



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ESMERALDA CARDOSO DE MELO MOURA

**NARRATIVAS DIGITAIS:
tecendo saberes com a arte de contar histórias**

Maceió
2023

ESMERALDA CARDOSO DE MELO MOURA

**NARRATIVAS DIGITAIS:
tecendo saberes com a arte de contar histórias**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação.

Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana

Maceió

2023

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M929n Moura, Esmeralda Cardoso de Melo.
Narrativas digitais : tecendo saberes com a arte de contar histórias /
Esmeralda Cardoso de Melo Moura. - 2023.
160 f. : il. color.

Orientadora: Maria Aparecida Pereira Viana.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 139-149.
Apêndices: f. 151-160.

1. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). 2.
Narrativas digitais. 3. Construção do conhecimento. 4. Formação docente. I.
Título.

CDU: 371.13 : 371.3



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

NARRATIVAS DIGITAIS: tecendo saberes com a arte de contar histórias

ESMERALDA CARDOSO DE MELO MOURA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 31 de janeiro de 2024.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA
Data: 16/02/2024 18:34:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora



Documento assinado digitalmente
LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO
Data: 16/02/2024 18:21:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno



Documento assinado digitalmente
MARIA ELIZABETH BIANCONCINI TRINDADE MOI
Data: 16/02/2024 19:43:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato P. de Almeida,
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Avaliadora Externa à Instituição

DEDICATÓRIA

A Deus, minha força motriz, aos meus pais (Gerson – *in memoriam* e Nelma), à minha irmã Nair e à sobrinha Ana Mell e aos meus queridos, Rogério, Miguell e Gabriell, aqueles que estavam sempre lá, quando em algum momento, eu me perdia e precisava me encontrar.

AGRADECIMENTOS

Dois anos se passaram e com eles muitos momentos de desconstruções e (re)construções. Vivi intensamente essa jornada, talvez porque me levaram a crer, um dia, que ela não era para mim. Voltar à universidade depois de anos sem estudar, com filhos pequenos, horários bem particulares, fez com que eu passasse pela graduação de forma silenciosa. A pandemia veio e, em minha ociosidade acadêmica, naquela ocasião, veio o desejo de produzir e virar a página da impossibilidade. Foi assim que entrei no mestrado, logo após me graduar em Pedagogia e me doei a essa experiência: muitas discussões, aprendizados, leituras, escritos, partilhas, descobertas, experiências compartilhadas. Mas, para isso, algumas pessoas foram imprescindíveis...

A Deus...

Segundo Ariano Suassuna, Deus é uma necessidade humana, “ou existe Deus, ou a vida não teria sentido nenhum” (Suassuna, [s.d]). E de fato, sem essa crença, nada seria (ou será) possível. Aqui estendo meus agradecimentos à Maria, mãe das mães, a quem recorro e intercede por mim sempre, tenho certeza.

Aos meus pais...

Meu pai não esteve fisicamente presente nessa jornada, mas se fez presente em todo momento em minha memória e coração, e o senti em vários momentos ao meu lado, com sua alegria e incentivo. À minha mãe, que apesar de não ser letrada, fez todo esforço e questão de que seus filhos fossem, nutrindo essa sede de saber até hoje.

À família que construí...

Todos os dias eu tive mais motivos para desistir que para continuar, mas por eles (Rogério, Miguell e Gabriell) eu me mantive firme ao propósito de ser alguém melhor. Vocês fazem a diferença em minha vida!

À minha irmã e à minha sobrinha...

Minha sobrinha foi a minha primeira referência materna, por quem nutro um cuidado e carinho especiais. Minha irmã é minha grande amiga com quem sempre pude contar verdadeiramente. Gratidão por tudo!

À minha orientadora...

