentos e pelas conversas, as quais, por vezes, percorriam a madrugada, a respeito das dificuldades encontradas durante este período.

Ao corpo docente do PgCult, em especial aos professores: Luciano Façanha, Zilmara Carvalho, Ferreira Junior, Marcia Manir, Antônio Cordeiro e Martina Ahlert, por todo o aprendizado adquirido durante as disciplinas cursadas no mestrado.

A toda a equipe da coordenação do PgCult, pela amabilidade e respeito na prestação de seus serviços. Com carinho, à disponibilidade de Domingas Caldas, que contribuiu com a transcrição das entrevistas realizadas em grupo focal para este trabalho.

À Juliana Lobo, pela cordialidade ao realizar a revisão de língua portuguesa e normalização deste trabalho.

Meu agradecimento singular aos amigos “bizarros” Nádia e Ahirlan, pelo socorro nos momentos de dúvidas e pela amizade sincera de tantos anos. Obrigada também ao meu querido “canto podre” (Iveline, Karine, Mariana, Natalia e Richardson), grupo de amigos oriundos da graduação. Obrigada pelo carinho sentido, mesmo quando estamos distantes.

O sonho desta dissertação teve início na minha atuação como docente das séries iniciais da rede municipal de educação. Então, meu carinho e respeito todo especial às colegas de trabalho e amigas de vida das Unidades de Educação Básica Pedro Marcosine Bertol e Monsenhor Frederico Chaves. Em especial, às queridas: Joana, Karen, Janayne e Carol.

Às turmas do curso de Pedagogia, que me receberam de forma tão amável e cordial. Muito obrigada pelas trocas de conhecimentos e experiências, e, principalmente, por terem demonstrando tanto interesse e empenho para a realização das entrevistas em grupo focal.

Agradeço de coração aos membros do GEP-TDE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Digitais na Educação), pelas mensagens de incentivo, pelos trabalhos acadêmicos compartilhados e pelo aprendizado durante os encontros.

Muito obrigada às professoras Luana Wusch e Sanny Rodrigues, pelas contribuições tão valiosas durante a qualificação desta dissertação.

Meu reconhecimento a CAPES, pela bolsa disponibilizada, a qual contribuiu para que eu pudesse adquirir obras fundamentais e que foram dedicadas à escrita deste trabalho.

Obrigada a todos! Concretizamos este trabalho juntos!

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.

Mia Couto (Terra Sonâmbula)

RESUMO

Os avanços tecnológicos influenciam diretamente a forma como nos comunicamos, contribuindo para a formação de múltiplas linguagens. Sendo assim, é função da escola assegurar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades para utilizar a linguagem verbal e não verbal em práticas de multiletramentos. O desenvolvimento de tais práticas, no âmbito educacional, precisa ser repensado com o intuito de torná-las mais condizentes com a realidade social vigente. Nesse contexto, surgem as narrativas digitais, que compõem uma nova prática educativa advinda da combinação de histórias narradas com as tecnologias da informação e comunicação. Essas tecnologias possibilitam práticas de leitura, escrita e produção de textos, de acordo com a pedagogia de multiletramentos. Dessa forma, esta pesquisa visa analisar as potencialidades das narrativas digitais no processo de ensino e aprendizagem, através da metodologia de estudo de caso, tendo em vista aspectos qualitativos e quantitativos. Inicialmente, é apresentada uma fundamentação teórica acerca do tema, bem como uma revisão sistemática da literatura, que apresenta 20 trabalhos selecionados a partir de critérios de inclusão e exclusão, em língua portuguesa, disponíveis nos repositórios *Scielo*, *CAPES* e *Google Acadêmico*, e que destacam as potencialidades das narrativas digitais na prática educativa. O estudo de caso é realizado com graduandos do 8º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, utilizando técnicas de investigação qualitativa e quantitativa, como grupo focal e aplicação de questionário objetivo, respectivamente. Metodologicamente, os graduandos construíram e avaliaram a aplicabilidade de narrativas digitais voltadas para o incentivo à leitura e escrita de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como instrumentos de análise de dados um questionário que compila os conhecimentos prévios dos entrevistados acerca do tema e do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação, além de uma ficha para a análise de propostas de narrativas digitais. A ficha foi elaborada a partir de um roteiro composto por elementos, que, de acordo com o referencial teórico, devem fazer parte da estrutura de uma narrativa digital.

Palavras-chave: Formação de Professores. Leitura e escrita. Multiletramentos. Narrativas Digitais. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

ABSTRACT

Technological advances directly influence the way we communicate, thus contributing to the formation of multiple languages. Therefore, it is the function of the school to assure students the development of skills and abilities to use verbal and non-verbal language in multi-treatment practices. The development of such practices, in the educational field, need to be rethought in order to make them more appropriate to the current social reality. In this context, the digital narratives that compose a new educational practice come from the combination of narrated histories with the technologies of the information and communication that make possible practices of reading, writing and production of texts, according to the pedagogy of multiletramentos. In this way, this research aims to analyze the potential of digital narratives in the teaching and learning process, through the methodology of case study, investigated from qualitative and quantitative aspects. Initially it presents a theoretical foundation on the subject, as well as a systematic review of the literature that presents twenty works, selected from inclusion and exclusion criteria, in Portuguese language, available in the Scielo, CAPES and Google Academic repositories, which verify the potentialities Of digital narratives in educational practice. The case study is carried out with undergraduates from the 8th period of the Pedagogy Course of the Federal University of Maranhão, in order to detect the training needs of education professionals with recent initial training. Qualitative and quantitative research techniques were used, being focal group and application of objective questionnaire, respectively. These graduates constructed and evaluated the applicability of digital narratives aimed at encouraging reading and writing of students in the initial grades of Elementary School. The research has as tools of data analysis a questionnaire that compiles the previous knowledge of the interviewees about the theme and the use of information and communication technologies in education and a form for the analysis of proposals of digital narratives. This record was elaborated from a script that contains the elements that, according to the theoretical reference, should be part of the structure of a digital narrative.

Keywords: Teacher training. Reading and writing. Multiliteracies. Digital Narratives. Information and communication technologies (ICT)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE TABELAS	15
LISTA DE GRÁFICOS	16
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Motivação e contexto	17
1.2 Questões de investigação	21
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Objetivo geral	22
1.3.2 Objetivos específicos	22
1.4 Organização da Dissertação	22
2 NARRATIVAS DIGITAIS: a arte de contar histórias no mundo digital	24
2.1 Narrativas e tradição oral	25
2.2 O que são narrativas digitais?	28
2.3 Potencialidades da utilização de narrativas digitais na prática educativa	32
2.4 Revisão Sistemática da Literatura: fundamentação teórica	39
2.4.1 Revisão sistemática da literatura sobre narrativas digitais	42
2.5 Ferramentas digitais para a construção de narrativas digitais	48
3 LEITURA, ESCRITA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: direcionamentos para o processo de ensino e aprendizagem	55
3.1 A dimensão social e política da língua escrita	56
3.2 Multiletramentos e a flexibilidade do contexto educacional	63
3.3 Letramento digital, hipertextualidade e o papel do leitor	72
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	77
4.1 Necessidades formativas de professores	78
4.2 Formação permanente diante das tecnologias da informação e comunicação	81
5 METODOLOGIA	93
5.1 O método como percurso para o conhecimento científico	94
5.2 Pesquisa Quantitativa/Qualitativa	95

5.3 Estudo de caso	96
5.4 Contexto da realização da pesquisa	999
5.5 Instrumentos utilizados durante a pesquisa	100
5.5.1 Ficha para revisão sistemática	100
5.5.2 Questionário	101
5.5.3 Grupo focal.....	101
5.5.4 Ficha de critérios de avaliação para as propostas de narrativas digitais	1055
5.6 Técnicas de análise de dados	105
5.6.1 Análise estatística	1066
5.6.2 Análise proposicional do discurso	1066
6 NARRATIVAS DIGITAIS DESENVOLVIDAS PELOS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS	108
6.1 Dados dos questionários aplicados aos graduandos	109
6.2 Grupo focal	117
6.2.1 Narrativas digitais construídas a partir da proposta 1 (Histórias em Quadrinhos/Cascão)	119
6.2.2 Narrativas digitais construídas a partir da proposta 2 (Histórias em Quadrinhos/Mônica e Magali)	124
6.2.3 Propostas de narrativas digitais a partir de vídeos/filmes	129
6.2.4 Narrativas digitais construídas a partir da proposta 4 (Leitura de imagens)	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	149
ANEXOS	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Site Educational use of digital storytelling</i>	29
Figura 2: <i>An Educator's Guide to the Four C's</i> (Guia do Educador para os Quatro C's).....	36
Figura 3: Os 4C's.	39
Figura 4: <i>PowerPoint</i>	49
Figura 5: <i>Movie Maker</i>	50
Figura 6: <i>Animoto</i>	50
Figura 7: <i>Go Animate</i>	51
Figura 8: <i>Photo Story</i>	52
Figura 9: <i>Voice Thread</i>	52
Figura 10: <i>Pow Toon</i>	53
Figura 11: <i>Storybird</i>	54
Figura 12: <i>Flickr</i>	54
Figura 13: Dicas de maquiagem.....	66
Figura 14: Animação célula 3D.	67
Figura 15: Aula sobre narrativas digitais.	102
Figura 16: Proposta de narrativa digital 1.....	102
Figura 17: Proposta de narrativa digital 2.....	103
Figura 18: Leitura da imagem para a criação de uma narrativa digital 1.....	104
Figura 19: Leitura da imagem para criação de uma narrativa digital 2.....	104
Figura 20: Proposta de narrativa digital 1.....	119
Figura 21: Proposta de narrativa digital 2.....	124
Figura 22: Leitura da imagem para a criação de uma narrativa digital 1.....	131
Figura 23: Leitura da imagem para a criação de uma narrativa digital 2.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sete elementos para as narrativas digitais.....	33
Quadro 2: Elementos da revisão sistemática 1.	41
Quadro 3: Elementos da revisão sistemática 2.	42
Quadro 4: Resultado da pesquisa no <i>Google Acadêmico</i>	43
Quadro 5: Resultados da pesquisa nos periódicos Capes.....	444
Quadro 6: Resultados da pesquisa no Scielo.....	44
Quadro 7: Ficha de revisão sistemática.	100
Quadro 8: Ficha para proposta de narrativa digital.	103
Quadro 9: Critérios de avaliação das propostas de narrativas digitais.....	105
Quadro 10: Definição de narrativas digitais por parte dos graduandos.....	117
Quadro 11: Roteiro para proposta de narrativa digital.....	118
Quadro 12: Narrativas digitais construídas pelos graduandos a partir da Figura 20.	120
Quadro 13: Narrativas digitais concebidas pelos graduandos a partir da Figura 21.	125
Quadro 14: Proposta de narrativas digitais a partir de vídeos ou filmes.	129
Quadro 15: Narrativas digitais construídas pelos graduandos a partir das Figuras 22 e 23.	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos estudos investigados por ano de publicação.	45
Tabela 2: Nível de ensino em que os estudos foram realizados.	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa.....	109
Gráfico 2: Gênero dos participantes da pesquisa.....	110
Gráfico 3: Nível de conhecimento sobre TIC.....	110
Gráfico 4: Filmes e vídeos em sala de aula.....	111
Gráfico 5: Conhecimento e utilização das ferramentas digitais.....	115
Gráfico 6: Conhecimento sobre narrativas digitais.....	116

1 INTRODUÇÃO

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

Neste capítulo apresentamos a estrutura da dissertação, as razões que justificam a escolha do tema, as questões investigadas e os objetivos desta pesquisa.

1.1 Motivação e contexto

A sociedade contemporânea encontra-se em processo de frequentes transformações, onde um dos fatores que mais influenciam essas mudanças são os avanços das tecnologias da informação e comunicação. A presença desses recursos tecnológicos acarreta mudanças na cultura, no sujeito, nas formas de pensar e agir, e, acima de tudo, nas formas de linguagem e comunicação, que passam a se apresentar sob novas dimensões.

Vivemos na chamada “sociedade em rede”¹, onde até mesmo as relações sociais, muitas vezes, são mediadas pelo computador e uma criança é capaz de não se desenvolver bem nas atividades corriqueiras de matemática, mas pode ser uma *expert* em jogos e desafios pelo computador. Essa geração lida muito bem com as questões que englobam o mundo das tecnologias, não as encarando como meios e recursos pedagógicos, mas como instrumentos de diversão, que lhes possibilitam em poucos segundos adentrar em diversos mundos. Conseqüentemente, essa geração recebe um conjunto muito variado de nomenclaturas, tais como: Geração Z (LAFUENTE, 2009) Geração Y (LOIOLA, 2009), *NetGeneration* (JONES, RAMANAU, CROSS e HEALING, 2010), Homo Zapiens (VEE e VRACING, 2009), Geração Móvel e Geração Polegar (MOURA, 2009), Nativos Digitais (PRENSKY, 2001), etc. Essas nomenclaturas são diversificadas para tentar explicar as características muito distintas das gerações passadas.

A escola, como espaço de aquisição, sistematização e socialização de conhecimentos, também está ligada às mudanças emergentes da sociedade. Sua função social exige a reflexão e as modificações das estratégias de construção do conhecimento, inovando suas ações diárias, através da incorporação das TIC², instrumentos indispensáveis à adaptação social de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Tais mudanças vivenciadas pela sociedade ao longo dos anos têm exigido das instituições educacionais a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos, autônomos e que saibam trabalhar em equipe. Para atender a essa necessidade, a educação não pode mais se desenvolver com base na transmissão

¹ Castells (1999) utiliza o termo sociedade em rede para retratar a interdependência entre várias áreas e setores sociais e econômicos, maximizada pela presença das tecnologias da informação e comunicação nos diversos âmbitos da sociedade.

² Tecnologias da informação e comunicação.

de conteúdos, onde o aluno tem o papel de mero receptor e o professor de detentor dos saberes. É fundamental um processo de ensino-aprendizagem em que o educando possa construir seus próprios conhecimentos.

Dessa forma, é necessário um envolvimento global de todo o sistema escolar, com o objetivo de repensar essa realidade, para que as modificações ocorram de forma planejada com a presença das TIC. Tais tecnologias exercem influência em todos os âmbitos da sociedade, cabendo, assim, à escola, o papel de contextualizar os conteúdos que são trabalhados em sala de aula e torná-los mais atrativos para os alunos.

Este trabalho de aproximar as vivências escolares a realidade social dos alunos, através da inserção das TIC na educação, é importante, sobretudo, para os alunos de escolas públicas que, muitas vezes, não dispõem de recursos tecnológicos, nem mesmo em suas escolas. Nesse contexto, é essencial salientarmos que também é função da escola trabalhar no sentido de “minimizar” as desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a esses recursos tecnológicos vem gerando.

Portanto, não há dúvidas de que o uso das TIC na educação é uma realidade que não deve ser questionada, uma vez que elas estão presentes de maneira geral na sociedade. Entretanto, importa refletirmos de que modo essas TIC podem contribuir para a aprendizagem dos educandos.

A aprendizagem precisa ser pensada a partir da realidade e vivência do aluno, utilizando estratégias de definição, solução e reflexão de problemas. Assim, a escola deve ser um local onde o indivíduo se desenvolva por meio de relações sociais, que atendem para as suas dimensões afetiva e cognitiva, suas habilidades, competências e valores, despertando para a consciência social e política.

Silva (1997) alerta para a importância dessa contextualização dos conteúdos, uma vez que a escola não pode se distanciar da sociedade. Para que isso não ocorra, é fundamental a capacitação dos professores para o uso das tecnologias. É necessário ainda que o professor promova, através da mediação, a construção dos conhecimentos por parte dos alunos, assim como a estimulação de sua criatividade, realizando a transposição didática dos conteúdos para que os mesmos possam ser assimilados com o uso de recursos tecnológicos.

Bottentuit Junior (2012) destaca sobre um novo perfil de professor para esta sociedade, onde o mesmo deve ser um planejador e utilizador crítico e

reflexivo dos recursos tecnológicos, isto é, um profissional capaz de inserir em sua prática educativa aquilo que é vivenciado pela sociedade, promovendo a construção dos conteúdos por parte dos alunos de forma colaborativa. Logo, a inserção das tecnologias na educação permite a maior participação dos alunos e, dependendo do direcionamento dado pelo professor, impede a prática da mera transmissão de conteúdos e da relação de passividade protagonizada entre professores e alunos.

Além disso, o uso das TIC pode contribuir não apenas para a função de contextualizar os conteúdos, mas também para a aquisição de uma maneira criativa e dinâmica de trabalhar as novas descobertas e investigações, motivando a aprendizagem dos alunos. Bruner (2001) ressalta que a escola não pode ser considerada como algo “neutro”, uma vez que a mesma está diretamente ligada à vida e à cultura de seus educandos. Sendo assim, sua ação promove consequências sociais, políticas e econômicas, bem como esses três âmbitos da sociedade exercem influência direta em suas ações. Dessa forma, a prática educativa deve ter significado na vida e na cultura de seus alunos.

Portanto, educar é também verificar a conformidade com a atualidade e com as inovações propostas pela sociedade, filtrando todas essas possibilidades antes de chegar ao aluno. É importante deixar claro que o uso das TIC na educação deve ser pautado a partir de uma reflexão pedagógica, pois, no processo de ensino e aprendizagem, o foco não deve ser os recursos tecnológicos, mas a forma como será utilizado para promover a aprendizagem dos alunos.

Ao aliarmos tecnologia e educação, temos a possibilidade de promover uma aprendizagem pautada na criatividade e ludicidade, tornando todo o processo mais atrativo para os alunos, especialmente no que concerne às atividades que têm como objetivo o incentivo à leitura e escrita, e, até mesmo, a apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como atividades de Língua Portuguesa em geral, que utilizam diversos gêneros textuais. De acordo com Santaella (2008), ao ser incorporado no “mundo digital”, o texto sofreu diversas transformações, especialmente em seu formato, surgindo, assim, o hipertexto. Para Gomes (2010), o hipertexto é um texto multidimensional, uma vez que o texto impresso se configura como uma estrutura unidimensional.

Por sua vez, a junção do hipertexto com as multimídias e multilinguagens pode ser definida como hipermídia, que, segundo Santaella (2008), nada mais é do que o prolongamento do hipertexto, pois é um espaço que pode ser explorado pelo

aprendiz, pois possibilita o acréscimo de voz, música, imagens e diversos elementos audiovisuais à informação escrita.

Na sequência de tais inovações ocasionadas pelas tecnologias da informação e comunicação surgiu um novo conceito, o de narrativa digital, que é uma prática advinda do resultado da combinação entre a arte de narrar histórias e diversas ferramentas digitais. Configura-se como um meio criativo de intervenção pedagógica, que proporciona várias maneiras de combinação de recursos tecnológicos, tais como áudio, vídeo, animação, imagens, gráficos, etc.

Diante do contexto já apresentado, a presente dissertação de mestrado surgiu do interesse em investigar as narrativas que estão presentes nas salas de aula da Educação Básica e que, aliadas as TIC, promovem diversas possibilidades de trabalho na prática educativa desenvolvida em sala de aula. Em outras palavras, é a investigação da utilização das narrativas digitais como meio pedagógico de incentivo à leitura e escrita.

A partir disso, surgem alguns questionamentos, como: quais as potencialidades pedagógicas em relação ao uso de algumas propostas de narrativas digitais, voltadas para o incentivo à leitura e escrita? Por que investigar narrativas digitais? Para responder a tais questionamentos, faz-se necessário um aprofundamento teórico acerca do tema. Entretanto, considerando leituras prévias, é correto afirmar que as narrativas digitais podem ser recursos importantes para a estimulação da leitura e escrita, bem como para o trabalho em diversas áreas de conhecimento.

Segundo Gallo e Coelho (2012), através do uso das narrativas digitais na educação, competências e habilidades socioculturais são beneficiadas, através do processo de aprendizagem, pautado no diálogo e na interação entre os componentes. O trabalho com diferentes gêneros textuais contribui também para o estímulo dessas competências e habilidades socioculturais. Marcuschi (2002), embasado no pensamento de Bakhtin (2003), ressalta que os gêneros textuais estão diretamente relacionados à vida sociocultural e, sendo assim, podem ser pensados a partir dos diferentes meios de comunicação e recursos tecnológicos.

O uso das TIC, aliado aos diferentes gêneros textuais, possibilitam a criação de narrativas que utilizam, de maneira integrada, o texto, imagens, sons e movimentos. Sobre isso, o PCN de Língua Portuguesa destaca que, na atualidade, exigem-se níveis de leitura e escrita completamente diferentes daqueles que

satisfaziam as demandas sociais de antigamente, isto é, faz-se necessário a implantação de diferentes práticas que ampliem a competência do aluno. Dentre essas práticas, podemos enfatizar o uso das narrativas digitais. O documento utiliza o termo “gêneros digitais emergentes” e afirma que os mesmos exigem mais da compreensão do aluno. Por isso, é fundamental ampliar os tipos de textos contemplados em sala de aula.

Acreditamos que os pressupostos acima citados foram suficientes para contextualizar e justificar a escolha do tema, que será investigado nesta pesquisa.

1.2 Questões de investigação

Esta dissertação descreve a revisão sistemática do tema, elaboração de propostas de trabalho com narrativas digitais, as quais estão voltadas para o incentivo à leitura e escrita, e apreciação das propostas construídas a partir de seis categorias desenvolvidas à luz do arcabouço teórico apresentado. Assim sendo, as questões abaixo serão norteadoras para as três fases da pesquisa. Na fase 1, que faz referência à revisão sistemática do tema, as questões são:

- Quantos são os estudos sobre narrativas digitais voltados para a educação, realizados em Língua Portuguesa?
- Quais as potencialidades pedagógicas das narrativas digitais?
- Teoricamente, como é possível associar as narrativas digitais ao trabalho de leitura, interpretação e produção textual?

Na fase 2, que se refere à elaboração de propostas de trabalho com narrativas digitais, as questões são:

- Quais são os fatores que devem estar presentes em uma narrativa digital voltada para o incentivo à leitura e escrita?
- Que gêneros textuais podem ser utilizados nas propostas de narrativas digitais?

Na fase 3, que diz respeito à apreciação das propostas de narrativas digitais, as questões são:

- O que pensam os professores (em formação) sobre as propostas de narrativas digitais elaboradas?

- Quais são os pontos positivos e negativos, de acordo com o arcabouço teórico desta dissertação, presentes nas propostas de narrativas digitais construídas pelos professores?

1.3 Objetivos

Neste contexto, definimos alguns objetivos para esta pesquisa. São eles:

1.3.1 Objetivo geral

Propor, analisar e estimular a construção de narrativas digitais voltadas para o incentivo à leitura e escrita, com graduandos de Pedagogia.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Investigar sobre as narrativas digitais e suas potencialidades pedagógicas;
- ✓ Mapear e analisar sistematicamente os estudos relacionados sobre as narrativas digitais;
- ✓ Construir narrativas digitais para serem trabalhadas em sala de aula;
- ✓ Investigar a percepção dos futuros docentes frente às narrativas concebidas e analisar as narrativas por eles criadas.

1.4 Organização da Dissertação

Esta dissertação está estruturada em sete capítulos, sendo que neste **primeiro** apresentamos a contextualização e motivação do tema escolhido, as questões investigadas, os objetivos da pesquisa e a organização da dissertação, com um breve resumo dos capítulos que compõem a pesquisa.

No **segundo** capítulo, ocorre a investigação teórica acerca das narrativas digitais, quando aprofundamos as reflexões a respeito das potencialidades das narrativas digitais na prática educativa, bem como realizamos uma revisão sistemática da literatura mediante os estudos já realizados sobre essa temática.

O **terceiro** capítulo tem como finalidade destacar as mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita, mediante a presença das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano das pessoas. Abordamos também as novas formas de linguagem desenvolvidas nas instituições educacionais, através das práticas de multiletramentos.

No **quarto** capítulo, destacamos a relevância do processo de formação permanente de professores frente a inserção das TIC na educação. Abordamos também a importância de detectarmos as necessidades formativas de cada profissional mediante seu contexto de trabalho.

No **quinto** capítulo, apresentamos a metodologia que fundamenta o trabalho de pesquisa. Detalhamos as fases do estudo empírico, os instrumentos utilizados para recolher os dados, a caracterização do objeto de estudo, bem como todos os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa.

No **sexto** capítulo, exibimos as propostas de narrativas digitais construídas a partir de diversos gêneros textuais e avaliadas pelos participantes da pesquisa, de acordo com as fases e critérios descritos na metodologia.

No **sétimo** capítulo, concluímos o trabalho com uma reflexão acerca dos dados obtidos e com as respostas para as questões formuladas no início da pesquisa.

2 NARRATIVAS DIGITAIS: a arte de contar histórias no mundo digital.

A arte de contar histórias nos liga ao indizível e traz resposta às nossas inquietações.

Cléo Busatto

Neste capítulo apresentamos uma fundamentação teórica sobre as narrativas digitais e uma revisão da literatura acerca do tema.

A fundamentação teórica está desenvolvida em três tópicos: 2.1 corresponde à relação entre o ato de narrar e a cultura, 2.2 faz referência à exploração acerca do arcabouço teórico sobre narrativas digitais e 2.3 discute as potencialidades das narrativas digitais na prática educativa.

A segunda parte é composta pela revisão sistemática da literatura acerca dos trabalhos desenvolvidos em Língua Portuguesa sobre o tema desta dissertação (2.4), além da apresentação de algumas ferramentas digitais, que podem ser utilizadas para a construção das narrativas (2.5).

2.1 Narrativas e tradição oral

O conceito de narrativa é complexo e apresenta diversas faces, uma vez que, segundo Jesus (2010), não é de domínio exclusivo da literatura, pois acompanha todo o processo de desenvolvimento humano, possibilitando a assimilação, propagação, legitimação e manutenção das criações culturais. A autora fundamenta a sua análise acerca das narrativas com base nos estudos de Bruner (1990), quando afirma que narrar histórias é uma tendência natural do ser humano, sendo uma forma considerável de estabilidade cultural e uma relevante ferramenta de aprendizagem.

Através das narrativas os ensinamentos referentes ao modo de vida de uma determinada comunidade são transmitidos de forma oral. Nesse contexto, Walter Ong (1998) aponta como as narrativas são utilizadas nas culturas orais primárias.

Embora seja encontrada em todas as culturas, a narrativa é, em certos aspectos, mais amplamente funcional nas culturas orais primárias do que nas outras. [...] usam histórias da ação humana pra armazenar, organizar e comunicar boa parte do que sabem. [...] Em virtude de seu tamanho e de sua complexidade de cenários e ações, as narrativas desse tipo são muitas vezes os repositórios mais amplos do saber de uma cultura oral. [...] Nas culturas orais primárias, nas quais não existe texto, a narrativa serve para unir o pensamento de modo mais compacto e permanente do que outros gêneros. (ONG, 1998, p. 158).

De acordo com White (1980 *apud* JESUS, 2010), a natureza da narrativa confunde-se com a natureza da cultura e da própria humanidade, ou seja, para o autor, o ato de narrar é intrínseco à natureza humana e às próprias criações culturais. Jesus (2010) ainda acrescenta que para alguns autores, como Bruner (1990), a narrativa é transcultural e trans-histórica, sendo um traço presente na humanidade.

As narrativas de tradição oral, que são transmitidas de geração em geração e, muitas vezes, apresentam “autoria popular”, funcionam como difusoras da cultura de um povo. Para Busatto (2006 *apud* WEBER, 2014), o ato de contar histórias permite ao narrador e ao ouvinte o acesso a outra dimensão da sua existência e da realidade em que estão inseridos, especialmente por unir passado e presente, além de estimular o imaginário.

Desta forma, tais histórias circulam no cotidiano de diferentes povos e podem ser lúdicas e interessantes despertando a atenção de todos, conforme afirma Tahan (1961):

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos. (TAHAN, 1961, p. 16 *apud* PINTO, 2014, p. 69).

Além do conteúdo de cada história, o foco também está na forma como a mesma é narrada, que inclui a “dramatização” do narrador, por meio de gestos, posição corporal e entonação da fala. De acordo com Cunha (2008, p. 104 *apud* WEBER, 2014, p. 342), a narração de histórias é “a arte ou prática milenar de narração oral com apresentação dramática de contos e histórias”.

Weber (2014) classifica o narrador como um “perpetuador de histórias”, já que, através do seu ato de narrar, as histórias são transmitidas de geração em geração e, conseqüentemente, a cultura é perpetuada. É o narrador que dá forma e expressão à história, transformando-a a partir de sua interpretação, uma vez que, para Busatto (2006 *apud* WEBER, 2014), ao compartilhar uma história com seu ouvinte, o narrador também formula e apresenta as suas próprias crenças.

Sendo assim, ao contar a história, o narrador apresenta seu olhar sobre a mesma, mas a narrativa também é influenciada pelo ouvinte, que agrega o que recebeu ao seu capital cultural. Isso proporciona a construção de uma comunicação direta entre narrador e ouvinte a cada nova contação, ainda que seja da mesma história.

Nesse contexto, Moraes (2012, p. 17 *apud* WEBER, 2014, p. 343) conclui que “ao recontar uma mesma história, ainda que o narrador e os ouvintes sejam os mesmos, as suas experiências de vida e reações diante dela serão outras. Parafraseando Heráclito: não se conta uma mesma história duas vezes”. Ao modificarmos narrador e/ou ouvinte, ou mesmo o momento da contação, a história será outra.

Assim, a narração de histórias acontece de forma viva, momentânea, onde não há regras, e é uma prática que pode ser realizada por todos, desde professores a pais e demais profissionais que visem estimular a criatividade,

conhecimento e imaginação dos ouvintes. Essas histórias também estão presentes em diversos tipos de manifestações artísticas, como na literatura, teatro, dança, etc.

Na educação, é importante destacarmos que a utilização das narrativas em sala de aula também é justificada por ser um instrumento que proporciona a interdisciplinaridade, ampliando o conhecimento acerca de diferentes áreas, de maneira lúdica e dinâmica. Além de difundidas no meio social no formato oral e impresso, com o advento das tecnologias da informação e comunicação, as narrativas passaram também a ser distribuídas em um novo formato, o digital, possibilitando o uso de diversos recursos, capazes de torná-las mais criativas e atraentes. De acordo com Carvalho (2008), as imagens tornaram-se ingredientes fundamentais nas histórias do século XX, sobretudo por não apresentarem apenas palavra oral ou escrita, mas também representação audiovisual.

Logo, com o uso dos recursos tecnológicos, as narrativas foram ampliadas, mesclando características de narrativas orais e escritas, especialmente o aspecto interativo das narrativas orais. Assim, os alunos/ouvintes podem participar da elaboração das histórias, ou mesmo determinar como elas serão finalizadas. Além disso, esse formato promove uma interatividade entre as imagens, sons, animações e demais aspectos presentes nas narrativas, como ocorrem nos hipertextos.

As histórias apresentadas em hipermídia mesclam características das narrativas orais e das escritas. Os contos orais, por exemplo, ora apresentam estrutura com “começo meio e fim”, ora se dão de maneira circular ou em espiral. E o principal na tradição oral não é a sequência, mas sim a construção interativa assemelhando-se em alguns aspectos com os hipertextos. (WEBER, 2014, p. 346).

É natural que diante de tantas inovações tecnológicas quanto ao acesso de grande parte da população, inclusive do público infantil, a forma de narrar histórias também seja modificada, exigindo maior interatividade, autoria, troca de conhecimentos e ludicidade. Por isso, segundo Hunt (2010 *apud* WEBER, 2014, p. 346), “as mídias eletrônicas não estão alterando apenas o modo como contamos as histórias: estão alterando a própria natureza da história. [...] O leitor está produzindo e afirmando o próprio significado nas narrativas”.

As novas mídias também podem contribuir para a formação do leitor, uma vez que apenas um indivíduo letrado, e não apenas alfabetizado, é capaz de

relacionar textos de diversas linguagens, configurando um “leitor de mundo”, como afirma Paulo Freire (1975), ou seja, um sujeito capaz de interpretar símbolos, letras, palavras, etc., e utilizá-los em seu meio social.

Os estudos da autora Magda Soares (1998), com enfoque no processo de aquisição da leitura e escrita na perspectiva do letramento, também caminham para a direção de que a criança aprenda a ler e escrever em um contexto que tenha sentido para ela, pois a leitura e escrita são práticas sociais que não devem ser resumidas ao simples ato de “decodificar e codificar símbolos”. A autora ainda destaca a importância de o aluno entender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que possa utilizar a leitura e escrita em suas práticas sociais, percebendo o sentido em sua aprendizagem. Nesse sentido, Soares (1998) defende o “alfabetizar letrando”.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47)

Crianças, através da mediação de adultos, podem utilizar os recursos tecnológicos nesse processo de aquisição da leitura e escrita, na estimulação ao ato de ler e produzir textos, e também funcionando como um importante meio de formação da capacidade crítica do leitor. Sobre isso, Busatto (2006 *apud* WEBER, 2014, p. 347) destaca que “a prática pedagógica da contação de histórias pode ser desenvolvida junto à nova cultura tecnológica, o ciberespaço, que permite a formação de comunidades virtuais”.

Assim, aprofundaremos o tema acerca das narrativas digitais e sua utilização no processo de ensino e aprendizagem no tópico 2.2.

2.2 O que são narrativas digitais?

Ao iniciarmos nossa pesquisa acerca do tema, deparamo-nos com muitos autores no âmbito internacional que utilizam o termo *digital storytelling* para nomear a metodologia de ensino e aprendizagem que narra histórias através de diversas ferramentas digitais, promovendo práticas educativas mais dinâmicas, criativas e atrativas, motivando os alunos a produzirem as suas próprias histórias. Autores

como Ohler (2008) e Robin (2006) têm se dedicado a estudar essa inovadora forma de narrar histórias, mostrando a eficiência da utilização das mesmas na práxis educativa, bem como desenvolvido um repositório de narrativas com várias temáticas.

Segundo Alves e Coutinho (2012), a *digital storytelling* teve origem nos Estados Unidos, através dos trabalhos de Dana Atchley, Nina Mullen e Joseph Lambert, o qual foi cofundador do CDS (*Center for Digital Storytelling*), instituição sem fins lucrativos que tem por objetivo apoiar pessoas que desejam compartilhar histórias digitais, através do desenvolvimento de alguns programas. Inicialmente, os três estudiosos trabalharam com histórias narradas em primeira pessoa, repletas de músicas e imagens, tornando-as bastante criativas e marcantes.

A utilização de narrativas digitais fez ressurgir o hábito de contar histórias em sala de aula, só que agora utilizando também recursos tecnológicos para torná-las mais atrativas e atualizadas ao contexto dos discentes. Entretanto, podemos afirmar que essa metodologia de contar histórias é bastante recente, pois somente com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação é que surgiu esse tipo de narrativa. Com o maior avanço das TIC, as narrativas digitais têm progredido também.

O site *Educational use of digital storytelling* é um exemplo de repositório de narrativas digitais interessantes para os profissionais da área de educação que pretendem um aprofundamento no tema, pois é possível encontrar também sugestões de atividades e recursos, além de artigos e estudos, isto é, um arcabouço teórico que fundamenta a utilização dessa metodologia em sala de aula.



Figura 1: Site *Educational use of digital storytelling*.
Fonte: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>, 2016

No âmbito educacional brasileiro, os estudos sobre o tema são recentes e pouco explorados nas escolas, conforme revisão sistemática da literatura apresentada no item 2.4 deste capítulo, e apresentam diversos termos para designar a referida metodologia, tais como: narrativa digital, narrativa multimídia, narrativa transmídia ou transmidiática, e narrativa multimodal. Esses termos também são explorados por diversas áreas do conhecimento, sendo relevante estabelecermos definições para cada um deles.

Iniciamos, portanto, com o conceito de narrativa digital, onde várias pesquisas atestam quanto à multiplicidade de conceitos acerca do tema. Todavia, todas elas comungam em um ponto: a união entre a narração de histórias e os recursos tecnológicos. Outro ponto citado por alguns autores, como Robin (2008), é a formação de histórias envolventes e personalizadas, que são combinadas de diversas maneiras com os recursos tecnológicos, possibilitando também a construção de histórias por parte dos alunos.

Desta forma, Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2012) destacam a importância da construção de histórias para o processo educativo.

Construir estórias é sem dúvida uma experiência que poderá levar os alunos a realizarem aprendizagens mais significativas, já que, para a construção das estórias eles precisam trabalhar com a pesquisa, com a análise, a síntese das ideias, desenvolver a capacidade de colaborar com os colegas, a criatividade, a oralidade (quando os mesmos precisam emprestar suas vozes para os personagens), a inteligência espacial, e ainda por cima eles aprendem a trabalhar com as ferramentas tecnológicas que podem ser úteis também em outros contextos e disciplinas curriculares. (BOTTENTUIT JUNIOR, LISBÔA e COUTINHO, 2012, p. 194).

Gallo e Coelho (2012) ainda ressaltam a relevância das narrativas digitais para o estímulo das competências e habilidades socioculturais dos alunos, uma vez que as narrativas são construídas num processo pautado no diálogo e na coletividade, priorizando a interação entre os indivíduos e não apenas em um aparelho que englobe várias mídias.

Com relação ao conceito de narrativa transmídia, termo bastante utilizado nas áreas da comunicação, cinema e jornalismo, Gosciola (2011) cita como exemplo os filmes *Matrix* e *Jogos de Realidades Alternadas*, uma vez que, para ele, esse tipo de narrativa constrói um universo ficcional em torno da obra através de diferentes mídias, onde elementos, como história, audiência, plataformas, modelo de execução e negócio, são fundamentais para aumentar a experiência do usuário com o

conteúdo ficcional exposto. No caso dos *Jogos de Realidades Alternadas*, os mundos concreto e virtual se relacionam, através de narrativas reais e ficcionais interativas na *web 2.0*³.

Para Gallo e Coelho (2012), a narrativa transmídia é analisada como uma prática educativa que promove a interação entre os alunos e dos mesmos com o conteúdo, integrando vários textos com linguagens diversas por meio das mídias.

No uso da narrativa transmídia como ação educativa, são privilegiadas as competências e habilidades socioculturais num processo comunicacional dialógico e coletivo em multiplataformas de mídias, em que a convergência surge do pensamento, da ideia, da solução mútua, ou seja, da interação entre indivíduos, e não de um único aparelho que contemple variadas mídias. (GALLO e COELHO, 2012, p.57).

Na visão de Massarolo e Mesquita (2013), a narrativa transmídia é:

[...] a arte de construir mundos, expande o universo diegético das ficções em diferentes direções e plataformas de mídia, entre as quais: telas de cinema, televisão, internet, HQs, videogames e dispositivos móveis de geolocalização. O mundo de histórias da narrativa transmídia promove a imersão das audiências em novas formas de experiências, nas quais as histórias mais significativas reforçam a noção de pertencimento a um universo narrativo mais amplo. Assim, uma história ao ser desdobrada para outras mídias é compartilhada por novas audiências. (MASSAROLO e MESQUITA, 2013, p. 36).

No contexto das pesquisas na área de educação, Lopes (2013) utiliza o termo 'narrativa multimodal' para fazer referência a um instrumento de coleta de dados, que consegue captar ao mesmo tempo o contexto da aula, a intencionalidade docente, o comportamento de professores e alunos, a atividade proposta e o que foi realizado pelos alunos. Para o autor, a narrativa multimodal é uma narração dos eventos e é chamada multimodal, pois o processo de ensino e aprendizagem e o próprio conhecimento científico demandam diversas modalidades, linguagens, organização do tempo e do espaço, recursos e mídias.

Por outro lado, autores como Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2012) afirmam que com o surgimento de algumas ferramentas da *web 2.0*, tais como o *flash*, o *movie maker*, o *photostory*, o *web blog*, *softwares* de apresentação digital e etc., é possível construir narrativas em formato multimídia, com sons, imagens, animações, gráficos e vários outros recursos. Outra autora que também utiliza o

³ “[...] a segunda Geração tecnológica de serviços da Internet que tem como denominador comum a colaboração e a partilha de conhecimentos” (LISBÔA, BOTTENTUITJUNIOR e COUTINHO, 2009).

termo 'narrativa multimídia' é Paiva (2010), que afirma que as narrativas multimídia, ao usufruírem de diversos recursos de imagens, sons, textos, etc., relata subjetividades aos alunos, ampliando a produção de sentido que é feita da história.

Diante do que foi exposto, utilizaremos o termo "narrativas digitais", pois acreditamos que é o que mais se adequa ao foco desta pesquisa, pois analisaremos propostas de trabalho em sala de aula com narrativas que priorizem a interação entre os indivíduos. O enfoque não será a tecnologia, pois essa é apenas uma ferramenta que possibilita a criação de histórias mais envolventes e criativas, ponto destacado pelos autores Hastings (2009) e Ohler (2008), que atestam a possibilidade de uma produção colaborativa. Vale ressaltar que o uso de narrativas digitais em sala de aula não se configura apenas por meio de professores utilizando as ferramentas digitais para narrar histórias, mas sim pela estimulação dos alunos na construção de suas próprias narrativas digitais.

Para facilitar o entendimento em relação ao uso das narrativas digitais, Robin (2006) propõe uma divisão em três grandes categorias: **narrativas pessoais**, que são aquelas em que o enfoque está no relato de situações relevantes da vida de alguém; **documentários históricos**, que têm como objetivo o conhecimento e entendimento do passado e, para tanto, se baseiam em fatos históricos; e **histórias informativas**, cujo enfoque está na transmissão de uma mensagem positiva, quando um tema é trabalhado na história para o alcance do objetivo de instruir os ouvintes. De acordo com Robin (2006), das três categorias, a mais utilizada é a das narrativas pessoais, pois aqueles que utilizam essa prática, sem qualquer formação, objetivam a documentação de fatos relevantes de suas vidas.