Toda a gratidão do mundo seria insuficiente para resumir meu sentimento pela Professora Dra. Maria Aparecida Pereira Viana, a qual, com um olhar diferenciado, vê e desperta habilidades em seus alunos, motivando-os a serem pessoas melhores. Gratidão por me ensinar a SER acima de tudo, para além de títulos. Por seu cuidado, dedicação, orientação, por seus apontamentos e puxões de orelha, que fizeram a diferença nessa investigação. Gratidão por ser “asas” quando, na vida, sempre me foram “gaiolas”.

Aos professores do PPGE...

A todos os mestres do PPGE, todo meu carinho e gratidão pelo acolhimento sempre que precisei.

À banca examinadora convidada...

Que honra compartilhar meu estudo com a Professora Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida e o Professor Dr. Luís Paulo Mercado, aqueles que eu li atentamente para embasar minha pesquisa e que se humanizaram em suas orientações para enriquecê-la. Gratidão!

Aos amigos de PPGE...

Nessa jornada, encontrei muita gente especial, que me abriu os braços e me amparou em muitos momentos. A todos, vocês, gratidão. Em especial, meus amigos dos grupos de pesquisa Ticforprod e Narrativas Digitais. Cícera, Dener, Marcus, Samyra, Sivaldo e Willams, gratidão pela amizade e por essa rica rede de apoio acadêmica que construímos nesta jornada.

Aos discentes participantes da pesquisa...

Aos discentes de Pedagogia do Cedu, gratidão pela convivência e colaboração nesta pesquisa. Vocês têm todo o meu respeito, carinho e gratidão.

À Fapeal...

Pelo apoio financeiro necessário à realização e desenvolvimento desta pesquisa. Infelizmente, Somente o amor não faria que fosse possível realizá-la.

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa

Nota: Trecho do poema "Tabacaria" de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa.

RESUMO

Em um mundo de transformações constantes, a educação se redesenha e elenca novas perspectivas de aprendizagem, principalmente diante da evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os sujeitos, constantemente conectados, anseiam por espaços de aprendizagem mais dinâmicos, com recursos e estratégias aliados ao uso de TDIC, que facilitem o processo de aquisição de saberes, e que através da mediação docente, desperte um novo perfil discente: mais ativo, autônomo e crítico. Diante disso, definiu-se como a problemática do estudo: as narrativas digitais representam uma possibilidade metodológica ao contexto da sala de aula para a construção de conhecimento no processo de formação inicial docente? Para tanto, objetivou-se analisar a construção de narrativas digitais de discentes em formação inicial em dois componentes curriculares de um curso de Pedagogia, nos anos de 2022 e 2023. Nesta acepção, desenvolveu-se contextos de aprendizagem, cujas atividades foram realizadas por meio das narrativas dos discentes imbricadas às TDIC, integrando diferentes linguagens midiáticas e a partir da observação das interações, relatos de experiências e verificação das produções narrativas, apresentou-se sua ação no processo de ensino e aprendizagem, ensejando o movimento de construção, desconstrução e reconstrução de saberes. Os percursos metodológicos desse estudo foram direcionados pela pesquisa participante, sob o viés narrativo e uma abordagem qualitativa, a pesquisa iniciou a partir de uma inquietação e de um convite inusitado, invitando a narrativa da obra clássica de Lewis Carrol, “Alice no País das Maravilhas”, como plano de fundo para explicar o processo de formação de discentes a partir de suas próprias vozes, conflitos e reflexões acerca de conteúdos abordados nos componentes curriculares em que estavam inseridos. Os resultados encontrados mostraram-se profícuos, principalmente em relação à construção de narrativas e saberes, de trabalhos autorais e colaborativos, ao mesmo tempo em que deixa uma instigante margem para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Narrativas digitais. TDIC. Construção de aprendizagem.