2.3 Potencialidades da utilização de narrativas digitais na prática educativa

A partir da leitura de alguns trabalhos sobre o tema, podemos afirmar que muitos autores, tais como Ohler (2008), Robin (2006), Bottentuit Junior, Coutinho e Lisbôa (2012), etc., comungam da ideia de que as narrativas digitais têm se apresentado como uma importante ferramenta do processo de ensino e aprendizagem. Possibilita uma série de benefícios, entre os quais podemos destacar: a participação ativa do educando, o estímulo à sua criatividade e a metodologia para fomentar o processo de letramento. Ou seja, uma vasta gama de possíveis objetivos de aprendizagem.

A evolução dos recursos tecnológicos abriu caminho para o uso de diversas ferramentas destinadas à construção de narrativas digitais, que podem ser simplesmente apresentadas para os alunos por seus professores, ou podem ainda ser construídas pelos alunos, sob a orientação de seus professores. Em ambas as atividades são desenvolvidas uma série de competências e habilidades por parte dos educandos, comprovadas por muitas pesquisas desenvolvidas na área, tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

Robin (2008) elencou, através de seus estudos, os efeitos que são identificados nos alunos pelo uso das narrativas digitais, tanto pelo professor, no início da aula, quanto pelos alunos, ao construírem suas próprias narrativas. O estudo concluiu que em ambos podemos destacar vários benefícios.

No que tange à construção das narrativas digitais pelos próprios alunos, o autor destaca sete elementos que devem estar presentes no processo de construção dessas narrativas digitais (ver Quadro 1). Nesse caso, segundo Hronová (2011), os quatro elementos iniciais compõem a fase da escrita da narrativa e os três últimos a construção da mesma.

Quadro 1: Sete elementos para as narrativas digitais.

Elementos	Perguntas geradoras
1 - Iniciar a partir da visão do autor;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual é o objetivo da história? ✓ A que público se dirige a história?
2 - Definir a questão crucial que será tratada na narrativa;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Essa questão deverá ser respondida no decorrer da história;
3 - Abordar assuntos convenientes e relevantes;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tratar sobre assuntos que visem alguma forma de sensibilizar o ouvinte;
4 - Personalizar a história através da voz do autor;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O público perceberá o contexto da história;
5 - Acrescentar músicas e sons relacionados ao enredo da história;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A história ficará mais criativa e atraente para os espectadores;
6 - Conduzir a narração de forma adequada;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar apenas a quantidade de informação suficiente para não sobrecarregar o ouvinte;
7 - Gerir o ritmo da história.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encontrar a harmonia da narrativa digital.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando a narrativa é apresentada pelo professor, ela proporciona uma maior aproximação do aluno ao conteúdo trabalhado, isto é, uma contextualização do assunto que passa a ser vista de forma menos abstrata e mais concreta, além de destacar também a importância do uso das tecnologias em sala de aula, já que essa utilização auxilia na aquisição do conhecimento, tornando-o mais lúdico. Robin (2006) aponta que a criatividade, o planejamento, aprimoramento de diferentes áreas do currículo (ciências, história, linguagem, etc.), a organização das ideias, desenvolvimento social, cognitivo e do vocabulário, interpretação dos acontecimentos, motivação, entretenimento e o trabalho em equipe são importantes competências e habilidades desenvolvidas durante esse tipo de atividade. Dessa forma, de acordo com Dogan e Robin (2009), ao construir narrativas digitais, os alunos passam a desenvolver competências próprias do século XXI.

Igualmente, as narrativas digitais contribuem para o envolvimento dos alunos com as suas produções e a de seus colegas, uma vez que essas histórias, posteriormente, serão compartilhadas na escola e em rede *online*, desenvolvendo o senso crítico dos educandos. Em complemento, Almeida e Valente (2014) referem que a narrativa digital pode ser vista:

Como uma “janela” na mente do aprendiz, permitindo entender o nível de conhecimento, do qual ele dispõe sobre os conteúdos, procedimentos, atitudes e sentimentos em relação aos temas trabalhados. A explicitação deste conhecimento permite que o educador possa identificar o nível de conhecimento do aprendiz, as singularidades expressas, suas crenças, concepções, os sentidos éticos e estéticos e, assim, intervir e auxiliá-lo na depuração desses conceitos, no entendimento sobre si mesmo, de modo que os conhecimentos objetivos e narrativos mais sofisticados possam ser construídos. (ALMEIDA e VALENTE, 2014, p. 39).

Tolisan (2009) também enumera uma série de aprendizagens que passam a ser desenvolvidas com a produção e utilização das narrativas digitais em sala de aula, onde podemos destacar: a aprendizagem cognitiva, inovação, comunicação, colaboração, pensamento crítico, dentre outros. O autor cita ainda três elementos fundamentais, segundo sua visão, para a construção das histórias digitais, são os chamados 3 C's: Colaborar, Comunicar e Conectar. Vejamos:

a) Colaborar:

O autor destaca a importância do empenho de todos os participantes para o desenvolvimento da história, onde os alunos desenvolverão as suas capacidades em expor suas visões e ouvir as visões dos demais integrantes do grupo. O trabalho com narrativas digitais estimula a capacidade de colaboração de todos para o sucesso do trabalho. Isso inclui a capacidade de negociar ideias (as suas) e respeitar a dos colegas.

b) Comunicar:

Muitos autores defendem que o trabalho com narrativas digitais aprimora a capacidade de comunicação dos alunos para além dos muros da escola e em várias áreas de conhecimento, numa perspectiva de comunicação interativa, intuitiva e persuasiva.

c) Conectar:

Trata-se do aspecto emocional da narrativa, isto é, a sua capacidade de conectar-se aos espectadores e “tocar” suas emoções, promovendo a sensibilização dos mesmos para diversos assuntos.

Em consonância com a visão de que a educação já não deve mais ser pautada apenas no conteúdo e sim em outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um cidadão do século XXI, surgiu nos Estados Unidos da América *An Educator's Guide to the Four C's* (Guia do Educador para os Quatro C's), elaborado pelo *National Education Association* – NEA (Associação Nacional de Educação), em parceria com algumas instituições e associações norte-americanas.

A NEA é o maior sindicato de trabalhadores dos Estados Unidos da América, que representa os professores de escolas públicas, corpo docente e funcionários de universidades, educadores aposentados e estudantes universitários que estão se preparando para a docência. Para a elaboração do guia, a NEA entrevistou líderes de todos os tipos para determinar quais são as habilidades mais importantes para um educando do século XXI. Nas respostas foram obtidas, quase

que em unanimidade, quatro habilidades consideradas mais importantes, as quais ficaram conhecidas como os 4C's e originaram o referido guia (Figura 2).

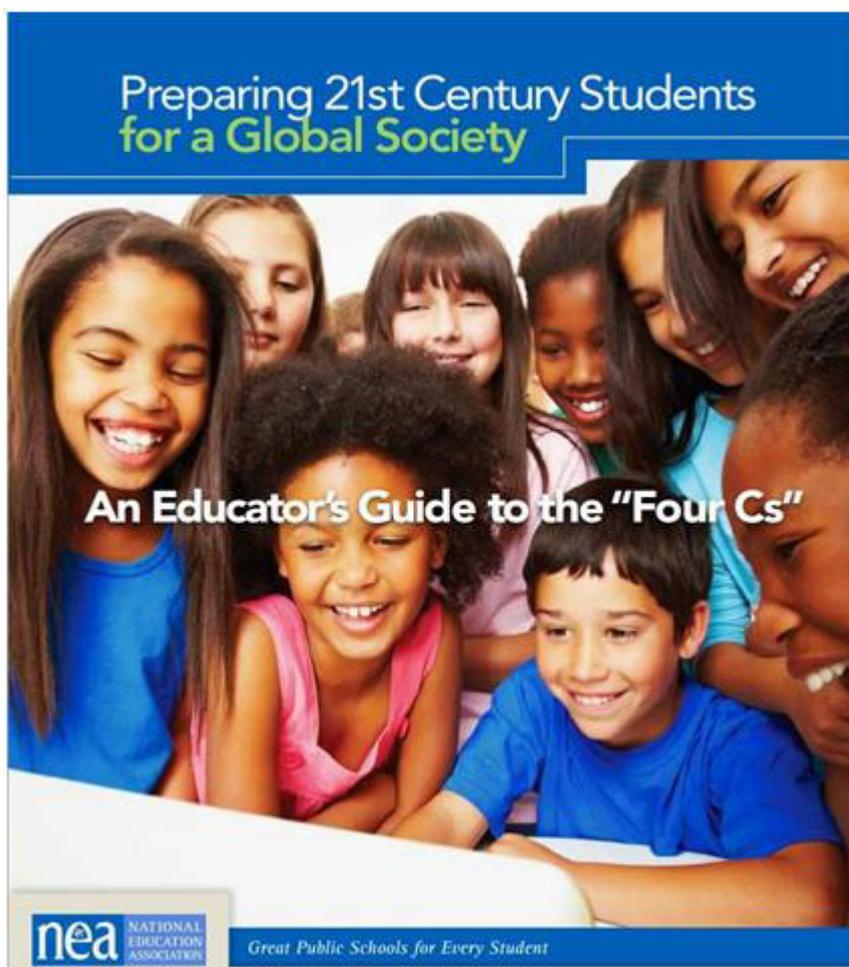


Figura 2: *An Educator's Guide to the Four C's* (Guia do Educador para os Quatro C's).
Fonte: <http://www.nea.org/tools/52217.htm>, 2016.

É notório que um processo de ensino e aprendizagem considerado eficaz há 50 anos não é suficiente para promover a aprendizagem dos alunos atualmente. Por isso, é imprescindível uma mudança na forma de organização da prática pedagógica, que deve priorizar o desenvolvimento de habilidades específicas em seus alunos.

De acordo com a NEA, a discussão a respeito dos 4C's é fundamental para encorajar os educadores a incorporarem o estímulo dessas habilidades em seus alunos, no decorrer de suas práticas educativas. O guia visa preparar os alunos para os desafios do século XXI e superar a ideia de que essa formação pode ser pautada a partir de apenas três aspectos, que são leitura, escrita e aritmética.

As exigências da sociedade atual preconizam que os estudantes sejam **comunicadores** proficientes, **criativos**, **colaboradores** e pensadores **críticos**, ou seja, que desenvolvam os 4C's, pois, assim, estarão preparados para a cidadania e força de trabalho. Por isso, na introdução, o Guia apresenta algumas questões que merecem a reflexão dos professores:

O que você pode fazer em sua sala de aula para preparar melhor seus alunos para os desafios da cidadania do século XXI? Como os educadores podem se tornar mais intencionais e proposicionais sobre o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a criatividade como competências que os nossos jovens precisam possuir plenamente no momento em que se formam [...]?

Como os educadores podem trabalhar colaborativamente para melhorar o desempenho dos alunos dos Quatro Cs? (NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, [2016?], p. 6, tradução nossa)⁴.

Ao longo do guia, a utilização das tecnologias da informação e comunicação é citada como uma prática indispensável para o desenvolvimento dos 4C's, pois as TIC podem contribuir com a produção individual e coletiva, bem como com o grande número de ferramentas digitais, disponíveis para o uso, as quais proporcionam o desenvolvimento de atividades que correlacionam as quatro habilidades. O documento também detalha as peculiaridades de cada "C", além de apresentar estratégias para que os professores desenvolvam atividades que visem o despertar de tais habilidades em seus alunos, conforme consta abaixo:

a) **Criticidade**

É impossível "aprender bem"⁵ sem o estímulo do pensamento crítico, que é fundamental tanto para o sucesso na carreira profissional, quanto acadêmica. É através do estímulo à criticidade que o aluno será capaz de analisar e interpretar com precisão e exatidão, além de resolver problemas e tomar decisões sensatas. Conseqüentemente, também serão desenvolvidas outras habilidades, como o maior nível de concentração e processamento do pensamento. É importante a realização

⁴ What can you do in your classroom to better prepare your students for the challenges of 21st century citizenship? How can educators become more intentional and purposeful about critical thinking, collaboration, communication, and creativity as competencies our young people will fully possess by the time they graduate from their [...]? How can educators work collaboratively to improve their students' performance of the Four Cs? ((NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, [2016?], p. 6).

⁵ Para Pedro Demo (2009), só é possível "aprender bem" a partir da contextualização dos conteúdos de forma que o educando perceba a relevância daquilo que está sendo estudado. Assim, há um envolvimento do aluno no processo educativo.

de atividades que levem o aluno a estabelecer conexões entre informações, expor seus argumentos, interpretar e refletir criticamente sobre experiências de aprendizagem.

b) Colaboração

O guia destaca a importância do trabalho pautado na coletividade, onde o aluno será capaz de expor seus argumentos, bem como ouvir as ideias dos colegas. É proposto o estímulo ao exercício da flexibilidade e à capacidade de assumir responsabilidades partilhadas.

I) Demonstrar habilidade para trabalhar de forma eficaz e respeitosa com diversas equipes. II) Flexibilidade do exercício e vontade de ser útil em fazer compromissos necessários para realizar um objetivo comum. III) Assumir a responsabilidade compartilhada pelo trabalho colaborativo e valorizar as contribuições individuais feitas por cada membro da equipe. (NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, [2016?], p. 20, tradução nossa)⁶.

c) Comunicação

Essa habilidade tornará o aluno capaz de articular pensamentos e ideias de forma eficaz, usando a oralidade e a escrita, através dos diferentes propósitos da comunicação (instruir, motivar, informar, etc.). Atividades que utilizem diversas mídias e tecnologias, assim como priorizem os seus impactos na sociedade, são primordiais para o estímulo da comunicação.

Expressar pensamentos claramente, articular opiniões, comunicar instruções coerentes, motivar os outros através de discurso poderoso - essas habilidades sempre foram valorizadas no local de trabalho e na vida pública. Mas no século 21, essas habilidades foram transformadas e são ainda mais importantes hoje. (NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, [2016?], p. 14, tradução nossa)⁷.

⁶ I) Demonstrate ability to work effectively and respectfully with diverse teams. II) Exercise flexibility and willingness to be helpful in making necessary compromises to accomplish a common goal. III) Assume shared responsibility for collaborative work, and value the individual contributions made by each team member ((NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, [2016?], p. 20).

⁷ Expressing thoughts clearly, crisply articulating opinions, communicating coherent instructions, motivating others through powerful speech - these skills have always been valued in the workplace and in public life. But in the 21st century, these skills have been transformed and are even more important today ((NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, [2016?], p. 14).

d) Criatividade

Diante da concorrência global, é fundamental a formação de profissionais criativos e que saibam inovar. O guia registra que, para o palestrante Kenneth Robinson, a criatividade deve ser tratada com o mesmo *status* da alfabetização, pois é tão importante quanto ela na educação. Atividades que tenham o aluno como centro do processo educativo, em que ele seja estimulado a criar “de forma original”, são extremamente relevantes.

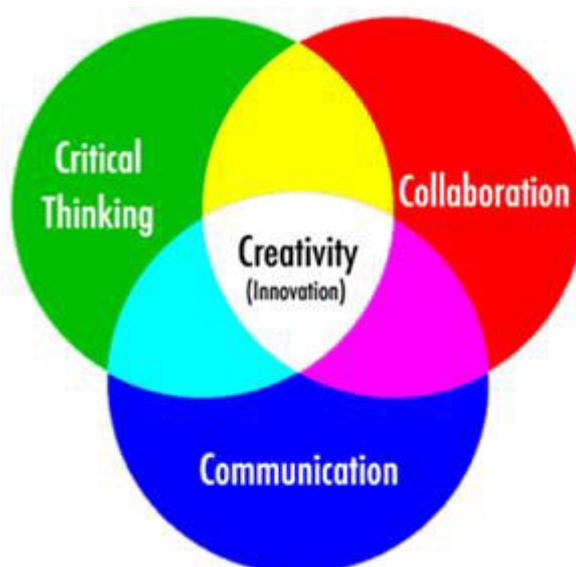


Figura 3: Os 4C's.

Fonte: <http://brenhamtechdaily.blogspot.com.br/2014/09/whats-up-wednesday-4-cs-via-different.html>, 2016.

2.4 Revisão Sistemática da Literatura: fundamentação teórica

Este tópico apresenta uma revisão sistemática da literatura acerca do tema narrativas digitais na educação. A revisão é um tipo de pesquisa que possibilita ao investigador um contato com outros trabalhos produzidos na área, bem como o estudo de suas ideias principais. Entretanto, antes de adentrarmos na revisão bibliográfica sistemática realizada, faz-se necessário um aprofundamento sobre o referencial teórico, que fundamenta este tipo de pesquisa.

Ramos, Faria e Faria (2014), embasados em estudos de autores como Gouch, Thomas e Oliver (2012), apresentam duas maneiras distintas de realização desse tipo de pesquisa. A primeira é a revisão de literatura tradicional (ou literária),

que é aquela em que são apresentados resumos de resultados relativos a um tópico de interesse do pesquisador. Não são apresentados os critérios utilizados para a inclusão ou exclusão de determinados estudos. Contudo, alguns estudos que sejam relevantes para a pesquisa podem não ter sido incluídos por desconhecimento do pesquisador, ou mesmo por outros motivos que não são explicitados por ele. Sendo assim, no âmbito das Ciências da Educação, foram surgindo questionamentos a respeito desse tipo de revisão literária.

Tais questionamentos são baseados em alguns argumentos, entre eles o aumento do número de produções acadêmicas na área das Ciências da Educação, a era da informação digital, que possibilita o acesso mais rápido e fácil a esses trabalhos, e a complexidade da seleção dos trabalhos, em virtude de dois fatores: a infinidade de recursos tecnológicos de busca e também a identificação daqueles trabalhos que são cientificamente importantes e credíveis para a revisão da literatura.

Diante disso, os autores, baseados nos estudos da associação europeia *Campbell Collaboration*, destacam que o objetivo de uma revisão sistemática da literatura é condensar a mais relevante pesquisa disponível a respeito de uma questão específica, utilizando procedimentos transparentes para localizar, avaliar e resumir os resultados obtidos. Posto isso, os autores apresentam o segundo tipo de revisão sistemática, que, diferente da tradicional, percorre etapas que desenham o processo de pesquisa. Esse processo deve esclarecer a maneira como as fontes foram apuradas e selecionadas, além de que os resultados obtidos nos estudos devem ser cientificamente sólidos.

Para o uso desse tipo de revisão sistemática, os autores afirmam que é empregada uma metodologia de pesquisa extremamente clara e com rigor científico, onde os critérios para inclusão e exclusão dos trabalhos selecionados são explicitados, assim como todos os passos do processo.

A credibilidade da pesquisa será, desta forma, proporcional ao grau de como estabelecem as regras, pela possibilidade de replicação do processo por um outro indivíduo na medida em que aquilo que não é verificável pelos pares, não é científico. [HOLLIS, 1994; HUGHES e SHARROCK, 1997]. (RAMOS, FARIA e FARIA, 2014, p. 22).

A revisão sistemática da literatura apresentada nesta dissertação está pautada nesses pressupostos teóricos, que priorizam a avaliação inexorável,

científica e crítica das fontes analisadas e citadas. Para tanto, seguimos as etapas propostas pelos autores Ramos, Faria e Faria (2014), embasados em estudiosos, como: Stewart e Oliver (2012), Levin (2011), Harden e Gough (2012) e etc., que são as seguintes:

(i) objetivos; (ii) equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (iii) âmbito; (iv) Critérios de inclusão; (v) critérios de exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; (viii) tratamento de resultados. (RAMOS, FARIA e FARIA, 2014, p. 23).

Todas as etapas do processo devem ser relatadas e respeitadas, porque, segundo os autores supracitados, isso assegura a replicabilidade da pesquisa, bem como atesta a veracidade e rigor científico da mesma. Esses procedimentos também podem ser realizados com mais ou menos passos, uma vez que muitas pesquisas de outras áreas do conhecimento, que comungam dessa concepção de revisão sistemática, não seguem rigorosamente os passos citados aqui. Na perspectiva dos autores, esse é o processo mais adequado e equilibrado para os trabalhos de pesquisa na área das Ciências da Educação.

Nesse contexto, é relevante detalharmos o que deve ser priorizado em cada fase citada, conforme os referidos autores (ver Quadro 2). Aqui apresentamos um quadro com as explicitações de cada fase, de acordo com a figura destacada no artigo de Ramos, Faria e Faria (2014).

Quadro 2: Elementos da revisão sistemática 1.

1 - Objetivos	Nesta fase é que ocorre a definição da problemática que será estudada, sintetizada através de uma pergunta;
2 - Equações de pesquisa	As palavras que serão pesquisadas nos trabalhos, ou seja, os descritores textuais;
3 - Âmbito da pesquisa	As bases de dados que serão realizadas as pesquisas e seleção de trabalhos;
4 - Critérios de inclusão	Definem que estudos serão aceitáveis;
5 - Critérios de exclusão	Excluem os estudos que não obedecem aos critérios de inclusão;
6 - Critérios de validade metodológica	Certificam a objetividade da pesquisa;
7 - Resultados	Os passos tem que ser registrados;
8 - Tratamento dos dados	Selecionar e analisar de forma crítica os resultados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Diante dessas considerações, realizamos nosso trabalho de revisão bibliográfica da literatura seguindo as referidas etapas, o que nos possibilitou o contato com diversos conhecimentos já produzidos acerca da temática “Narrativas Digitais na Educação”, assim como a identificação de suas ideias principais, conforme será explicitado no item seguinte deste capítulo.

2.4.1 Revisão sistemática da literatura sobre narrativas digitais

Assim como citado no tópico anterior, para que se possa iniciar uma revisão sistemática da literatura é necessário estabelecer alguns critérios, de acordo com o que é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3: Elementos da revisão sistemática 2.

1 - Objetivos	Identificar estudos que abordem a utilização de narrativas digitais no âmbito educacional;
2 - Equações de pesquisa	Expressões como “Narrativas Digitais”, “Narrativas Transmídia”, “Narrativas Multimídia” e “Narrativas Multimodais” aliadas à “Educação”;
3 - Âmbito da pesquisa	<i>Google Acadêmico, Scielo e Periódicos Capes</i> ;
4 - Critérios de inclusão	Artigos publicados em revistas científicas, dissertações de mestrados e teses de doutorado, todos em Língua Portuguesa, realizados entre os anos de 2005 a 2016, empíricos ou teóricos, mas que sejam voltados para o desenvolvimento em sala de aula, com enfoque ao estímulo da leitura e escrita em Ciências Humanas;
5 - Critérios de exclusão	Artigos fora do âmbito educacional, que não foram publicados em revistas científicas e escritos em língua estrangeira; Documentos ou artigos advindos de <i>blogs</i> ou outras ferramentas da <i>web</i> social não publicados em veículos acadêmicos;
6 - Critérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de inclusão e exclusão;
7 - Resultados	Registro de todas as etapas da pesquisa;
8 - Tratamento dos dados	Escolher, sintetizar, analisar e descrever criticamente os dados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

De acordo com o Quadro 3, a pesquisa foi desenvolvida com o intuito de obter uma aproximação com o tema, através da análise de estudos existentes no

âmbito educacional, disponibilizados em três bases de dados: **Google Acadêmico**, **Scielo e Periódicos Capes**. A escolha das três bases de dados é justificada pelo objetivo de realização de uma busca aprofundada e abrangente sobre o tema e, também, pelo fato de que as mesmas possibilitam o acesso aos textos de forma completa, bem como dos seus meios de publicação.

Quadro 4: Resultado da pesquisa no *Google Acadêmico*.

Base de Dados: <i>Google Acadêmico</i>	
Descritores	Resultados
“Narrativas Digitais”	434
“Narrativas Transmídia”	107
“Narrativas” Multimídia”	89
“Narrativas Multimodais”	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O levantamento foi realizado através de busca avançada nas três bases de dados dos trabalhos produzidos entre os anos de 2005 a 2016, em língua portuguesa, e que abordem a utilização de narrativas digitais, com enfoque para o estímulo à leitura e escrita, no âmbito educacional, conforme os quadros 4, 5 e 6.

Os descritores utilizados foram os seguintes: “Narrativas Digitais”, “Narrativas Transmídia”, “Narrativas Multimídia” e “Narrativas Multimodais”, ambos em buscas individuais aliados ao descritor “Educação” (Ex. “Narrativas Digitais” “Educação”). Inicialmente foram encontrados muitos trabalhos sobre esse tipo de narrativa fora do âmbito educacional, já que realizamos as buscas com a exclusão do descritor “educação”. Por exemplo, na base de dados *Google Acadêmico*, verificou-se um quantitativo de 678 resultados para o descritor “narrativas digitais”. Sabe-se que nesse montante de resultados são encontrados, além de artigos publicados em revistas acadêmicas, dissertações e teses, também textos de *blogs*, *sites* e outros ambientes virtuais.

De acordo com os quadros abaixo, que apresentam os resultados das pesquisas em dois bancos de dados (*Scielo* e *Capes*), os números de trabalhos encontrados foram inferiores aos detectados pelo *Google Acadêmico*.

Quadro 5: Resultados da pesquisa nos periódicos Capes.

Base de Dados: Periódicos Capes	
Descritores	Resultados
“Narrativas Digitais”	9
“Narrativas Transmídia”	2
“Narrativas” Multimídia”	4
“Narrativas Multimodais”	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quadro 6: Resultados da pesquisa no Scielo.

Base de Dados: Scielo	
Descritores	Resultados
“Narrativas Digitais”	2
“Narrativas Transmídia”	0
“Narrativas Multimídia”	1
“Narrativas Multimodais”	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Após o recenseamento inicial, quando foram identificados os trabalhos citados nos quadros anteriores, foi realizada uma análise minuciosa a partir dos critérios de inclusão e exclusão. Dessa análise, foram selecionados 20 estudos que se enquadravam no enfoque desta dissertação e mereciam uma observação mais aprofundada.

Dos trabalhos excluídos da revisão sistemática, verificou-se que muitos estudos investigam a produção de narrativas digitais com enfoque para o *design* gráfico, isto é, priorizando apenas a questão do uso dos recursos tecnológicos e não a sua inserção no âmbito educacional. Outros estudos, que também foram excluídos, são voltados para a área do Jornalismo e das Ciências Exatas, como a Matemática, além de alguns em que o enfoque não está no estímulo da leitura, escrita e interpretação textual.

Os 20 trabalhos selecionados foram organizados em uma tabela, disponível na seção de anexos. Nessa tabela são apresentadas as seguintes informações: ordem, título, autor, ano, país, tipo, metodologia, ferramenta utilizada,

vantagens, dificuldades e disciplina trabalhada. Após a análise de cada estudo para o preenchimento completo da tabela, foi possível tecer uma série de conclusões acerca da revisão sistemática.

Os 20 trabalhos que se enquadravam nos critérios de inclusão e exclusão foram publicados entre os anos de 2008 e 2015. Sendo assim, os trabalhos publicados nas bases de dados pesquisadas correspondem a 5% dos que foram publicados em 2011, 10% em 2008, 15% em 2013, 15% em 2015, 25% em 2014 e a maioria publicada no ano de 2012 (30%), conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos estudos investigados por ano de publicação.

Ano de Publicação	Nº de estudos	%
2011	1	5%
2008	2	10%
2013	3	15%
2015	3	15%
2014	5	25%
2012	6	30%
Total	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No que tange ao tipo de trabalho realizado, 60% dos estudos selecionados são artigos acadêmicos publicados em revistas científicas, 35% são dissertações e apenas 5% são teses, ou seja, apenas uma tese de doutorado. Quanto à metodologia aplicada na realização dos estudos, há poucas pesquisas bibliográficas com o enfoque investigado, totalizando apenas 15% dos trabalhos selecionados. Dessa forma, 85% estudos podem ser classificados como trabalhos de verificação empírica, através de pesquisas de campo.

No tocante ao nível no qual os estudos foram realizados, observa-se que grande parte dos estudos selecionados foi realizado com ênfase na educação

básica, ou seja, mais da metade: 55%, totalizando 11 trabalhos, conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 2: Nível de ensino em que os estudos foram realizados.

Nível	Nº de estudos	%
Pós- graduação	4	20%
Superior	4	20%
Escolar	11	55%
Superior/escolar	1	5%
Total	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dentre os critérios de inclusão e exclusão estava a análise de trabalhos realizados apenas em Língua Portuguesa. Entretanto, foram encontrados alguns trabalhos em espanhol condizentes com a busca, mas apenas um foi traduzido para a Língua Portuguesa e publicado em uma revista acadêmica após a tradução. Foram encontrados alguns trabalhos de origem portuguesa, todavia, alguns estão fora dos critérios estabelecidos, sendo selecionados apenas quatro estudos portugueses, ou seja, 25%. A maioria é composta por trabalhos brasileiros: 15 estudos, que equivale a 75%.

Entre as ferramentas citadas ao longo dos artigos investigados, podemos perceber que o *PowerPoint* e o *Movie Maker* são as ferramentas mais citadas pelos autores. No entanto, foi possível verificar também experiências de narrativas com o Ambiente Virtual *Moodle*, *Imovie* e *Photostory*, *Storybird*, *Prezi*, *Flash*, *Wevideo*, *Word*, além da Internet e de *softwares* gratuitos.

Quanto às vantagens e dificuldades relatadas nas pesquisas, o uso das narrativas digitais no contexto educacional apresenta uma série de vantagens, dentre as quais destacamos: Incentivo à leitura; Escrita e interpretação; Estímulo à imaginação e à criatividade; Promoção da atenção dos alunos por sua dinâmica e ludicidade; Promoção à autonomia dos educandos; Facilidade na assimilação dos conceitos; Aumento na compreensão dos conteúdos; Promoção do trabalho cooperativo e colaborativo; Promoção do engajamento e ajuda mútua dos alunos;

Aumento no interesse pelos conteúdos; e Incentivo ao multiletramento dos alunos em especial o digital.

No que concerne às dificuldades encontradas para o desenvolvimento das pesquisas, em muitos trabalhos foi relatada a falta de infraestrutura para o trabalho com o uso das TIC, pois em muitas escolas não há computadores disponíveis. O baixo letramento digital foi outro entrave destacado, ou seja, muitos professores apresentam sérias dificuldades para lidar com recursos tecnológicos, o que torna suas atividades pedagógicas “dependentes de livros e do papel em si”. Essa mesma dificuldade também foi encontrada em alguns alunos, que, apesar de serem nativos digitais, ainda possuem dificuldades em manusear o computador, especialmente os discentes de baixa renda, que têm pouco ou quase nenhum acesso às tecnologias.

Dentre as áreas mais exploradas, sem dúvida o destaque está para a Língua Portuguesa, com um trabalho interdisciplinar aliado à literatura e demais áreas do conhecimento das Ciências Humanas. Apesar da maioria dos trabalhos se concentrarem no uso das narrativas em disciplinas ligadas ao estudo de línguas, existem também trabalhos relacionados à Geografia, Educação Sexual e com algumas disciplinas na pós-graduação. Esse dado nos mostra que essa estratégia didática pode ser aplicada em vários níveis de ensino.

Podemos afirmar que ainda existem poucos estudos voltados para o uso das narrativas digitais no âmbito da educação básica (em língua portuguesa). Logo, muitas possibilidades ainda podem ser exploradas e não foram citadas, tais como: 1. A utilização de histórias em quadrinhos para a produção de narrativas digitais, uma vez que existe um número bastante vasto de repositórios de HQs na internet, bem como a utilização de outros gêneros textuais; 2. A utilização e combinação de estilos de aprendizagem com a produção de narrativas digitais; 3. A associação de teorias da aprendizagem com o uso ou produção de narrativas digitais; 4. Ou mesmo uma revisão sistemática mais ampla, que englobe tanto os estudos em língua portuguesa, como os demais idiomas, para que possamos verificar as potencialidades perspectivadas por investigadores de países distintos.

Após a revisão sistemática dos trabalhos recenseados acerca do uso de narrativas digitais em contexto educativo e em língua portuguesa, foi possível perceber que essa área ainda oferece aos educadores um campo fértil de possibilidades de novas investigações. Ainda que os autores relatem algumas

limitações para a implementação de experiências com esta metodologia, percebe-se que as potencialidades e vantagens no nível do desenvolvimento cognitivo superam as barreiras identificadas.

2.5 Ferramentas digitais para a construção de narrativas digitais

De acordo com os estudos de Robin (2006), analisados por Hronová (2011) - (citado anteriormente) -, na fase de escrita das narrativas digitais não é necessário o uso das ferramentas da *web 2.0*, mas na segunda fase, que engloba a construção das narrativas, é fundamental optar por uma ou várias ferramentas. Diante disso, vamos analisar algumas ferramentas que podem ser utilizadas como meios para a construção das narrativas digitais. É importante salientar que esses recursos tecnológicos são criados e aprimorados com uma rapidez chocante, ampliando o universo de atuação do professor quase que diariamente.

Da vasta gama de ferramentas da *web 2.0* que podem ser utilizadas para a construção das narrativas digitais, optamos em analisar as gratuitas, voltadas para o *Windows* e de fácil manipulação por parte do mediador do processo. Lembramos que existem ferramentas que podem ser utilizadas para esse propósito e que são pagas.

Nesse contexto, um dos grandes desafios do professor é selecionar, dentre tantas ferramentas disponíveis na *web 2.0*, aquelas que são mais adequadas para a construção das narrativas digitais e que devem estar conjugadas com as necessidades de cada grupo de alunos. Esse processo de seleção das ferramentas deve ser incluído no planejamento das aulas, que, segundo Libâneo (1994), deve atender às seguintes funções:

Diagnóstico e análise da realidade – busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes e as causas que as originam em relação aos resultados obtidos até então; Definição de objetivos e metas – que compatibilizem a política e as diretrizes do sistema com as intenções, expectativas e decisões da equipe pedagógica. Determinação de atividades e tarefas – a serem desenvolvidas em função das prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os recursos disponíveis (elementos humanos e recursos materiais e financeiros). (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

Cada aula deve apresentar estratégias pedagógicas específicas, o que deve acontecer também na construção das narrativas digitais, pois a prática

educativa deve ser intencional, com objetivos “exclusivos” para cada grupo de alunos, contemplando a coletividade e a individualidade. Por conseguinte, as ferramentas que apresentaremos possuem características específicas, ainda que todas, enquanto característica comum, após a criação das narrativas digitais, possam ser compartilhadas no *YouTube*, que é um site que permite o carregamento e compartilhamento de vídeos em formato digital.

Vejamos agora alguns exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas para a construção de narrativas digitais:

a) *PowerPoint*

É um *software* que possibilita a criação, edição e exibição de apresentações, com a utilização de imagens, sons, textos, vídeos de diversas formas, bem como permite a criação de botões, associação à hipermídia e outros recursos. O *PowerPoint* (Figura 4) é bastante acessível e muito fácil de manusear, mas a grande maioria das pessoas desconhece as potencialidades desse *software* e acabam utilizando-o apenas para apresentação de *slides*. Através dele podem ser criadas inúmeras e criativas narrativas digitais.

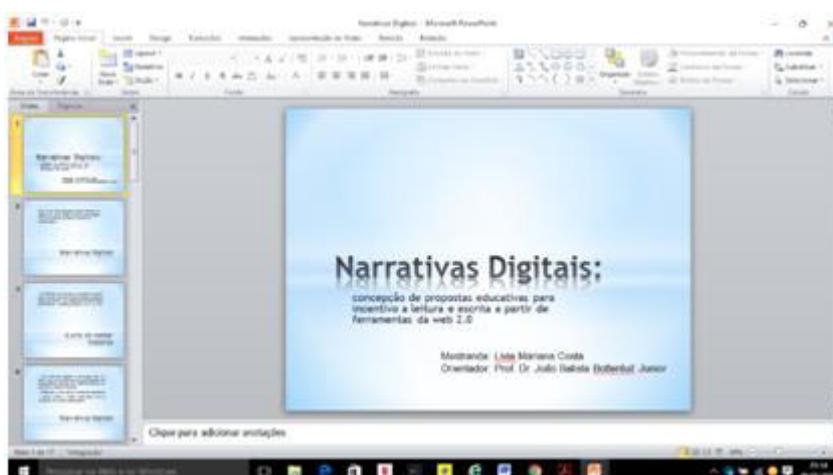


Figura 4: *PowerPoint*.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

b) *Movie Maker*

É um *software* de criação e edição de vídeos com diferentes efeitos de transição, animação, música, som e possibilidades de narração. Assim como o

PowerPoint, o *Movie Maker* também é de fácil manuseio, apesar de ser pouco difundido entre os profissionais da área de educação no Brasil. Conseqüentemente, muitos desconhecem as características de uso do *software*.

Para Cruz e Carvalho (2007 *apud* PINTO, 2014), através do *Movie Maker* (Figura 5), o aluno pode ser um criador de narrativas, uma vez que essa ferramenta possibilita uma série de cenários para serem utilizados nas histórias.

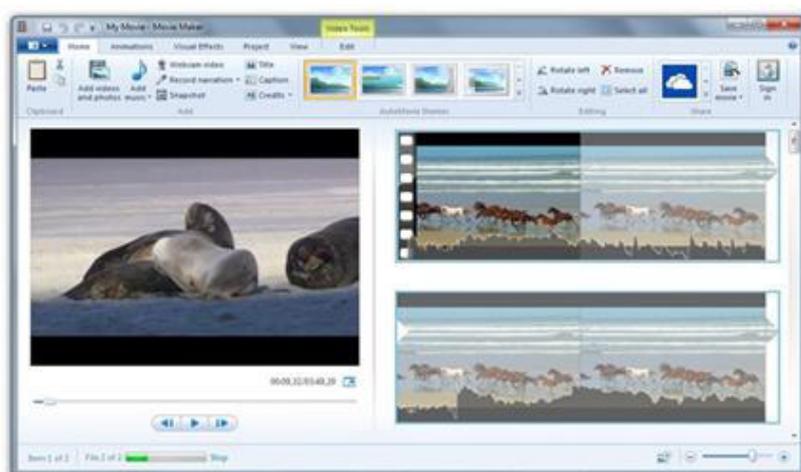


Figura 5: *Movie Maker*.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

c) *Animoto*

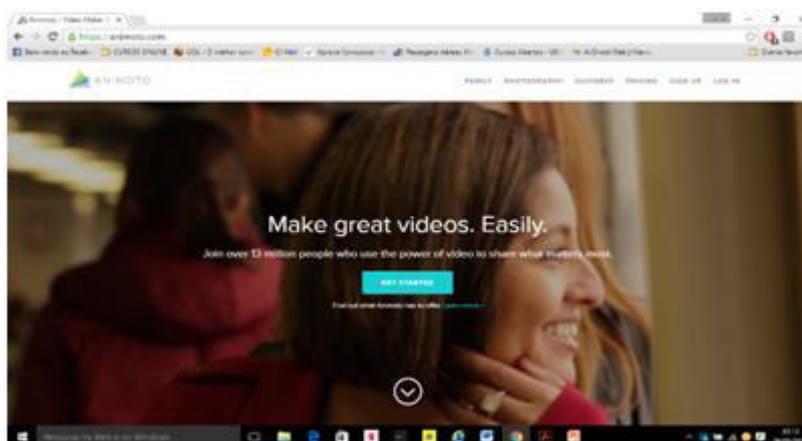


Figura 6: *Animoto*.
Fonte: <https://animoto.com/>, 2016.

Conforme a Figura 6, o *Animoto* é uma ferramenta *online* que concebe, com sua própria tecnologia, vídeos produzidos de forma profissional, conjugando

som e imagem. Possui fácil manuseio, ainda que as instruções estejam em língua inglesa, o que pode dificultar o acesso dos professores que desconhecem o idioma.

d) Go Animate

Segundo Patrocínio e Silveira (2012), essa ferramenta (Figura 7) foi criada em 2007 por Alvin Hung. Permite criar histórias em quadrinhos animadas. Também é de simples manuseio, mas vale lembrar que as orientações estão em inglês.

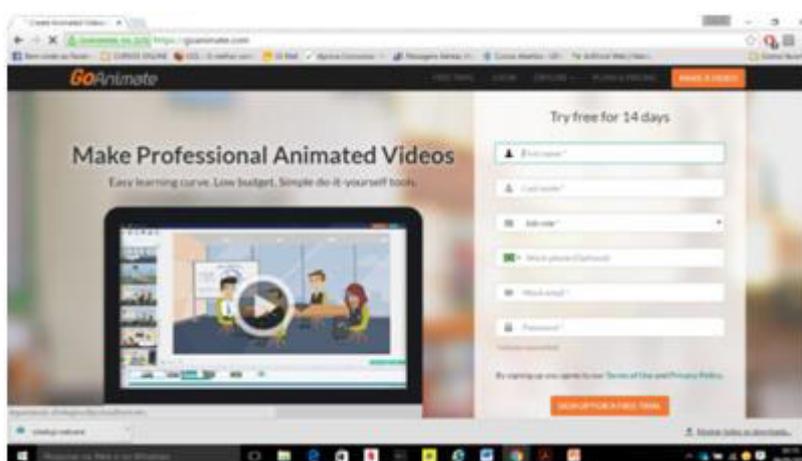


Figura 7: Go Animate.

Fonte: <https://goanimate.com/>, 2016.

e) Photo Story

Segundo Robin (2006), essa é uma ferramenta (Figura 8) extremamente acessível, pois é uma solução da *Microsoft*. De aplicação simples, possibilita uma gama de efeitos para a concepção das histórias. Está disponível em língua inglesa.



Figura 8: *Photo Story*.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

f) *VoiceThread*

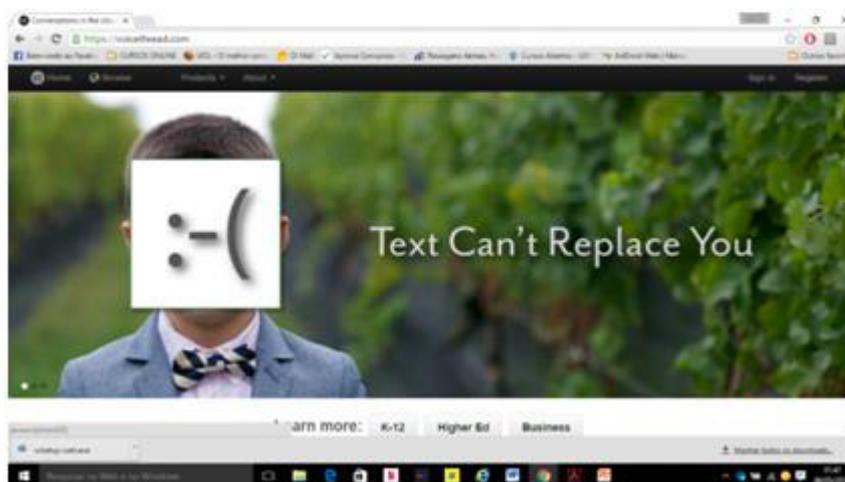


Figura 9: *Voice Thread*.
Fonte: <https://voicethread.com/>, 2016.

Possibilita a criação de vídeos que mesclam som, imagens e textos, através de grupos integrados num mesmo ambiente virtual. Tem a desvantagem de ser todo em inglês. No entanto, para narrativas em disciplinas de inglês, esta característica se torna um recurso adicional de aprendizagem. Segundo Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2009):

[...] é uma ferramenta vocacionada para a criação de apresentações com auxílio de mídias digitais, permitindo a combinação de voz, imagens e textos, através de comentários e discussões de grupos integrados num mesmo ambiente virtual (BOTTENTUIT JUNIOR, LISBÔA e COUTINHO, 2009, p. 282).

Permite ainda que os usuários comentem sobre a foto ou apresentação de forma oral. Dessa maneira, desenvolvem diversas habilidades durante o desenvolvimento da narrativa.

g) *PowToon*

É uma ferramenta (Figura 10) que possibilita a criação de vídeos-infografias, podendo adicionar efeitos de desenhos, sons, imagens e textos. Está apresentado *online* em língua inglesa.

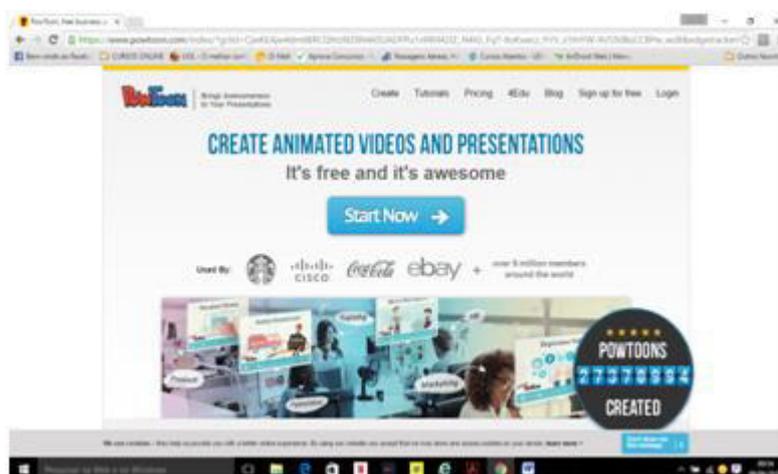


Figura 10: *Pow Toon*.

Fonte: <https://www.powtoon.com/index/>, 2016.

h) *Storybird*

É uma ferramenta (Figura 11) utilizada para a criação de um livro digital com imagens e textos.

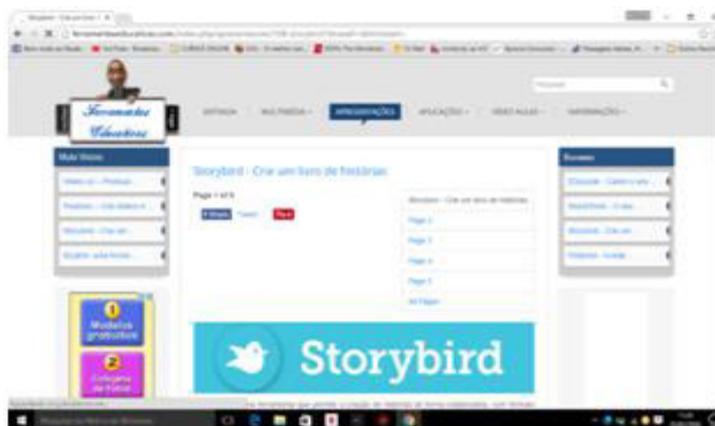


Figura 11: *Storybird*.
Fonte: <https://storybird.com/>, 2016.

I) *Flickr*

É uma ferramenta (Figura 12) que disponibiliza diversas fotos e imagens, onde, através delas, é possível criar uma história digital com ou sem textos. *Sites* com repositório de histórias em quadrinhos. As imagens podem ainda ser utilizadas na construção de um novo final para as narrativas ou, até mesmo, para uma nova história.

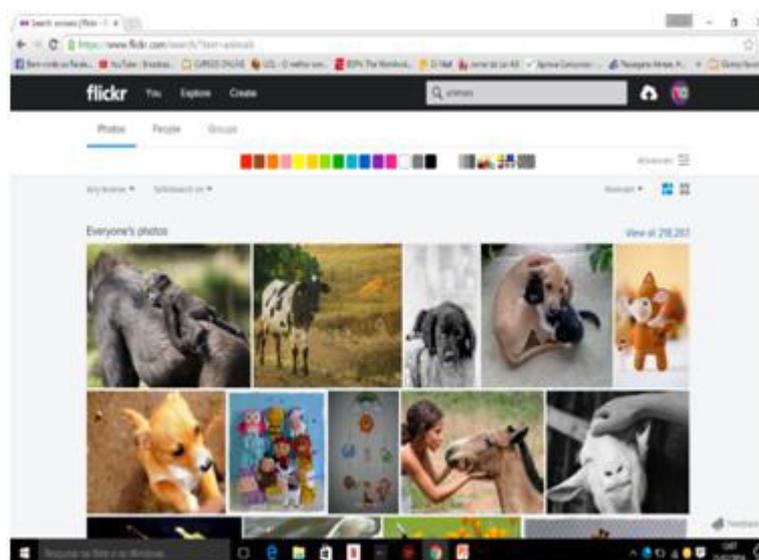


Figura 12: *Flickr*.
Fonte: <https://www.flickr.com/>, 2016.

Diante do que foi exposto, podemos perceber a infinidade de ferramentas que podem ser utilizadas pelo educador para a construção de narrativas digitais. Cabe a ele selecionar as mais viáveis e adequadas para o seu uso em sala de aula.

3 LEITURA, ESCRITA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: direcionamentos para o processo de ensino e aprendizagem

Ninguém começa a ler a palavra, porque antes o que a gente tem pra ler a disposição da gente é o mundo.

Paulo Freire

Neste capítulo descrevemos as mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita, através da presença das tecnologias da informação e comunicação no contexto social. Inicialmente, no item 3.1, abordamos, de forma breve, a dimensão social e política da língua escrita; no item 3.2, apresentamos a correlação existente entre as linguagens tecnológicas e o processo de ensino e aprendizagem, através dos multiletramentos; posteriormente, no item 3.3, fundamentamos o papel do leitor atual e sua relação com o letramento digital e a hipertextualidade.

3.1 A dimensão social e política da língua escrita

A relação entre língua escrita, cultura e sociedade pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, desde a dicotomia promovida pelo uso social da língua escrita, que denomina e distingue as chamadas culturas “primitivas” das “civilizadas”, até o significado dado à leitura e escrita nas sociedades e culturas “letradas”. O enfoque deste estudo será o significado dado à leitura e escrita pela cultura e sociedade na atualidade, uma vez que a realidade social vigente exige que o indivíduo saiba não apenas “ler” (decodificar) e “escrever” (codificar), mas também saiba fazer uso da leitura e escrita em suas práticas sociais, isto é, incorporando-as ao seu modo de viver.

Magda Soares em seu texto *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas* (presente em sua obra “Alfabetização e Letramento”, 2014), que foi apresentado na XVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, em outubro de 1995, conceitua o termo “alfabetismo” para designar o “estado” ou “condição” daquele que aprendeu a ler e escrever. Ao contrário de analfabetismo, o termo alfabetismo nos causa certa estranheza, pois estamos acostumados a designar “a condição ou estado de analfabeto” e não o oposto disso. Segundo a autora, as demandas sociais e o uso cotidiano e diferenciado das habilidades de leitura e escrita, passaram a exigir a utilização de um termo que pudesse englobar a “condição” ou “estado”, que assume aquele que sabe ler e escrever e que vai além da simples decodificação e codificação.

A partir da tradução do texto *O mito do alfabetismo*, de Harvey Graff (1981), Silva (1990 *apud* SOARES, 1998, p. 64) afirma que “é curioso que em português seja amplamente corrente a palavra analfabetismo, mas não a que designa o estado contrário, alfabetismo. Deve haver alguma ligação entre a semântica e a realidade social”.

Esse fenômeno semântico também ocorreu na língua inglesa, onde os termos *illiteracy* e *illiterate* foram amplamente divulgados antes que surgissem os termos *literacy* e *literate*. Segundo Charnley e Jones (1979 *apud* SOARES, 2014), desde 1660, o *Oxford English Dictionary* registra o termo *illiteracy*, enquanto que o termo *literacy* foi registrado apenas no século XIX, em decorrência de uma mudança histórica das práticas sociais, a qual acarretou uma nova demanda social pelo uso

da leitura e escrita, exigindo uma nova palavra para indicá-las, bem como aconteceu na Língua Portuguesa com a palavra alfabetismo.

À medida que as demandas sociais se tornam mais amplas e complexas pelo uso da língua escrita, novas palavras vão surgindo, como, por exemplo, a palavra letramento, que só foi dicionarizada em 2001, pelo *Dicionário Houaiss*, e é bem mais difundida que a palavra alfabetismo. O referido termo será explicitado de forma mais aprofundada no decorrer deste trabalho.

Ainda sobre o termo alfabetismo, o mesmo é entendido como uma condição ou estado, que engloba uma série de comportamentos que podem ser divididos em duas dimensões: individual e social. Ao realizar essa separação, Soares (2014) afirma que o analfabetismo individual se atém às habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelo indivíduo. Porém, o alfabetismo social leva em consideração as práticas e demandas sociais onde será exigido o uso da língua escrita de forma cultural.

A autora destaca ainda que, ao conceituar alfabetismo, muitos autores desprezam as diferenças existentes entre as habilidades de leitura e escrita, as quais apresentam peculiaridades. A prova de tal afirmação é que podemos nos deparar com um indivíduo que possua o domínio da leitura, mas não apresente o domínio da escrita, ou seja, é um leitor fluente, mas um péssimo escritor.

As habilidades necessárias para o domínio da leitura abrangem aspectos linguísticos e também psicológicos, além de contemplarem não apenas a decodificação de palavras escritas, mas também a capacidade de compreensão textual.

Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2014, p. 31).

No que diz respeito ao domínio da escrita, também são diversas as habilidades e diferentes das contempladas pelo domínio da leitura.

Dessa maneira, escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente. (SOARES, 2014, p. 31).

Sendo assim, o domínio da leitura e escrita contempla diversas habilidades e conhecimentos que devem ser utilizados em vários gêneros textuais e produzindo um vasto número de materiais escritos, que vão desde a escrita do próprio nome, até mesmo a construção de um livro.

Diante desse contexto, Soares (2014) alerta para a imprecisão do conceito de alfabetismo, ainda que se considere apenas a dimensão individual, uma vez que as habilidades e os conhecimentos da leitura e escrita sejam contínuos, indicando diferentes níveis. A dificuldade é estabelecer um ponto nesse *continuum*, que aponte a separação entre analfabetismo e alfabetismo.

Com relação à dimensão social, o alfabetismo constitui-se como prática social e não apenas condição ou estado individual. Isto é, o alfabetismo não é apenas a apreensão de habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, mas sim o conjunto de práticas sociais diretamente relacionadas à leitura e escrita, inseridas em um determinado contexto social.

Nesse sentido, Soares (2014) afirma que a dimensão social do conceito de alfabetismo se baseia em duas concepções antagônicas: a primeira pode ser chamada de liberal, por estabelecer um valor pragmático ao alfabetismo, pois atribui a ele uma relevância para o funcionamento da sociedade; e a segunda, que pode ser chamada de revolucionária, por creditar ao alfabetismo o poder de transformar a sociedade.

As duas concepções asseguram ao termo alfabetismo certo relativismo, pois o mesmo fica condicionado à estrutura da sociedade e ao projeto político que determinado grupo social assume. Então, a diversidade de tempo e espaço interfere diretamente nesse contexto.

O principal problema que dificulta os esforços para estudar o alfabetismo no passado, como também no presente, é o de reconstruir os contextos de leitura e escrita: como, quando, onde, por quê e para quem o alfabetismo era transmitido; o significado que lhe era atribuído; os usos que dele eram feitos; as demandas de habilidades de leitura e escrita; os níveis em que essas demandas eram atendidas; a variável dimensão das restrições sociais na

distribuição e difusão do alfabetismo; e as diferenças reais e simbólicas decorrentes da condição social do alfabetismo entre a população. (GRAFF, 1987, p.17 *apud* SOARES, 2014, p. 37).

A partir dessas considerações, observa-se certa dificuldade na formulação de um único conceito sobre alfabetismo, pois o mesmo jamais conseguiria contemplar todos os diferentes contextos sociais, históricos, políticos e culturais. Do ponto de vista sociológico, as práticas de leitura e escrita desempenham diversos papéis na vida das pessoas ou de determinados grupos sociais, bem como, numa perspectiva mais revolucionária, possuem diferentes ideologias e objetivos de acordo com os valores e ideais que determinado grupo prioriza.

A multiplicidade de facetas do fenômeno alfabetismo, a variedade e heterogeneidade de dimensões segundo as quais pode ser considerado, a diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura leva a concluir não só que é impossível formular um conceito genérico e universal para esse fenômeno, como também que são inúmeras as perspectivas teóricas e metodológicas de acordo com as quais se pode analisar esse fenômeno. (SOARES, 2014, p. 38).

O estudo do alfabetismo deve ser multidisciplinar, priorizando as perspectivas: histórica, antropológica, sociológica, psicológica, psicolinguística, linguística, sociolinguística, discursiva, textual, literária, educacional, política, social, cultural, entre outras. Apenas com a contribuição de várias ciências é que se faz possível o estudo desse fenômeno.

Dependendo do contexto ideológico, a autora afirma que o alfabetismo pode ser um importante instrumento tanto para a domesticação, quanto para a libertação do homem, já que é através da leitura e escrita que o indivíduo pode se conscientizar de sua realidade e buscar modificá-la.

Paulo Freire era um defensor da natureza política da aprendizagem da leitura e escrita, pois defendia que a mesma é instrumento de promoção da transformação social. Na citação abaixo, o autor defende a sua concepção de alfabetização:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre a sua própria capacidade de refletir. Sobre a sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de

ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem em sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido [...]. (FREIRE, 1975, p. 142).

Ampliando o pensamento de Paulo Freire com relação à natureza política, não apenas no que tange à aprendizagem da leitura e escrita, mas da educação de forma geral, é interessante citarmos os estudos do autor Bernard Charlot (2013), em sua obra *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, onde o mesmo afirma que a educação é política, uma vez que tudo é político, pois a política faz parte do conjunto das experiências vividas em uma determinada sociedade. Por exemplo, um jogo de futebol, uma greve, eleições, etc. são alguns dos fatos políticos por definição, isto é, de forma direta. Já outros são políticos, mas de forma indireta. A questão primordial de tal reflexão é que direta ou indiretamente todos os fenômenos sociais apresentam implicações políticas.

Então, como fenômeno social, a educação também é política. Segundo Charlot (2013), pelo menos em quatro sentidos: a educação se relaciona com outros fenômenos sociais. São eles: a educação transmite os modelos sociais, a educação forma a personalidade, a educação difunde ideias políticas e a educação é assumida pela escola, instituição social.

A educação transmite os modelos de comportamento que vigoram na sociedade, onde tais modelos ditam as formas de trabalho, relações sociais e afetivas, condutas religiosas, ou seja, tudo que faz parte de uma organização social. Tais modelos sociais são transmitidos de duas formas: pelo contato direto com a sociedade ou através de normas de comportamento, que são teorizadas e transmitidas para os indivíduos desde o nascimento. Através do contato direto com a sociedade, a criança passa a imitar, a identificar-se com os adultos e a interiorizar as normas impostas pela sociedade, a qual pressiona e reage a qualquer forma de conduta diferente. Essa forma de transmissão ocorre de forma involuntária, sem uma organização sistemática de educação.

Entretanto, os modelos de comportamento não são assimilados pelas crianças somente através do contato social. A assimilação também ocorre de forma sistemática, voluntária e intencional, quando os adultos transmitem às crianças normas explícitas, que regem todo o seu comportamento, bem como ideais de

liberdade, honestidade, justiça, solidariedade, etc., que acabam por justificar tais normas.

A educação transmite às crianças modelos sociais de comportamento. Mas nem todas as crianças adquirem os mesmos modelos, porque nem todas são educadas no mesmo meio social. A sociedade não é um todo homogêneo que veicula modelos de comportamento unânimes entre seus membros. A sociedade compreende grupos diferentes, que perseguem as próprias finalidades, tem uma organização interna específica e elaboram modelos particulares de comportamento (grupos religiosos, culturais, sindicais, esportivos, políticos etc.) O contato da criança com esses modelos varia de acordo com a sua inserção familiar (CHARLOT, 2013, p. 57).

Adentrar nesse tema é importante para o entendimento com relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, que acontece de maneira diferente nos grupos sociais, já que a sociedade é dividida em classes antagônicas, com concepções de trabalho, relações sociais, religião, cultura, ou seja, de vida completamente diversa.

O primeiro contato social que a criança adquire é com sua família. É através da inserção familiar que essas concepções passam a ser “enraizadas”. Isso tudo fica claro na comparação, por exemplo, da forma como uma criança, filha de um médico, entende o que é trabalho, e da forma como uma criança, filha de um camponês, enxerga o trabalho. São concepções completamente diferentes, que refletem em ideais e modos de vida também diferentes.

Charlot (2013) destaca que a sociedade é dividida em classes sociais distintas e que se enfrentam, existindo uma classe dominante, que acaba influenciando os modelos sociais das classes dominadas e intermediárias. Assim, tem um significado político essa dominação.

Ora, a política é a expressão, em nível do poder do Estado e da luta para conquistar esse poder, das tensões e dos conflitos profundos que permeiam a sociedade global. Podemos definir a política, em uma perspectiva idealista, como a atividade de transformação da realidade social à luz de ideais. Podemos, também, na tradição de Maquiavel, definir a política com a atividade fundada na força. Como Lênin, podemos afirmar ainda mais precisamente, que o “Estado é um organismo de dominação de classes, um organismo de opressão de uma classe por uma outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legaliza e consolida essa opressão, ao moderar o conflito de classes” (CHARLOT, 2013, p. 58).

Diante do exposto, é correto afirmar que a transmissão de modelos e ideais pela educação tem um significado social e político. Conforme dito, a educação

também é política no sentido em que forma a personalidade do indivíduo, de acordo com as normas e condutas que são reflexos das realidades sociais e políticas.

Segundo Freud, citado por Charlot (2013), a base que sustenta a civilização está centrada no princípio da renúncia aos impulsos instintivos. Por isso, a educação é capaz de instalar no indivíduo as estruturas psicológicas de idealização, renúncia e dependência.

As normas sociais, por sua vez, configuram-se como a própria base de sustentação da personalidade do indivíduo, pois as pulsões sexuais e agressivas que não são adequadas à conduta social são sublimadas ou recalcadas. Sublimadas quando podem ser satisfeitas de diversas formas e recalcadas no inconsciente.

A educação forma a personalidade para suportar todas essas renúncias, que devem ser vivenciadas pelos indivíduos em nome das normas sociais. Sendo assim, é política, por configurar as bases psicológicas do indivíduo a partir de um significado político.

O processo educacional também difunde ideias políticas em âmbitos, como a liberdade, solidariedade, fraternidade, responsabilidade, etc. Isso acontece através de diversas ações, tais como: quando as crianças são ensinadas a compartilharem seus materiais com os colegas, a obedecer aos pais e aos professores, a não agredirem seus colegas etc. Tais ações ajudam a definir as regras e controle pulsional da sociedade.

A educação inculca na criança ideias políticas sobre a sociedade, seus fundamentos, sua organização, suas finalidades etc. [...] Ela adquire, ao mesmo tempo, as ideias políticas de seu ambiente familiar e social e as concepções políticas dominantes, impostas à sociedade inteira pela classe dominante. (CHARLOT, 2013, p. 60).

Para Charlot (2013), a educação tem uma função política mistificadora, uma vez que camufla a realidade de forma consciente ou inconsciente, pois, ao difundir ideologicamente as finalidades e interesses da classe dominante, os faz como se esses fossem ideais da sociedade como um todo. Tal camuflagem mascara sob a forma de uma igualdade teórica e cultural a desigualdade que está impregnada na sociedade.

A escola é uma instituição social, cuja organização depende das relações sociais. Não há como dizer que a educação não é política, já que serve, antes de tudo, segundo Charlot, para propagar os ideais e fundamentos da classe dominante.

Entretanto, não está totalmente fechada para a transmissão de valores de outros grupos ou classes sociais.

Ainda que a escola não crie a ideologia da classe dominante, por ela já estar engendrada na estrutura social, é a escola quem reforça essa ideologia, ao oferecer a todos uma “cultura individual”, independente das realidades sociais. Assim, por depender diretamente da sociedade para seu financiamento e sua gestão, para seu controle, para o recrutamento de alunos e funcionários, e para o seu reconhecimento social, a escola, a partir dessa relação de dependência, passa a ter um sentido político.

Vale ressaltar que o sentido político da educação analisado aqui se manifesta na história das instituições e das teorias pedagógicas, onde é notória a relação entre a pedagogia, isto é, a ciência que estuda a educação e as crises sociais e políticas. Esses são os momentos onde a sociedade questiona sobre o tipo de educação que tem oferecido aos seus filhos. Conseqüentemente, surgem novas teorias pedagógicas.

No contexto do surgimento de novas teorias pedagógicas, daremos continuidade ao estudo abordando a questão da pedagogia dos multiletramentos, sua relação com a multiplicidade cultural e com as TIC. Em seguida, destacaremos a necessidade de inserção das tecnologias da comunicação e informação em práticas educativas de leitura e escrita.

3.2 Multiletramentos e a flexibilidade do contexto educacional

De acordo com os estudos de Rojo (2012), a urgência de uma “pedagogia de multiletramentos” foi destacada pela primeira vez em um manifesto, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Design Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), originado de um colóquio realizado em 1996, por um grupo de pesquisadores dos letramentos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), denominado Grupo Nova Londres (GNL).

Após uma semana de discussões, o grupo de pesquisadores há dez anos já destacava a relevância da escola, sobretudo ao assumir o protagonismo acerca dos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, acrescentando ao seu currículo a diversidade cultural já presente no mundo globalizado e, conseqüentemente, em suas salas de aula, através de seus alunos, muito em

função da presença das TIC no cotidiano dos mesmos. O GNL é pioneiro na questão da chamada pedagogia de multiletramentos, também em função de seus membros serem originários de países que vivenciam conflitos decorrentes da intolerância na convivência com a diversidade cultural, intensificados, segundo o grupo, pelo não aprofundamento dessas questões em sala de aula.

Através desses estudos, o grupo destaca o quanto a inserção de ferramentas digitais em diversos contextos culturais e educacionais leva ao surgimento de novos letramentos de caráter hipermediático, isto é, de caráter multimodal.

[...] Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 13).

Diferentemente do conceito de letramento apresentado por Soares (2014), que não faz senão apontar a diversidade de práticas letradas, onde as pessoas se envolvem em seus contextos sociais, o conceito de multiletramentos aponta para a multiplicidade de culturas presentes na sociedade globalizada e para a multiplicidade de modos e linguagens, que constituem os textos por meio dos quais a população se informa, se instrui e se comunica. Com relação à multiplicidade de culturas, Canclini (2008) atenta para a questão da hibridação ao apontar as interculturalidades do contexto global atual. Para o autor, os conceitos de mestiçagem e sincretismo não são suficientes para abordar a complexidade do tema.

O processo de hibridação ocorre a partir de condições sociais e históricas específicas, onde estruturas que existiam, de forma separada, agregam-se, dando origem a novas estruturas. Tal processo acaba por desessencializar a(s) cultura(s), que deixam de ser “A” cultura pautada em dicotomias (culto/inculto) para ser formada por híbridos, fronteiriços.

Hoje existe uma visão mais complexa sobre as relações entre tradição e modernidade. O culto tradicional não é apagado pela industrialização dos bens simbólicos. São publicados mais livros e edições de maior tiragem que em qualquer época anterior. Há obras eruditas e ao mesmo tempo massivas, como *O Nome da Rosa*, tema de debates hermenêuticos em simpósios e também *best seller*, que havia vendido, no final de 1986, antes de ser exibida a versão para o cinema, cinco milhões de exemplares em 25

línguas. Os relatos de Garcia Marquez e Vargas Llosa alcançam mais público que os filmes baseados em seus textos (CANCLINI, 2008, p. 22).

No que tange às produções culturais letradas, Canclini (2008) faz duras críticas à insistência quanto ao uso de formas tradicionais de circulação social, como as orais ou textos escritos “passados de mão em mão”. O autor atesta para a relevância do uso das tecnologias da informação e comunicação, que encurtam as distâncias, promovem o surgimento de novos espaços de leitura de textos e revelam a multiculturalidade.

Os textos híbridos de letramentos vernaculares e dominantes, e de diversos campos (popular e erudito), são caracterizados, segundo o autor, por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação, que possibilita que cada pessoa construa a sua própria “coleção” a partir das TIC.

Nesse contexto, o autor salienta que essas “misturas” tornam-se cada vez mais difundidas e abrem diversas possibilidades de comunicação e testagens originais no âmbito educacional, oportunizando a descoleção dos chamados “monumentos”, que compõem o patrimônio escolar. Essa descoleção é feita através da inserção de gêneros “impuros”, novas mídias, diversas formas de linguagem e tecnologias diferenciadas.

O processo de hibridação, no que tange aos textos em circulação, leva à formação de diferentes “coleções”, já que diante da diversidade encontrada, seja nos textos impressos, em mídias audiovisuais, digitais ou não, os critérios para a apreciação e “gosto” tornam-se bastante abrangentes.

Com relação à multiplicidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos, é denominada multimodalidade ou multissemiótica, até porque, além das letras presentes nos textos escritos, deparamo-nos também com imagens em arranjos de diagramação extremamente originais e diversificados. Logo, para o entendimento dessas múltiplas linguagens, faz-se necessário o surgimento de práticas de compreensão e produção para cada uma delas, que são os chamados multiletramentos.

Houve um tempo, talvez, em que podíamos acreditar que construir significados com a língua de algum modo era fundamentalmente diferente ou poderia ser tratado separadamente da produção de significados com recursos visuais ou padrões de ação corporal e interação social. Hoje, no entanto, nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática’(ver PURVES, 1998 e BOLTER, 1998), em que

documentos e imagens de notações verbais e textos escritos propriamente ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados. Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem – contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes. (LEMKE, 2010, p. 456).

A Figura 13 é um exemplo desse tipo de texto, onde aparece a linguagem verbal no modo escrito, a diagramação, com a apropriação do espaço disponível na página, e a imagem estática, que é a foto que compõe, juntamente com o texto escrito, o “todo significativo” das dicas de maquiagem apresentadas pelo *site*. É o chamado significado multiplicador, explicitado por Lemke (2010).



Figura 13: Dicas de maquiagem.

Fonte: <https://br.pinterest.com/explore/maquiagem-passo-a-passo-927354406047/>, acesso em 28/11/2016.

Já a Figura 14, mais adiante, é um exemplo de uma aula sobre célula com imagens tridimensionais, onde a linguagem verbal é apresentada através de áudio e, também, na forma escrita, através de partes do conteúdo abordado e explicitado na tela. Algumas imagens apresentam-se de forma estática, enquanto outras com movimentos, incorporadas ao vídeo, tornando-o de fácil entendimento.



Figura 14: Animação célula 3D.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=gyGWN_Vk2ps&t=94s, acesso em 28/11/2016.

Segundo Rojo (2012), já em 1998, Jay Lemke destacou que o uso das TIC facilitou não apenas a utilização das hipermídias, mas também a sua autoria, visto que qualquer pessoa é capaz de editar um áudio ou um vídeo com animações, textos e imagens de forma simples, diferente de toda a dificuldade encontrada pelas editoras do passado, que realizavam esse tipo de trabalho. Para tanto, são necessárias capacidades diversificadas diante de tantas ferramentas, que vão desde o papel e o lápis, até os mais avançados recursos tecnológicos de edição e diagramação.

Sobre isso, Rojo (2013) ressalta que são exigidas novas práticas de produção e de análise crítica. A autora afirma que, em suas pesquisas sobre os estudos disponíveis acerca do assunto, constatou que esses textos que requerem multiletramentos apresentam um caráter “hiper”, que merece ser aprofundado. São os chamados hipertextos e hipermídias.

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p. 33).

Para Lemke (2010), com o surgimento do hipertexto passamos a ser “agentes livres”, que não ficamos mais presos a autores de livros-textos e seus funcionamentos de leitura. É possível agora ter acesso a muitos outros textos através do nosso próprio juízo de importância, levando-se em conta habilidades de autoria e análise crítica multimidiáticas.

É importante salientar que o grande desafio dos leitores não está apenas na questão das características dos textos multimodais e hipermediáticos, ou seja, na integração das imagens, áudios, efeitos sonoros, animações, etc., à escrita, e sim na forma restritiva que as práticas de leitura e escrita têm sido desenvolvidas nas escolas, mesmo para os tradicionais textos impressos.

Esse compartilhamento de diversas linguagens descentraliza o papel verbal da escrita, que passa a oferecer espaço também para outras formas de produzir sentido. Nesse âmbito, a partir do estudo de autores como Van Leeuwen (2006 *apud* COSCARELLI, 2016), podemos afirmar que a monomodalidade praticamente não existe, pois quase todos os textos exploram outros aspectos e linguagens, além da verbal escrita.

Mesmo com a diversidade de textos e linguagens que nos deparamos em nosso cotidiano, a multimodalidade ainda é pouco explorada na educação, embora tenha ganhado maior notoriedade nos últimos cinco anos. Por isso, é necessária a inserção de uma pedagogia dos multiletramentos, mas, quais são as características dos multiletramentos? Segundo Rojo (2012), são:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

A autora alerta que o melhor formato para a apresentação desses é em rede, por meio de hipertextos e hiperlinks, permitindo ao usuário uma interatividade com vários interlocutores, entre os textos, nas redes sociais, etc., pois a mídia digital contempla diversas linguagens. Isso ocorre também em função da mudança no panorama da difusão da informação/comunicação, pois as mídias anteriores, formadas especialmente pelo cinema, fotografia, rádio e TV, promoviam

uma distribuição controlada e pautada na lógica do capital e, conseqüentemente, das classes dominantes, formando a chamada “indústria cultural”.

Na lógica da “indústria cultural”, típica da modernidade, o rádio e a TV eram destinadas às massas, e a imprensa e o cinema às elites, onde os mesmos eram meros espectadores dos produtos culturais resultantes dessa indústria. Com a chegada das mídias digitais (multimídia), o espectador deixou de ser um mero receptor para ser um usuário, com ações interativas, também com outros usuários, sem as quais essas ferramentas digitais não funcionam.

No que concerne à produção colaborativa, Rojo (2012) ampliou a característica de interação das mídias digitais, no sentido de que tenta aproveitar a inteligência coletiva, propondo a utilização pelo maior número de pessoas das ferramentas de produção colaborativa e não de mera reprodução.

[...] é o que faz a diferença entre o e-mail e os *chats*, mas principalmente entre o *Word/Office* e o *GoogleDocs*, *PowerPoint* e o *Prezi*, o *Orkut* (em sua concepção inicial) e o *Facebook*, o *blog* (em sua concepção inicial) e o *Twitter* ou *Tumblr*. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração. (ROJO, 2012, p. 24).

Sendo assim, a interação e colaboração promovidas pelas ferramentas dos multiletramentos transgridem as relações de poder e controle, constituídas pelas mídias anteriores, que promoviam a lógica da “indústria cultural”. Existe uma luta constante para que não haja controle da internet e, conseqüentemente, de seus textos, uma vez que a organização da rede é pautada na criação interativa e colaborativa, onde para que ocorra a “apropriação dos ditos ‘bens imateriais’ da cultura, o ideal é que tudo funcione nas nuvens, pois, nas nuvens, nada é de ninguém - tudo é nosso” (ROJO, 2012, p. 25).

A palavra nuvem é usada como uma metáfora que, em computação ou colaboração, significa uma aglomeração de *bits* e *bytes* perceptíveis que se encontram disponíveis na *web*, tal como na nuvem as partículas de água ficam em suspensão na atmosfera. Essa tecnologia desobriga o usuário de possuir uma ferramenta digital ou mesmo pagar por um provedor de *internet*, pois o mesmo pode acessar as imagens, vídeos, documentos e demais trabalhos presentes em uma nuvem de qualquer dispositivo.

Diante das características das ferramentas dos multiletramentos presentes na sociedade em geral, torna-se fundamental a reflexão acerca do uso dessas ferramentas em sala de aula como elementos transformadores das práticas educativas. Um bom exemplo disso é a utilização do celular na escola. Antes de proibi-lo, é interessante que o educador possa utilizá-lo como aliado para navegação, pesquisa, comunicação, fotografias, criação de vídeos, etc., em seu processo de ensino-aprendizagem.

Em 1994, Lemke (2010) classificou os paradigmas educacionais vigentes em dois tipos: paradigma de aprendizagem curricular e paradigma de aprendizagem interativa. Para ele, esses paradigmas teriam seus cursos modificados com a inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação.

O primeiro, paradigma de aprendizagem curricular é seguido por universidades e escolas a partir de uma ordem fixa, onde aquilo que será estudado é estabelecido previamente de uma forma imposta. É destacado pelo autor como “o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica”. (LEMKE, 2010, p. 469). Esse paradigma está fundamentado no autoritarismo, na rigidez e na falta de participação dos alunos na construção do conhecimento.

Por parte dos alunos, há ampla recusa e resistência, e seus resultados finais promovem pouco mais de utilidade demonstrada no mundo não acadêmico do que promovem alguns letramentos textuais e certificados de membro da classe média. (LEMKE, 2010, p. 469).

O segundo paradigma é o da aprendizagem interativa, que, de acordo com Rojo (2012), ficaria mais atual se fosse denominado paradigma da aprendizagem colaborativa, muito em função da principal característica presente nas ferramentas dos multiletramentos. No que concerne a esse paradigma, Lemke (2010) afirma:

Assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço. É o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender (LEMKE, 2010, p. 469).

O autor também afirma que os resultados desse paradigma são bem mais satisfatórios dos que os do anterior, pois possibilita o prazer e a liberdade do aprender, a menor “aprendizagem em massa” e, conseqüentemente, uma maior especialização dos conhecimentos por parte de cada grupo de alunos.

Para Lemke (2010), esses dois paradigmas estão em conflito e o primeiro está falhando nos Estados Unidos:

Hoje, o paradigma curricular está falhando desastrosamente nos Estados Unidos. Qualquer um que tenha gasto tempo em uma escola urbana, mesmo nas melhores, pode lhes dizer que as coisas vão pior do que os testes padrão e as estatísticas podem revelar. A maioria dos alunos realmente não vê utilidade naquilo que se quer que eles aprendam. [...] Estamos tentando impor aprendizagens uniformes em um tempo em que nunca houve desigualdades mais radicais de todos os tipos entre os alunos de uma determinada idade. [...] Acredito que o esforço para criar um currículo nacional uniforme e centrado no conteúdo pode na verdade seriamente comprometer nossa transição para modelos educacionais mais efetivos e apropriados para o futuro globalmente competitivo. (LEMKE, 2010, p. 469-470).

O contexto do atual mundo globalizado exige a formação de indivíduos autônomos, que sejam capazes de buscar o próprio aprendizado e de apresentarem uma visão crítica quanto a ele, agir com flexibilidade e, especialmente, de forma colaborativa. Assim, é importante que a escola abra espaço para o que Rojo (2012) chama de letramentos críticos, estimulando a reflexão e criticidade sobre os multiletramentos.

É importante destacarmos também que, apesar de fundamentarmos muitos de nossos pensamentos a partir dos pressupostos de Jay Lemke, discordamos quando ele afirma:

Novas tecnologias da informação tornarão possível aos alunos aprender o que querem, quando querem, da forma como querem, sem as escolas. Nem todos os alunos terão acesso igual ou até mesmo imediato a estas tecnologias (cf. BRUCE e HOGAN, 1998), mas aqueles que o tiverem certamente verão as possibilidades. A educação curricular não poderá competir, para a eficácia educacional pura ou a eficiência econômica, com os serviços de aprendizagem que se tornarão disponíveis online em mídias portáteis para educação interativa. (LEMKE, 2010, p. 470).

Defendemos a utilização das TIC na educação escolar a partir de uma perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, com o intuito de formar cidadãos crítico-reflexivos e criadores de sentidos, capazes de lidar com as diferentes ferramentas, textos e práticas letradas. Para isso, é necessário o letramento digital,

estímulo à autonomia e motivação dos alunos, e, nesse aspecto, o trabalho da escola é “garantir os alfabetismos necessários às práticas dos multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 29).

3.3 Letramento digital, hipertextualidade e o papel do leitor

A cultura letrada que, no passado, era formada apenas por textos escritos, atualmente também é mediada por diversos dispositivos e ferramentas digitais, conforme explicitamos anteriormente. Entretanto, existem outras maneiras de ler que precisam ser ainda mais aprofundadas para o entendimento acerca do papel do leitor, especialmente na atualidade. Logo, questiona-se: quais são as habilidades e competências que devem estar presentes para a formação de um leitor?

O letramento digital é uma delas, onde o indivíduo deverá apropriar-se tanto das tecnologias, no que tange à habilidade em utilizar alguns dispositivos digitais, quanto compreender os espaços multimidiáticos e estabelecer ligações e conexões entre os mesmos. Esse tipo de letramento não se refere apenas à questão técnica do uso de ferramentas digitais, mas, acima de tudo, em saber utilizá-las no seu cotidiano, como, por exemplo, na construção de um *blog* ou na seleção do conteúdo que será compartilhado no *Facebook*. Engloba ainda ações que exigem um planejamento, execução e avaliação de forma crítica do uso social dessas ferramentas que se tornam pluralizadas.

O leitor atual não é apenas um receptor de informações escritas, mas também um autor (produtor) crítico. Segundo Demo (2012), exige-se, além de uma autoria crítica, uma autocrítica durante esse processo de formação do novo leitor. Como exemplo, ele cita os *blogs* que propõem uma liberdade de criação, mas, por outro lado, permite um acesso público, onde pode haver críticas dos leitores que levam a um debate e troca de argumentos, enriquecendo a construção do conhecimento.

No processo de produção de conhecimento, individual e coletivo, não ocorre apenas o exercício do método científico; ocorre igualmente o exercício do sujeito que sabe pensar e busca argumentos consistentes. É fácil, porém, prometer demais, em especial tomando-se em conta que ambientes virtuais estão inflados de motivações outras que não as críticas e autocríticas. (DEMO, 2012, p. 45).

Esse espaço de discussão/debate exige a construção de argumentos sólidos e apropriados para cada situação. Dependendo do modo como serão direcionados, funcionam como um interessante meio de desenvolvimento e construção do conhecimento, de forma comum aos usuários/leitores.

Nesse contexto, a hipertextualidade aparece como um meio de promoção de uma leitura fragmentada e não linear, pois possibilita o acesso a diversos *links* e a múltiplos textos presentes em rede, de forma interligada. Todavia, Coscarelli (2016) nos leva a uma reflexão, pois, para a autora, a hipertextualidade não está diretamente ligada ao digital. Para ela, todos os textos são hipertextuais na medida em que, mesmo os textos impressos, possibilitam a utilização de recursos, como índices, imagens, notas de rodapé, paratextos, citações, referências bibliográficas, etc.

Outro ponto que a autora destaca é com relação à linearidade atribuída aos textos impressos. Somos capazes de estabelecer conexões através de palavras ou frases lidas já conhecidas, ou mesmo através do contexto em que a linguagem verbal escrita está sendo usada, que pode nos remeter às experiências vividas anteriormente. Portanto, estamos em constante diálogo com outros textos.

Nesse sentido, os textos, sejam eles impressos ou digitais, são dialógicos e é o leitor quem escolhe o caminho que será percorrido de forma muito particular, pois mesmo que os autores tentem conduzir o processo, através de pistas ou direcionamentos para *links*, a palavra final é sempre do leitor.

Alvarez (2001 *apud* ZACHARIAS, 2016) descreveu a capacidade associativa do ser humano ao afirmar que, seja para aprender ou simplesmente ler, o indivíduo sempre estabelece conexões ou associações com outras ideias, pensamentos, frases ou mesmo situações vivenciadas. Sendo assim, os hipertextos estimulam essa capacidade natural do ser humano.

Os hipertextos vêm modificando a forma como o leitor se comporta diante da tela, pois eles apresentam elementos dinâmicos ao alcance dos leitores. Por exemplo, no toque de um simples botão, eles têm acesso às páginas de dicionários virtuais, gráficos, imagens, etc., fazendo com que tais possibilidades de interatividade e colaboração redefinam a maneira como os leitores se relacionam com os textos e mídias digitais.

A fluidez, a dinamicidade e a transitoriedade dos textos digitais requerem, por parte dos professores, proposições didáticas que contribuam para o desenvolver, nos alunos, habilidades para lidar com o universo de práticas letradas. Não há rupturas entre texto e hipertexto ou entre multimodalidade no impresso e no digital. O que presenciamos são atos comunicativos imbricados em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua em constante transformação. (ZACHARIAS, 2016, p. 24).

Para a inserção do letramento digital, é necessário repensar os ambientes de aprendizagem e a forma como os professores mediam o processo educativo. De nada adianta equipar as salas de aula com recursos tecnológicos se a postura do educador continuar tradicionalista, pautada na transmissão e recepção dos conteúdos. Em outras palavras, torna-se fundamental encarar as práticas de leitura e escrita na escola da mesma forma como elas vêm acontecendo em sociedade, com a inserção de textos em diferentes mídias e o comportamento do leitor pautado muito mais na participação, interatividade e colaboração.