ABSTRACT

In a world of constant transformation, education is being redesigned and new learning perspectives are being created, especially in the face of the evolution of Digital Information and Communication Technologies (DICT). Subjects, constantly connected, yearn for more dynamic learning spaces, with resources and strategies allied to the use of DICTs, which facilitate the process of acquiring knowledge, and through teacher mediation, awaken a new student profile: more active, autonomous and critical. In view of this, the study's problem was defined as: do digital narratives represent a methodological possibility in the classroom context for building knowledge in the initial teacher training process? To this end, the aim was to analyse the construction of digital narratives by students undergoing initial training in two curricular components of a Pedagogy course in 2022 and 2023. In this sense, learning contexts were developed, whose activities were carried out through the students' narratives imbricated with TDIC, integrating different media languages and from the observation of interactions, reports of experiences and verification of narrative productions, their action in the teaching and learning process was presented, giving rise to the movement of construction, deconstruction and reconstruction of knowledge. The methodological pathways of this study were guided by participant research, with a narrative bias and a qualitative approach. The research started from a concern and an unusual invitation, inviting the narrative of Lewis Carroll's classic work, "Alice in Wonderland", as a background to explain the process of training students from their own voices, conflicts and reflections on the content covered in the curricular components in which they were inserted. The results were fruitful, especially in relation to the construction of narratives and knowledge, authorial and collaborative work, while leaving an exciting margin for future research.

Keywords: Digital narratives. TDIC. Learning construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Número de discentes - turmas de IEaD	80
Figura 02 – Número de discentes – turmas de ACE	81
Figura 03 – Roteiro das entrevistas.....	89
Figura 04 – Descrição geral do desenho didático da turma 01 de IEaD	123
Figura 05 – Descrição geral do desenho didático da turma 02 de IEaD	123
Figura 06 – Descrição geral do desenho didático da turma 03 de IEaD	124
Figura 07 – E-portfólio construído com o Wix.....	125
Figura 08 – E-portfólio construído com o Padlet	126
Figura 09 – E-portfólio construído com o Padlet	127
Figura 10 – Alguns links de e-portfólios construídos	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ACE	Atividades Curriculares de Extensão
APP	Aplicativo(s)
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEDU	Centro de Educação
EaD	Educação a Distância
EOL	Ensino <i>On-Line</i>
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
IEaD	Introdução à Educação a Distância
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O CONVITE DO COELHO	13
SEÇÃO 1: MARCO CONCEITUAL	22
CAINDO NA TOCA DO COELHO BRANCO	22
1.1 Currículo: percurso, transcurso, em curso	25
1.2 Web currículo: um currículo reconstruído com as TDIC	33
1.3 Formar-se para SER docente	35
1.4 Docência <i>on-line</i>	43
SEÇÃO 02: REMODELANDO AS NARRATIVAS E TECENDO SABERES	47
SERÁ AQUI O PAÍS DAS MARAVILHAS?	47
2.1 As narrativas: desprendendo a voz de docentes e discentes.....	48
2.2 Narrativas digitais: remodelando o contar histórias.....	56
2.3 Construindo saberes à luz de Piaget e Vygotsky	65
2.3.1 Piaget e a epistemologia genética.....	65
2.3.2 A visão vygostkyana de desenvolvimento e aprendizagem	67
2.3.3 Divergências e convergências teóricas: Piaget x Vygotsky.....	69
SEÇÃO 03: PERCURSO METODOLÓGICO	71
POR AQUI, POR ALI	71
3.1 Problemática e Objetivos: a centralidade do estudo	72
3.2 Abordagens e procedimentos da pesquisa: delineando o caminho.....	73
3.2.1 Pesquisa Narrativa: recapitulando as experiências	77
3.3 Sujeitos e lócus: com quem ir e para onde ir	78
3.4 Coleta de dados: descobertas e interpretações	83
3.5 Intervenções	85
3.6 Instrumentos de coleta de dados.....	85
3.6.1 E-portfólios: espaço para as narrativas	86
3.6.2 Entrevistas	87
3.6.3 Questionário	88
3.7 Análise de dados.....	89