Diante dos novos hábitos de leitura e escrita, o leitor passa a assumir muito mais um papel colaborativo do que de mero receptor de informação, uma vez que os textos impressos não são mais os únicos objetos de leitura presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola. No ambiente digital é possível explorar as potencialidades dos textos, levando em conta, além da linguagem verbal, os ícones, imagens, sons, *layout*, etc. Podemos citar os *blogs* e sites de relacionamento como exemplos de possibilidades de utilização de ambientes digitais em sala de aula.

Segundo Demo (2012), esse saber pensar colaborativo, presente no papel do leitor atual, deve-se muito ao acesso livre à informação, proporcionado pela internet. Então, isso não se restringe mais a uma minoria, que realizava uma atividade individual. O saber pensar passa a ser encarado como um jogo coletivo, ou seja, uma ação colaborativa.

A apropriação privada do conhecimento torna-se peça obsoleta, realizando essa condição a expectativa formativa socrática da discussão tão aberta que tem como objetivo fazê-la continuar. Assim, a criação coletiva precisa ter peso maior na escola, tanto porque é produto de envolvimento de muitos, quanto porque tem mais chance de representar o interesse comum. (DEMO, 2012, p. 49).

Todavia, não se trata de tolher o desenvolvimento do pensamento individual, porém a prioridade é a formação de uma sociedade pensante e não

apenas de “um ser pensante”. Nesse sentido, as plataformas digitais são excelentes meios de propagação de ideias, propostas e informações muito mais discutíveis e com vias de aperfeiçoamento, do que estáticas. O autor também cita a reconstrução da informação disponível, pautada na criticidade, como uma habilidade imprescindível para o leitor do século XXI, em virtude da quantidade exorbitante de informação disponível na internet. Muitas vezes, essas informações apresentam fontes duvidosas e, por isso, devem ser reconstruídas pelo leitor, para que o mesmo não corra o risco de ser muito mais desinformado do que propriamente informado.

Ainda que a exigência de novas habilidades para o leitor da atualidade seja notória, a cultura do impresso permanece marcante nas instituições educacionais como um todo e não precisa ser diferente. Desde que não ocorra em detrimento dos textos em mídias digitais e sim articulado a eles, a produção e consumo de textos impressos é algo que também precisa ser estimulado. O fundamental é que o professor seja capaz de refletir acerca dessa integração e saiba como explorar de forma eficaz as potencialidades de cada um desses universos. A ideia é ampliar as práticas letradas do aluno e não restringi-las ao universo impresso.

De acordo com Zacharias (2016), há pelo menos dois grandes desafios que temos que enfrentar para o desenvolvimento do letramento digital na escola. O primeiro é que a leitura deve ser levada para a escola como prática social e não a partir de simplificações distantes do seu uso no cotidiano. Já o segundo desafio diz respeito à inserção das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula. Não basta apenas incluir as tecnologias, pois, muitas vezes, esse processo ocorre de forma artificial. O importante, segundo a autora, é:

[...] criar condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que considerem o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela. (ZACHARIAS, 2016, p. 27).

As mídias sociais já fazem parte do cotidiano dos alunos de diversas faixas etárias e também de diferentes classes sociais. Essa já é uma realidade! Portanto, seria injusto e incoerente com a função social da escola deixar o letramento digital e os recursos tecnológicos de fora das práticas educativas. Logo, tornar os recursos tecnológicos como objetos de ensino e aprendizagem é muito

mais do que simplesmente apresentar os diversos gêneros textuais que circulam nas mídias digitais, ou ensinar técnicas de como manusear os dispositivos.

O letramento digital requer a utilização das informações de forma inovadora e colaborativa, com o intuito de resolver problemas complexos com autonomia. Ao utilizar os recursos digitais no processo educativo, o professor passa a descentralizar o seu papel, já que é exigida e estimulada no aluno uma postura mais participativa e menos passiva.

Calvo (2016), em seu livro *A viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*, também afirma que a tecnologia é um importante recurso para a construção do conhecimento. Mas, para isso, é necessário ter uma visão construtivista, colaborativa e de conectividade. De nada adianta apenas automatizar o trabalho ou digitalizar os recursos de papel para a tela, pois, assim, teremos uma mera transmissão de conhecimento. O uso das TIC na educação vem para romper com essa lógica de transmissão.

A tecnologia contribui para a melhoria da educação dos alunos no século XXI. Mas não porque a competência digital é a ferramenta referencial no desenvolvimento, mas sim porque principalmente está centrada e adaptada a cada aluno. A tecnologia facilita a autonomia, a proximidade e o acompanhamento do professor, a participação do aluno e a versatilidade de representações, formatos e metodologias. (CALVO, 2016, p. 122).

Contudo, para que haja desenvolvimento do letramento digital nas salas de aulas das diversas instituições educacionais, é importante enfrentarmos também um grande desafio: a formação de professores. Esse assunto é o enfoque do próximo capítulo.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre, só posso então lhe dizer uma coisa. Conte-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.

Rubem Alves

Neste capítulo abordamos a importância do processo de formação permanente de professores, a partir de suas necessidades formativas. Considera-se as peculiaridades de cada contexto educacional. O capítulo está dividido em dois tópicos: 4.1 Necessidades formativas de professores e 4.2 Formação permanente diante das tecnologias da informação e comunicação.

4.1 Necessidades formativas de professores

A formação de professores é um processo que exige um olhar investigativo e dialógico, uma vez que a atuação docente perpassa pelas mudanças, ranços e avanços dos diferentes âmbitos da sociedade: econômico, cultural e político. Nesse sentido, é imprescindível que haja uma análise das necessidades de formação de professores específicas de cada contexto educacional, levando-se em conta inquietações de alunos, professores e movimentos sociais. Contudo, o que significa necessidade de formação?

No decorrer de sua prática docente, o professor toma ciência de seus lapsos, dificuldades, desejos e aspirações, a partir do contexto de trabalho onde essas questões são vivenciadas. A formação docente deve acontecer de forma contínua e investigativa, respeitando as especificidades de cada contexto. Rodrigues (1991 apud Duarte, 2009) recomenda que é “[...] importante ajudar o professor a definir e a concretizar o seu projecto profissional, em directa articulação com as condições reais de trabalho [...]” (RODRIGUES, 1991, p. 476 *apud* Duarte, 2009, p. 11).

Os alunos, o sistema, as instituições e até os próprios professores podem exigir do docente as alterações nas intervenções realizadas no processo de aprendizagem, atividades motivadoras de estímulo à autonomia dos discentes, elaboração de projetos de construção de valores para a formação de cidadãos, etc. Ou seja, é o contexto de trabalho que direciona a formação docente, com o intuito de superar as dificuldades e alcançar os objetivos propostos. Segundo Rodrigues (2006 apud Simões 2011), o diagnóstico de necessidade de formação:

obedece a um processo rigoroso que não constitui uma tarefa simples devido ao carácter polissémico do conceito de necessidade; às diferentes concepções da realidade social que podem estar na base do conhecimento das necessidades de formação, realidade essa que permanece em constante mudança por depender das variáveis tempo e lugar; bem como das metodologias utilizadas no seu estudo. (RODRIGUES, 2006b, p. 21 *apud* SIMÕES, 2011, p. 13).

Ao nos depararmos com o termo ‘necessidades de formação’, estamos adentrando em um campo extremamente abrangente e complexo, pois perpassa por necessidades individuais e coletivas. Tais necessidades, para Rodrigues (1991), são consequências, de um lado, do embate entre aspirações, expectativas e desejos, e

do outro, problemas e dificuldades. Ambos encontrados pelos professores no exercício diário da docência.

De acordo com Esteves e Rodrigues (1993), existem alguns aspectos que, por vezes, podem passar despercebidos, mas são indicadores de necessidades de formação: a divergência entre a forma como o professor enxerga o seu trabalho e como ele realmente é; as diferenças entre os programas de formação, que despertam o interesse do professor, e outros que são vistos como inúteis por ele; as práticas educativas que os satisfazem e aquelas que os desmotivam; discrepância entre as funções do professor, previstas em lei, e as que são realmente desempenhadas por ele, bem como aquelas que o docente julga como importantes para o desempenho de sua profissão.

A abrangência do termo 'necessidades de formação' é notória, pois "as individualidades" estão presentes nas análises das mesmas. Tais análises realizam uma função social, especialmente porque não têm, por intuito, impor questões. Muitas vezes, elas são vistas como condicionantes para o sucesso da prática docente e visam à adequação da formação com as necessidades de cada contexto, tornando a formação docente socialmente útil por alcançar os diferentes âmbitos que influenciam a prática educativa.

O objetivo, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), é promover o ajuste entre o programa de formação, o formador e o formando. O formando fornecerá os problemas e as possíveis soluções, já que é o maior conhecedor deles, pois os vivencia em sua prática educativa. Já o formador tem o intuito de definir os objetivos para a formação juntamente com os formandos, sobretudo por conduzir o processo de aprendizagem.

A possibilidade de relutância ao programa de formação por parte dos formandos diminuiu bastante, pois estes passaram a dividir a responsabilidade do planejamento de todo o processo com o formador. Outro aspecto positivo é a coincidência entre a oferta e a procura, isto é, a formação cobiçada será ofertada. Então, o que a análise das necessidades de formação defende, conforme Rodrigues e Esteves (1993), é a participação do formando durante todo o processo de formação, inclusive desde a sua concepção.

Sobre isso, as autoras destacam: "necessidades que cada um expressa [...] são criadas num dado contexto [...] porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma

contribui” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 22). Portanto, é fundamental para o planejamento de um programa de formação continuada de professores as análises das necessidades de formação, onde o professor (formando) é também o sujeito e não apenas o objeto do processo.

Perrenoud (2000) também compartilha da ideia de que o professor deve ser responsável por seu processo de formação continuada. Em seu livro *Dez competências para ensinar*, o autor elegeu essa ideia não só como uma das competências exigidas dos docentes, como também afirmou que a existência desta é fator condicionante para o desenvolvimento das demais nove competências. Para ele, “[...] nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular.” (PERRENOUD, 2000, p. 153). Para manter as nove competências adquiridas é necessário o exercício regular das mesmas, a partir de contextos educacionais que estão em constantes mudanças. Assim, é fundamental uma formação contínua para conservar e adaptar as demais competências às modificações vivenciadas pela escola.

Saber administrar sua própria formação contínua vai além da simples tomada de posição na escolha de cursos de formação. Perrenoud (2000) destaca cinco componentes dessa competência:

- Saber explicitar as próprias práticas;
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
- Acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 156).

A base do pensamento do autor com relação à décima competência listada por ele é a prática reflexiva pautada na autoformação. A formação contínua não pode ser vista como uma ação meramente burocrática, mas sim como ação de aprender através de diferentes mecanismos, que vão desde a leitura, trabalho em equipe e inovação, até a uma simples conversa entre os professores acerca de seu desempenho profissional.

Ao abordar as diversas teorias que o leva a refletir acerca de sua prática, o professor está em constante processo de aprendizagem. É, dessa forma, capaz de

aliar a teoria à ação docente, sabendo explicar os direcionamentos tomados, trabalhando com a intencionalidade a partir do que o autor definiu como “lucidez profissional”. Essa tarefa de articular teoria e prática na formação docente é algo delicado, pois depende de um agrupamento de vários fatores, dentre os quais Veiga (2009) destaca: assimilar, ensinar, pesquisar e avaliar. O autor classifica tais aspectos como dimensões da didática, que precisam estar articulados e presentes na atuação de um docente comprometido e responsável com o seu trabalho.

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação. (VEIGA, 2009, p. 39).

Diante disso, é fundamental que o professor, ao adquirir novos conhecimentos através do processo de formação continuada, ressignifique os saberes adquiridos a partir do seu contexto educacional. É importante que tais conhecimentos estejam entrelaçados com a realidade vivenciada pelo professor, para que, por meio dessa “rede de saberes”, ele possa conduzir a sua prática de forma crítica e reflexiva.

4.2 Formação permanente diante das tecnologias da informação e comunicação

Vivemos em uma era em que o conhecimento e a inovação são aspectos extremamente exaltados para o alcance de desenvolvimento social. Para Demo (2011), o termo “sociedade do conhecimento” é um tanto quanto inadequado, sobretudo se pensarmos que as sociedades humanas de todos os tempos sempre o foram. Entretanto, na sociedade atual, o conhecimento ocupa o lugar de sustentáculo de seu desenvolvimento.

Segundo Duderstadt (2003 *apud* DEMO, 2011), uma característica notória da sociedade vigente é a imprevisibilidade. Um indivíduo pertencente a qualquer

área profissional não pode mais ser formado apenas em uma determinada etapa da vida. Essa formação deve ser constante, de acordo com Demo (2011), permanente.

Para ampliar esse pensamento, o autor supracitado apresenta sete sentidos da formação permanente. O primeiro é que existe uma inclinação para o desaparecimento da organização de formação, que acontece somente em determinadas épocas do ano. É o caso da formação continuada de professores de educação básica, que geralmente ocorre no início de cada semestre.

Para explicar tal sentido, é fundamental levarmos em conta a lógica do mercado, pois a educação é sua serva, já que “como a necessidade de produção é permanente, [a] formação se torna permanente”. (DEMO, 2011, p. 33). Os grandes empresários já entenderam essa lógica e estimulam a formação permanente de seus funcionários como meio de alimentar a competitividade própria do capitalismo.

É preciso reconhecer que o sentido primeiro da formação permanente ainda está amplamente inserido neste contexto neoliberal. É por isso que facilmente ouve-se este discurso mais frequentemente no mercado do que na universidade ou na escola. Estas se encerram quase sempre no campo da oferta formal e consideram outras possíveis ofertas apenas como complementares. Em certo sentido, faz parte do trajeito de professor: ele já aprendeu e agora ensina. Aprender é coisa de aluno, donde segue muitas vezes distinção estanque entre ensinar e aprender. Embora muito contraditória, é comum a expectativa de que, uma vez formado, o professor já não precisa de ulterior formação. Como mostram pesquisas, os professores não são bons leitores, usuários de livros, consumidores de cultura (UNESCO, 2004), provavelmente porque não descobriram ainda o que seria formação permanente. (DEMO, 2011, p. 33).

Para acompanhar as inovações próprias da sociedade atual, o trabalhador deve estar em constante estudo. Mesmo compreendendo essa necessidade, muitas vezes são oferecidos aos funcionários muito mais treinamentos do que aprendizagem propriamente dita. Existe uma vasta oferta de cursos rápidos e de caráter extremamente instrucionista, pouco significativos para o aprimoramento do desempenho profissional.

É exatamente assim que são organizadas as chamadas “semanas pedagógicas”, destinadas aos professores de educação básica e ensino superior. São momentos curtos, que transmitem muito mais informações do que incentivam a construção de conhecimento permanente por parte dos professores. Para que ocorresse essa construção, seria necessário, no mínimo, que tais “semanas” fossem mais longas.

Por outro lado, o autor destaca um segundo sentido para a formação permanente, que é “o horizonte formativo”, onde o processo educativo ocorre de forma constante, sem início e sem fim, com intuito muito maior no desenvolvimento pessoal e social do que na adequação à lógica do mercado. Mesmo que a formação permanente ainda esteja atrelada ao instrucionismo, seu sentido maior é confrontá-lo, demonstrando que a aprendizagem é um movimento “autopoiético”, como defendia Sócrates.

A formação permanente é pautada no exercício constante de construção e reconstrução do conhecimento. Um movimento de pensar e repensar permanente, com um olhar para o bem comum no que tange à perspectiva social, pois uma sociedade que busca um aprendizado permanente aprenderá com seus erros e aprimorará seus acertos. Nesse sentido, a ideia de que o diploma constrói um profissional e o lança pronto para atuar no mercado está equivocada. Entretanto, muitos professores ainda compartilham desse pensamento e, por isso, deixam de reconstruir seus conhecimentos. Como foram formados inicialmente numa perspectiva instrucionista, não aprenderam a aprender, não tiveram a sua autonomia estimulada e, assim, não leem e não estudam o que leva a um conseqüente círculo vicioso com seus alunos. Professor que não lê com autonomia não estimula essa competência em seu aluno.

Demo (2011) apresenta como terceiro sentido da formação permanente “a dialética entre o que fica e o que passa”, pois a imprevisibilidade é uma característica marcante da nossa sociedade. Por isso, é fundamental o exercício da mudança e da evolução, não “apenas fundamental” como inerente à vida.

A formação permanente rompe com a “pedagogia de resultados definitivos”, até porque o ser humano está em constante transformação e evolução. Quem não busca o aprendizado e a mudança não está vivendo. Reside aí a ideia apresentada pelo autor, de que todo diploma deveria ter prazo de validade, pois o conhecimento é dinâmico e não um produto.

O quarto sentido são as relações entre teoria e prática e sua dialética. Demo (2011) destaca que a “teoria é feita para desconstruir e reconstruir a prática, e prática para desconstruir e construir a teoria.” (DEMO, 2011, p. 39). A teoria é diferente da prática, mas ambos estão ligados num exercício de interdependência, sendo que a teoria, por si só, não ocasiona mudança, e a prática isolada leva a uma

rotina entediante e desestimuladora. A formação permanente alia teoria e prática, numa perspectiva crítica e reflexiva.

“Saber pensar” é o quinto sentido da formação permanente. Esse sentido é destacado por Pedro Demo como o mais rico, pois quem sabe pensar é autônomo na construção do seu conhecimento e questionador, uma vez que conhecer é duvidar e pesquisar, pautando-se na autoridade do argumento. Logo, não há transmissão de conhecimento e nem consensos forçados.

Saber pensar é o combustível central da formação permanente. Formar-se é principalmente saber pensar, seja no sentido de crítica autocrítica, seja no de habilidade de revisão inovadora constante, seja no de aprendizagem interminável em confronto com a teoria e a prática. A ideia mais crucial do saber pensar, no entanto, é a habilidade de confronto. [...] Formação permanente inspira-se no desenvolvimento crescente e interminável da autonomia, com base no saber pensar. (DEMO, 2011, p. 45).

O sexto sentido também diz respeito à autonomia, pois trata da “liberdade de pensamento e intervenção”. Aqui o desafio da formação permanente é aperfeiçoar a autonomia, mas de uma forma democrática, sendo livre, mas respeitando a liberdade do outro. É trabalhar de forma recíproca com o consenso e o confronto.

A autonomia é um ponto crucial da educação emancipatória, tão defendida por educadores como Paulo Freire. O professor visa formar seres pensantes e livres, não discípulos capazes apenas de reproduzir o que lhes foi transmitido. A formação permanente propõe o “bem argumentar, convencer sem vencer.” (DEMO, 2011, p. 47).

Demo (2011) conclui com o sétimo e último sentido da formação permanente que é “a habilidade de colocar em seus devidos lugares os meios e os fins”. O que isso quer dizer? Tal habilidade refere-se à inserção das tecnologias da informação e comunicação, que são meios inovadores por possibilitar a construção do conhecimento. São considerados meios, porque estão condicionados à atuação do educador, que conduzirá o processo educativo. De nada adianta modernizar as salas de aula, com diversos recursos tecnológicos, se a atuação do professor continuar instrucionista e não mediadora da construção do conhecimento do aluno.

A tecnologia permite o acesso à informação, porém informação não é conhecimento e sim um meio. Dependendo da forma como ocorre esse acesso, o conhecimento pode ou não ser construído. A formação permanente objetiva romper

com o instrucionismo e a transmissão de conteúdos, que serão posteriormente apenas reproduzidos, não havendo, assim, aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o professor seja o “*coach* socrático”⁸ do aluno.

No que tange à relação existente entre formação permanente e tecnologias da informação e comunicação, é importante analisarmos alguns pontos referentes a essa discussão. O primeiro diz respeito à importância do uso das TIC no processo educativo. Para utilizar tais recursos, o professor precisa, além de conhecê-los, entender que ele deve ser um mediador do conhecimento.

Para Kenski (2012), os docentes não são formados para o uso pedagógico das TIC. A autora ilustra sua afirmação com o exemplo do professor que utiliza o *powerpoint* como recurso em sala de aula, mas ele apenas lê os *slides* preenchidos com excessivas informações para uma turma “sonolenta”, diante dessa triste realidade. Então, é fundamental também que haja adequação entre o conteúdo e o recurso tecnológico utilizado, visto que cada um possui suas especificidades. Assim, para que o uso das TIC faça realmente a diferença no processo educativo, deve haver uma integração/colaboração entre tecnologia, informação, professor e aluno.

Moran (2013) destaca que uma boa escola perpassa primeiramente por um projeto pedagógico inovador, onde os recursos tecnológicos são instrumentos utilizados para o alcance dos objetivos propostos no projeto. O alicerce de uma educação de qualidade está presente no rompimento com os “docentes papagaios”, aqueles que apenas reproduzem o que ouviram e que transmitem essas informações aos alunos. Portanto, voltamos a Demo (2011): professor que não sabe pensar não leva o aluno a pensar.

Cientes desse primeiro ponto pertencente à discussão, surge a pergunta: como preparar os professores para utilizar as TIC como meios de uma educação colaborativa e emancipatória? Porque, conforme já foi citado, esses professores necessitam de uma formação permanente, bem diferente da atual “formação continuada”, de caráter instrucionista e sem reflexo direto no aproveitamento escolar dos alunos, vivenciada por eles esporadicamente no decorrer do ano.

⁸ O método socrático está aliado à técnica do *coaching*, porque ambos estão pautados no diálogo, que leva o indivíduo à reflexão e construção de seus próprios valores e conhecimentos com autonomia.

Segundo Demo (2011), a primeira providência a ser tomada para modificar essa realidade é oferecer cursos de longa duração, intensivos, todo semestre, quando será exigido dos professores muito estudo, leitura e aprofundamento teórico. O autor cita um curso de seis dias a ser realizado no início do semestre, onde os docentes possam aplicar tudo o que ocorre durante o curso em sala de aula, aliando teoria e prática.

Outro aspecto desse curso é a organização de um grupo-base, que durante algum tempo vai “aprender a aprender”, ou seja, saber pesquisar, elaborar, pensar em uma aprendizagem autônoma, colaborativa e reconstrutiva. Esses cursos visam que o professor seja capaz de:

- elaborar seu próprio material a partir do que foi estudado e discutido;
- construir seu próprio projeto pedagógico, com o principal objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos;
- estudar rotineiramente, tornando-se um “eterno aprendiz”;
- ler com frequência;
- “desconstruir e reconstruir as práticas”, com o intuito de superar o instrucionismo.

Para Demo (2011), o professor deve ser responsável por sua própria formação permanente: “ler um livro por mês e dar conta da leitura criticamente; fazer uma experiência monitorada de mudança no formato da aula, de tal sorte a conquistar tempo para a pesquisa e elaboração [...]” (DEMO, 2011, p. 120). Em contrapartida, Kenski (2012) nos alerta para dois problemas: a falta de tempo do professor para realizar tais cursos, pois os mesmos exigem a presença física do formando, e a distância existente entre o que é estudado e a realidade docente. Nesse ponto, retomamos à questão das necessidades de formação e as peculiaridades de cada docente.

Como solução à primeira questão, Demo (2011) propõe os cursos de formação a distância, que facilitam o acesso do professor por se adaptarem às individualidades dos docentes, especialmente à flexibilidade de tempo. Por outro lado, tais cursos precisam estimular as habilidades de ler, pesquisar e elaborar, ligadas à aprendizagem reconstrutiva. O grupo-base também seria fundamental na organização e colaboração das atividades pertencentes aos cursos a distância.

Nesse contexto, muitos professores trabalham os três turnos, fazendo com que eles não tenham tempo para a formação permanente, o que é um absurdo,

pois professor que não estuda não tem embasamento para dar aulas. É assim que pensa Demo (2011), ao afirmar ainda o quanto estamos atrasados em relação a outros países quanto ao papel docente. Ele destaca a sobrecarga de trabalho de nossos professores.

No que concerne à realidade docente, das condições de trabalho que podem prejudicar o acesso aos cursos, bem como o uso das TIC em sala de aula, o autor credita às secretarias de educação a responsabilidade de oferecer, pelo menos, um espaço coletivo para o acesso à internet e estudo desses docentes. Contudo, podemos afirmar que o ponto nevrálgico dessa discussão é a mudança do perfil do professor. O professor que é “filho do instrucionismo” e que, por isso, não cuida de sua própria formação, deve ficar para trás. Precisamos de um docente engajado com sua própria formação permanente, para que desperte no aluno a autonomia de saber pensar e construir seu conhecimento.

Nesse processo de rompimento com o instrucionismo, existem diversos tipos de recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, de diferentes formas. Cada recurso tem sua especificidade e pode contribuir de forma significativa na prática educativa. Por isso, o educador deve manter-se aberto para aprender a manusear tais recursos, bem como aplicá-los de forma coerente em suas aulas.

Para entendermos melhor as especificidades dos recursos didáticos tecnológicos e estabelecermos uma relação direta com a formação permanente, tomamos como base a divisão de recursos em três categorias, feita pelos autores Machado e Matos (2014): os recursos impressos, audiovisuais e colaborativos.

Os recursos impressos são bastante familiares aos alunos, pois fazem parte do cotidiano dos mesmos. Possuem fácil utilização, podem ser transportados para diferentes locais, respeitam o tempo de aprendizagem discente, bem como possibilitam que sejam feitas anotações diretas no material. Ainda assim, é fundamental rompermos com a ideia de que o uso do recurso impresso necessariamente remete a uma prática pedagógica tradicional. Podemos citar como exemplos os livros e apostilas.

Com relação aos recursos audiovisuais, Machado e Matos (2014) lembram que os mesmos estão presentes em atividades escolares de forma frequente. Por possibilitarem a combinação de imagens estáticas, móveis e sons, podem ser utilizados para o esclarecimento de conceitos, a contextualização de

conteúdos, a apresentação de princípios, entre outras atividades. Com o uso desse tipo de recurso, a prática educativa torna-se mais dinâmica, menos enfadonha e confusa. Os autores reforçam que “esses recursos são poderosas ferramentas para enfatizar e sintetizar pontos fundamentais, devendo ser usados para ratificar e repetir os conteúdos mais importantes.” (MACHADO e MATOS, 2014, p. 156). Como exemplo, temos a TV, DVD, *PowerPoint* e *YouTube*.

A conexão de computadores em rede deu origem a outro tipo de recurso didático, o chamado colaborativo. São denominados dessa forma, pois possibilitam a integração dos conteúdos de diferentes mídias, estimulando a interatividade e, conseqüentemente, a aprendizagem e produção colaborativas. Estão bastante presentes em cursos *online*, pois, através deles, a comunicação entre professores, alunos e outros alunos torna-se viável. Podemos ressaltar como exemplos os fóruns, atividades interativas, textos colaborativos (*wiki*⁹) e *WebQuest*.¹⁰

Existem também diversos recursos que, inicialmente, não são destinados à educação, mas podem ser utilizados com o objetivo de uma aprendizagem colaborativa. É o caso dos dispositivos móveis (*tablets* e celulares), redes sociais e aplicativos de compartilhamento de arquivos. Tais recursos exigem uma maior flexibilidade por parte do professor em sua prática educativa, assim como uma maior disponibilidade para o aprendizado contínuo, ou seja, formação permanente.

Para Saboia, Vargas e Viva (2013), a utilização dos dispositivos móveis tem contagiado diferentes âmbitos da sociedade, do ponto de vista econômico, cultural e, até mesmo, alcançando faixas etárias diversificadas. Percebemos o uso difundido desses dispositivos em várias situações, tais como: o vocabulário utilizado pelas pessoas, os temas que viram notícia nas rodas de amigos, as relações sociais intermediadas por eles e também no desenvolvimento de atividades corriqueiras, que passam a ser facilitadas pelos *tablets* e celulares, como o acesso à conta bancária.

A maioria dos jovens e crianças da atualidade tem acesso diário à internet, através de celulares e *tablets*. De acordo com Ferreira e Tomé (2010, p.

⁹ “Uma *wiki* é uma coleção de páginas da *web* interligadas [...] o sistema de hipertextos para guardar e modificar informação – uma base de dados na qual cada página pode ser facilmente editada por qualquer usuário que tenha acesso a um navegador *web*.” (LEUF e CUNNINGHAM, 2008, p. 14 *apud* SANTOS, 2009, p. 22).

¹⁰ De acordo com Couto (2004, p. 34), a *WebQuest* “é um instrumento de aprendizagem, centrado na resolução de um problema, que pode ser visto como uma atividade que permite ao aluno a liberdade de aprender com a utilização de múltiplos recursos, que podem estar *online* ou não”.

25), “a presença de jovens é indissociável da presença de [celulares]”. Por conta disso, os educadores devem encarar os dispositivos móveis como “aliados” do processo de ensino e aprendizagem, através da construção de estratégias didáticas com o uso desses recursos.

Esta nova filosofia de vida e os novos métodos de acesso à informação devem ser repassados em todos os níveis do saber. É no meio familiar que geralmente ocorrem os primeiros contactos com esta nova realidade. O aluno chega à escola hoje com conhecimentos tecnológicos já adquiridos e cabe à escola aprofundar estes saberes e consolidar novas práticas. A comunicação surge como um dos primeiros contactos com o mundo exterior. Por exemplo, com a televisão ou com um computador ligado à Internet é possível conhecer a realidade de todos os países sem ser preciso visitá-los fisicamente, do mesmo modo, é possível trocar impressões e opiniões com pessoas que talvez nunca iremos encontrar, mas que de alguma forma poderão trazer conhecimentos úteis para a nossa vida (BOTTENTUIT JÚNIOR e COUTINHO, 2007, p. 614).

De acordo com Bottentuit Júnior (2012), os dispositivos móveis possibilitam a realização de variadas atividades educativas, que enriquecem a prática pedagógica. Isso ocorre, pois o aluno é estimulado a interagir com o professor e com os demais alunos de forma cooperativa e colaborativa. Nesse segmento, surge então a *M-Learning* ou *Mobile Learning*, que significa aprendizagem móvel ou com mobilidade. Na aprendizagem móvel, o aprendiz tem acesso ao conteúdo estudado ou mesmo às aulas interativas de qualquer lugar e a qualquer hora.

A aprendizagem móvel é uma modalidade que se aplica perfeitamente aos dias atuais, uma vez as pessoas possuem cargas de trabalho cada vez maiores e em muitos casos não conseguem frequentar a um curso regular e acabam optando por alternativas que possam contornar esta dificuldade, podendo a aprendizagem ocorrer em vários contextos e locais. Até mesmo os alunos do ensino regular podem se beneficiar desta modalidade ao realizarem exercícios e atividades enquanto se deslocam entre a casa e o trabalho ou a casa e a instituição de ensino. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2012, p. 131).

É relevante também ressaltar que o uso de dispositivos móveis pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Além disso, é um importante recurso para a formação permanente de professores, que, muitas vezes, deixam de aprimorar seus conhecimentos por falta de tempo, conforme afirmamos anteriormente, ratificados pelos estudos de Demo (2011).

Em complemento, Bottentuit Junior (2012) destaca que muitas estratégias pedagógicas podem ser criadas com o uso dos dispositivos móveis, tais como: atividades com fotos tiradas das câmeras dos celulares ou *tablets*; gravação de áudios de pequenos trechos educativos; criação de vídeos envolvendo alunos, professores e demais componentes da comunidade escolar; mensagens eletrônicas e acesso à internet. Não obstante, o autor evidencia que, para o êxito de tais atividades, é necessário que os alunos sejam constantemente desafiados a realizarem suas próprias construções de forma criativa e inovadora. Isto é, o aluno deve estar no centro do processo pedagógico, retomando, assim, ao pensamento de Demo (2011), que propõe romper com a mera transmissão de conteúdos, ou seja, com o instrucionismo.

Machado e Matos (2014) alertam para o desenvolvimento de práticas educativas centradas no aluno, com a utilização de dispositivos móveis, assim como das TIC de forma geral. Para tanto, o professor deve conhecer os aspectos técnicos e didáticos dos recursos, além de ter uma postura de constante busca pelo aprendizado. Assim, com um planejamento cuidadoso, ele será capaz de aliar objetivos propostos e estratégias de aprendizagem aos recursos tecnológicos.

Como vimos, o planejamento dos recursos didáticos é um ponto determinante da organização didática da aula. Muitos recursos didáticos são selecionados e preparados de forma imprudente, resultando em aulas monótonas e enfadonhas. Nesse sentido, Machado e Matos (2014) apresentam algumas estratégias que devem ser pensadas na elaboração dos recursos didáticos.

A primeira estratégia diz respeito ao planejamento como um todo. Inicialmente, o professor deve ter conhecimento acerca do que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender. Seguindo essa orientação, a garantia da continuidade e da variedade de conteúdos ao longo da aula será viável. Aliado a esse conhecimento a respeito dos alunos, é extremamente relevante que o professor analise o ambiente físico e os recursos tecnológicos presentes na escola.

Após esses conhecimentos prévios, é hora do educador pensar nas estratégias de linguagem. Então, “o professor, na elaboração dos recursos didáticos, deve ser claro em suas intenções e apresentar uma linguagem objetiva, direta e compreensível”. (MACHADO e MATOS, 2014, p. 157). Recomenda-se ainda que o professor tenha uma visão multidimensional, trabalhando com os alunos textos compostos de muitas linguagens, na perspectiva do multiletramento. Tais estratégias

devem ajudar o aluno a desvendar as múltiplas práticas letradas, instigando à sua curiosidade e criatividade.

Elencadas as estratégias de linguagem, os autores consideram as estratégias de organização textual como as próximas a serem definidas. É a partir delas que o professor será capaz de organizar os textos e conteúdos que serão trabalhados em sala aula.

Com o intuito de fazer com que o aluno estabeleça uma conexão entre os textos/conteúdos, devem ser definidas as estratégias hipertextuais. Através delas o aluno construirá vínculos entre os textos, conteúdos, aulas disciplinas e temas, por meio do acesso a outros materiais. Tais estratégias são pautadas em pesquisas, reflexões e debates sobre o que foi e o que ainda será trabalhado.

Quanto às estratégias cooperativas, estas

[...] são estabelecidas por meio de atividades educativas com o propósito de promover a interação e a aprendizagem em conjunto, bem como a participação, discussão e definição conjunta de papéis de atuação entre os membros dos grupos, além de motivá-los a continuar seus estudos. Bons exemplos dessas estratégias são: projetos, estudos de caso, fóruns de discussão, construção de *wikis* e *blogs*, pesquisas em grupo, *chats*, etc. (MACHADO e MATOS, 2014, p. 159).

Para finalizar esse processo, os autores destacam as estratégias de avaliação. Através delas o professor será capaz de analisar os avanços e os obstáculos encontrados. A avaliação é primordial não apenas para detectar a aprendizagem dos alunos, mas também para a realização de uma reflexão sobre a prática educativa, desenvolvida pelo professor, e os ajustes quanto à seleção dos recursos didáticos.

Já para a realização de um planejamento adequado, conforme os objetivos e conteúdos propostos, é primordial que o professor reflita de forma crítica acerca de sua prática. Esse processo de reflexão está diretamente ligado à formação permanente do professor, pautado em suas necessidades formativas.

Diante das necessidades formativas de Ângela Rodrigues, associadas à definição de Pedro Demo de formação permanente, podemos afirmar que existe uma complementação entre os dois estudos. Por conseguinte, tomamos como base as construções teóricas dos referidos autores para fundamentarmos nosso estudo acerca da formação de professores, frente às tecnologias da informação e comunicação.

Para finalizar, é imprescindível reforçarmos que apenas o uso de recursos tecnológicos em sala de aula não garante a motivação dos alunos e, tampouco, o alcance dos objetivos propostos. Um professor pode ministrar uma aula expositiva de forma extremamente tradicional, pautada na transmissão de informações, utilizando as TIC. Como exemplo, podemos citar ferramentas digitais comuns em sala de aula, entre elas *PowerPoint*, *Prezi*¹¹, *Word*, etc.

Existem outros fatores que são determinantes para a construção de uma prática educativa colaborativa e pautada na construção dos conhecimentos por parte dos alunos, de forma autônoma e participativa. Dentre esses fatores que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, temos: as estratégias elaboradas no decorrer no planejamento para a seleção das TIC, as quais são articuladas aos objetivos propostos e aos conteúdos; a formação permanente dos professores para o uso dos recursos tecnológicos, frente à questão técnica e didática dos mesmos, aliada à reflexão crítica de sua atuação docente; e a seleção de recursos, pensada, também, a partir da maturidade dos alunos.

Assim, a formação de professores é primordial para o aprimoramento da prática educativa. Um ensino que motiva e desperta o interesse do aluno como autor de seu conhecimento, tendo o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, é capaz de sobrepujar a falta de recursos tecnológicos. Mas, o contrário não é possível de ocorrer.

A presença dos recursos tecnológicos na educação é extremamente positiva, por tornar o processo mais dinâmico, lúdico, inovador e contextualizado à realidade atual. Todavia, o sucesso do processo educativo associado às TIC está diretamente ligado ao rompimento com a transmissão de conteúdos e construção de um processo educativo colaborativo.

¹¹ *Software inovador online*, utilizado para diversos tipos de apresentações, que funciona como uma alternativa ao *PowerPoint*. Diferente desse último, não está organizado em forma de *slides* e sim de uma única estrutura.

5 METODOLOGIA

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

Neste capítulo descrevemos as fases que agregam o planejamento do estudo empírico. Inicialmente, apresentamos o arcabouço teórico, que embasa a escolha metodológica da pesquisa. Para isso, o estudo está dividido da seguinte forma: 5.1 O método como percurso para o conhecimento científico; 5.2 Pesquisa Qualitativa/Quantitativa; 5.3 Estudo de caso; 5.4 Contexto da realização da pesquisa; 5.5. Instrumentos utilizados durante a pesquisa; e 5.6 Técnicas de análise dos dados coletados.

5.1 O método como percurso para o conhecimento científico

Ao analisarmos a atividade científica de forma concreta, deparamo-nos com mais evidência para as ações de cunho operacional e técnico, deixando um pouco de lado os pressupostos teóricos, que fundamentam essa prática. Nesse contexto, diversos tipos de procedimentos de coleta de dados, cálculos estatísticos, catalogação de documentos, questionários, entrevistas, etc., são utilizados.

Todavia, as referidas técnicas não são utilizadas de forma aleatória. Pelo contrário: para a aplicação das mesmas, existe um planejamento cuidadoso, que deve ser seguido; um itinerário preciso, que acontece em função de um método. Estamos nos referindo a um método de pesquisa, que embasa todo o arsenal técnico.

Sobre isso, Severino (2007, p. 100) afirma que “a ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Nesse caso, são os fundamentos epistemológicos que sustentam e fundamentam as técnicas seguidas por uma metodologia específica, uma vez que na ciência é indispensável que a teoria esteja aliada à prática, ou seja, um arcabouço teórico que embasa os dados empíricos.

Severino (2007, p. 102) complementa que o diferencial da ciência para o senso comum é justamente o método científico, que corresponde a “um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais, que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”. Assim, segundo o autor, a ciência se configura a partir da aplicação de técnicas que seguem um método e sustenta-se em fundamentos epistemológicos, onde existem não apenas as diferenças entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas, mas significativas diferenças na maneira de realização da investigação científica. Por conta disso, são várias as modalidades de pesquisa, mas todas devem apresentar coerência epistemológica, técnica e metodológica.

Com o intuito de alcançar os objetivos descritos para esta pesquisa, buscou-se uma metodologia que fosse capaz de suprir os nossos questionamentos no decorrer do estudo. Portanto, abordamos, de forma breve, os pressupostos teóricos das pesquisas qualitativa e quantitativa, bem como do estudo de caso.

5.2 Pesquisa Quantitativa/Qualitativa

Segundo Severino (2007), o método científico, em sua originalidade, apresenta uma configuração “experimental-matemática”, pois, no início da era moderna, o nascimento da ciência, propriamente dita, acontecia a partir de sua oposição ao método metafísico do conhecimento. As leis científicas, em geral, limitavam-se à formulação matemática, a partir de uma relação quantitativa.

Entretanto, esse modelo positivista de conhecimento científico tornou-se um paradigma para o surgimento das ciências, apesar desse método experimental-matemático ser ineficiente para garantir as condições específicas do sujeito ao abordar o “mundo humano”. De acordo com André (2013), as abordagens qualitativas de pesquisa são embasadas numa linha de pensamento, que compreende o conhecimento como um processo produzido pelos sujeitos, através de suas interações sociais, enquanto modificam suas realidades e são, ao mesmo tempo, modificados por elas.

[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem núcleos centrais de preocupações dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Em complemento, Trivinos (1987) traça um percurso natural do surgimento da pesquisa qualitativa, que apareceu, inicialmente, em práticas realizadas por antropólogos, onde os pesquisadores constataram que muitas informações acerca da vida de um povo não podem ser quantificadas e necessitam de uma interpretação mais aprofundada. Posteriormente, os sociólogos, ao estudarem a vida em determinadas comunidades, também passaram a utilizar a abordagem qualitativa e somente depois na investigação educacional.

Segundo o autor supracitado, a realidade qualitativa sempre esteve presente nas pesquisas educacionais, apesar de que até a década de 1970 essa realidade era manifestada apenas através de quantificações. Nessa perspectiva, surgiu um interesse pela pesquisa qualitativa na educação, em contraposição ao tradicional método positivista de elucidação dos fenômenos sociais, sugerindo, assim, novas metodologias para as pesquisas.

O surgimento dessas alternativas metodológicas seguiu em direção a uma falsa dicotomia “quantitativo-qualitativo”, eliminando a investigação quantitativa e enaltecendo a pesquisa qualitativa. Para uns, a quantificação era absurda e artificial, enquanto que, para outros, o enfoque qualitativo não é científico. Essa dicotomia não tem razão de ser e é sustentada pela falta de uma reflexão mais profunda.

Toda pesquisa pode ser ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico [...]. Os investigadores pouco experientes, especialmente, que transformam a estatística num instrumento fundamental de sua busca, quando ela realmente deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E terminam seu estudo, onde, verdadeiramente, deveriam começar. (TRIVINOS, 1987, p. 118).