SEÇÃO 04: RESULTADOS E DISCUSSÕES	91
FELIZ DESANIVERSÁRIO!	91
4.1 Perfil dos sujeitos: Quem és, Alice?	92
4.1.1. Turma de IEaD	93
4.1.2. Turma de ACE 3.....	97
4.1.3. Turma de ACE 4.....	98
4.1.4. Turma de ACE 5.....	101
4.2 Mediação/aproximação: um convite para um chá	103
4.3 Narrativas construídas: a chave sobre a mesa	110
4.4 Saberes (re)construídos a partir das narrativas digitais: beba-me / coma-me (cortem-lhe a cabeça!)	114
4.5 Desenho didático: A metamorfose de Absolem	121
4.6 Perspectiva autoral: meu nome não é Alice!	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
EPÍLOGO	133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	150
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	151
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO	154
APÊNDICE C: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	160

INTRODUÇÃO

O CONVITE DO COELHO

Toda aventura requer um primeiro passo

Alice no País das Maravilhas

Para iniciar e compreender o percurso pelas narrativas digitais, recorreu-se, neste estudo, às narrativas consideradas clássicas, aquelas expressas em livros, alguns apresentados em capa dura, outras não. A motivação advém do fato de, pelas lentes de uma narrativa já consagrada, poder-se compreender aspectos dos conteúdos curriculares da educação formal universitária, de forma leve e dinâmica.

Nesse intento, despertou-se o interesse pelo enredo de Alice no País das Maravilhas, cujo título original é “As aventuras de Alice no País das Maravilhas” (Alice's Adventures in Wonderland), de Lewis Carroll.

A obra traz um leque de possibilidades em interpretações para leitores de todas as idades, em várias gerações, uma vez que tem sua primeira publicação datada de 1865. No entanto, um novo olhar se abriu para a obra, fazendo-se uma analogia ao processo de formação inicial docente, visitando seu percurso até atingir o País das Maravilhas.

Na narrativa de Carroll (1865), pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson, britânico nascido em 1832, Alice envereda em um mundo de aventuras, cerceada por coisas fantásticas, animais que ganham vida e personagens nada tradicionais ou comuns. Sob uma literatura *nonsense*, a personagem desafia em relação à razão e à lógica, subverte a linguagem e premia os leitores com a crítica das normas e regras de uma sociedade conservadora, que, apesar de a obra aludir à cultura britânica daquela época, traz a possibilidade de uma reflexão da realidade vivida nos dias atuais.

Todavia, a aventura de Alice só foi possível porque ela deu um primeiro passo.

O foco deste texto não é explicar a narrativa de Alice, mas a partir dela, adentrar nos possíveis caminhos que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem, que será o “País das Maravilhas” a ser alcançado, com suas estratégias, transformações e (re)construções no processo de formação inicial docente.

Ao decidirem seguir o coelho e cair em sua toca, os sujeitos dessa pesquisa se

tornam Alice e fazem todo seu percurso de formação até o objetivo final. Nesse processo, encontram-se obstáculos, ansiedades e pensamentos confusos que se constroem e desconstroem constantemente na ávida busca pelo saber, pelo agir, pelo refletir sobre o agir, em que todo docente precisa estar apto a fazer em sua formação.

Para tanto, traz-se o olhar da pesquisadora e o respeito à subjetividade dos pesquisados, explícita nas narrativas no decorrer desta pesquisa, sem fugir, no entanto, da seriedade e do rigor da ciência, especialmente nos aportes teóricos, itinerário percorrido e resultados alcançados, reconhecendo o quão difícil é a aproximação entre o sujeito pesquisador e seu objeto de pesquisa, dadas as amarras criteriosas da exigência da impessoalidade nos textos acadêmicos.

A perspectiva é trazer na pesquisa uma pesquisadora narradora, participante e autora (coautora) desse percurso, amparando-se epistemologicamente em outros autores e vieses científicos que se entrelaçam aos sujeitos interlocutores num processo multidirecional, de empatia e cumplicidade.

Na educação é muito mais fácil repetir os processos educacionais que já resultaram em algum efeito positivo em determinado momento da atuação docente. Aventurar-se nem sempre é uma opção. No enredo de Alice, a personagem central segue um coelho branco que passa apressadamente por ela, que decide segui-lo. Acredita-se assim, a partir dessa narrativa, que há coelhos brancos que passam todos os dias, oferecendo novas oportunidades, sem que, no entanto, sejam percebidos.

É nesse ínterim que se expressa o convite de seguir o coelho e dialogar neste texto sobre narrativas e a imbricação das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, como um novo (nem tão novo assim) que se descortina para atender novas formas de aprender.

A Educação tem se redesenhado ao longo dos anos, evidenciando as iminentes mudanças e transformações pelas quais vem se delineando, bem como a necessidade de adequações nas formas de ensinar. Os aprendizes, constantemente conectados, anseiam por dinamismo, interatividade e participação em todo seu processo de construção de saberes, dada à pluralidade de espaços educativos emergentes.

As tecnologias digitais promovem dialogicidade e, na medida em que seus dispositivos transformam a sociedade, os sujeitos tendem a desenvolver cada vez mais novas e modernas “tecnologias digitais, estabelecendo assim um fluxo contínuo e profícuo de usos e desusos regados a muitas novidades” (Alves *et al.*, 2013, p. 229).

O que também incide diretamente nos contextos educativos, que são ressignificados.

As novas perspectivas de aprendizagem exigem espaços mais dinâmicos, com recursos e estratégias que facilitem esse processo de aquisição de saberes, em um movimento de orientação e (re) organização do ensino e aprendizagem. Battes (2017) afirma que o docente deve considerar o desenvolvimento de habilidades em sua proposta didática: de comunicação, de autonomia na aprendizagem, de pensamento ético, crítico e reflexivo, de trabalho coletivo e colaborativo, bem como do uso apropriado de recursos tecnológicos no gerenciamento do conhecimento, mantendo sempre uma postura de mediação e colocando-se na posição de ser também um sujeito de aprendizagem, rompendo o processo convencional e unidirecional restrito às paredes físicas da sala de aula.

O advento dos avanços tecnológicos favorecem mudanças de comportamento e de perfil dos discentes, com capacidade de processamento de informações simultâneas. No entanto, o modelo de ensino mais convencional baseado em instrução e reprodução (Alves *et al.*, 2013), ao invés da dinamicidade na assimilação de saberes, além de não contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas desses discentes, encontra-se defasado.

Em vista disso, a inserção de metodologias que despertem o novo perfil de um discente mais ativo, autônomo e crítico, aliadas ao uso de tecnologias digitais, torna-se de fundamental importância para a compreensão das formas contemporâneas de aprender e na adaptação dos modos de ensinar nos diversos espaços educativos, ressignificando as práticas pedagógicas (Santos; Rodrigues; Rezende Jr., 2018).

A utilização das narrativas digitais pode ser uma alternativa para se aplicar nesses contextos. O ato de narrar uma história, intrinsecamente, relaciona-se à forma como os indivíduos compreendem a si mesmos e aos outros sujeitos, sendo, portanto, segundo Cunha (1997), um potente recurso formador de consciência emancipadora, representando as percepções que o narrador apreende da realidade com todos os seus significados e representações.

Cunha (1997) pontua que, por meio dos relatos ou narrativas digitais, o sujeito reconstrói a trajetória que percorreu, facultando-lhe novos significados. Isso é potencializado quando destaca ou suprime situações, reforça influências, nega etapas, recorre à memória, esquecendo-se ou lembrando-se de fatos que lhe traga sentidos, mesmo que não seja a verdade literal dos fatos, e sim a representação de quem os está narrando.