Diante do exposto, podemos afirmar que realizamos uma pesquisa de campo, que pode ser classificada como quantitativa e qualitativa, pois dentre os instrumentos de análise - os quais serão explicitados posteriormente de forma detalhada -, foram utilizados questionários para a coleta de dados, acerca do perfil dos sujeitos investigados, e entrevistas sobre o processo de concepção e análise qualitativa das narrativas digitais.

A pesquisa enquadrou-se ainda como um estudo de caso, por visar o estudo de uma situação em particular, que pode ser considerada como representativa de um conjunto de situações análogas, conforme será no tópico posterior.

5.3 Estudo de caso

Para André (2013), o rigor metodológico não é atribuído à classificação do tipo de pesquisa que é utilizado, mas sim à descrição rigorosa dos passos que o pesquisador percorre para alcançar os objetivos traçados pela investigação, bem como pela justificativa atrelada a cada tomada de decisão. Cabe ao pesquisador a responsabilidade com a metodologia de seu trabalho, porque é através dela que se percebe o rigor científico do estudo.

No que concerne ao estudo de caso, Peres e Santos (2005 *apud* ANDRÉ, 2013) afirmam que existem três pressupostos que regem esse tipo de estudo. O

primeiro deles enfatiza que o conhecimento não é algo estático, pois está sempre em processo de construção. O pesquisador precisa apresentar uma postura aberta, flexível e embasada em determinado arcabouço teórico. Não deve se posicionar de forma fixa nesse arcabouço, visto que durante a pesquisa podem surgir aspectos novos. Já o segundo pressuposto ressalta que é preciso levar em consideração as diversas dimensões de um determinado caso. O pesquisador deve utilizar diferentes formas de fontes e coleta de dados. Por último, o terceiro pressuposto corresponde à realidade, que pode ser compreendida de várias maneiras. O pesquisador deve ter ética para apresentar uma descrição fiel dos procedimentos, situações, eventos, etc., que foram utilizados durante a pesquisa.

Assim, o conhecimento formulado a partir do estudo de caso é mais significativo, contextualizado e concreto em comparação com os demais tipos de pesquisa, além de estar voltado para a interpretação do leitor. Então, Severino (2007) destaca que:

[...] o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados relatórios qualificados. (SEVERINO, 2007, p. 121).

André (2013) afirma que, ao investigarmos fenômenos educacionais em seus contextos, os estudos de caso podem ser instrumentos extremamente relevantes, sobretudo por possibilitarem a descrição de situações de interação entre os sujeitos, a análise de diferentes comportamentos, a interpretação de linguagens, a compreensão de determinadas representações, etc., através do diálogo com o pesquisador e a partir do contexto em que os mesmos estão inseridos. Os estudos de casos contribuem para identificação e compreensão da origem de tais fenômenos, bem como analisam como ocorre a evolução dos mesmos, em um determinado período.

Autores como André (2013), Alves-Mazzotti (2006), Stake (1995) e Yin (2001) investigam a utilização do estudo de caso e compartilham de duas características que julgam importantes neste tipo de pesquisa: o caso tem uma situação específica, que merece ser investigada, além da diversidade de aspectos que devem ser levados em conta ao realizar a pesquisa. Por isso, é preciso uma

série de instrumentos metodológicos para o aprofundamento do estudo de caso. Outra característica desse tipo de pesquisa destacada por André (2013) é o ponto de partida por meio de um plano de trabalho, que começa de forma muito ampla. Sua delimitação vai acontecendo na medida em que o estudo vai avançando.

A partir do referencial teórico apresentado, podemos afirmar que esta pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso, pois o foco da mesma é a elaboração e avaliação de propostas de narrativas digitais, construídas por alunos do 8º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, dos turnos vespertino e noturno, através da realização de entrevistas em formato de grupo focal. Tais propostas foram pensadas para alunos do Ensino Fundamental I, pois têm como um de seus objetivos estimular a leitura e escrita. Este estudo de caso também se apresenta como uma experiência de caráter inovador, que merece ser investigada.

Em virtude da multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, serão utilizados alguns instrumentos para coleta e análise de dados, tais como: questionário para caracterização dos sujeitos, ficha de análise para o grupo focal, ficha de análise para revisão sistemática (dados quantitativos); entrevistas no grupo focal, ficha de elaboração de narrativas digitais e ficha de análise do grupo focal (abordagem qualitativa)¹².

A pesquisa enquadra-se ainda como exploratória ou descritiva, pois seu foco é apenas levantar informações sobre o que está sendo estudado, apresentando um campo de trabalho bastante delimitado, segundo Severino (2007).

O início da pesquisa é uma problemática que pode ser originada na literatura, onde o tema é abordado, na prática do pesquisador ou na sucessão de estudos anteriores. No caso desta pesquisa, sua problemática surgiu a partir da atuação docente da pesquisadora, que é professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, aliada à literatura acerca do tema.

¹² A pesquisa tem caráter transversal, em virtude também da existência de características da pesquisa-ação, mas não se enquadra como tal, pois não tem como foco a transformação da realidade estudada.

5.4 Contexto da realização da pesquisa

O universo pesquisado é composto por 30 alunos de duas turmas do 8º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. São 16 alunos do turno vespertino e 14 alunos do turno noturno. Assim, para dar início ao detalhamento do contexto da pesquisa, faz-se necessário fazermos um breve percurso histórico acerca da Universidade Federal do Maranhão e do curso de Pedagogia.

A Universidade Federal do Maranhão localiza-se em São Luís, no Campus Universitário do Bacanga, mas possui ainda oito campi espalhados pelo interior do estado do Maranhão, nas cidades de Bacabal, Balsas, Pinheiro, Codó, São Bernardo, Chapadinha, Grajaú e Imperatriz.

A UFMA teve sua origem em 1953, na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão. Em 1961, denominou-se Universidade Federal do Maranhão. A primeira unidade do Campus do Bacanga foi inaugurada em 1972. Atualmente, a UFMA possui cursos de graduação, pós-graduação, cursos de extensão e cursos na modalidade a distância, entre outros.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal teve sua origem ligada à Faculdade de Filosofia de São Luís, em 1952, mas sua autorização de funcionamento ocorreu apenas em abril de 1953. Atualmente, o curso funciona em São Luís, no turno vespertino, no Centro de Ciências Sociais, e no turno noturno, no Centro Pedagógico Paulo Freire, ambos localizados no Campus Universitário do Bacanga (tendo mudado recentemente para Cidade Universitária Dom Delgado).

O objetivo do curso é formar licenciados em Pedagogia aptos a atuarem nas áreas de docência (Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas), gestão de sistemas educacionais e coordenação pedagógica.

Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas e aplicação de um questionário com os alunos do 8º período do referido curso. A escolha dos alunos deveu-se a dois fatores: primeiro ao fato de que os mesmos estão em fase de conclusão da graduação e já possuem experiência no magistério, visto que já realizaram o estágio curricular em docência; e segundo porque, ao realizarmos a pesquisa com esses alunos, tivemos acesso às necessidades formativas dos profissionais da educação com formação inicial recente.

Os dados obtidos foram detalhados, analisados e serão apresentados no capítulo 6 desta dissertação. Entretanto, é necessário explicitarmos, de forma detalhada, todos os instrumentos que utilizamos para a geração desses dados.

5.5 Instrumentos utilizados durante a pesquisa

Os instrumentos utilizados durante a pesquisa foram: ficha para a revisão sistemática, questionário, grupo focal e ficha de análise das propostas de narrativas digitais.

5.5.1 Ficha para revisão sistemática

Conforme destacado no item 2.4, foi realizada uma revisão sistemática da literatura acerca do tema “narrativas digitais”. Essa revisão é uma investigação sobre as pesquisas e estudos já realizados sobre o tema, onde a seleção dos trabalhos é feita através de critérios de inclusão e exclusão. É um importante meio de fundamentação do trabalho, pois direciona os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador. Através da ficha, obtivemos subsídios para a formulação da problemática que rege esta pesquisa. O modelo da ficha utilizado é apresentado no quadro 7. Foram selecionados 20 trabalhos e as fichas completas encontram-se nos anexos desta dissertação.

Quadro 7: Ficha de revisão sistemática.

Trabalhos Selecionados	Nº
	Autor
	Título
	Tipo
	Metodologia
	Ferramenta
	Vantagens
	Dificuldades
	Nível
	Disciplina
	País
	Ano

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

5.5.2 Questionário

Foi utilizado um questionário, conforme pode ser conferido no Apêndice A deste trabalho, composto por questões abertas e fechadas que correspondem às informações gerais acerca dos entrevistados (idade, sexo e formação), conhecimento sobre tecnologias da informação e comunicação, uso de recursos digitais na educação (filmes e vídeos), conhecimento sobre as ferramentas e narrativas digitais.

Entre as questões apresentadas, todas foram objetivas e apenas a última, que diz respeito ao conhecimento dos entrevistados sobre narrativas digitais, foi discursiva, por conceder maior liberdade para que o aluno pudesse explicitar tudo o que sabia acerca do assunto.

Os principais objetivos das questões apresentadas foram: verificar o uso cotidiano das ferramentas da *web 2.0*, investigar o nível de conhecimento dos graduandos quanto as TIC e a inserção das mesmas na educação, e perceber os conhecimentos prévios dos entrevistados sobre narrativas digitais. Posteriormente, a análise dos dados gerados, a partir do questionário, será apresentada no tópico de análise e discussão de dados.

5.5.3 Grupo focal

O grupo focal foi realizado com os 30 alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão nos dias 15, 16, 18, 22, 23 e 25 de Fevereiro de 2016. A primeira impressão que merece ser destacada é o número reduzido de alunos nas turmas (16 no turno vespertino e 14 no turno noturno), visto que, ao iniciarem o curso no 1º período, as turmas são compostas, geralmente, por 45 alunos. Outra impressão, que também merece destaque, é o número de alunos do sexo masculino pertencente às turmas: apenas dois em cada turno.

O objetivo do grupo focal foi apresentar propostas iniciais de narrativas digitais para que os graduandos, divididos em grupos, as desenvolvessem com o intuito de utilizá-las em salas de aula referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao trabalhar com essas narrativas digitais as crianças serão estimuladas e orientadas quanto às práticas de leitura, interpretação e produção textuais, de acordo com a pedagogia de multiletramentos.



Figura 15: Aula sobre narrativas digitais.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Inicialmente, a pesquisadora proferiu uma breve aula sobre o tema “narrativas digitais” (Figura 15), pois a grande maioria dos alunos não tinha nenhum conhecimento sobre o assunto. Em seguida, foram lançadas as propostas para serem analisadas e transformadas pelos entrevistados em narrativas digitais destinadas à sala de aula (ver Figuras 16 e 17).



Figura 16: Proposta de narrativa digital 1.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tais propostas foram lançadas para os grupos que, além de transformá-las em narrativas digitais, também tiveram a tarefa de avaliar a aplicabilidade das mesmas em sala de aula. Para isso, cada grupo foi composto por quatro ou cinco alunos, que deveriam responder à ficha de trabalho a seguir:

Quadro 8: Ficha para proposta de narrativa digital.

Concepção de Narrativas Digitais
1- Elaborar um tema
2- Elaborar um problema
3- Elaborar um desfecho
4- Identificar os possíveis objetivos educacionais
5- Apontar as ferramentas que podem ser utilizadas para as narrativas

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Após a construção das narrativas digitais, a partir de histórias em quadrinhos, conforme as Figuras 15 e 16, os alunos deveriam construir outras narrativas digitais a partir das imagens 17 e 18 (ver Figuras 17 e 18).

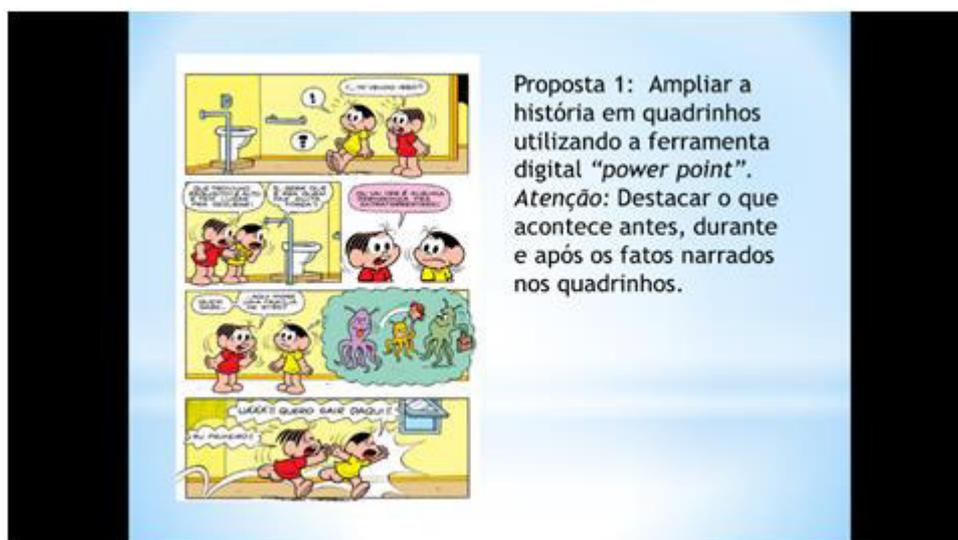


Figura 17: Proposta de narrativa digital 2.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O site *Flickr* também foi apresentado pela pesquisadora como uma ferramenta que pode ser utilizada para a criação de narrativas digitais, a partir de uma sequência de imagens. Nesse contexto, foram sugeridas duas imagens para que cada grupo pudesse escolher apenas uma e criar uma narrativa digital. As imagens são as seguintes:



Figura 18: Leitura da imagem para a criação de uma narrativa digital 1.
 Fonte: <http://turmadomoranguitos.blogs.sapo.pt/47486.html>, 2016.

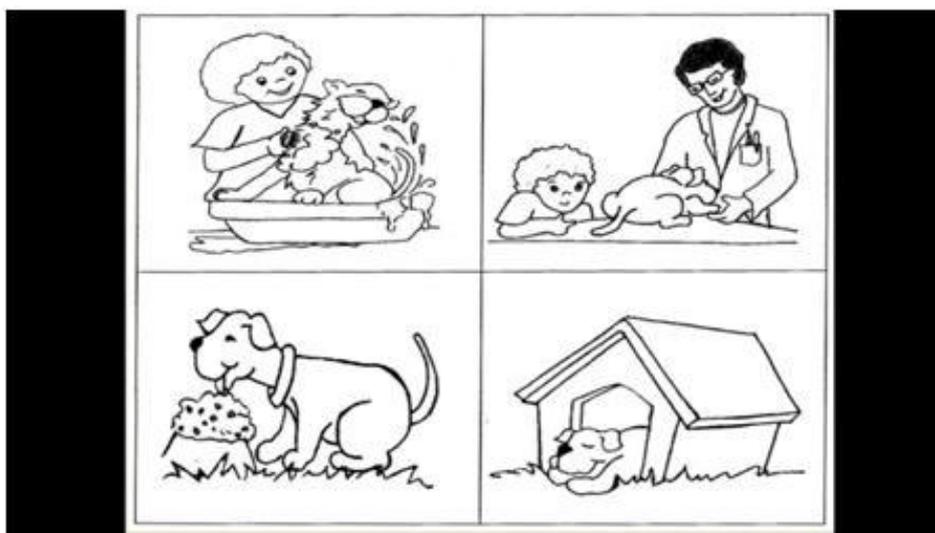


Figura 19: Leitura da imagem para criação de uma narrativa digital 2.
 Fonte: http://dianafigueiredo.blogspot.com.br/2011_02_19_archive.html, 2016.

A terceira e última tarefa dos grupos foi a construção de narrativas digitais a partir de filmes ou vídeos da internet. Nessa atividade, cada grupo teve a oportunidade de escolher o filme que seria utilizado. As entrevistas foram transcritas e estão presentes no Apêndice C desta dissertação. Os dados obtidos a partir das referidas entrevistas foram analisados e serão apresentados no capítulo 6.

5.5.4 Ficha de critérios de avaliação para as propostas de narrativas digitais

Para analisarmos as entrevistas que contêm as propostas de narrativas digitais formuladas pelos grupos, inicialmente, elencamos os seguintes critérios de avaliação:

Quadro 9: Critérios de avaliação das propostas de narrativas digitais.

1- As propostas de narrativas digitais são condizentes com a faixa etária destinada?
2- Os objetivos educacionais contemplam diversas áreas do conhecimento?
3- Existe uma relação direta entre imagem e proposta de narrativa digital?
4- A proposta de narrativa digital atenta para a ludicidade e criatividade necessárias para atrair a atenção dos alunos?
5- Utiliza diferentes ferramentas digitais em sua proposta?

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Todavia, posteriormente, elaboramos um instrumento de análise de dados que contempla, de forma abrangente, as potencialidades educativas das narrativas digitais, conforme os estudos apresentados no arcabouço teórico deste trabalho. Assim, construímos uma tabela com os critérios de avaliação das propostas de narrativas digitais, presente no apêndice D, inspirada na ficha de avaliação utilizada pela pesquisadora Anidene de Siqueira Cecchin, (anexo A), em sua dissertação de mestrado na área de Tecnologias Educacionais em Rede.

5.6 Técnicas de análise de dados

Conforme explicitado anteriormente, esta pesquisa apresenta abordagem quantitativa e qualitativa, portanto, serão utilizadas técnicas que contemplam ambas as abordagens: análise estatística para os dados quantitativos, gerados pelo questionário, e análise do discurso, para os dados gerados pelas entrevistas de grupo focal.

5.6.1 Análise estatística

Os dados gerados através das respostas dos entrevistados ao questionário aplicado serão examinados a partir de um caráter quantitativo, com técnicas simples de análise estatística, garantindo precisão dos resultados e levando a menores possibilidades de distorção.

Os resultados serão apresentados através de porcentagens presentes em gráficos e tabelas, quando serão analisadas as variáveis presentes nas respostas. O enfoque estará nas informações gerais acerca dos entrevistados e o conhecimento que os mesmos apresentam a respeito das tecnologias da informação e comunicação, sua inserção na educação e com relação às narrativas digitais.

5.6.2 Análise proposicional do discurso

As entrevistas realizadas com os graduandos serão analisadas a partir da técnica de análise proposicional do discurso, considerada uma técnica empírica de simples e fácil aplicação, e que pode ser classificada como uma variante da análise temática.

A análise temática é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetadas sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis. (BARDIN, 2011, p.222).

De acordo com Bardin (2011), na análise temática são aplicadas hipóteses interpretativas, pois o objetivo é estabelecer um sistema de categorias, onde a teoria é aplicada. O foco de análise está no “conteúdo” das entrevistas e sua associação em um arcabouço teórico.

Criada em 1974 por autores como Ghiglione, Beauvois, Chabrol, etc., a análise proposicional do discurso ocupa-se do significado dos enunciados, pois “é uma análise de conteúdo com objetivo inferencial.” (BARDIN, 2011, p. 235). Assim, visa desvendar a “estrutura argumentativa”, que fundamenta as ações e os questionamentos dos entrevistados.

Nesta pesquisa, o enfoque principal da análise das entrevistas realizadas com os graduandos do curso de Pedagogia está no conteúdo, ou seja, nos

fundamentos teóricos e conhecimentos empíricos apresentados por eles acerca das propostas de narrativas digitais, e não nas interpolações ou elementos atípicos presentes em suas falas, que são elementos de destaque nas análises da enunciação e do discurso.

A técnica utilizada neste estudo apresenta uma série de operações, sendo colocada em prática após a transcrição das entrevistas. As duas primeiras operações são: a determinação dos referentes núcleos e a divisão do texto em proposições.

Os referentes núcleos são geralmente pronomes ou substantivos que apresentam “poder estruturante do discurso”. Aqui se leva em conta não apenas o número de vezes em que eles aparecem, mas o valor apresentado do ponto de vista do conteúdo. O número dos mesmos não é ilimitado, sendo referenciado de dez a vinte.

As proposições são as frases que explicam os referentes núcleos.

A proposição é definida como um segmento de texto de forma geralmente predicativa: sujeito, verbo e complemento. O trabalho complementar, ou determinação dos RN, é isolar no texto todas as proposições aferentes a um ou outro desses referentes-núcleos. (BARDIN, 2011, p. 236).

Tais proposições formuladas pelos entrevistados foram elaboradas pelos mesmos de forma livre, destacando os elementos que devem estar presentes nas narrativas digitais, bem como os objetivos educacionais propostos para cada uma. As entrevistas foram transcritas e estão em anexo para posterior análise. Além disso, estão pautadas nos pressupostos teóricos apresentados neste documento.

6 NARRATIVAS DIGITAIS DESENVOLVIDAS PELOS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

Assim como a evolução humana não é exclusivamente genética, mas também tecnológica, a evolução social não pode ser exclusivamente tecnológica, pois envolve os múltiplos aspectos implícitos na crescente complexidade humana, uma complexidade que é indissociável das tecnologias da linguagem na medida em que estas não podem ser separadas da nossa própria natureza.

Lucia Santaella

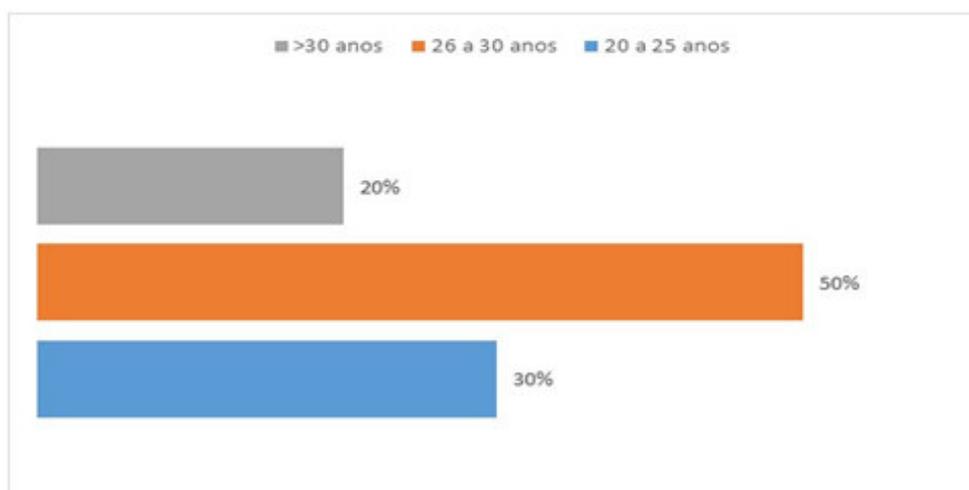
Neste capítulo apresentamos as duas fases da pesquisa: diagnóstico de identificação (presente no apêndice B) e análise das narrativas digitais elaboradas através da investigação qualitativa e do grupo focal. O público-alvo desta pesquisa é composto por graduandos do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Os dados gerados pelo questionário, bem como pelo grupo focal, são analisados à luz da fundamentação teórica desta dissertação.

6.1 Dados dos questionários aplicados aos graduandos

O questionário (apêndice B) foi aplicado nos dias 15 e 16 de Fevereiro de 2016, com as turmas dos turnos vespertino (16 alunos) e noturno (14 alunos), respectivamente, totalizando 30 alunos do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. As duas primeiras questões tinham como objetivo obter informações acerca da caracterização pessoal dos respondentes.

A primeira questão estava relacionada à idade dos respondentes. Através do gráfico abaixo, observamos que a maioria dos graduandos, que corresponde à metade (50%) deles, possui entre 26 e 30 anos, uma vez que o público-alvo da pesquisa pertence ao final do curso de Pedagogia (8º período).

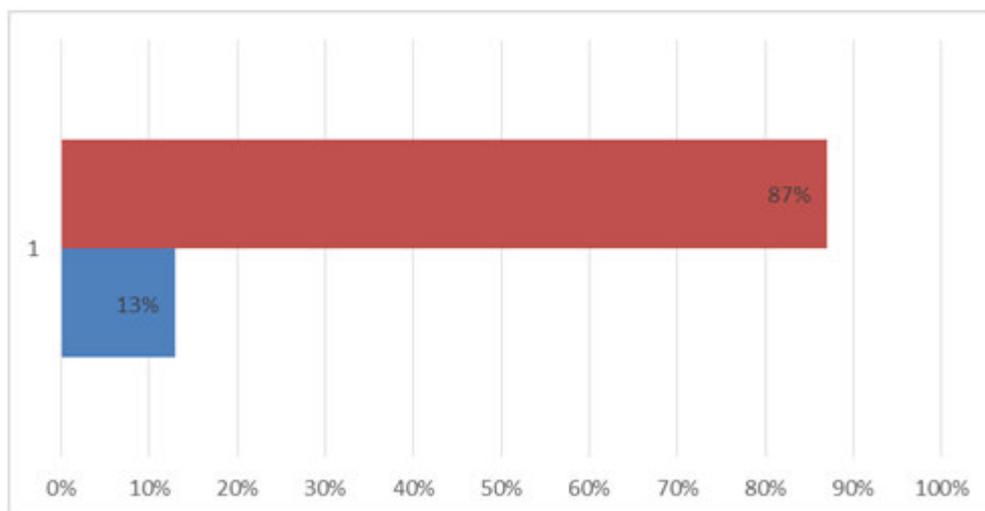
Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quanto ao gênero, existe um desequilíbrio entre o número de respondentes do sexo masculino (14%) e do sexo feminino (86%). Dos 30 entrevistados, apenas quatro eram do sexo masculino e o restante do sexo feminino.

Gráfico 2: Gênero dos participantes da pesquisa.

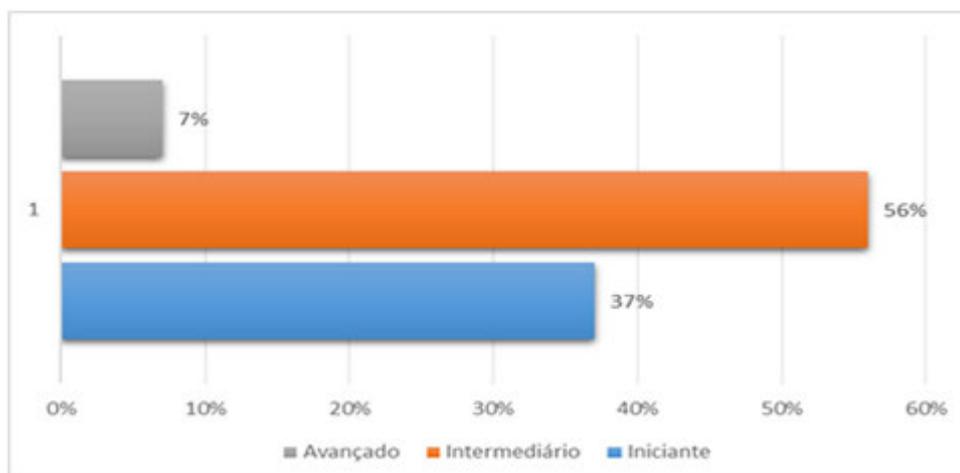


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As questões de número três, quatro e cinco abordam os conhecimentos dos respondentes a respeito das tecnologias da informação e comunicação (TIC), além da utilização das mesmas em sala de aula. Ao serem questionados sobre o seu nível de conhecimento em torno das TIC, cada respondente se classificou como: iniciante, intermediário ou avançado.

Conforme mostra o Gráfico 3, a maioria dos respondentes se classificou como intermediário (56%), entretanto, um bom número (30%) relatou que se vê como um iniciante no conhecimento sobre as TIC. Esse número reflete um perfil bem mais alinhado com o uso dessas tecnologias, bem como tem mais chances de utilizar os recursos como aliados na prática profissional docente.

Gráfico 3: Nível de conhecimento sobre TIC.

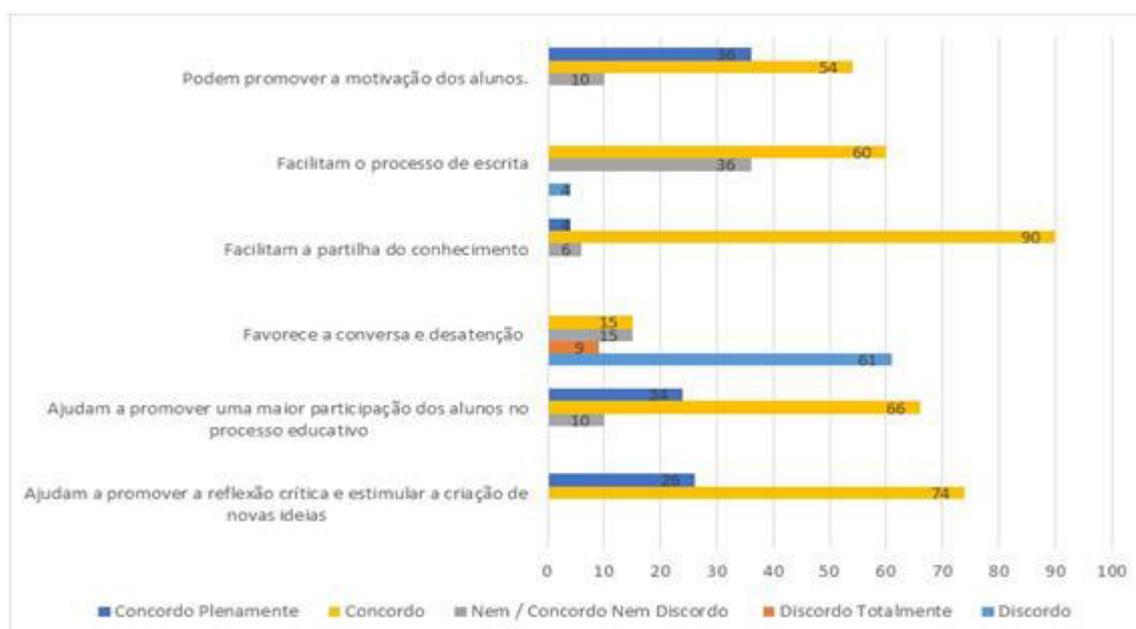


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Apesar das respostas apresentarem um cunho pessoal de classificação (na UFMA), é um importante indicativo de que muitos graduandos (de maneira geral) apontam dúvidas e falta de informação quanto à utilização das TIC. Com os dados coletados, podemos fazer um paralelo com o quadro pouco produtivo de inserção das TIC em práticas educativas, alertado por Belloni (2003). A autora destaca que esse quadro ocorre em decorrência de uma série de fatores, entre eles: a formação inicial precária de professores diante do uso dessas ferramentas na educação; a falta de tempo e incentivo para realizar formação continuada, a qual deveria ser permanente; e problemas técnicos e operacionais com os recursos tecnológicos presentes nas escolas, sobretudo pela falta de verba para mantê-los.

Portanto, para a realização de práticas educativas significativas com o uso das TIC, é necessário o enfrentamento de adversidades através da parceria entre professores, alunos, escolas, poder público, conteúdos e tecnologia. Por isso, a questão 4 versou sobre a utilização de vídeos e filmes em sala de aula. Em relação à opinião dos graduandos quanto a esse tipo de atividade, conforme mostra o Gráfico 4, a maioria (54%) concorda que elas podem promover a motivação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 4: Filmes e vídeos em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Segundo Moran (2013), os recursos tecnológicos podem promover a motivação dos alunos, porém, ao utilizar tais recursos, o professor é desafiado a pensar a prática educativa de uma forma inovadora, empreendedora e atraente para os discentes. Ao inserir as TIC em sua sala de aula, é necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, pois não há aprendizagem significativa através de um projeto conservador, mas que utiliza ferramentas digitais.

[...] Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. [...] Tudo o que for previsível será cada vez mais realizado por aplicativos, programas, robôs. Nosso papel fundamental na educação escolar é de ser mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam, realizam. (MORAN, 2013, p. 12).

Quanto à facilitação do processo de escrita, ao utilizar vídeos e filmes na prática educativa, 60% dos graduandos, ou seja, mais da metade dos respondentes, acredita que essas ferramentas contribuem no processo de escrita dos alunos. Contudo, 36% dos respondentes mantiveram-se neutros quanto à pergunta e 4% acreditam que os vídeos e filmes não facilitam à escrita.

Com relação ao assunto, Zacharias (2016) afirma que a expansão das TIC vem modificando a sociedade e também a forma como nos relacionamos com os textos. Essa modificação pode ser explicada pela aglutinação dos textos às animações, sons, imagens, etc., configurando novas linguagens.

Essa profusão de linguagens em um mesmo suporte, como a tela, por exemplo, descentraliza o papel da linguagem verbal escrita e cede lugar às diferentes maneiras de produzir sentido durante a leitura com a combinação de várias semioses. (ZACHARIAS, 2016, p. 22).

De acordo com Kress e Leeuwen (2006 *apud* ZACHARIAS, 2016), não existem textos monomodais, ainda que a multimodalidade seja algo ainda pouco estudado na educação. Tal situação justifica o fato de que boa parte dos respondentes do questionário (36%) seja neutro quanto ao tema e 4% discordem da afirmação que a utilização de vídeos e filmes em sala de aula facilita o processo de escrita.

No que tange à partilha do conhecimento, a maioria dos respondentes (90%) acredita que o trabalho com vídeos e filmes contribui para a troca de saberes. Nesse contexto, Kenski (2012) afirma:

Um pequeno exemplo disso é o ensino de um idioma baseado exclusivamente nos livros didáticos e na pronúncia da professora, em aulas expositivas. Ele será bem diferente do mesmo ensino realizado com o apoio docente, mas com a possibilidade de diálogos, conversas e trocas comunicativas entre os alunos, o uso de vídeos, fitas cassete e laboratórios interativos, por exemplo. (KENSKI, 2012, p. 44).

Vimos que a escolha de um determinado recurso tecnológico pode transformar toda a dinâmica da sala de aula, especialmente a troca de conhecimentos entre os alunos, bem como entre professores e alunos. Para tanto, é fundamental a adequação dos objetivos educacionais e da mediação realizada pelo docente. Com relação ao favorecimento da conversa e desatenção, a maioria dos respondentes (61%) acredita que o uso de vídeos e filmes na prática educativa não contribui para a distração dos alunos durante a atividade.

Paralelo a isso, Moran (2013) alerta que o uso das TIC promove a pesquisa, comunicação e troca de conhecimentos. Por outro lado, essa utilização exige uma mudança de postura do professor, que não deve utilizá-las apenas para a transmissão de conteúdos, de forma tradicional e enfadonha para os alunos, agindo de forma previsível. Para o autor, o uso dos recursos tecnológicos desafia o professor a inovar em sua atuação docente, seja através da motivação dos alunos, seja pela mediação do conhecimento, expansão de experiências, pesquisas e atividades que direcionem o discente como centro do processo de ensino-aprendizagem e construtor do seu próprio conhecimento.

No que concerne a participação dos alunos, 66% dos respondentes, ou seja, a maioria concorda que a utilização de vídeos e filmes ajuda na promoção de uma maior participação dos alunos no processo educativo. Demo (2009) também defende tal afirmação, mas destaca que, para envolver os estudantes no processo de aprendizagem, é imprescindível que o professor saiba explorar as propriedades pedagógicas das ferramentas digitais. Por esse motivo, os objetivos educacionais devem estar voltados para impulsionar habilidades/competências de construção do conhecimento, de forma autônoma e coletiva, além de motivação constante.

O autor também aborda a utilização de vídeos e do *YouTube* em sala de aula, ressaltando que pode ser uma experiência fomentadora de aprendizagem, pois essa ferramenta possibilita o trabalho com textos multimodais, que combinam partes escritas com imagens curiosas. Segundo Demo (2009), as “imagens não são

hierárquicas, centralizadas, alinhadas, o que sugere estilos diferenciados de reconstruir as propostas.” (YOUTUBE, 2006 *apud* DEMO, 2009, p. 53).

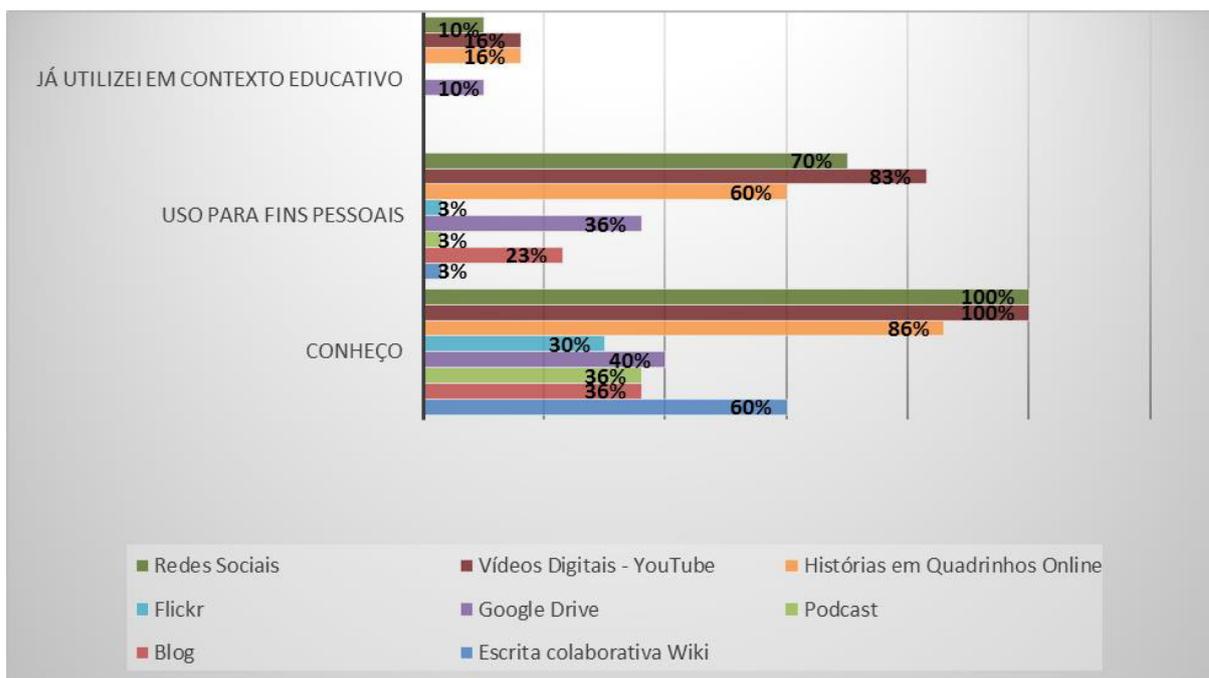
Com relação ao último aspecto abordado pela quarta questão, 74% dos respondentes destacaram que o uso de vídeos e filmes em sala de aula ajuda a promover a reflexão crítica e a criação de novas ideias. Entretanto, 26% dos respondentes discordam dessa afirmação.

Ainda estabelecendo um paralelo com os estudos de Demo (2009) e os dados gerados pela questão, o autor destaca que o uso, não apenas de vídeos e filmes, mas das TIC, de forma geral, pode promover a criticidade no aluno e o perfil inovador, desde que haja um empenho por parte do corpo docente em motivar os discentes a serem mais cômnicos e autocríticos. Em outras palavras, o foco é que os alunos sejam capazes de construir e desconstruir constantemente suas ideias.

Alunos abertos ao conhecimento tendem a se desviar da “zona de conforto” das aulas instrucionistas, onde os recursos tecnológicos funcionam apenas como enfeites que levam à cópia e memorização. Então, segundo o autor, a saída é romper com o paradigma tradicional e fazer com que a pedagogia busque superar o atraso, estando alinhada com as tecnologias: “enquanto as tecnologias correm à velocidade da luz, a pedagogia anda a passos de cágado.” (DEMO, 2009, p. 55).

A questão cinco versou sobre o conhecimento e utilização das ferramentas digitais por parte dos respondentes, conforme mostra o Gráfico 5. Essa questão aceitava mais de uma opção como resposta. Portanto, o gráfico apresenta o número de respondentes que marcou que conhece, que usa para fins pessoais e/ou já utilizou em contexto educativo cada uma das ferramentas digitais citadas.

Gráfico 5: Conhecimento e utilização das ferramentas digitais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Todos os respondentes (100%) afirmaram que conhecem as redes sociais e os vídeos digitais – *YouTube*. Contudo, as demais ferramentas digitais citadas são desconhecidas de grande parte do público-alvo da pesquisa, com exceção das histórias em quadrinhos *online*, que são conhecidas por 86% dos graduandos.

Dentre as ferramentas digitais utilizadas para fins pessoais as mais citadas foram: redes sociais (70%), *YouTube* (83%) e as histórias em quadrinhos *online* (60%).

Um número muito pequeno de respondentes afirmou que já utilizou as ferramentas digitais em contexto educativo. Apenas quatro ferramentas digitais foram citadas por aqueles que apontaram esse tipo de utilização. São elas: redes sociais (10%), *YouTube* (16%), histórias em quadrinhos *online* (16%) e *Google Drive* (10%). É relevante lembrarmos que o público-alvo da pesquisa é composto por graduandos do 8º período do curso de Pedagogia e muitos já atuam no mercado de trabalho como professores e/ou estagiários em instituições educacionais.

É interessante, então, retomarmos os estudos apresentados por Demo (2009), com relação à utilização de tecnologias da informação e comunicação por professores. O autor destaca que muitos docentes não possuem “mínima fluência tecnológica”, tanto no que tange ao uso pessoal, quanto ao uso destinado ao processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a formação continuada

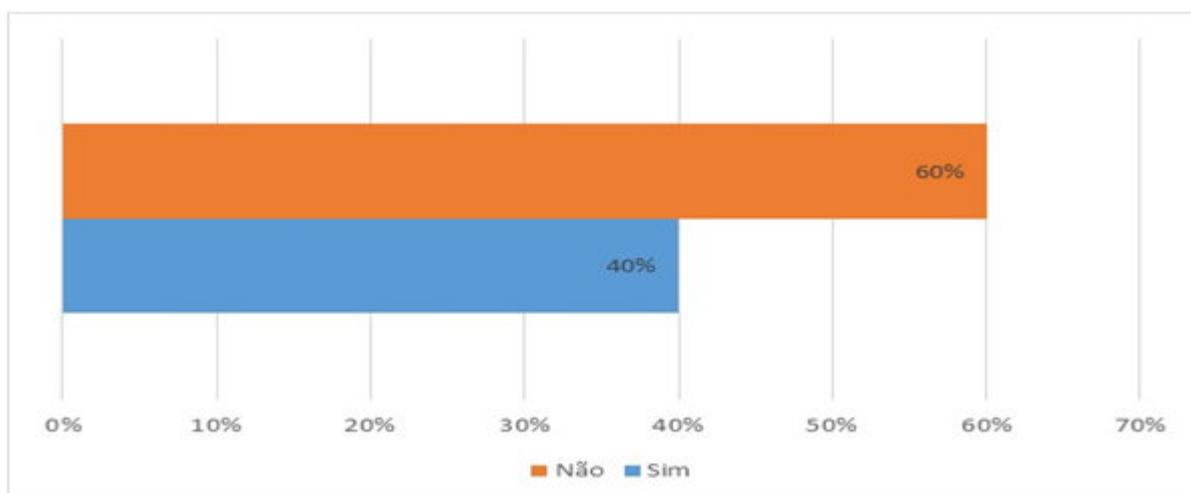
desenvolvida nas instituições educacionais é classificada pelo autor como instrucionista e não tem impacto notável no desenvolvimento escolar dos alunos.

Demo (2009) completa que a saída para esse problema é o que ele chama de “formação permanente”, a qual, conforme o nome já propõe, refere-se a um programa de formação infundável. Esse programa deve ser pautado em cursos mais longos e intensivos, onde o professor é levado a pesquisar, elaborar, refletir acerca de sua prática e estudar de forma intensa.

Uma interessante proposta também apontada por ele são os cursos de formação permanente a distância, que conseguem aliar a construção do conhecimento básico sobre as questões técnicas ao arcabouço teórico, que fundamenta o uso das TIC na educação.

A sexta questão tratou sobre o conhecimento dos graduandos sobre as narrativas digitais. Do total, 40% dos respondentes afirmaram que já ouviram falar no assunto, enquanto que 60% nunca ouviu falar no tema abordado. O Gráfico 6 apresenta tais informações:

Gráfico 6: Conhecimento sobre narrativas digitais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A última questão foi aberta e destinada apenas aos respondentes que afirmaram já ter ouvido falar em narrativas digitais. Surpreendentemente, apenas dois graduandos responderam a essa questão. No quadro abaixo estão presentes as duas respostas:

Quadro 10: Definição de narrativas digitais por parte dos graduandos.

Defina o que você entende por narrativas digitais.	
Graduando 1	Graduando 2
“É uma plataforma para motivação do aluno”.	“É uma ferramenta para construir narrativas de forma compartilhada.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As respostas acima confirmam que os 40% dos respondentes, que já ouviram falar em narrativas digitais, provavelmente não sabem ou não têm certeza da sua definição, visto que as duas definições apresentadas estão incorretas.

Diante dos dados obtidos através do questionário aplicado com os graduandos, modificamos a proposta de pesquisa inicial, que fazia referência a um estudo de caso para uma pesquisa-ação. Fomos motivados a efetivar tal modificação em função da necessidade de, inicialmente, apresentarmos a definição de narrativas digitais, através de uma aula expositiva, pautada na troca de conhecimentos entre os participantes. Diante disso, a segunda fase da pesquisa, composta pela técnica de investigação qualitativa denominada grupo focal, será detalhada no tópico posterior.

6.2 Grupo focal

O grupo focal foi realizado nos dias 15, 16, 18, 22, 23 e 25 de Fevereiro de 2016, com os 30 alunos do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, pertencentes às turmas 1 (turno vespertino) e 2 (turno noturno). A finalidade do grupo foi o desenvolvimento de propostas de narrativas digitais para serem utilizadas com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, os graduandos tiveram a oportunidade de desenvolver histórias, analisar seus objetivos educacionais e avaliar as ferramentas digitais que poderiam ser utilizadas nesse processo de criação, à luz de teorias educacionais compostas por autores da área.

Para dar encaminhamento ao grupo, apresentamos quatro propostas de construção de narrativas digitais, que funcionaram como “ponto de partida” para a atuação dos graduandos. Os temas desenvolvidos foram: histórias em quadrinhos (imagens/Cascão), histórias em quadrinhos (Mônica e Magali/ Diálogos),

vídeos/filmes e leitura de imagens. Inicialmente, para a consecução dessa tarefa, ministramos uma aula expositiva/dialogada acerca das narrativas digitais, suas potencialidades e objetivos educacionais, onde utilizamos como ferramenta digital o *PowerPoint*. A aula foi realizada nos dias 15 e 16 de Fevereiro de 2016 com as turmas 1 e 2, respectivamente, tendo duração de duas horas para cada turma.

Os graduandos mostraram-se interessados pelo conteúdo, bem como fizeram uma série de perguntas, principalmente a respeito dos meios que podem ser utilizados para que os alunos do Ensino Fundamental desenvolvam as suas próprias narrativas digitais.

Segundo o arcabouço teórico que fundamenta esta dissertação, as narrativas digitais utilizadas em sala de aula podem ser construídas pelos professores previamente ou pelos alunos, através da mediação do professor e das ferramentas digitais. Por consequência, durante a aula ficou esclarecido que as narrativas digitais podem ser desenvolvidas de maneira escrita ou oral, bem como por meio do auxílio de diversos recursos, entre eles as histórias em quadrinhos e, até mesmo, os *softwares*, aplicativos no computador ou dispositivos móveis (*tablets* ou celulares), dentre outros.

Para cada uma das quatro propostas iniciais de narrativas digitais, as turmas (1 e 2) foram divididas em diferentes grupos de trabalho, conforme descrição detalhada nos subitens 6.2.1, 6.2.2, 6.2.3 e 6.2.4 desta dissertação. A coleta/geração de dados do trabalho foi realizada com cada uma das equipes em separado, utilizando-se o roteiro apresentado no Quadro 11 e o celular para a gravação do áudio de cada narrativa digital construída no grupo focal.

Quadro 11: Roteiro para proposta de narrativa digital.

Concepção de Narrativas Digitais	
6- Tema	Criar um tema para a narrativa;
7- Problema	Estabelecer um problema a ser resolvido com a narrativa;
8- Desfecho da História	Conceber uma narrativa a partir da proposta;
9- Objetivos Educacionais	Identificar objetivos educacionais a serem alcançados pelos alunos;
10- Ferramentas Digitais	Apontar ferramentas que poderiam ser utilizadas para a concepção de narrativas digitais.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O instrumento utilizado para a análise das produções dos graduandos foi uma tabela (apêndice D) inspirada na ficha de avaliação utilizada pela pesquisadora Anidene de Siqueira Cecchin (anexo A), em sua dissertação de mestrado na área de Tecnologias Educacionais em Rede. Já os critérios para análise foram elaborados a partir do arcabouço teórico que fundamenta esta dissertação, especialmente os estudos de Robin (2006), Hronová (2011) e o documento da *National Education Association*, cujo título é *Guide to the “Four C’s”*, ou seja, o Guia para os quatro C’s (críticidade, colaboração, comunicação e criatividade).

Para melhor visualização e análise das propostas de narrativas digitais construídas pelos graduandos, as respostas de cada equipe aos itens do Quadro 11 foram categorizadas nos quadros 12, 13, 14 e 15. A transcrição completa dos comentários realizados durante a entrevista em grupo focal, além da descrição das propostas de narrativas digitais construídas, está no Apêndice C desta dissertação.

6.2.1 Narrativas digitais construídas a partir da proposta 1 (Histórias em Quadrinhos/Cascão)

No primeiro encontro, que ocorreu no dia 15 de Fevereiro de 2016 com a turma 1, e no dia 16 do mesmo mês com a turma 2, após a aula expositiva/dialogada, a primeira proposta foi apresentada (Figura 13) para os graduandos, que foram divididos em nove grupos de trabalho (cinco grupos na turma 1 e quatro grupos na turma 2) para a construção de suas respectivas narrativas.

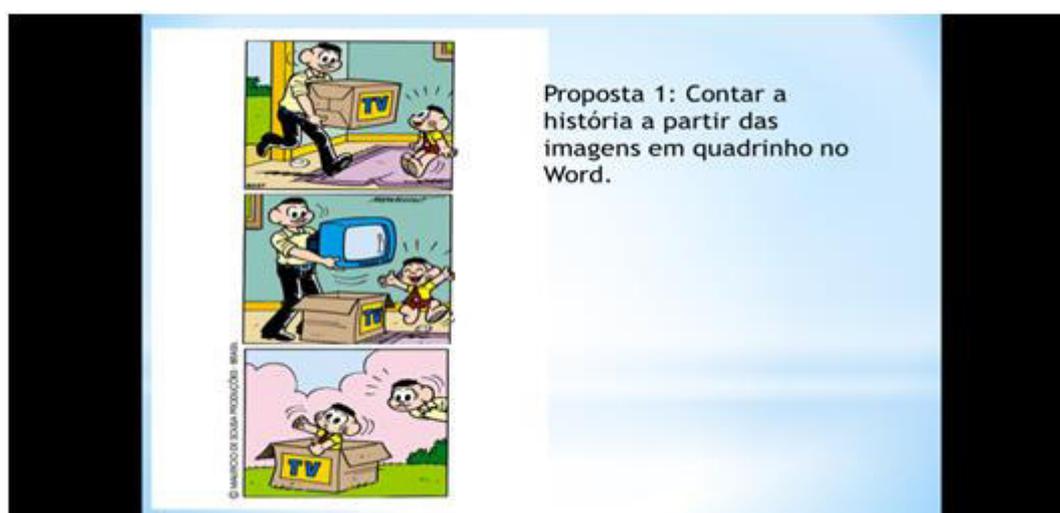


Figura 20: Proposta de narrativa digital 1.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando o roteiro para a proposta de narrativa digital (Quadro 11) foi apresentado, detectamos certa dificuldade no entendimento por parte dos graduandos, visto que, para quase a totalidade da turma, aquele havia sido o primeiro contato com o tema. Então, somente após a explanação oral de cada item, as equipes passaram a construir as narrativas digitais de forma colaborativa entre seus integrantes, conforme consta no Quadro 12.

Quadro 12: Narrativas digitais construídas pelos graduandos a partir da Figura 20.

Grupo	Tema	Problema	Desfecho	Objetivos Educacionais	Ferramentas Digitais
G 1	“A Surpresa.”	Planejamento e execução diferenciada	Despertar da imaginação	Estímulo à mudança; Estímulo à imaginação.	Ferramentas da <i>web</i> ; Papel.
G 2	“O prazer do faz de conta.”	Por que a criança preferiu a caixa de papelão ao invés da televisão?	Cascão fez da caixa de papelão um belo carrão.	Estímulo da leitura e escrita, além da imaginação da criança.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> ; Gravação de celular.
G 3	“A TV nova.”	Falta de interesse do Cascão pela televisão nova.	O Cascão não demonstrou interesse pela televisão que ganhou de seu pai.	Promover o lúdico.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> ; <i>Pixton</i> ; <i>Paint</i> .
G 4	“Usando a criatividade e reciclando ideias”.	Como brincar elaborando soluções para a preservação da natureza?	Cascão elaborou soluções de preservação da natureza.	Criatividade; Incentivo à imaginação, à leitura e à escrita; Valorização do desenvolvimento sustentável.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> ; Gravação de voz.
G 5	Surpresa	Por que será que o Cascão gostou mais da caixa do que da televisão?	Através do “faz de conta”, a criança transforma os objetos nos mais variados brinquedos.	Estimular a escrita, a criatividade, a interpretação de textos e a leitura.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> ; Gravação de voz.
G 6	Brincadeira Sustentável	Que destinação dar a embalagem após o seu uso?	A caixa de papelão se transformou num carro, pois tudo se renova.	Formar a consciência na criança de que se deve aproveitar os recursos; Usar a escrita e a criatividade.	<i>PowerPoint</i> .
G 7	Mente da criança.	Em que medida o adulto não dá importância ao ser criança?	O pai do Cascão não conseguiu entender como ele preferiu a caixa de papelão à televisão.	Incentivar a interpretação de imagens.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> .
G 8	Surpresa	Qual é o real motivo da	No final das contas a surpresa	Estimular a criatividade e	<i>PowerPoint</i> ; <i>Paint</i> .

Grupo	Tema	Problema	Desfecho	Objetivos Educacionais	Ferramentas Digitais
		felicidade do Cascão?	foi do pai do Cascão devido a reação do filho.	imaginação.	
G 9	Diga não ao consumismo.	Como o Cascão gostaria de se divertir?	O Cascão queria se divertir com atividade de movimento e não com a televisão.	Estimular o pensamento crítico reflexivo sobre consumismo e a leitura não verbal e escrita.	<i>PowerPoint; Nuvem mail.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No que tange às propostas de narrativas digitais construídas a partir da Figura 12, pode-se constatar que quanto ao enfoque todas são histórias informativas, em virtude da presença de temas diversos, que vão desde a ludicidade do universo infantil e sustentabilidade, até a questão do consumismo. Essa variedade de temas atuais e relevantes ao público, para qual a narrativa digital foi destinada, aproxima o leitor/espectador da obra, pois o assunto abordado passa a ser mais concreto e menos abstrato, além de ser contextualizado pelo professor, quando o mesmo desenvolve a história para, em seguida, apresentá-la às crianças, conforme afirma Robin (2006) em seus estudos.

Outro ponto que merece destaque nessa aproximação da criança (leitor/espectador) com o assunto abordado é encontrar o caminho que facilite essa aprendizagem, destacado por Moran (2013) como o grande desafio do educador. A utilização das histórias em quadrinhos pode funcionar como um meio de tornar a aprendizagem mais prazerosa e concreta para o aluno.

Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem. Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo. (MORAN, 2013, p. 29).

Nesse contexto, o grupo 5 afirma:

[...] e é mais fácil realmente a gente escrever através de um recurso, através de uma imagem como tema proposto do que a gente chegar e dizer assim: agora vocês vão fazer uma redação sobre um presente que o pai do Cascão vai trazer pra ele. E aí? Como assim? (*sic*) (Informação verbal).

Seguindo o roteiro de construção de narrativas digitais, ao serem instigados a elaborar um problema para ser respondido/desenvolvido ao longo da narrativa, os graduandos apresentaram também uma variedade de enfoques temáticos. Como exemplo, é interessante citarmos o problema do grupo 4 (informação verbal, grifo nosso): “[...] **como brincar elaborando soluções para a preservação da natureza?**” (*sic*).

A fala do membro do grupo 4, além de comprovar a variedade de assuntos abordados, também comprova a preocupação dos graduandos em despertar a criticidade do aluno de Ensino Fundamental, que será levado a estabelecer conexões entre informações, expor seus argumentos e refletir acerca do tema abordado para responder a esse problema. Ao fazermos um paralelo com o Guia para os 4C's da *National Education Association*, que visa preparar os alunos para os desafios do século XXI, o educando que é estimulado a pensar criticamente será capaz de analisar e interpretar com precisão e exatidão, além de resolver problemas e tomar decisões sensatas.

Logo, quando questionados em torno dos objetivos educacionais que cada equipe visaria para essa atividade, obtivemos uma variedade de respostas, mas o estímulo à criatividade foi citado por quase todas as equipes, inclusive pela equipe 1:

[...] Deixar para o aluno. Para ele usar a imaginação dele, para pegar aquele material que tu trouxe e transformar em algo totalmente diferente que tu como adulto e professor não poderia ter pensado. [...] (*sic*) (Informação verbal).

Ainda segundo o guia da *National Education Association*, a criatividade é uma competência primordial para qualquer profissional do século XXI, em virtude da enorme concorrência que terá que enfrentar. Portanto, estimular a criatividade e a produção inovadora dos alunos contribui decisivamente para a formação de um profissional de sucesso no futuro.

Para a teoria dos 4C's, o trabalho com narrativas digitais também estimula a comunicação e colaboração, visto que o aluno tende a articular pensamentos e ideias através da oralidade e escrita, exercitando ainda a flexibilidade por meio do trabalho em equipe. Entretanto, apenas cinco grupos destacaram a questão da comunicação, ainda que, em alguns casos, apenas sob o aspecto da leitura e

escrita. No que tange à colaboração, nenhuma equipe destacou essa importante habilidade como um objetivo educacional a ser alcançado.

A respeito do desfecho das narrativas digitais apresentadas, percebemos uma preocupação dos graduandos com relação ao vocabulário utilizado, bem como com as imagens presentes nos quadrinhos, que apresentavam uma correspondência entre si e com a faixa etária do público destinado. Esses fatores contribuíram para tornar as narrativas mais lúdicas e criativas.

Para aprofundarmos um pouco mais nesse quesito, podemos citar a proposta do grupo 8, que, além de terem construído uma narrativa enquanto educadores, ainda apresentaram uma proposta para ser realizada pelos alunos:

[...] a gente consegue desenvolver uma história, né? A partir dessa tirinha. Só que a gente vê que não tem conversação. Então, era isso que os alunos podiam fazer, entendeu? Fazer a narração da história e fazer a conversação, entendeu? [...] E aí a gente pensou na utilização do *powerpoint* porque tem a opção de gravar. (*sic*) (Informação verbal).

Segundo Robin (2006), ao realizar esse tipo de aprendizagem, o aluno desenvolve habilidades e competências próprias do século XXI, tais como: planejamento, aprimoramento em diversas áreas do conhecimento, criatividade, desenvolvimento do vocabulário, trabalho em equipe, motivação, entre outras. Dentre os itens presentes no roteiro, as respostas sobre as ferramentas digitais, que poderiam ser utilizadas para essa atividade, foram as que mais nos causaram surpresa, pois muitos graduandos da turma, embora já estivessem no 8º período do curso de Pedagogia, ainda desconhecem várias ferramentas e demonstram certa resistência para utilizá-las em sala de aula, como afirma o integrante do grupo 1 (informação verbal, grifo nosso): “[...] a gente poderia usar ou as ferramentas da *web* ou **como eu gosto mais de trabalhar uma coisa mais concreta, o papel.**” (*sic*).

A partir da afirmação acima, convém refletirmos acerca das necessidades formativas do professor, uma vez que as constantes mudanças vivenciadas pela sociedade exigem a preparação de um docente capaz de direcionar a sua atuação para diferentes situações de trabalho, isto é, adequando-se às diversas necessidades dos alunos: motivação, aprendizagem, adaptação, integração, etc.

Preto e Pinto (2006) afirmam que as ferramentas multimídias ampliam o potencial crítico do aluno e advertem que a escola deve estar preparada para a nova forma de coletividade em vigência, que é a conexão em rede, pela qual nos

tornamos simultaneamente em seres autônomos e conectados. Portanto, é fundamental uma formação inicial que apresente a tecnologia como possibilidade de meio de produção do conhecimento e ferramenta de escrita, não sendo apenas o “papel”, como defende o graduando do grupo 1.

6.2.2 Narrativas digitais construídas a partir da proposta 2 (Histórias em Quadrinhos/Mônica e Magali)

O segundo encontro de cada turma ocorreu nos dias 18 (turma 1) e 22 (turma 2) de Fevereiro de 2016. As duas turmas foram divididas em cinco grupos cada uma, quando foram elaboradas dez propostas de narrativas digitais para serem trabalhadas com os alunos do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental.

A dinâmica de construção das narrativas digitais seguiu o mesmo roteiro do primeiro encontro. Entretanto, nesse momento, os graduandos foram desafiados, por meio da Proposta 2 (Figura 13), a transformarem a referida história em quadrinhos em uma narrativa digital. O exercício de partir de uma ideia inicial e desenvolvê-la de forma livre, tendo como ponto de partida a colaboração dos integrantes de cada equipe, motivou os graduandos na realização da atividade. O empenho de todos foi notório e a formação de um ambiente leve e descontraído contribuiu para a construção de narrativas digitais lúdicas.

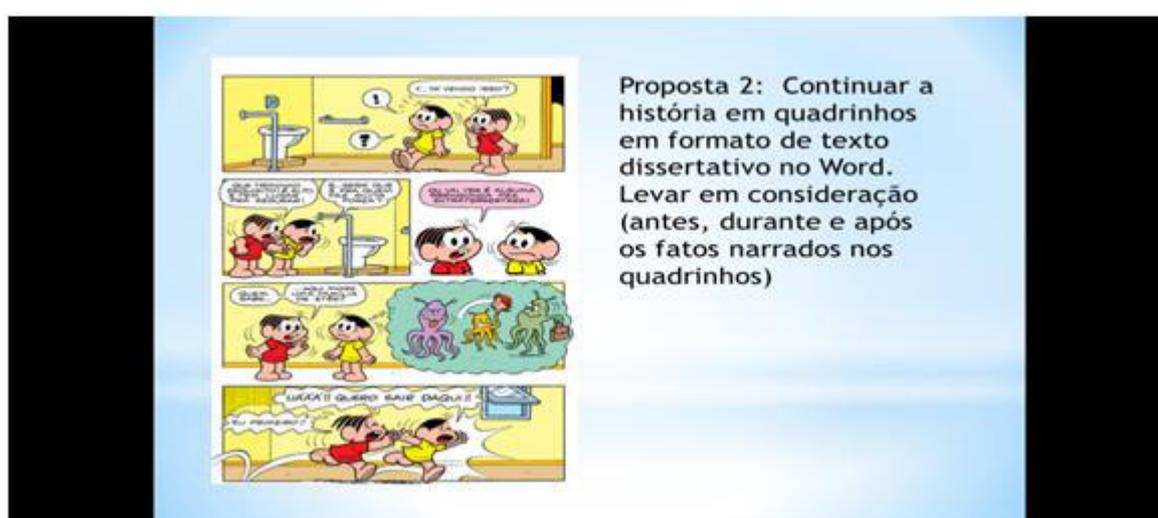


Figura 21: Proposta de narrativa digital 2.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As respostas de cada grupo ao roteiro (Quadro 10) para a construção das narrativas digitais foram categorizadas no quadro abaixo:

Quadro 13: Narrativas digitais concebidas pelos graduandos a partir da Figura 21.

Grupo	Tema	Problema	Desfecho	Objetivos Educacionais	Ferramentas Digitais
G 1	O Troninho	A necessidade das modificações na escola em virtude da inclusão.	Magali e Mônica ficaram assustadas com o banheiro adaptado, mas depois entenderam o porquê das mudanças.	Respeitar as diferenças; Reconhecer a importância da inclusão; Perceber que a escola precisa passar por adaptações.	Caneta; Papel; Ferramentas da <i>web</i> .
G 2	Descoberta	Falta de informação.	Uma cadeirante explica a importância das mudanças da escola para Magali e Mônica.	Estimular a leitura, escrita e imaginação; Aprender sobre inclusão social.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> ; <i>Podcast</i> .
G 3	Conhecendo as diferenças.	A falta de conhecimento das questões de acessibilidade.	As mães explicam para as meninas que o banheiro é adaptado para pessoas com deficiência.	Leitura e escrita; Criatividade; Conhecimentos sobre diversidade e inclusão.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> .
G 4	A Turma da Mônica e o surpreendente mundo das diferenças.	De que forma a inclusão está sendo trabalhada com as crianças?	As mães explicam para as meninas um pouco sobre inclusão.	Trabalhar a socialização e criatividade; Estimular a leitura e escrita.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> .
G 5	Acessibilidade	A escola tem abordado temas transversais para o conhecimento do aluno?	A fiscal explica para as meninas a importância da acessibilidade.	Estimular a imaginação e a escrita; Apresentar alguns temas transversais para os alunos.	<i>Word</i> ; <i>Paint</i> .
G 6	Acessibilidade	Como conscientizar as crianças sobre acessibilidade?	A amiga cadeirante de Mônica e Magali explica para elas o porquê das mudanças no banheiro.	Desenvolver a imaginação, escrita, a interpretação de textos e imagens; Conhecer a inclusão social.	<i>PowerPoint</i> ; <i>Word</i> ; Texto escrito; Gravação de voz.
G 7	O estranho mundo da inclusão.	A falta de conhecimento a respeito da inclusão.	Mônica e Magali riram do seu desconhecimento e entenderam a importância dos ambientes adaptados.	Respeitar as diferenças; Estimular a escrita e a criatividade.	<i>Word</i> ; <i>PowerPoint</i> .
G 8	O banheiro diferente	Falta de informação.	A mãe da Magali e uma	Trabalhar a inclusão social.	<i>PowerPoint</i> ; <i>Paint</i> ;

Grupo	Tema	Problema	Desfecho	Objetivos Educacionais	Ferramentas Digitais
			amiga explicam o porquê das barras no banheiro.		<i>Word.</i>
G 9	O mundo adaptado	Falta de Informação.	A professora explica as mudanças no banheiro.	Trabalhar o pensamento crítico do aluno, Inclusão e criatividade.	<i>PowerPoint; Word.</i>
G 10	Acessibilidade	Falta de Informação.	As meninas viram a colega cadeirante usando o banheiro adaptado.	Abordar <i>bullying</i> com os alunos; Trabalhar as diferenças.	<i>PowerPoint; Super Voice Record.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando desafiados a refletirem e apontarem um tema para a narrativa, todos os grupos foram unânimes ao destacarem a questão da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e todas as mudanças e adaptações que isso acarreta para os espaços físicos de uso coletivo. O grupo 1 comentou acerca da relevância do tema proposto pela história em quadrinhos:

[...] Trabalhar a questão da inclusão, porque por mais que ela exista no papel, ela ainda não existe de fato na nossa sociedade. A gente pode ver que nem todas as escolas estão adaptadas para inserir essa realidade. Tipo os países desenvolvidos já estão recebendo 'a torto e a direito' isso sem problema nenhum. (*sic*) (Informação verbal).

Atrelado ao tema, os problemas relatados pelos dez grupos referem-se à falta de informação em torno da acessibilidade da criança com deficiência ao espaço escolar e demais espaços coletivos, além da reflexão a respeito da forma de abordagem do tema junto às crianças, com o intuito de sanar essa desinformação. O grupo 6, então, propôs como problema: (informação verbal) “[...] como conscientizar as crianças sobre acessibilidade?” (*sic*). A fala do grupo trouxe a pergunta que foi respondida por todos os desfechos apresentados, visto que as narrativas construídas não só “desvendaram o mistério” que tanto assustou Mônica e Magali - o banheiro adaptado -, como também explicaram a relevância dessas adaptações.

Com relação aos desfechos, é interessante atentarmos para a narrativa do grupo 6:

[...] todos os amiguinhos chegaram de volta às aulas, fofocaram todos 'os babados' do feriado de carnaval, quando, de repente, Mônica, como sempre vaidosa, convidou Magali para irem ao banheiro se arrumarem, antes de irem a sala de aula, pois os meninos poderiam estar lá. Quem eram os meninos? Cebolinha e Cascão. Foi quando, de repente, elas viram que no banheiro havia alguma coisa diferente e ficaram tão surpresas que chegaram a indagar a possibilidade de ser um objeto de outro planeta. Ficaram com medo e estavam prestes a saírem correndo, quando, de repente, Mariazinha chegou bem devagarzinho na cadeira de rodas. Observando o nervosismo das meninas perguntou o que estava acontecendo, foi que calmamente Mariazinha foi explicar para as meninas que se tratava de um banheiro adaptado para as pessoas que tivessem alguma deficiência. (*sic*) (Informação verbal).

Percebe-se a presença de alguns equívocos quanto à norma culta da Língua Portuguesa, entretanto, ao traçarmos um paralelo entre a narrativa e os 4C's, podemos constatar:

- 1) Comunicar: a história informa quanto à função do banheiro adaptado;
- 2) Colaborar: a narrativa propõe a troca de conhecimentos entre os colegas;
- 3) Criticidade: propõe uma reflexão crítica acerca da importância da acessibilidade para todos;
- 4) Criatividade: a forma como o tema é abordado é extremamente lúdica e criativa ao inserir Et's na narrativa e, até mesmo, personagens que não estão nos quadrinhos, como é o caso da narrativa do grupo 2:

[...] que ao saírem do banheiro, elas se depararam com uma cadeirante que perguntou por que elas estavam espantadas. E elas contaram que foram ao banheiro e acharam estranho. A cadeirante explicou que aquele banheiro é para as pessoas que têm alguma necessidade especial, ela, por exemplo, que não consegue andar e as barras de ferro são justamente para ela se apoiar. (*sic*) (Informação verbal).

Podemos identificar aspectos relevantes para o desenvolvimento do aprendiz em uma narrativa digital, como no caso da presença dos 4C's. Apesar de curta, a narrativa segue toda uma sequência cronológica e utiliza um vocabulário condizente com a faixa etária para qual ela é destinada. Ao narrarem suas histórias, pudemos identificar em todos os grupos a preocupação em estabelecer uma ligação entre as imagens e o texto escrito, o que contribuiu para o entendimento a respeito do tema proposto, visto que é destinado às crianças.

Outro ponto que merece destaque é que, através da narrativa digital, o professor é capaz de perceber quais os conhecimentos que o aluno ainda precisa

construir, como no caso da falta de informação que muitos poderiam apresentar sobre o tema 'inclusão', conforme afirma Almeida e Valente (2014) em seus estudos sobre as potencialidades das narrativas digitais para a prática docente. Nesse âmbito, as narrativas digitais apresentadas pelos dez grupos de trabalho podem ser classificadas, segundo Robin (2006), como histórias informativas, pois o enfoque das mesmas está em informar o espectador acerca de um tema que é trabalhado de uma forma positiva e instrucional.

A fala do grupo 5, ao narrar o problema elaborado por eles, demonstra uma preocupação com relação à função da escola, que é informar o aluno: (informação verbal) “[...] a escola tem abordado temas transversais para a construção do conhecimento do aluno?” (*sic*). Ao serem questionados quanto às ferramentas digitais mais adequadas para a construção de suas narrativas, a maioria dos grupos destacou o *powerpoint* e o *word*, enquanto alguns apontaram também o *podcast*, *paint*, entre outras.

Todavia, o grupo 1 apontou em seu comentário um grave problema presente em nossas escolas e que afeta a prática educativa desenvolvida pelos docentes:

[...] E a questão das ferramentas que podem ser utilizadas para essa narrativa, é como sempre o que as nossas escolas públicas dispõem, que é o papel e a caneta. E se o professor tiver um recurso a mais... um laboratório de informática ou por pelo menos o acesso a internet ou o *notebook* dele, ele pode entrar num site e transformar isso em história em quadrinhos e mostrar para as crianças como é que funciona essa ferramenta [...] (*sic*) (Informação verbal).

O professor precisa repensar sua prática docente a partir do contexto de seu trabalho. Como contributo, a formação continuada dos professores não deve apenas levá-los a estudar e a refletir acerca de sua prática, mas também se articular com os contextos profissionais dos educadores. Para Rodrigues (1999 *apud* DUARTE, 2009), as necessidades formativas são produzidas por um processo extremamente complexo, onde deve haver uma “negociação” entre “a tomada de consciência crítica das exigências sociais e institucionais e a interpelação ética, política e pedagógica das situações singulares do cotidiano a que se tem de fazer frente.” (RODRIGUES, 1999, p. 13 *apud* DUARTE, 2009).

Portanto, o processo de formação continuada deve contribuir para o sucesso da atuação profissional do professor, mediante as dificuldades e problemas

que ele enfrentará ao longo de sua jornada docente, específica para cada contexto escolar.

6.2.3 Propostas de narrativas digitais a partir de vídeos/filmes

Após o trabalho com as duas primeiras propostas de construção de narrativas digitais a partir de histórias em quadrinhos, a terceira proposta apresenta um enfoque diferente. No dia 23 de Fevereiro de 2016, os graduandos, apenas da turma 2, divididos em cinco grupos, foram desafiados a escolherem um vídeo ou filme, da preferência de cada grupo, para planejarem uma atividade destinada aos alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Diferente das propostas anteriores, os graduandos não construíram as narrativas digitais e sim planejaram o direcionamento de uma atividade que conduz o aluno (1º ao 5º ano) a transformar o vídeo/filme em narrativa digital. Para tanto, deu-se continuidade ao roteiro das propostas anteriores (Quadro 10), ainda que o desfecho, que responde ao problema, apresente apenas o direcionamento, apesar de ser destinado à construção do aluno (1º ao 5º ano).

No Quadro 14 seguem as respostas categorizadas de cada grupo:

Quadro 14: Proposta de narrativas digitais a partir de vídeos ou filmes.

Grupo	Tema/ Filme	Problema	Desfecho	Objetivos Educaçãois	Ferramentas Digitais
G 1	<i>Shrek</i>	Escolher o príncipe ou o ogro?	A partir do filme, narrar as visões sobre beleza.	Trabalhar a questão da beleza interior.	Computador
G 2	WALL.E	Saturação do lixo; Alimentação inadequada.	Criar uma narrativa sobre meio ambiente, reciclagem e alimentação saudável.	Estimular a leitura e escrita.	<i>PowerPoint</i>
G 3	“O presente” (vídeo do <i>YouTube</i>)	Diferença.	Um menino de uma perna ganha um cachorro de uma perna. Os alunos devem transformar o vídeo em uma história em quadrinhos,	Respeitar as diferenças.	<i>PowerPoint</i>

Grupo	Tema/ Filme	Problema	Desfecho	Objetivos Educaçãois	Ferramentas Digitais
			com um novo final.		
G 4	Filme sobre "Et's"	Invasão de Et's.	O aluno escreverá um diário narrando como se estivesse no lugar da protagonista do filme.	Estimular a imaginação; Trabalhar a leitura e escrita.	Word.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Diante da liberdade de escolher um filme ou vídeo, foram apresentados temas diversos, cujo enfoque de todos eles também era informar. Com isso, podemos afirmar que as narrativas digitais construídas são histórias informativas, segundo a classificação de Robin (2006). Os temas apresentados foram diversos e relevantes para a faixa etária destinada, visto que os graduandos demonstraram uma preocupação quanto à escolha de filmes e vídeos de animação, o que atrai a atenção das crianças por serem lúdicos e criativos.

Quando questionados a respeito de como seria a atividade de transformar o filme em narrativa digital, de modo geral, as cinco equipes não ousaram, apresentando propostas que ficaram restritas à produção textual tradicional, apenas aplicada em *word* ou *powerpoint*, mas direcionada para o papel. Logo, não houve preocupação com as imagens, gravação de áudio, sons diversos ou qualquer recurso tecnológico presente em várias ferramentas digitais, as quais poderiam ser usadas para compor as narrativas.

A fala do grupo 2 ilustra a constatação acima descrita:

[...] E a gente propôs como narrativa para as crianças criarem no *powerpoint*... Então a produção da narrativa contemplaria os elementos principais do filme, fazendo uma alusão, assim mais ou menos com o mesmo roteiro e com a nossa realidade. E como objetivo é a parte escrita e também a parte oral, a gente também realizaria um debate sobre o filme, em sala, com os temas: proteção ao meio ambiente, a reciclagem, a sustentabilidade e também a própria comunidade e necessidade de uma vida mais saudável, equilibrada. (*sic*) (Informação verbal).

Utilizar a tecnologia na educação não requer apenas a inserção de ferramentas digitais em sala de aula. É necessária uma mudança na metodologia de ensino, para que, assim, os recursos tecnológicos sejam utilizados como um meio

importante na construção do conhecimento por parte do aluno, conforme explicam Hilu e Torres (2014):

Deve-se ter claro que o uso da tecnologia na educação não se restringe à simples adoção dela mesma, mas deve estar submetida a um repensar metodológico. As tecnologias não são o fim da aprendizagem, mas um meio profícuo para que se possam efetivar novas propostas metodológicas que levem o aluno a “aprender a aprender”. A tecnologia deve se tornar um elemento propulsor da aprendizagem. Aproveitar a nova tecnologia não é o suficiente, novos modelos devem ser pensados de como usar essas ferramentas para envolver os alunos em um nível mais profundo, estando em sintonia com o paradigma que emerge. As pessoas adotam a tecnologia, mas sob o mesmo paradigma. (HILU e TORRES, 2014, p. 191).

Apesar do pouco aprofundamento quanto às potencialidades dos recursos tecnológicos para a construção das narrativas digitais, é importante destacar que, além da coerência da escolha dos temas dos vídeos e filmes, os graduandos exploraram esses recursos de maneira enriquecedora para o contexto das atividades. Foi ainda estabelecido um paralelo entre os filmes/vídeos e as propostas de construção de narrativas digitais planejadas.

6.2.4 Narrativas digitais construídas a partir da proposta 4 (Leitura de imagens)

O grupo focal para trabalhar com a proposta 4 foi realizado no dia 25 de Fevereiro de 2016, apenas com a turma 1. Divididos em cinco grupos, os graduandos tiveram a incumbência de construir uma narrativa digital a partir da Figura 22 ou 23, já que a escolha era livre.



Figura 22: Leitura da imagem para a criação de uma narrativa digital 1.
Fonte: <http://turmadosmoranguitos.blogspot.pt/47486.html>, 2016.

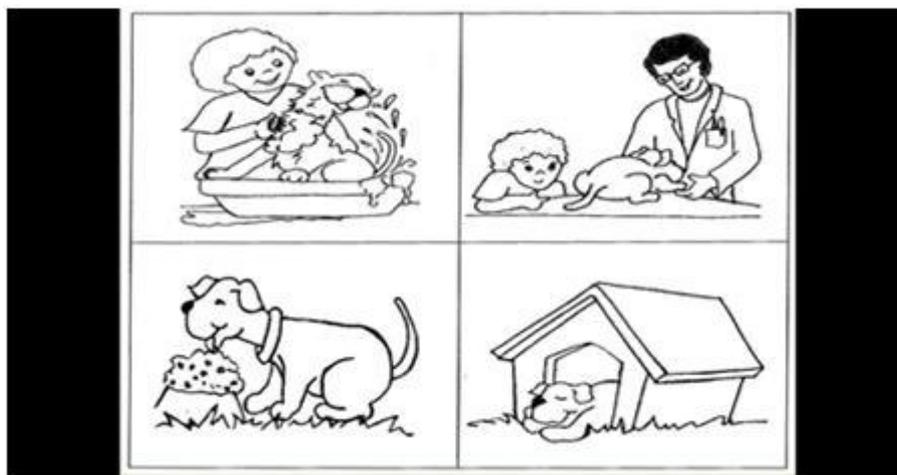


Figura 23: Leitura da imagem para a criação de uma narrativa digital 2.
 Fonte: http://dianafigueiredo.blogspot.com.br/2011_02_19_archive.html, 2016.

A sequência de indagações também segue o roteiro do Quadro 10 e as respostas dos grupos foram categorizadas no Quadro 15.

Quadro 15: Narrativas digitais construídas pelos graduandos a partir das Figuras 22 e 23.

Grupo	Tema	Problema	Desfecho	Objetivos Educacionais	Ferramentas Digitais
G 1	Os cuidados com a preservação da natureza.	Por que plantamos?	Chico plantou árvores e depois utilizou as mesmas para pendurar sua rede.	Respeitar o meio ambiente; Conhecer os benefícios da natureza; Desenvolver a leitura e escrita.	Word; PowerPoint;
G 2	Perseverança e Resultado	Perseverar diante dos obstáculos para obter resultados.	Sequência didática de atividades.	Desenvolver atividades; Pesquisar na internet.	Word; Wordpad; Facebook.
G 3	Adotar é um ato de amor.	O grande número de animais abandonados.	O menino Pedro adota uma cadelinha.	Estimular a leitura e escrita; Compreender a importância da adoção e dos cuidados com os animais.	Word; PowerPoint.
G 4	Herança do Meio Ambiente	Por que devemos preservar o meio ambiente?	O menino Carlos planta duas árvores e usa seus troncos para armar sua rede.	Compreender a importância da preservação do meio ambiente.	Word; PowerPoint; Mudas de plantas; Papel colorido
G 5	O que move o mundo?	Um local ideal para brincar e descansar.	Através de uma necessidade, o menino conseguiu o que tanto queria.	Interpretar imagens. Desenvolver a escrita; Incentivar a criatividade.	Word; PowerPoint; Ferramentas da web 2.0.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando questionados a respeito do tema escolhido, apenas um grupo destacou a Figura 23 (grupo 3), intitulando sua narrativa da seguinte forma: “Adotar é um ato de amor”. A partir do título, podemos perceber a criatividade do grupo ao utilizar a imaginação para complementar a imagem, tornando a narrativa mais lúdica e atrativa para as crianças.

Ainda a respeito dos temas, o grupo 2 apresentou uma abordagem inusitada acerca da Figura 22, denominando seu tema como: “Perseverança e Resultado”. O problema era: “Perseverar diante dos obstáculos para se obter um resultado”. O grupo também demonstrou certa dificuldade para realizar a tarefa proposta, pois não desenvolveram o desfecho solicitado, conforme consta na fala do grupo:

O objetivo que pensei foi mais uma sequência didática que pode virar uma narrativa digital que é: desenvolver uma série de atividades na escola que os alunos possam guiar e pesquisar na internet, ler livros para desenvolver um local para eles que seja dentro da sala e que tivesse a marca deles. E o professor sempre registrando o vídeo, fotos e as crianças narrando pra ele digitar no *wordpad*, ou no *word* e ele lançar isso num *facebook* ou num *blog* ou onde mais os amigos das crianças e as próprias crianças poderiam acessar para ver os resultados que eles estão fazendo.(sic) (Informação verbal).

O grupo propôs uma atividade extremamente rica, utilizando ferramentas digitais bastante difundidas, ainda que o desfecho não tenha sido desenvolvido conforme o roteiro, comprovando que boa parte dos graduandos não conhecia as narrativas digitais, o que também explica a dificuldade apresentada pelo grupo 2. Ainda a respeito do desfecho, a narrativa do grupo 4 foi a seguinte:

[...] Desfecho: em uma bela manhã, Carlos viu o sol brilhar lindamente. Então, teve a ideia de plantar duas árvores. Com o passar dos dias Carlos foi cuidando das plantinhas regando-as e assim notou que elas cresciam e ficavam mais bonitas e fortes. Com o passar dos meses, as plantas cresceram e se tornaram lindas árvores, com copas grandes que proporcionavam sombras. Foi então que Carlos resolveu aproveitar essa sombra de uma maneira diferente. Então, ele armou uma rede nas árvores e toda a tarde tirava uma ótima soneca e antes de dormir, ele sempre dizia: Quem planta sempre colhe. (sic) (Informação verbal).

Para a construção da narrativa acima, o grupo 4 utilizou um vocabulário condizente com a faixa etária destinada (alunos do Ensino Fundamental I) e a cronologia da história se articulou à Figura 22, assim como o problema proposto também foi respondido. Os desfechos construídos pelos demais grupos também

apresentam tais características, o que é bastante positivo, pois são histórias lúdicas, criativas e objetivas, que atraem a atenção das crianças. Desta forma, as narrativas elaboradas buscam instruir o leitor, então, quanto ao enfoque, podem ser classificadas como histórias informativas.

Para seguir a carreira do magistério é fundamental que o professor tenha domínio da língua escrita e falada, seja criativo e versátil para conseguir se adaptar aos diferentes contextos educativos e contribuir com o processo de construção do conhecimento de seus alunos.

As técnicas de comunicação também são importantes para o sucesso do professor. Um professor que se expressa bem, que conta histórias interessantes, que tem *feeling* para sentir o estado de ânimo da classe, que se adapta às circunstâncias, que sabe jogar com as metáforas, com o humor, que usa as tecnologias adequadamente, sem dúvida consegue bons resultados com os alunos. Os alunos gostam de um professor que os surpreenda, que traga novidades, que varie suas técnicas e seus métodos de organizar o processo de ensino-aprendizagem. (MORAN, 2013, p. 35).

Paralelo a essas competências, é imprescindível para o processo educativo que um professor também seja capaz de estabelecer objetivos educacionais possíveis para seus alunos, a partir das diferentes atividades que desenvolve em sala de aula. Quanto a isso, o grupo 4 elencou os seguintes objetivos educacionais, para serem alcançados pelos alunos, através desta narrativa digital:

[...] Os objetivos: desenvolver a história a partir das imagens apresentadas, ensinar técnicas sobre a preservação do meio ambiente, compreender a importância do meio ambiente para os seres vivos. (sic) (Informação verbal).

O grupo 5 apresenta os seguintes objetivos educacionais (informação verbal): “[...] interpretar imagens, desenvolver a escrita e incentivar a criatividade” (sic). Ao analisarmos os objetivos educacionais aludidos, percebemos que os mesmos estão alinhados aos 4C’s do Guia de Educação do NEA (*National Education Association*) e também com a habilidade/competência “aprender bem”, descrita pelo autor Pedro Demo (2009), que afirma que só é possível aprender bem quando há um envolvimento do aluno. Ou seja, o importante é aproximar os conteúdos da vida do aluno de forma que o mesmo perceba a relevância daquilo que está sendo estudado.

É notória a preocupação dos graduandos em contextualizar os temas abordados, bem como mediar a construção dos conhecimentos, por parte dos alunos, através das ferramentas digitais, tornando o processo educativo mais interessante e eficaz para o educando: (informação verbal) “[...] e as ferramentas são: *powerpoint*, *word* e os aplicativos de gravar histórias.” (*sic*). A criança aprende brincando, por meio de atividades lúdicas. Para Zacharias (2016), o uso das TIC é algo decisivo para o processo de aprendizagem de crianças na atualidade, visto que:

[...] a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler que desafiam concepções de leitura mais tradicionais. [...] implica transformações no processo de criação e de recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

A autora supracitada ressalta ainda que, em decorrência das diversas formas de interação existentes nos dias de hoje, o aluno necessita de habilidades de leitura e escrita específicas. Além das competências exigidas para o texto impresso, ainda existem outras para os textos digitais. Por isso, é tão importante que ele aprenda a utilizar as TIC para o seu desenvolvimento pessoal e futuramente profissional.

Ao ser questionado sobre as ferramentas digitais que estariam presentes nas narrativas digitais construídas, o grupo 4 afirmou: (informação verbal) “[...] As ferramentas: *powerpoint*, *data show*, computador, papel colorido, lápis, borracha, regador, mudas de plantas e vídeos sobre técnicas de preservação do meio ambiente.” (*sic*)

Na fala acima, podemos notar que, apesar do questionamento ser referente às ferramentas digitais, o grupo também citou todos os recursos pensados para a construção da narrativa digital, demonstrando que ainda nos deparamos com muitos educadores ligados ao papel e lápis, colocando esses objetos como algo mais “concreto” que os recursos tecnológicos. Por outro lado, muitas vezes as escolas não dispõem de verba suficiente para a manutenção dos computadores e nem para a formação permanente de toda a equipe pedagógica, o que limita o uso de recursos tecnológicos tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, conforme descreve Kenski (2012):

Já para as crianças pequenas, o uso intensivo de computadores em salas de aula de ensino fundamental tem trazido novos tipos de problemas. Nas turmas mais jovens de escolas de San Francisco, na Califórnia, Oppenheimer diz que alunos gastam tempo excessivo, dias e semanas, produzindo trabalhos superficiais em *powerpoint* ou programas similares. Suas produções, diz o autor, estão longe do 'poder criativo do que os estudantes poderiam fazer com lápis, papéis coloridos, tesouras e cola – materiais que obviamente custam uma fração do preço dos computadores'. Estudantes de uma escola elementar que realizaram atividades com papéis e tesouras antes de desenvolverem suas versões em computador disseram para Oppenheimer que preferiam a forma manual de realização do trabalho. 'Porque posso fazer do jeito que eu quero', disse um estudante, 'porque, muitas vezes, o computador não funciona', conta o jornalista. (KENSKI, 2012, p. 59).

O caso da Califórnia (Estados Unidos da América), citado pela autora, retrata o que acontece em muitas escolas brasileiras e comprova o quanto o contexto de cada instituição escolar é determinante para atuação do professor diante do uso das TIC. Além disso, a efetivação desse uso esbarra em diversos problemas estruturais, que vão desde contratemplos técnicos e operacionais até questões próprias da falta de formação permanente do professor.

De acordo com os estudos apresentados por Zacharias (2016), os professores ainda apresentam muitas dúvidas quanto à utilização das TIC em sala de aula. Muitos docentes incluem algumas ferramentas digitais em suas aulas, mas exploram muito pouco suas especificidades em decorrência da indefinição de objetivos educacionais para tais atividades, tornando o recurso tecnológico, que poderia contribuir muito no processo de ensino-aprendizagem, um mero "enfeite" da aula.

Sendo assim, o desenvolvimento desta pesquisa, além de alcançar os objetivos propostos, também contribuiu para que os futuros educadores, através da construção de narrativas digitais e de propostas destinadas às crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, exercitassem o ato de planejar suas atividades direcionadas, tendo em vista a elaboração de objetivos educacionais específicos para cada uma delas, utilizando a ferramenta digital como recurso mediador/facilitador do processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos um projeto de pesquisa, muitas vezes não temos em mente a diversidade de áreas de conhecimento que temos que nos aprofundar para alcançarmos as respostas das nossas questões de investigação. Foram muitas fases e etapas percorridas ao longo desta pesquisa, com a certeza de que adentramos em um estudo que integrou Sociedade, Cultura, Educação e Tecnologia.

Como campo de pesquisa multidisciplinar, o uso das TIC na educação proporciona ao pesquisador um olhar que vai além da didática, ou seja, das formas como as ferramentas digitais podem ser utilizadas em sala de aula. Esse estudo possibilita a análise global das transformações ocasionadas pela inserção das TIC na vida em sociedade.

A presença das TIC gerou transformações que vão desde a forma como as pessoas se relacionam, até a maneira como as crianças têm os primeiros contatos com a linguagem escrita. Atualmente, as ferramentas digitais mediam os contatos entre amigos, familiares e pessoas em geral, além dos dispositivos móveis, muitas vezes, apresentarem o mundo letrado para as crianças da primeira infância através dos jogos.

Nesse contexto, o principal intuito do professor de séries iniciais é despertar o interesse das crianças para a leitura e escrita. Por isso, quando iniciamos a pesquisa, o objetivo principal foi analisar as narrativas digitais como metodologia de ensino e aprendizagem, que narra histórias através de várias ferramentas digitais.

No que tange ao uso das narrativas digitais, constatamos, através dos estudos de autores como Robin (2006) e Ohler (2008), suas potencialidades na prática educativa. A utilização das mesmas em sala de aula proporciona atividades mais dinâmicas, criativas, lúdicas e que motivam as crianças a produzirem suas próprias histórias.

É interessante também acrescentarmos que a junção de recursos tecnológicos com narração de histórias compõe uma metodologia mais contextualizada à vida dos discentes. Assim, na medida em que a tecnologia avança, surgem histórias narradas de forma ainda mais lúdica e próxima da realidade, com sons, imagens, animação e interatividade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, percorremos por três fases:

- Fase 1: Revisão sistemática da literatura acerca do tema;
- Fase 2: Elaboração de narrativas digitais para serem trabalhadas em sala de aula;
- Fase 3: Análise e avaliação das narrativas digitais construídas.

No que concerne à revisão sistemática da literatura acerca do tema, foram selecionados 20 trabalhos publicados em Língua Portuguesa, que correspondiam aos critérios de inclusão e exclusão elencados. Dentre esses trabalhos estão artigos publicados em revistas científicas e dissertações de mestrado ou teses de doutorado, pesquisadas nas bases de dados *Scielo*, *Capes* e *Google Acadêmico*. Tais trabalhos foram publicados entre os anos de 2005 a 2016 e incluíam pesquisas empíricas ou teóricas.

Durante a investigação desses estudos, aprendemos que com a utilização das narrativas digitais em sala de aula é possível associar o trabalho à leitura, interpretação e produção textual. Quando a narrativa digital é apresentada pelo professor, o aluno não só participa de forma colaborativa da leitura do texto como também passa a enxergar o assunto abordado de forma mais concreta, ou seja, interpreta a história de modo lúdico. Através dessa ludicidade contextualizada, o aluno também é estimulado a produzir suas próprias narrativas. Para tanto, o aluno trabalhará com a pesquisa, análise, construção e síntese de ideias.

São muitas as potencialidades do uso de narrativas digitais na prática educativa. Muitas competências são estimuladas, dentre elas os chamados 4C's, descritos pela Associação Nacional de Educação no documento Guia do Educador para os Quatro C's. Diante das transformações ocorridas na sociedade pela inserção das TIC, o foco da educação não deve mais estar na transmissão de conteúdos e sim no estímulo às competências, como: criticidade, criatividade, colaboração e comunicação.

Com relação à fase 2, o público-alvo selecionado para a elaboração de narrativas digitais, as quais seriam trabalhadas em sala de aula, foi o grupo de graduandos do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Tal público foi escolhido por ser composto por discentes que estão na fase final da graduação, ou seja, são alunos que já cursaram os estágios curriculares, têm experiência em docência e estão em processo de construção

recente de uma competência primordial para a atuação profissional: formação inicial pautada na aliança entre teoria e prática.

A partir dos dados gerados pelos questionários aplicados com esses graduandos no início dessa fase, percebemos que a maioria deles conhece e utiliza as ferramentas da *web 2.0* mais comuns, tais como: redes sociais e *YouTube*. Entretanto, um número muito pequeno de respondentes afirmou já ter utilizado tais ferramentas em contexto educativo. Por outro lado, a maioria dos respondentes do questionário da pesquisa acredita que o uso de filmes e/ou vídeos em sala de aula estimula a participação dos alunos, promove a reflexão crítica, facilita a partilha de conhecimento e o processo de escrita.

No tempo dedicado à revisão sistemática da literatura, nos aprofundamos no arcabouço teórico acerca das narrativas digitais. Tal aprofundamento foi fundamental para a construção do conhecimento que auxiliaria na estruturação dos fatores destinados a este tipo de metodologia, voltada para o incentivo à leitura e escrita.

O que aprendemos é que na sociedade da informação não é apenas o texto escrito e impresso que é utilizado nas práticas de leitura. A multimodalidade dos textos contemporâneos, ou seja, textos compostos por múltiplas linguagens (sons, imagens, animação, palavras, etc.), exige da escola atividades de multiletramentos.

Logo, as narrativas digitais configuram-se como uma metodologia de ensino e aprendizagem coerente com as práticas de leitura atuais, que rompem com a restrição do texto impresso. Portanto, é importante que as múltiplas linguagens estejam presentes, com o objetivo de tornar as histórias mais contextualizadas, lúdicas e, conseqüentemente, atrativas para as crianças.

Quanto aos gêneros textuais ligados às narrativas digitais, percebemos que muitos podem ser utilizados, mas escolhemos as histórias em quadrinhos por serem bastante populares no universo infantil. Utilizamos também os vídeos ou filmes e a leitura de imagens, por contribuírem com o estímulo à imaginação e ampliação do vocabulário das crianças, ao serem exigidas na formulação de suas próprias frases e, posteriormente, narrativas digitais.

É relevante acrescentarmos que nessa fase utilizamos como técnica de pesquisa o grupo focal, que proporcionou uma liberdade para a elaboração das propostas de trabalho com narrativas digitais, por parte dos graduandos. A

disponibilidade, interesse e empenho dos graduandos na participação da pesquisa foi algo marcante no decorrer dessa etapa.

Partimos agora para a fase 3, que é formada pela análise e avaliação das narrativas digitais, as quais foram propostas pelos graduandos para serem trabalhadas em sala de aula. No decorrer do processo de elaboração das narrativas, identificamos que os graduandos apresentaram bastante facilidade para aliar teoria e prática, bem como para lidar com a colaboração tão necessária ao desenvolvimento de qualquer trabalho em grupo.

Foram elaboradas narrativas digitais extremamente lúdicas, criativas e condizentes com a faixa etária destinada, que eram crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. A preocupação com o estímulo à leitura, escrita, interpretação e produção textual também foi notória, visto que os grupos elaboraram propostas de narrativas digitais que aliavam essas quatro competências às ferramentas digitais que seriam utilizadas.

Todavia, no que tange à seleção das ferramentas digitais para a elaboração dessas propostas, identificamos certa dificuldade dos graduandos. A maioria desconhece a variedade de ferramentas digitais que podem ser utilizadas para esse tipo de metodologia de ensino e aprendizagem. Percebemos a necessidade de uma formação permanente dos futuros pedagogos, sobretudo quanto ao uso das TIC em práticas educativas. Reforçamos aqui a indispensabilidade de cada educador com sua própria formação permanente. Nesse sentido, vale ressaltar o interesse demonstrado por eles, o que comprova o compromisso de cada graduando com sua formação.

O empenho e o estímulo demonstrados pelos graduandos na elaboração das narrativas colaboram também com a teoria destacada pelos autores, que compõe o arcabouço teórico desta dissertação. Os grupos, de uma forma geral, defenderam o uso das narrativas digitais como meio que contribui para a construção dos conhecimentos e autonomia dos alunos das séries iniciais.

Durante essa fase tivemos que enfrentar uma limitação que acabou dificultando o processo de construção das narrativas digitais. A falta de computadores disponíveis na universidade para que os educandos pudessem usufruir da tecnologia propriamente dita. Sendo assim, durante o grupo focal, os participantes apenas descreveram como seria o processo de elaboração das narrativas digitais e sua atuação junto aos alunos no Ensino Fundamental.

Um ponto memorável que podemos destacar com a finalização desta dissertação é que, apesar das dificuldades - desde a falta de recursos tecnológicos nas escolas, até de conhecimento por parte do corpo docente acerca do tema -, há um campo aberto a percorrer sobre o uso das TIC na educação. São diversas possibilidades de investigações futuras que podem contribuir para o desenvolvimento de diversas metodologias que aliem TIC à educação, despertando o maior interesse dos alunos.

Futuramente, enquanto investigação que pode surgir a partir do que foi alcançado nesta dissertação, ressaltamos: (1) uma análise acerca das narrativas digitais como metodologia de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais e (2) o estudo de narrativas digitais voltadas para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio. Portanto, essas são algumas possibilidades de aprofundamento sobre o tema.

Por fim, concluímos esta pesquisa com a certeza de que o objetivo essencial, ainda que não tenha sido identificado inicialmente, é sempre o aprendizado. Certamente, avançamos muito, especialmente se tomarmos como base o ponto de partida, e ainda temos muito a avançar, visto que sempre há novos caminhos a percorrer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Revista de Educação a Distância: Em Rede**. v. 1, n. 1, p. 32-50, 2014.

ALVES, A. N.; COUTINHO, C. P. **Digital storytelling nas aulas de geografia: um estudo com alunos do 10.º ano**. 2012. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/130.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.129, p. 637-651, set./dez.2006.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. **Revista EducaOnline**, v. 6 , n. 1, jan./abr. 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. A Educação a Distância para a Formação ao Longo da Vida na Sociedade do Conhecimento. BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A.; DUARTE DA SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Eds.). Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**. 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7056/1/EAD.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 191-204, jan./abr., 2012. Disponível em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20894>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRUNER, J. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

_____. **Cultura da Educação**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALVO, A. **Viagem à escola do século XXI**: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. 1. ed. São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa; Genese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARVALHO, A. A. (org). **Manual de ferramentas da web 2.0 para professores**. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.crie.minedu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CECCHIN, A. de S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar**: investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de produção textual por meio de narrativas digitais. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede: Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHRIS, J. A new generation of learners? The Net Generation and Digital Natives, Learning. **Media and Technology**, 35: 4, 365-368, 2010.

COSCARELLI, C. V. **Navegar e ler na rota do aprender**. In: COSCARELLI, C. (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COUTO, M. S. **A eficácia da WebQuest no tema “Nós e o Universo” usando uma metodologia numa perspectiva CTS**: um estudo de caso com alunos do 8º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Física, na Área de Especialização em Ensino. Braga: Universidade do Minho, 2004.

DEMO, P. **Educação Hoje**: “novas tecnologias”, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Habilidades e competências no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

DOGAN, B.; ROBIN, B. Educational uses of digital storytelling: creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In: CRAWFORD, C. et al. (Eds.). **Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education**

International Conference Chesapeake. VA: AACE, 2009. Disponível em: <http://www.distco.org/site2009-DOGAN-ROBIN.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016;

DUARTE, C. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. 107f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FERREIRA, E.; TOMÉ, I. Jovens, Telemóveis e Escola. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, n.º extra, p. 24-34, abr. 2010. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/148/85>. Acesso em: 01 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALLO, P.; COELHO, M. das G. P. Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola. **Revista Científica das escolas de comunicação e artes e educação**. Ano 1, n. 1, p. 51-62, dez. 2011/maio 2012.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOSCIOLA, V. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 13, n.º. 2, p. 117-126, nov. 2011.

GOUGH, D.; OLIVER, S.; THOMAS, J. (Ed.). **An introduction to systematic reviews**. London: Sage, 2012.

HASTINGS, M. **Digital storytelling: a shareable media in education**. The University of Alabama Computers and Applied Technology Program. Technology Education: A series of case studies, 2009.

HILU, L.; TORRES, P. L. **Tecnologias emergentes na educação**. In: FERREIRA, J. de L. (org.). Formação de professores: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HRONOVÁ, K. **Using digital storytelling in the English language classroom**. 61f. Faculty of Education, 2011.

JESUS, A. G. de. **Narrativa Digital: uma Abordagem Multimodal na Aprendizagem de Inglês**. 209f. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, 2010.

JONES, C.; RAMANAU, R.; CROSS, S.; HEALING, G.. Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?. **Computers & Education**, p. 722-732, 2010. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/19890/2/8cece8c9.pdf> Acesso em: 20 set. 2015

KENSKI, V. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAFUENTE, F. Do conflito à ação. **HSM Management**. São Paulo, v. 3, n. 74, p. 70-76, maio 2009.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados em mídias. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, jul./dez., 2010.

LEVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LISBÔA, E. S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Análise das comunidades "Web 2.0" na rede social Orkut. **Revista Paidéi@**, UNIMES VIRTUAL, Volume 2, número 2, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em 06 marc. 2016.

LOIOLA, R. Geração Y. **Revista Galileu**, n. 219, out 2009. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y.html> Acesso em: 10 set. 2015

LOPES, J. B. *et al.* **Constructing and using multimodal narratives to research in science education**: contributions based on practical classroom. Research in Science Education, 2013.

MACHADO, M. F.; MATOS, E. L. M. O planejamento e o uso dos recursos didáticos tecnológicos no apoio as aulas expositivas. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACIEL, N. B. **Valores que influenciam a retenção dos profissionais da Geração Y das organizações**. 69f. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Dissertação de mestrado), 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, 2013.

MOURA, A. Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a Geração Polegar. In: DIAS, P; OSÓRIO, A. J. (org.). **Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009 / Desafios 2009**, 2: 50-78, 2009.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: EHRENS, M.; MASETTO, M.; MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, **An Educator's Guide to the "Four C's"**. 38p. [2016?]. Disponível em: <http://www.nea.org/tools/52217.htm> Acesso em: 13 set. 2016.

OHLER, J. **Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity**. Thousand Oaks California: Corwin Press, 2008.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Tradução Enid Abreu Dobranszky. Campinas: Papirus, 1998.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. **Revista Signos**, v. 43, p. 183-203, 2010.

PATROCÍNIO, G. de A. M.; SILVEIRA, I. F. O recurso da tecnologia (goanimate) e a aprendizagem de conceitos matemáticos no ciclo II. **Anais do II Seminário Hispano Brasileiro**, CTS. p. 339-347, 2012. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/410/344>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, M. R. da C. **A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: um estudo de caso com alunos do 7.º ano de escolaridade**. II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática. Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2014.

PRETTO, N.; PINTO, C. da C. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática da literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista DiálogoEduc.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p.17-36, jan/abr 2014.

ROBIN, B. R. The Educational Uses of Digital Storytelling. In: CRAWFORD, C. *et al.* (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education 125 International Conference**, 2006 (p. 709-716). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved February 23, 2014. Disponível em: <<http://www.editlib.org/p/22129>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21St Century Classroom. **Theory Into Practice**, v. 47, n. 3, 220-228, jul/2008.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993

ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

_____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABOIA, J.; VARGAS, P. L. de; VIVA, M. A. de A. O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual. **Revista Cesuca Virtual: conhecimento sem fronteiras**, v. 1, n. 1, jul/2013.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura na educação**. Coleção Comunicação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia**. In: SIGNORINI, I. et al (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, V. **Wiki como ambiente de construção colaborativa de textos multimodais em um cenário de educação não-formal: um telecentro da Prefeitura de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Letras: Programa de Pós Graduação em estudos linguísticos e literários em Inglês, Universidade de São Paulo, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÕES, A. R. C. **Análise de necessidades de formação dos professores avaliadores**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2011.

SILVA, A. J. (1997). **A Internet no Ensino das Ciências Físico-Químicas**. Dissertação de Mestrado em Ensino da Física. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995

TOLISAN, S. R. **How-to-guide. Digital storytelling**. Tools for educators. 2009. Disponível em: <<http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEE, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA, I. P. A. A aventura de formar professores. Campinas: Papyrus, 2009.

WEBER, M. **Professores contadores de histórias**. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org.). Formação de professores: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZACHARIAS, V. R. de C. **Letramento digital**: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla. (Org.) Tecnologias para aprender. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Revisão Sistemática

Trabalhos selecionados para Revisão Sistemática											
Nº	Autor	Título	Tipo	Metodologia	Ferramenta	Vantagens	Dificuldades	Nível	Disciplina	País	Ano
1	ALMEIDA, Maria Elizabeth; VALENTE, José Armando.	Tecnologias digitais, linguagens e currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas.	Artigo	Estudo de caso	<i>PowerPoint, Word, Blog, Prezi, etc.</i>	Assimilação dos conceitos em estudo para a disciplina.	Falta de domínio dos recursos tecnológicos por parte dos alunos.	Pós-graduação	Tecnologia e Currículo – Mestrado e Doutorado	Brasil	2012
2	ALMEIDA, Maria Elizabeth; VALENTE, José Armando	Narrativas Digitais e o estudo de contextos de aprendizagem.	Artigo	Pesquisa-ação	Plataforma <i>online (moodle)</i> , vídeo, <i>PowerPoint</i> , etc.	Desenvolvimento de habilidades que proporcionaram a construção de narrativas digitais criativas.	Tecnologias incipientes em alguns contextos não formais.	Pós-graduação	O Digital, o Currículo e a Formação.	Brasil	2014
3	VALENTE, José Armando	A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação	Artigo	Pesquisa bibliográfica	<i>Movie maker, Prezi, Flash.</i>	Desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e interpretação textual através de produção de narrativas digitais.	Políticas educacionais que precisam ser repensadas.	Pós-graduação	Língua Portuguesa	Brasil	2014
4	ALBUQUERQUE, de Saboia Ana Karoline; VIEIRA, Lerche Lúta.	A produção de narrativas digitais: perspectivas iniciais acerca dos processos de composição	Artigo	Estudo de caso: oficina de narrativas digitais	<i>PowerPoint, Internet</i>	Desenvolvimento de competências técnicas e cognitivas para a produção de narrativas digitais diretamente no computador.	Revisão superficial dos textos por parte dos alunos participantes da pesquisa.	Pós-graduação	Língua Portuguesa (alunos do 1º ano do Ensino Médio)	Brasil	2011
5	BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista;	Narrativas Digitais na Formação	Artigo	Estudo exploratório	<i>PowerPoint</i>	Compreensão do conteúdo, Desenvolvimento	Os alunos jamais haviam	Ensino Superior	História e Política das	Brasil	2012

Trabalhos selecionados para Revisão Sistemática											
Nº	Autor	Título	Tipo	Metodologia	Ferramenta	Vantagens	Dificuldades	Nível	Disciplina	País	Ano
	LISBOA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira	Inicial de professores: Um estudo com alunos de Licenciatura em Pedagogia				de habilidades como: a imaginação e criatividade.	trabalhado com narrativas digitais.		Tecnologias Aplicadas à Educação		
6	RODRIGUES, Alessandra; GONÇALVES, Lina Maria.	Narrativas Digitais na Formação de Professores da Memória, do Registro e do Discurso Emergem Posturas e Experiências	Artigo	Estudo de caso a partir de análise do discurso de linha francesa	Internet	Os professores atestaram a eficácia do uso das TIC em sala de aula, em função das atividades se tornarem mais atrativas para os alunos.	Professores com dificuldades para trabalhar com os recursos digitais	Ensino Superior	Formação pedagógica	Brasil	2014
7	PAVON, Ana Sevilla; MADDALENA, Tania Lucia	Aprendizagem de línguas com narrativas digitais: uma experiência no ensino do inglês para fins específicos	Artigo	Estudo de caso	Internet e softwares gratuitos	Promover o trabalho colaborativo e autoria múltipla.	Não foram citadas.	Ensino Superior	Inglês	Espanha	2014
8	KORNATZKI, Luciana; CHAGAS, Maria Isabel Seixas da Cunha	Histórias e narrativas digitais na educação sexual da infância: possibilidades e limitações	Artigo	Pesquisa bibliográfica	Internet e softwares gratuitos	Contribuição para repensar o currículo escolar e os processos, recursos e ferramentas pedagógicas, os espaços físicos e	Poucas propostas de atividades que aliam tecnologias e sexualidade na Educação Infantil.	Escolar	Educação Sexual	Brasil	2015

Trabalhos selecionados para Revisão Sistemática											
Nº	Autor	Título	Tipo	Metodologia	Ferramenta	Vantagens	Dificuldades	Nível	Disciplina	País	Ano
						os tempos da escola.					
9	LISBOA, Marta Cadma	Database Cinema: construção de narrativas digitais na educação	Dissertação	Estudo de caso	<i>Movie Maker, imovie e photostory</i>	Desenvolvimento de habilidades que propiciaram a produção de narrativas digitais criativas e atrativas.	Algumas crianças não sabiam utilizar todas as funções das ferramentas	Escolar	Língua Portuguesa	Portugal	2012
10	PACHECO, Daniele Souza Freitas	A produção de narrativas digitais no ensino médio integrado à educação profissional	Dissertação	Estudo de Caso	<i>Movie Maker</i>	Tarefa que envolveu alunos e professores de forma fácil e prática.	Alguns alunos consideraram a atividade sem sentido, pois levaram em consideração apenas o conhecimento técnico dos recursos.	Escolar	Hospedagem e Língua Portuguesa	Brasil	2015
11	ALBUQUERQUE, Ana Karoline Saboia	Composição multimodal de narrativas digitais: um estudo sobre processos e estratégias de produção	Dissertação	Estudo de Caso	<i>BrOffice Impress</i>	Produção de várias narrativas digitais ricas e diversificadas.	Propostas iniciais "ligadas ao papel" dificultando a produção digital.	Escolar	Língua Portuguesa	Brasil	2012
12	ALVES, Armando Damião Nunes	Narrativas Digitais nas aulas de Geografia: Um estudo com alunos do 10.º ano	Dissertação	Estudo descritivo e exploratório	<i>Internet</i>	Sinergia criada pela conjugação de distintas competências entre os elementos que o integram.	Dificuldades dos alunos para as primeiras produções, necessitando maior acompanhamento dos	Escolar	Geografia	Portugal	2012

Trabalhos selecionados para Revisão Sistemática											
Nº	Autor	Título	Tipo	Metodologia	Ferramenta	Vantagens	Dificuldades	Nível	Disciplina	País	Ano
13	CECCHIN, Anidene de Siqueira	Práticas de multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de produção textual por meio de narrativas digitais	Dissertação	Pesquisa-ação	<i>Wevideo</i>	O trabalho nas dimensões dos multiletramentos, através da produção em etapas.	Pouco tempo para a aplicação do curso piloto e o número de computadores na escola.	Escolar	Língua Portuguesa	Brasil	2015
14	PINTO, Joaquim Costa	Criação de narrativas digitais com o Google Earth: estudo dum caso com crianças do ensino básico	Dissertação	Estudo de caso	<i>Google Earth</i>	Mais interesse por parte dos alunos pelas aulas.	Pouco tempo para a exploração do <i>Google Earth</i> .	Escolar	Estudo do Meio	Portugal	2012
15	AZEREDO, Daniela Capra de, REATEGUI, Eliseo.	A Construção de Narrativas Digitais como Apoio ao Processo de Letramento	Artigo	Estudo de Caso	<i>Storybird</i>	Engajamento dos alunos nas atividades facilitadoras do processo de letramento.	Alguns alunos demonstraram dificuldades no processo de construção das narrativas.	Escolar	Alfabetização e Letramento	Brasil	2013
16	CARVALHO, Gracinda Sousa de	Histórias Digitais: narrativas no século XXI o <i>software movie maker</i> como recurso	Dissertação	Estudo de caso	<i>Movie Maker</i>	Autonomia dos alunos.	Perda do foco nas histórias, no momento em que os alunos buscavam as imagens e	Escolar	Língua Portuguesa	Brasil	2008

Trabalhos selecionados para Revisão Sistemática											
Nº	Autor	Título	Tipo	Metodologia	Ferramenta	Vantagens	Dificuldades	Nível	Disciplina	País	Ano
		procedimental para construção de narrações.					sons.				
17	PACHECO, Sónia Cristina da Silva Couto Leitão	A textualidade e as TIC no ensino pré-escolar: a interpretação de texto e as narrativas digitais	Tese	Estudo de caso.	<i>Softwares</i>	As crianças ainda como pré-leitores estabeleceram relações de interpretação direta com os textos.	As educadoras demonstram muito apego ao uso do livro.	Escolar	Diversas áreas de conhecimento	Portugal	2013
18	FIDELIX, Cristiane A. Neri; KRUGER-DISSENHA, Susana Ester.	Reflexões sobre duas experiências de integração das TDIC ao currículo escolar	Artigo	Estudo de Caso	<i>PowerPoint</i>	Atividade colaborativa entre alunos e professores para produção de narrativas digitais; Desenvolve a criatividade e interesse pela leitura.	A produção ficou restrita a apenas um livro digital junto com os alunos.	Escolar e Ensino Superior	Língua Portuguesa	Brasil	2013
19	CORREA, Elisa Cristina Delfini	A narrativa transmídia como estratégia de incentivo à leitura	Artigo	Pesquisa Bibliográfica	<i>Softwares gratuitos</i>	Atividades Inovadoras	Domínio na utilização dos recursos tecnológicos	Escolar	Incentivo a Leitura	Brasil	2014
20	PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira	Aquisição e Complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem	Artigo	Pesquisa narrativa	<i>Word, Yahoo group</i>	A língua é vista como “comunicação”, tornando as narrativas mais criativas.	Os alunos reclamaram o ensino repetitivo do verbo <i>to be</i> .	Ensino Superior	Inglês	Brasil	2008

APÊNDICE B: Questionário aos graduandos.

DADOS PESSOAIS

1. Idade:

a) 20 – 25 b) 26 – 30 c) > 31

2. Gênero:

a) Masculino b) Feminino

CONHECIMENTOS SOBRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

3. Qual seu nível de conhecimentos sobre as TIC?

a) Iniciante b) Intermediário c) Avançado

4. As afirmações que seguem dizem respeito a aspectos relacionados aos filmes e vídeos. Relativamente a cada uma delas assinale a opção que melhor corresponde (ou expressa) a sua opinião.

	Discordo	Discordo Totalmente	Nem Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Plenamente
Ajudam a promover a reflexão crítica e estimular a criação de novas ideias	[]	[]	[]	[]	[]
Ajudam a promover uma maior participação dos alunos no processo educativo	[]	[]	[]	[]	[]
Favorece a conversa e desatenção	[]	[]	[]	[]	[]
Facilitam a partilha do conhecimento	[]	[]	[]	[]	[]
Facilitam o processo de escrita	[]	[]	[]	[]	[]

Podem promover a motivação dos alunos.	[]	[]	[]	[]	[]
--	-----	-----	-----	-----	-----

5-Sobre as Ferramentas Digitais, responda:

Ferramentas	Conheço	Uso para Fins Pessoais	Já Utilizei em contexto Educativo
Escrita colaborativa Wiki			
Blog			
Podcast			
Google Drive			
Flickr			
Histórias em Quadrinhos Online			
Vídeos Digitais – YouTube			
Redes Sociais			

CONHECIMENTOS SOBRE NARRATIVAS DIGITAIS

6. Já ouviu falar em Narrativas Digitais?

- a) Sim b) Não

7. Caso sua resposta anterior tenha sido positiva, defina o que você entende por narrativas digitais.

APÊNDICE C: Entrevista/Grupo Focal

Primeira proposta: Leitura de imagens/Cascão**Grupo 1**

Entrevistador: Vamos começar! Então, observando esta narrativa, qual foi o tema que você pensou?

Grupo 1: A Surpresa.

Entrevistador: A surpresa, né? (risos). Ah! E qual foi o problema, a pergunta que você pensou aí, para esta narrativa?

Grupo 1: Em relação tu levar uma coisa para o aluno e ele fazer ela totalmente diferente.

Entrevistador: Exatamente. Você tem uma proposta inicial, mas na verdade, você se surpreende com o resultado, né?

Grupo 1: Isso, por isso que escolhi a surpresa.

Entrevistador: Como foi o desfecho que você pensou, aí para a história?

Grupo 1: Justamente esse, essa questão de tu levar uma coisa pronta ou tu tentar empurrar uma coisa pronta, mas a imaginação que você pode fazer.

Entrevistador: Mas você chegou a formular uma história?

Grupo 1: A história já está formulada.

Entrevistador: Então, conte aí para mim!

Grupo 1: Então, vamos lá. Cascão havia passado o dia inteiro ansioso para descobrir, qual seria a surpresa que seu pai iria trazer para a sua casa à tarde. Logo nas primeiras horas da tarde, o seu pai conforme tinha prometido, chegou com a tão aguardada surpresa, uma enorme caixa as letras TV do lado. Cascão não poderia mais esperar para usá-la nas suas brincadeiras, mas para a surpresa de Cascão pai, não era a TV que seu filho tão animado, é que deixou seu filho tão animado, mas sim a enorme caixa que para o Cascão poderia ser até um carro um avião ou qualquer outra coisa que a sua enorme imaginação assim imaginasse. Então é isso. Para ele, né?

Entrevistador: Sim. Então inicialmente, ele achou que a televisão ia ser uma surpresa, mas na verdade foi a caixa, a caixa né.

Grupo 1: Foi a caixa.

Entrevistador: Então, quais os objetivos educacionais que podem ser desenvolvidos com essa narrativa?

Grupo 1: Trabalhar a mudança de proposta. Deixar para o aluno, para ele usar a imaginação dele, para pegar aquele material que tu trouxe e transformar em algo totalmente diferente que tu como adulto e professor não poderia ter pensado.

Entrevistador: Ter pensado, né? E que ferramentas poderiam utilizar para construir essa história, para que o meu aluno possa construir essa história?

Grupo 1: A imaginação.

Entrevistador: Não, as ferramentas.

Grupo 1: A gente poderia usar ou as ferramentas da web ou como eu gosto mais de trabalhar uma coisa mais concreta, o papel.

Entrevistador: Ele pode começar no papel e depois jogar no computador.

Grupo 1: É... lápis de cor e o professor qualificado poderia transformar essa depois em história com narrativa digital.

Entrevistador: Perfeito, muito bem!

Grupo 2

Entrevistador: Qual foi o tema que vocês pensaram para essa narrativa?

Grupo 2: O Prazer do faz de Conta.

Entrevistador: O Prazer faz de Conta?

Entrevistador: E qual foi o problema que vocês pensaram para a narrativa?

Grupo 2: A gente fez uma pergunta, né. Por que a criança preferiu a caixa de papelão e não a tv?

Entrevistador: Sim, sim, perfeito.

Entrevistador: E qual foi a historinha de desfecho?

Grupo 2: Certo dia o pai do Cascão, o Seu Antenor, aparece com uma novidade: uma tv novinha! Cascão ficou radiante, mas não com a televisão (risos). Ao olhar a caixa (risos), a sua imaginação fluiu e Cascão fez da caixa de papelão um belo carrão (gargalhadas).

Entrevistador: Quais os objetivos que vocês pensaram para essa narrativa?

Grupo 2: É... a estimulação da leitura e da escrita e da imaginação da criança.

Entrevistador: E quais ferramentas que vocês pensaram para que o aluno pudesse construir essa narrativa?

Grupo 2: O *Word*, *PowerPoint* e também para a gravação tipo o celular.

Grupo 3

Entrevistador: Sim, sim e sim o celular, né? Então, vamos lá. *Psui! Please! Please!*
E qual o tema que vocês pensaram?

Grupo3: A TV Nova.

Entrevistador: A TV nova olha aí, ôh!

Grupo3: O problema foi o pai do Cascão que comprou uma televisão nova e o Cascão não demonstrou interesse na televisão.

Entrevistador: Certo.

Grupo3: O desfecho foi o Cascão que usou a caixa para brincar e deixou o seu pai surpreso, pois ele não se interessou pela tv. O objetivo educacional foi: promover o lúdico. As ferramentas são: *word, powerpoint, word e pixton..*

Entrevistador: Ou então o *paint*, também.

Grupo3: É. E a história que a gente inventou foi a seguinte:

Entrevistador: Sim (risos).

Grupo3: O pai do Cascão chegou falando assim: Olha só, comprei um presente! O que é? O Cascão respondeu. E o pai falou: Comprei uma tv nova! Oba! Oba! Oba! Essa caixa agora é o meu novo carrinho. (risos).

Grupo 4

Entrevistador: Qual foi o tema que vocês pensaram para narrativa? Psui! O tema?

Grupo 4: O tema? É Usando a Criatividade e Reciclando Ideias.

Entrevistador: Certo

Grupo 4: O problema é: como brincar elaborando soluções para a preservação da natureza.

Entrevistador: Olha vocês não tinham pensado nisso, tá?

Grupo 4: O desfecho. Certo dia de sol, Cascão pai prepara uma surpresa para o Cascão filho. Ao chegar com uma tv nova, quando o senhor Cascão retira a tv da caixa, Cascão filho vibra de felicidades. No entanto, quem foi surpreendido foi o senhor Cascão ao ver que o interesse do Cascão filho foi pela caixa da televisão. O senhor Cascão aprendeu que ao brincar seu filho elabora soluções para a preservação da natureza.

Entrevistador: Cascão filho (risos).

Grupo 4: Aí, os objetivos: desenvolver a criatividade e a imaginação, incentivar a leitura e a escrita e valorizar o desenvolvimento sustentável.

Entrevistador: Perfeito.

Grupo 4: E as ferramentas são: *word, power point* e gravador de voz.

Grupo 5

Entrevistador: Qual foi o tema que vocês pensaram para essa narrativa?

Grupo 5: Então... a agente colocou o tema assim: surpresa (risos)! Então, o tema é surpresa. Mas chegou com uma coisa...

Entrevistador: Com presente, né?

Grupo 5: E era uma surpresa pro Cascão

Entrevistador: Certo. E qual foi o problema, a pergunta que vocês pensaram para essa narrativa?

Grupo 5: A gente pensou é... porque será que Cascão gostou tanto do que ele viu né, do que o pai trouxe. Porque será que ele gostou tanto... não, perdão é outro...

Entrevistador: Problema.

Grupo 5: Desculpa... Por que será que Cascão gostou mais da caixa do que da TV depois que ele viu o pai desembulhar?

Entrevistador: E para o desfecho da história que vocês pensaram?

Grupo 5: O nosso pensamento foi o seguinte: Cascão gostou mais da caixa, pois no imaginário infantil a criança transforma os objetos nos mais variados brinquedos através do “faz de conta”, assim como caixa se transformou em um carrinho, uma vassoura pode se transformar em violão ou em um cavalo vai depender do imaginário da criança.

Entrevistador: Do imaginário da criança. Quais objetivos educacionais que vocês acham que essa narrativa pode desenvolver no aluno?

Grupo 5: A gente pensou que pode estimular a escrita, a criatividade através da imaginação, a interpretação de texto, ler textos sem palavras, né? Porque antes dele transformar a história em texto, ele pode só imaginar, poderia também só narrar.

Entrevistador: Exatamente.

Grupo 5: E é mais fácil realmente a gente escrever através de um recurso, através de uma imagem como tema proposto do que a gente chegar e dizer assim: agora vocês vão fazer uma redação sobre um presente que o pai do Cascão vai trazer pra ele, e aí? Como assim?

Entrevistador: E com as imagens...

Grupo 5: Geralmente, quando a gente, pelo menos na escola...vamos fazer uma redação? Era mesmo, pelo menos na minha época era assim a partir do nada. Ai quem já tem facilidade pra escrever assim, ajuda mais ainda. E pela proposta,

porque a proposta é para crianças do 1º ao 3º ano, então fazer isso com um aluno de uma série mais avançada já é possível, né, sem imagem.

Entrevistador: Sim, facilita mais.

Grupo 5: Porque o público que destinado a atividade é interessante também associar uma imagem, a história em quadrinhos faz parte da vivência deles, eles gostam muito desse tipo de...

Entrevistador: Esse tipo de narrativa você acha que pode estimular a criatividade do aluno?

Grupo 5: Pode.

Entrevistador: Concorda?

Grupo 5: Concordamos.

Entrevistador: Pode favorecer pra ele tenha mais vontade de escrever do que apenas solicitar tarefas, né?

Grupo 5: Pode.

Entrevistador: E que ferramentas que o aluno pode utilizar para desenvolver essa narrativa?

Grupo 5: A gente pensou que ele pode usar o próprio *word*, isso depois dele ser instruído como utilizar *powerpoint*, eu acho que é mais difícil um pouquinho pro aluno de 1º ao 3º. A gente pensou também em ele narrar, depois dele construir a história, fazer, ele pode também, a professora pode também...

Entrevistador: Trabalhar...

Grupo 5: A leitura, né?

Entrevistador: Isso, exatamente.

Grupo 5: Ele poderia ler a historinha, gravar... até depois que elaborasse ele poderia então agora, depois que elaborou você agora gravar a historinha

Entrevistador: Então numa primeira fase a proposta seria a escrita da história e num segundo momento ou a gravação e transposição para o computador ou a transposição indireta pro computador no *word* ou no *powerpoint* né? Então seriam essas as propostas que vocês pensaram, certo?

Grupo 5: Exato.

Grupo 6

Entrevistador: Próxima equipe o que vocês pensaram para história?

Grupo 6: A nossa proposta é a sustentabilidade.

Entrevistador: Sustentabilidade, né? Então, elaborar um tema, então o tema de vocês é?

Grupo 6: Brincadeira sustentável

Entrevistador: Brincadeira sustentável. Bacana! Então, espera aí só um minuto gente...

Grupo 6:

Entrevistador: O problema que vocês pensaram que vai ser resolvido com a narrativa?

Grupo 6: O problema é assim: a gente pensou em que destinação dar à embalagem de papelão depois que ela serve a outro propósito que é acomodar um produto novo, se vale tanto pra embalagem da TV como pra outros produtos.

Entrevistador: Então, ali no caso a embalagem da TV se converteu num brinquedo?

Grupo 6: Exatamente. Como utilizar, inclusive pra utilidade do Cascão, e não foi pra natureza, poluir nem entupir nenhum boeiro.

Entrevistador: Exato. Então ele vai brincar tanto que ao final se destruir...

Grupo 6: Ela vai acabar sozinha...

Entrevistador: É biodegradável. E o desfecho ali que vocês pensaram pra história?

Grupo 6: Professor, eu te fiz uma história

Entrevistador: Sem problema, conte aí a história.

Grupo 6: Vou contar: em um belo dia de sol, de manhã cedo, Cascão acordou e foi assistir o desenho predileto dele. Qual era? *My little poney!* Quando ele ligou a televisão fez um barulho estranho. *Put, papit...* Pronto, a televisão apagou, totalmente. E como Cascão realmente ficou triste, seu pai foi na loja do Mateus parcelar de dez vezes, sem entrada e sem juros, uma televisão nova. Quando ele chegou em casa, ele disse: Cascão, filho vem cá. Aí ele estava “cabisbaixo” e tal. De repente Cascão viu a caixa, a televisão numa caixa. Cascão ficou tão contente, que pulou, saltitou... foi uma felicidade só. Aí o pai de Cascão pensou que a felicidade era por causa da televisão nova, mas não era, pois o Cascão pegou a caixa, depois que o pai dele tirou a televisão de dentro, e levou pro quintal. Convidou o cebolinha que era o melhor amigo dele e lá eles começaram a brincar. Então, a caixa não tinha apenas a função de guardar a TV, ela guarda também um mundo encantado, onde a caixa de papelão se tornava um carrão.

Entrevistador: Moral da história

Grupo 6: Moral da história é o sustentar, é o saber reaproveitar e que nada se perde, tudo se renova, tudo se reconstitui

Entrevistador: E os objetivos educacionais que serão desenvolvidos aí com essa tarefa?

Grupo 6: Então, os objetivos são: formar a consciência na criança de que se deve aproveitar os recursos. Uma proposta de conservação do meio ambiente, usar a criatividade, a escrita.

Entrevistador: Perfeito. E que ferramentas vocês pensaram pra construir essa narrativa?

Grupo 6: Nós pensamos em utilizar o *powerpoint* porque na aula passada que eu não vim, a colega aqui já tava socializando, né?

Entrevistador: Que possibilidades? Você já treinou em casa algum? Você tem que treinar.

Grupo 6: Não, mas eu usei aquele programa de fazer mapa conceitual

Entrevistador: Gostou?

Grupo 6: Gostei

Entrevistador: Bacana. Perfeito.

Grupo 7. Qual foi tema que vocês pensaram pra história?

Grupo 7: Mente de criança. E o objetivo é em que medida o adulto não percebe, ou não dá importância ao ser criança.

Entrevistador: Exato. Seria o problema, né?

Grupo 7: É o problema, perdão. A partir daí a gente criou a história, interpretando as

Entrevistador: Através das imagens

Grupo 7: É. Um certo dia o pai do Cascão comprou uma linda TV pensando que seu filho, o Cascão, iria saltitar de tanta felicidade. Ao chegar em casa, o senhor Cascão gritou: Filho, olha a surpresa que eu trouxe pra você! Cascão não se conteve de tanta felicidade: - Oba, um avião novinho para mim! O seu Cascão, não entendendo nada, sentou-se no sofá e com um sorriso no canto da boca pôs-se a lembrar como era bom o tempo de criança: "Vai entender a mente dessas crianças".

Entrevistador: Muito bem. E quais objetivos educacionais você acha que pode ser envolvida com essa narrativa?

Grupo 7: Incentivar a interpretação de imagens...

Entrevistador: Perfeito. Olha aí uma coisa que vocês ainda não tinham percebido. Produção de textos e o que mais?

Grupo 7: Desenvolver a criatividade, a imaginação. E as ferramentas a serem utilizadas são o *word* e o *powerpoint*.

Entrevistador: Qual foi tema que vocês pensaram?

Grupo 8: A gente pensou o mesmo do primeiro grupo

Entrevistador: Sem problema... a surpresa, né?

Grupo 8: O problema seria qual o real motivo da felicidade do cascão, né?

Entrevistador: O real motivo da felicidade do cascão né

Grupo 8: Porque a gente ver que ele fica feliz, mas na verdade não é pela TV e sim pela...

Entrevistador: E sim pela caixa

Grupo 8: E o desfecho a gente colocou que no final de contas quem teve a surpresa foi o pai dele, já que ele queria fazer a surpresa dando a TV e na verdade o Cascão não ficou com o presente, que foi a TV e sim com a caixa.

Entrevistador: Então, moral da história a gente se surpreende, não é verdade!?

Grupo 8: Exatamente, por isso que a gente pensou em “A surpresa”

Entrevistador: Os objetivos educacionais pra desenvolver no aluno?

Grupo 8: A gente pensou em estimular a criatividade e a imaginação. Porque o que o pessoal tá fazendo aqui é o que pensou que os alunos poderiam fazer.

Entrevistador: Sim, sim.

Grupo 8: A gente consegue desenvolver uma historia, né, a partir dessa tirinha. Só que a gente vê que não tem conversação, então era isso que os alunos podiam fazer, entendeu? Fazer a narração da historia e fazer a conversação entendeu? Tipo, separando, dividindo os alunos...

Entrevistador: Em vez de ser uma escrita, fosse uma narrativa mesmo, uma conversação. Beleza. Assumindo personagens, né? Então, era uma outra proposta também

Grupo 8: E aí a gente pensou na utilização do *powerpoint* porque tem a opção de gravar

Entrevistador: De gravar o áudio, de fazer as animações, né? Perfeito. E além do *powerpoint*, uma outra ferramenta que vocês poderiam pensar pra desenvolver isso?

Grupo 8: A gente pensou no *paint*.

Entrevistador: No *paint* pra desenhar.

Grupo 8: Para eles desenvolverem a história através de um desenho, sem que fosse feito escrito, seria bom

Entrevistador: De dar uma continuidade quem sabe pra história.

Grupo 8: Essa parte que ela falou seria desenvolvida em dupla, já que tem pai e filho e essa outra seria uma coisa mais individual.

Entrevistador: Individual, né? Perfeito. Última equipe, então, qual foi o tema que vocês pensaram?

Grupo 9: Nosso tema é: Diga não ao consumismo

Entrevistador: Não ao consumismo, né? Perfeito.

Grupo 9: O nosso problema é: o Cascão, queria se divertir, aí ele pediu pro pai dele alguma coisa que ele pudesse se divertir. Então, o pai dele resolveu dar uma televisão nova. O desfecho é porque na verdade o cascão, não queria uma televisão nova, ele queria brincar com o pai dele. Ele pensava que pedindo pro pai dele uma maneira dele se divertir, o pai dele ia propor, sei lá... jogar bola, jogar peteca... só que o pai comprou foi uma televisão nova. Aí ele entrou na caixa justamente pro pai dele ver que ele queria brincar junto com ele e não assistir televisão ou jogar *videogame*.

Entrevistador: É algo isolado, né?

Grupo 9: Justamente. Aí a nossa atividade, o nosso público alvo é o 3º ano do Ensino Fundamental. O nosso assunto é que nós queremos que com essa aula eles estudem o discurso direto e pra que eles possam entender esse discurso direto, nós propomos que a turma se divida em trios e que cada trio fique responsável por mostrar pros colegas que cada narrador, ou cada personagem tem uma entonação diferente. Então, quando tem a fala do personagem é totalmente diferente porque o personagem demonstra sentimento como raiva, amor, ódio e o narrador não. Ele tem aquela fala mais imparcial. Então, pra isso eles utilizariam como ferramenta ou *powerpoint*, pra eles narrarem a história ou a criação de um vídeo.

Entrevistador: Perfeito. E quais objetivos educacionais nós podemos desenvolver nesses alunos?

Grupo 9: Além do pensamento crítico reflexivo sobre o tema “consumismo”, a questão da leitura não verbal e da escrita

Entrevistador: E que ferramentas que eles podem utilizar pra desenvolver essa historinha?

Grupo 9: *Powerpoint ou nuvem mail*, se eles decidirem gravar um vídeo ou uma peça teatral.

Entrevistador: Certo. Perfeito. Muito bem.

Segunda Proposta: Mônica e Magali / História em Quadrinhos

Grupo 1

Entrevistador: Então, para essa segunda proposta. Qual foi o tema que você pensou?

Grupo 1: O troninho (gargalhadas).

Entrevistador: O troninho?

Grupo 1: É, o troninho.

Entrevistador: E o problema?

Grupo 1: O problema foi identificar, mostrar para a criança como a escola está se modificando para atender a chegada de crianças ou até mesmo funcionários que precisam de um certo cuidado especial. No caso, o banheiro adaptado para a necessidade especial como o cadeirante.

Entrevistador: Adaptado, certo. E a história que vocês fizeram, como foi?

Grupo 1: No horário do recreio, Magali e Mônica, como de costume foram ao banheiro. Chegando lá, elas descobriram que o banheiro das meninas estava fechado. Com medo de passar o resto da aula “apertadas”, elas decidiram usar o banheiro com um símbolo diferente, que era de uma menina sentada em uma cadeira circular.

Entrevistador: Certo.

Grupo 1: E aí acontece aquele desfecho ali.

Entrevistador: Certo.

Grupo 1: Passando já para o final. Elas correram até o professor José gritando aos quatro ventos que a escola tinha uma família de Et,'s, morando no novo banheiro. Ao ouvir essa história, o professor José riu como uma criança e depois explicou que o novo banheiro não era de uma família de Et,'s, mas sim, para uma nova coleguinha delas que era uma cadeirante e portanto precisava de um banheiro especial.

Entrevistador: Perfeito. E quais os objetivos que com essa narrativa, podem ser desenvolvidos?

Grupo 1: Respeitar as diferenças, reconhecer que todo mundo tem o direito de utilizar o espaço da escola, que a escola tem que mudar, tem que se tornar um espaço democrático é... Trabalhar a questão da inclusão, porque por mais que ela

exista no papel, ela ainda não existe de fato na nossa sociedade. A gente pode ver que nem em todas as escolas, elas estão adaptadas para inserir essa realidade.

Entrevistador: Para essa realidade.

Grupo 1: Tipo os países mais desenvolvidos já estão recebendo “a torto e a direito”, isso sem problema nenhum. E a questões das ferramentas que podem ser utilizadas para essa narrativa, é como sempre o que as nossas escolas públicas dispõem, que é o papel e a caneta. E se o professor tiver um recurso social a mais...

Entrevistador: Um laboratório de informática...

Grupo 1: É, um laboratório de informática ou por pelo menos o acesso a internet ou notebook dele, ele pode entrar nesse site e transformar isso em história em quadrinho e mostrar para as crianças como é que funciona essa ferramenta.

Entrevistador: Certo, perfeito, beleza!

Grupo 2

Entrevistador: Qual foi o tema que vocês pensaram para essa segunda narrativa?

Grupo 2: É...a gente colocou a descoberta.

Entrevistador: A Descoberta, né? Então qual foi o problema?

Grupo 2: É... Falta de informação.

Entrevistador: Falta de informação? E o desfecho, o que vocês pensaram?

Grupo 2: Ah, porque depois do quadrinho, a gente colocou que elas encontram uma cadeirante e a cadeirante explica como funciona o banheiro, para quê são usadas as barras de ferro.

Entrevistador: E as ferramentas para desenvolver a história?

Grupo 2: Ah, a gente colocou as mesmas o *word*, *podcast*, *powerpoint*.

Entrevistador: Perfeito.

Grupo 2: A gente colocou o objetivo: incentivar a leitura e a escrita, estimular a imaginação e aprender sobre a inclusão social.

Entrevistador: E a história?

Grupo 2: Aí a gente criou na historinha, o antes e o depois. O antes que a Mônica e Magali estavam no restaurante com os seus pais e sentiram a vontade de ir ao banheiro. E aí aconteceu o que aconteceu na historinha. E depois a gente colocou que ao saírem do banheiro, elas se deparam com uma cadeirante que perguntou por que elas estavam espantadas. E elas contam que foram ao banheiro e acharam estranho. A cadeirante explica que aquele banheiro é para as pessoas que têm

alguma necessidade especial, ela, por exemplo, que não consegue andar e as barras de ferro são justamente para ela se apoiar.

Entrevistador: Perfeito.

Grupo 3

Entrevistador: Diminuindo dessa forma o desconhecimento. Qual foi o tema que vocês pensaram?

Grupo 3: Conhecendo as diferenças.

Entrevistador: E o problema?

Grupo 3: A falta de conhecimento das questões da acessibilidade.

Entrevistador: O desfecho da história em si?

Grupo 3: Mônica e Magali estavam passeando no shopping comprando melancias vermelhas, até que resolveram ir ao banheiro. Chegando lá, todas estavam ocupadas restando apenas o reservado para os deficientes. Na saída do banheiro, Mônica e Magali encontram as suas mães que perguntam o motivo por estarem correndo tão assustadas. Elas explicam o ocorrido. Achando graça, explicam que o banheiro é adaptado para as pessoas com deficiência e por isso é diferente.

Grupo 3: E os objetivos: a leitura a escrita, a criatividade conhecimento sobre a diversidade e inclusão.

Entrevistador: Perfeito. E as ferramentas?

Grupo 3: *Word, powerpoint*, e todas outras, etc.,... e tal (risos).

Grupo 4

Entrevistador: Então, qual foi o tema que vocês pensaram?

Grupo 4: A Turma da Mônica e surpreendente o mundo das diferenças.

Entrevistador: Qual foi o problema?

Grupo 4: De qual maneira a inclusão está sendo trabalhada com as crianças?

Entrevistador: Certo. E o desfecho?

Grupo 4: Certo dia, Mônica convidou Magali para “acompanhar ela” e sua mãe em uma consulta médica no posto de saúde. Ao chegar ao local, Magali convida Mônica para irem ao banheiro, quando se deparam com algo diferente no ambiente tão comum. Surpresas, começaram a imaginar que aquele objeto era um canal de entrada de Et's para a Terra e fugiram dali, com muito medo, ao encontro da mãe de Mônica. Preocupada com aquela correria, a mãe de Mônica, perguntou o que estava acontecendo. Então, Mônica respondeu: - Mamãe, corre que os Et's têm uma casa no banheiro (risos). Assustada, a mãe de Mônica foi verificar o objeto tão assustador

para menina. Para a sua surpresa, encontrou apenas um banheiro adaptado e explicou um pouco sobre inclusão social.

Entrevistador: Certo.

Entrevistador: E as ferramentas?

Grupo 4: *Word e powerpoint.*

Entrevistador: E os objetivos?

Grupo 4: Trabalhar a socialização, partindo do ambiente adaptado contado na história em quadrinhos, a criatividade e a competência interpretadas por diversas expressões faciais, leitura e escrita.

Entrevistador: Certo.

Grupo 5

Entrevistador: Então, pra essa nossa última proposta o que vocês pensaram de tema pra essa narrativa específica?

Grupo 5: Pra esse a gente pensou no tema acessibilidade.

Entrevistador: Acessibilidade, né?

Grupo 5: Isso.

Entrevistador: E qual seria o problema a ser desenvolvido?

Grupo 5: Pelo que a gente percebeu, a gente pensou no seguinte: a escola tem abordado Temas Transversais para a construção do conhecimento do aluno?

Entrevistador: Exato, por que eles aparentemente mostram que desconhecem temas relevantes, né?

Grupo 5: Isso, exatamente

Entrevistador: Qual foi o desfecho pra essa história que vocês pensaram?

Grupo 5: O desfecho é que quando elas saem correndo, elas saem correndo apavoradas, né? Mas aí elas esbarram numa cadeirante entrando no banheiro. Aí, elas pensam: “Será se ela é uma extraterrestre?”. E ficam lá fora, né? Assim, curiosas. Quando a cadeirante sai, ela vê uma outra pessoa, um fiscal, pode-se dizer, perguntando: - E aí, você gostou do banheiro com acessibilidade? Aí, elas se entreolham e falam: “Acessibilidade?” Então, a pessoa lá que perguntou pra cadeirante se ela tinha gostado, percebeu que elas parecem que desconheciam, né? São crianças e precisam conhecer, explicou pra elas o que seria acessibilidade

Entrevistador: A utilidade?

Grupo 5: Isso, e o que significava aquele aparato dentro do banheiro né? Que é pra facilitar a mobilidade.

Entrevistador: Aquelas barras...

Grupo 5: Exatamente, a segurança também. É mais ou menos isso.

Entrevistador: Que objetivos, com essa narrativa podem ser desenvolvidas?

Grupo 5: Além também da escrita e da questão da imaginação, é colocar a criança em contato com esses temas, né? Porque se os documentos pedem que a gente fale sobre o tema, mas às vezes se gasta muito o tempo por ter que dar conta do conteúdo, mas você pode fazer isso de forma interdisciplinar, então, a gente pensou a interdisciplinaridade, trabalhando a transversalidade.

Entrevistador: Perfeito. E que ferramentas podem ser utilizadas?

Grupo 5: Pois é, pela proposta e como o público é o mesmo, então, seria mesmo o *word* que ainda é ... até o *paint* também não, se eles poderiam, sei lá, não sei se fazer um balãozinho no *paint*...

Entrevistador: Dar continuidade a história no *paint* também, né?

Grupo 5: Exatamente. O *word* eu acho que a gente podia descartar por enquanto.

Grupo 6

Entrevistador: Qual foi o tema que vocês pensaram aqui pra essa segunda narrativa?

Grupo 6: Acessibilidade, incluindo os amiguinhos...

Entrevistador: E o problema?

Grupo 6: O problema é: como conscientizar as crianças sobre acessibilidade. O desfecho é: todos os amiguinhos chegaram de volta às aulas, eles fofocaram todos “os babados” do feriado de carnaval foi quando, de repente, Mônica, como sempre vaidosa, convidou Magali para irem ao banheiro se arrumarem, antes de irem a sala de aula, pois os meninos poderiam estar lá. Quem eram os meninos? Cebolinha e Cascão. Foi quando, de repente, elas viram que no banheiro havia alguma coisa diferente e ficaram tão surpresas que chegaram a indagar a possibilidade de ser um objeto de outro planeta. Ficaram com medo e estavam prestes a saírem correndo, quando, de repente, Mariazinha chegou bem devagarzinho na cadeira de rodas. Observando o nervosismo das meninas perguntou o que estava acontecendo, foi que calmamente Mariazinha foi explicar para as meninas que se tratava de um banheiro adaptado para as pessoas que tivessem alguma deficiência. Foi, então... Moral da história: entender, compreender e conscientizar as crianças sobre a inclusão e as necessidades das pessoas que são portadoras... portadora não! Nós estamos num trabalho sobre Educação Especial, se a professora olhar, ela me mata

(risos)! Como objetivos educacionais a gente observou: desenvolver a imaginação, a escrita, a interpretação de textos, imagem e também a questão da inclusão social. Como ferramentas, a gente pode utilizar *word*, *powerpoint*, o áudio, a imagem, o texto, o texto no papel escrito mesmo, lápis, caneta e utilizar a criatividade das crianças pra desenvolver esse assunto.

Entrevistador: Perfeito.

Grupo 7

Entrevistador: Qual foi o tema que vocês pensaram pra essa segunda narrativa?

Grupo 7: O estranho mundo da inclusão

Entrevistador: O estranho mundo da inclusão, né? E qual o problema dessa segunda narrativa?

Grupo 7: A falta de conhecimento a respeito da inclusão

Entrevistador: E qual foi o desfecho que vocês pensaram pra essa história?

Grupo 7: No caso a gente fez o antes e o depois.

Entrevistador: Certo.

Grupo 7: Mônica e Magali estavam a procura de Cascão e Cebolinha quando adentraram em um espaço que para elas era totalmente desconhecido. Questionaram-se quanto às adaptações, barras e vasos especiais, pensaram e concluíram: - Deve ser uma casa de extra terrestres. Não perderam tempo e correram em direção à saída. Ao saírem, Mônica e Magali se depararam com uma criança com necessidades especiais que ao perceber o desconhecimento das duas pobres meninas explicou que era pra atender a sua condição. Os “espaços devem conter as adaptações adequadas”, sendo assim Mônica e Magali diante de um momento de desespero, por acharem que aquele seria um espaço pertencente a família de Et's, olharam uma para a outra e caíram na gargalhada.

Entrevistador: Isso. E quais os objetivos?

Grupo 7: A gente pode trabalhar, no caso a questão da inclusão, a diferença, o respeito às diferenças, escrita, criatividade, imaginação...

Entrevistador: E ferramentas?

Grupo 7: Colocamos *word*, também pode ser o *powerpoint*. Mostrar que elas também podem conviver com crianças especiais. Mostrar que as outras crianças podem fazer as mesmas coisas que elas apesar das limitações.

Grupo 8

Entrevistador: Vocês aqui já podem? Então, vamos lá? Qual foi o tema que vocês pensaram aqui pra essa segunda narrativa?

Grupo 8: O banheiro diferente

Entrevistador: E qual foi o problema?

Grupo 8: Como a falta de informação mexeu com a imaginação das meninas de uma forma que elas ficaram com medo daquele negócio diferente. E a história é a seguinte: a Magali e a Mônica vão à casa de uma amiga da mãe da Magali e lá a Magali começa a comer muita melancia, muita, muita... E aí, elas ficam com vontade de ir ao banheiro, e aí elas vão sozinhas, e aí acontece toda aquela história... e aí quando elas saem correndo, elas chegam lá na sala desesperadas com muito medo pensando que é a casa de Et's. Querendo sair de lá, elas encontram a mãe da Magali e a amiga dela que contam para elas que na verdade aquilo era um banheiro adaptado, pois o filho mais velho dela anda de cadeira de rodas porque sofreu um acidente e tal... E aí, elas vão perdendo aquele medo.

Entrevistador: Certo, esclarecendo sobre essas questões, né?

Grupo 8: Exatamente.

Entrevistador: E que objetivos educacionais nós podemos trabalhar com essas narrativas?

Grupo 8: A gente pode trabalhar a inclusão social que elas não tinham conhecimento nenhum, e muitas crianças, as vezes, ficam “apavoradas” por essa falta de conhecimento.

Entrevistador: A acessibilidade, diferenças, escrita, imaginação, né? Então, através de uma narrativa nós podemos trabalhar vários temas e colocar os alunos em contato com essas coisas que são importantes serem trabalhadas, discutidas na escola. E que ferramentas podemos utilizar para esse propósito?

Grupo 8: Pensou nas mesmas ferramentas

Entrevistador: Pensou nas mesmas ferramentas, né? *Word, powerpoint*, a gravação do áudio, quem sabe o *paint* também, é uma possibilidade...então, é isso!

Grupo 9

Entrevistador: Vamos lá, qual foi o tema que você pensou?

Grupo 9: O mundo adaptado

Entrevistador: O mundo adaptado, né? E o problema a ser trabalhado?

Grupo 9: O problema é que as crianças não conheciam como é que funcionava esse tipo de adaptação, no caso, o banheiro adaptado pra cadeirante.

Entrevistador: Certo. O desfecho da história, como é que você pensou?

Grupo 9: O desfecho eu imaginei assim: que as crianças saíram correndo e aí, nesse momento, elas encontraram com a professora. A professora estava com uma aluna cadeirante e apresentou a nova aluna para elas. E aí, como a professora percebeu que elas estavam saindo correndo do banheiro, perguntou o que estava acontecendo, elas não falaram, não explicaram, mas foram todas juntas ao banheiro. Quando chegaram lá, elas viram qual era a finalidade daqueles objetos que estavam lá, que elas achavam inicialmente que eram para Et's. Então, entenderam para que serviam, que era justamente adaptado pra que o cadeirante tivesse livre acesso...

Entrevistador: Facilidade de uso do vaso, né?

Grupo 9: Então, elas perceberam qual era o real objetivo. E a professora, nesse meio tempo foi explicando que elas poderiam eventualmente perguntar qualquer coisa, porque a cadeirante estava lá justamente para explicar, né? Porque melhor do que o cadeirante, ninguém, pra explicar...

Entrevistador: O real, né? Objetivos?

Grupo 9: Levar o aluno a conhecer as adaptações voltadas pro cadeirante, a questão da inclusão de pessoas com deficiência, trabalhar a conscientização, a criatividade, o pensamento crítico. Eu pensei no público alvo, que são os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. E as ferramentas com exibição no *PowerPoint*, usando qualquer uma das que a gente já conhece, *Word*, enfim... e a questão de observarem a história e depois as crianças serem levadas...

Entrevistador: Encaminhadas.

Grupo 9: ...ao banheiro adaptado. Conhecerem de fato como é, a altura, a questão mesmo visual e vivenciar como é, conhecer de fato e de direito como é o banheiro adaptado.

Entrevistador: Perfeito, muito bem.

Grupo 10

Entrevistador: Então, a segunda narrativa, qual foi que vocês pensaram? O tema?

Grupo 10: Tema: Acessibilidade, o contato, os primeiros contatos na verdade, das crianças com situações novas, no caso ali, a questão da acessibilidade.

Entrevistador: E o problema?

Grupo 10: O problema enfrentado é que as crianças, elas depararam com algo que elas até então, não conheciam que era os objetos e utensílios que é para a mobilidade, para as pessoas que têm mobilidade reduzida.

Entrevistador: Como foi o desfecho que vocês pensaram para essa história?

Grupo 10: Assim, antes, como se fosse assim o primeiro quadrinho, a Mônica e a Magali estavam brincando no parque e a Magali resolveu ir ao banheiro e a Mônica sabia que ela demorava muito quando ela ia ao banheiro. Então, ela resolveu acompanhá-la, e ao chegar ao banheiro elas se depararam com alguns objetos que elas não conheciam. No fim da história é que elas estavam saindo correndo do banheiro, mas quando elas estavam saindo, elas encontraram a Joana que é uma coleguinha que usa cadeira de rodas e ela tem uma mobilidade reduzida. Então, elas resolveram voltar junto com a Joana porque elas estavam com medo dos Et's que estavam dentro do banheiro abduzirem a Joana, só que quando elas chegaram lá elas viram que a Joana, na verdade, usou pra se apoiar, pra ter maior apoio. Aí, elas entenderam que não tinha nada a ver com Et e sim, era pra ajudar as crianças que tinham mobilidade reduzida.

Entrevistador: E quais os objetivos que você pensou?

Grupo 10: Mostrar a importância dos ambientes adaptados e que cada criança tem as suas particularidades, que é para desenvolver a questão da igualdade, do não ao *bullying*, né? Porque querendo ou não, quando a criança desconhece, ela faz o *bullying* às vezes... Essa é a nossa proposta.

Entrevistador: E que ferramentas podemos utilizar para desenvolver?

Grupo 10: Ali no caso o que foi definido que seria o *word*, mas elas também poderiam terminar a historinha com aqueles balõezinhos do *PowerPoint*.

Entrevistador: Do *PowerPoint* e a própria ferramenta que mostrei pra vocês aqui né? O *super voice record*, ele também pode ser uma ferramenta de gravação e exibição do *word* também...então, é isso gente. Obrigado pela participação!

Terceira proposta: narrativa digital a partir de um vídeo

Entrevistadora: Então vamos lá. Que filme vocês pensaram?

Grupo 1: Shrek, (risos).

Entrevistadora: Shrek?

Grupo 1: A narrativa é para criança, para ela perceber o que é uma pessoa bonita, na opinião dela e que é uma pessoa feia. E colocar a imagem do príncipe e do ogro, no computador, e se ela pudesse escolher entre ser um ou outro. Qual escolheria e por quê?

Entrevistadora: Certo. E essa atividade ela é voltada para que ano de 1º ao 5º. Qual o ano que vocês escolheram para trabalhar? 1º, 2º e 3º? 2º e 3º, certo? Está ok, então.

Grupo 2

Entrevistadora: Que narrativa vocês pensaram e que filme?

Grupo 2: Professora a gente escolheu o filme *Wall-e* da Disney, que conta a história de um robzinho. Na verdade conta a história da saturação de lixo do planeta da humanidade faz. Foge na nave e deixa as coisas lá e alguns robôs para limpar. A proposta inicial seria só de um tempo até que os robôs limpassem, só que ao todo que subiram, se entregaram ao ócio, o que tinham o robôs comeram tudo. E embaixo perdurou por anos e o robzinho ele ficou por ultimo, ele foi o último porque ele alto se consertava, ai ele conseguiu ficar.

Entrevistadora: Sim.

Grupo 2: E a gente propôs como narrativa para as crianças criarem no *powerpoint*. Como objetivo é estimular a leitura e a escrita. Então, a gente pediria no caso, supostamente, que eles produzissem um texto baseado nos elementos principais do filme, que seria tratamento adequado do lixo, a reciclagem, o combate ao sedentarismo, os malefícios da alimentação inadequada, então seria uma educação alimentar. Proteção do meio ambiente e também os conceitos de amizade, esperança a final de tudo lá no fundo do lixo nasce uma plantinha e também o respeito à adversidade. Então a produção da narrativa contemplaria os elementos principais do filme, fazendo uma alusão, assim mais ou menos com o mesmo roteiro e com a nossa realidade. E como objetivo é a parte escrita e também a parte oral, a gente também realizaria um debate sobre o filme, em sala, com os temas: proteção ao meio ambiente, a reciclagem, a sustentabilidade e também a própria comunidade e necessidade de uma vida mais saudável, equilibrada.

Entrevistadora: Ótimo, muito bem.

Grupo 3

Entrevistadora: Qual o filme que vocês pensaram?

Grupo 3: A gente escolheu um vídeo do YouTube. Na verdade que é um menino de uma perna só que tem um cachorro de uma perna só.

Entrevistadora: Ahhh... sei.

Grupo 3: Ah, já vim esse vídeo... (Risos).

Entrevistadora: Sei qual é (risos).

Grupo 3: Ele ganha um cachorrinho que só tem uma patinha e ele também só tem uma perna. Para trabalhar a questão de respeito de valores. A gente pensou como narrativa para as crianças fazerem uma história em quadrinhos no *powerpoint*. Cada cena seria um capítulo da história em quadrinhos que eles iriam colocar, como se fosse a fala do menino com o cachorro, falando com o cachorro e depois eles iriam dar continuidade, porque é como se o vídeo tivesse inacabado, então eles iriam contar o final da história.

Entrevistadora: Sim.

Grupo 3: Eles iriam contar o que dali em diante iria acontecer.

Entrevistadora: Iria acontecer, está ótimo.

Grupo 4

Entrevistadora: Sim, vamos lá.

Grupo 4: Eu não sei se a senhora já assistiu aquele filme: Cada um em sua casa.

Entrevistadora: Não.

Grupo 4: Que é de uns Et's que invadem e eles transferem toda a raça humana para a Austrália e aí uma ser humana, só ela, se separa da mãe e aí ela fica aqui na terra.

Entrevistadora: Sei.

Grupo 4: E aí a aventura dela é ir atrás da mãe com ajuda de um dos Et's. E a gente pensou assim: fazer uma atividade com a criança para ela escrever a narrativa num diário no *word* se imaginando naquela situação de estar perdida da mãe...

Entrevistadora: Sim.

Grupo 4: E inventar, criar toda uma história, contando toda essa aventura até ela encontrar a mãe dela. E isso, vai ativar a imaginação dela.

Entrevistadora: E também trabalhar a leitura e escrita, principalmente a escrita.

Grupo 4: A leitura e a escrita.

Entrevistadora: E essa atividade que vocês pensaram é destinada a qual ano?

Grupo 4: Para o 5º ano. Porque eles já dominam.

Entrevistadora: 5º ano. Está ótimo.

Quarta proposta: narrativa digital a partir de imagens

Entrevistadora: Bom, gente, então vamos lá. O que vocês escolheram como tema?

Grupo 1: Os cuidados com a preservação da natureza. Como problema: por que plantamos? E desfecho, assim: certo dia Chico teve a ideia de plantar uma árvore em seu quintal, mas não era qualquer árvore, tinha que ser uma árvore especial, uma não, duas, pois Chico tinha um propósito. Chico plantou as sementes, regou as mudas e acompanhou o seu crescimento das plantas. Até que depois de um longo tempo cresceram os dois lindos pés de manga. De bobo o Chico não tinha nada pensou em tudo, pois as árvores cresceram e o objetivo dele se concretizou, armou a sua rede e tirou um cochilo tranquilo.

Entrevistadora: Certo.

Grupo1: Os objetivos: Respeitar o meio ambiente, plantar a semente, acompanhar o crescimento da planta, isso é para criança fazer, né? E conhecer os benefícios da natureza e desenvolver a leitura e a escrita.

Entrevistadora: Certo

Grupo 1: Os recursos são: *word* e *powerpoint*.

Entrevistadora: Mas como vocês vão utilizar o *word* ou o *PowerPoint*? Vocês vão pedir para eles construírem o texto no *word* ou no *powerpoint*. É isso?

Grupo 1: Isso. No *word*, e no *powerpoint* para exibir as imagens.

Entrevistadora: Está certo.

Grupo 2

Entrevistadora: Vamos lá, qual o tema?

Grupo 2: Eu escolhi. Perseverança e Resultado.

Entrevistadora: Certo.

Grupo2: O problema. Perseverar diante dos obstáculos para se obter um resultado.

Entrevistadora: Certo.

Grupo 2: O desfecho: criar um local da turma na escola.

Entrevistadora: Certo.

Grupo 2: O objetivo que pensei foi mais uma sequência de didática que pode virar uma narrativa digital que é: desenvolver uma série de atividades na escola que os alunos possam guiar e pesquisar na internet, ler livros para desenvolver um local para eles , que seja dentro da sala e que tivesse a marca deles. E o professor sempre registrando o vídeo, fotos e as crianças narrando pra ele digitar no *wordpad*,

ou no *word* e ele lançar isso num *facebook* ou num blog ou onde mas os amigos das crianças e as próprias crianças poderiam acessar para ver os resultados que eles estão fazendo.

Entrevistadora: Ótimo

Grupo 2: Foi isso que pensei.

Grupo 3

Entrevistadora: Vamos lá?

Grupo 3: O tema é: Adotar é um ato de amor. Problema: O grande número de animais abandonados. Aí, a história, né? O desfecho: Pedro estava andando pela a rua e ouviu um choro bem baixinho. Era uma linda cachorrinha pretinha com pintas marrons. Ele ficou maravilhado e decidiu adotar aquela cadelinha. Levou para a casa, deu banho e foi com ela ao veterinário. Pedro percebeu a importância do ato e decidiu junto com o seu pai e sua mãe fazer uma campanha para conscientizar as pessoas do valor que tem a adoção. A cadelinha Lary agora vive feliz em seu novo lar. O objetivo é: estimular a história escrita e a leitura e também compreender a importância da adoção e dos cuidados com os animais. E as ferramentas são: *powerpoint*, *word* e aplicativos de gravar histórias.

Entrevistadora: Certo, e as ferramentas?

Grupo 3: Sim, essas: *word*, *powerpoint*...

Entrevistadora: Tá!

Grupo 4

Entrevistadora: Então, vamos lá! O que vocês escolheram como tema?

Grupo 4: Herança do meio ambiente. Problema. Porque devemos preservar o meio ambiente?

Entrevistadora: É a primeira imagem, né?

Grupo 4: Isso.

Entrevistadora: Certo

Grupo 4: Desfecho: em uma bela manhã, Carlos viu o sol brilhar lindamente. Então, teve a ideia de plantar duas árvores. Com o passar dos dias Carlos foi cuidando das plantinhas regando-as e assim notou que elas cresciam e ficavam mais bonitas e fortes. Com o passar dos meses, as plantas cresceram e se tornaram lindas árvores, com copas grandes que proporcionavam sombras. Foi então que Carlos resolveu aproveitar essa sombra de uma maneira diferente. Então, ele armou uma rede nas árvores e toda a tarde tirava uma ótima soneca e antes de dormir, ele sempre dizia: -

- Quem planta sempre colhe. Os objetivos: desenvolver a história, a partir das imagens apresentadas, ensinar técnicas sobre a preservação do meio ambiente, compreender a importância do meio ambiente para os seres vivos. As ferramentas: *powerpoint*, *data show*, computador, papel colorido, lápis, borracha, regador, mudas de plantas e vídeos sobre técnicas de preservação do meio ambiente.

Entrevistadora: Certo.

Grupo 5

Entrevistadora: Então, vamos lá?

Grupo 5: O tema. O que move o mundo? O problema. Um local ideal pra brincar e descansar.

Entrevistadora: É a primeira imagem, né?

Grupo 5: É, a primeira imagem da árvore. João gostava muito de brincar no quintal da sua casa. Porém, o sol castigava muito, então, decidiu plantar duas árvores para fazer sombra no local que gostava de ficar. Para isso ele teve que regar e cuidar das árvores todos os dias. Quando elas cresceram, além dele ver a tão esperada sombra, ainda ganhou um local excelente para armar a sua rede e descansar, após brincar. Aí, os objetivos: interpretar imagens, desenvolver a escrita e incentivar a criatividade. Desfecho: através de uma necessidade, ele conseguiu o que tão precisava.

Entrevistadora: Certo. E as ferramentas que vocês utilizaram para a proposta da atividade?

Grupo 5: É... *o word*, *powerpoint*, esses instrumentos da *web.2.0*

Entrevistadora: Certo.

APÊNDICE D: Tabela com critérios de análise das propostas de narrativas digitais

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE PROPOSTA DE NARRATIVA DIGITAL

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	
Tema	Aborda um assunto atual e relevante para o público destinado.	
Problema	A questão crucial (problema) foi desenvolvida ao longo da narrativa proposta.	
Objetivos Educacionais	Refletir criticamente acerca do tema proposto.	
	Exercitar a flexibilidade através do trabalho em equipe.	
	Articular pensamentos e ideias através da oralidade e escrita.	
	Inovar na construção de narrativas digitais.	
Desfecho	As imagens estão condizentes com a narrativa proposta e contribuem para o entendimento da mesma.	
	O vocabulário utilizado está condizente com a faixa etária a que será destinada a narrativa digital.	
	A narrativa apresenta uma sequência cronológica de acontecimentos detalhada.	
Ferramentas Digitais	As ferramentas digitais utilizadas ajudam a tornar a narrativa mais atraente e criativa para o espectador.	
	As ferramentas digitais utilizadas são inovadoras.	
	As ferramentas digitais contribuem no processo de produção dos alunos.	
Enfoque	Narrativas pessoais.	
	Documentários históricos.	
	Histórias informativas.	

ANEXOS

Anexo A: Avaliação de Narrativas Digitais

AVALIAÇÃO DE NARRATIVA DIGITAL

Título: _____

Dimensões	Critérios para avaliação das narrativas	3	2	1	0
1.Geral: estrutura do gênero	1.1 o texto apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final.				
	1.2 A narrativa proposta está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco.				
	1.3 As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa.				
	1.4 O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa).				
2. Multimodal: adequação de recursos	2.1 Faz o uso de diversas semioses como som, voz, texto, imagem, compondo um texto multimodal.				
	2.2 As imagens utilizadas estão de acordo com o texto narrado e com a trilha sonora utilizada, compondo uma narrativa harmônica.				
	2.3 As imagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas				
	2.4 As legendas são alusivas ao texto e proporcionam melhor entendimento do tema.				
	2.5 Há a presença de voz narrando o texto.				
	2.6 Os recursos foram utilizados com eficiência				
3.Formal: articulação da escrita	3.1 O vocabulário utilizado é adequado ao tema proposto.				
	3.2 A linguagem utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento.				
Pontuação					
Cumprir a tarefa adequadamente		3 pontos			
Cumprir a tarefa parcialmente		2 pontos			