Quando se narra, na verdade, faz-se uma construção da realidade e da identidade dos sujeitos, que preservam a memória, compartilham conhecimento e cultura, expressam suas emoções, reações, impressões e leitura de mundo. As narrativas constroem sentido e contribuem para as interações.

A partir do que narra, o indivíduo se converte em autor, narrador e protagonista (Larrosa, 1999), pois, cada vez que alguém narra, na verdade, reconta sob sua perspectiva, recria, de modo que exerce uma coautoria na narrativa, transpondo a narração para além do contar e ouvir, proporcionando a aquisição de importante função social (Santos, 2020).

Estando a educação em crescente e constante transformação, principalmente com o surgimento de dispositivos cada vez mais móveis e velozes, e com as tecnologias digitais já bem incorporadas ao cotidiano de toda a sociedade, os espaços educativos devem se ater a metodologias que motivem seus educandos no processo de ensino-aprendizagem, mas também que promovam a sua autonomia na construção de saberes. Nessa perspectiva, a utilização de narrativas digitais para discentes, em formação inicial docente, pode ser uma alternativa pedagógica.

Com a perspectiva da ubiquidade, principalmente no que concerne ao advento da *internet*, sabe-se que a aprendizagem não acontece apenas em sala de aula e que os processos interativos se intensificaram. As relações, antes estritamente presenciais físicas, se virtualizaram e o imediatismo dos acontecimentos aumentaram sua incidência.

Considerando esses preceitos, a disseminação rápida de informações, a expansão da incorporação de tecnologias digitais na educação e a utilização de estratégias de ensino, que despertem e motivem a aprendizagem, tornam-se imprescindíveis.

Além disso, embasando-se na formação de conceitos que leva a uma aprendizagem concreta, sob as perspectivas dos estudiosos Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky, este estudo parte do princípio da construção, ou construtivismo, que incide diretamente da interação entre os sujeitos e o meio, agregando novos conhecimentos a outros que já lhes são prévios.

Nessa constante transformação, com a incorporação de tecnologias digitais em praticamente todos os segmentos do cotidiano, a imbricação dessas é um movimento inevitável na educação. Então, por que se distanciar dessa realidade? Por que não formatar e reconfigurar os currículos já tão engessados e nada profícuos, que vêm

sendo desenvolvidos ao longo dos anos?

Diante dessa perspectiva, o referido estudo nasceu da seguinte problemática: as narrativas digitais representam uma possibilidade metodológica ao contexto da sala de aula para a construção de conhecimento no processo de formação inicial docente? Para responder tal questão, buscou-se teorizar as Narrativas Digitais através de seus conceitos, concepções, desafios e possibilidades por meio da sugestão de construção da metodologia em um curso de formação inicial docente.

Com o objetivo de analisar a contribuição das Narrativas Digitais como metodologia propulsora de aprendizagem em componentes curriculares de um curso de formação inicial docente, verificou-se, assim, seu desenvolvimento no movimento de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento dos discentes, bem como o processo de reflexão sobre essa construção.

Com isso, ações foram traçadas com os seguintes objetivos: identificar subsídios teóricos das narrativas digitais que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, considerando as características dessa modalidade; averiguar as narrativas digitais como estratégias pedagógicas em espaços educativos na promoção da aprendizagem; investigar como discentes de um curso de formação inicial docente constroem, desconstroem e reconstroem seus saberes a partir das narrativas digitais; relacionar interfaces tecnológicas que possibilitem a construção dessas narrativas digitais.

O embasamento teórico da pesquisa se deu por meio de Revisão de Literatura em Bruner (1991; 1996; 2002); Goodson (2007; 2019); Almeida e Valente (2012); Almeida (2016); Rodrigues, Almeida e Valente (2017); Rodrigues (2017); Viana e Barros (2019); Rodrigues e Almeida (2021); entre outros, que trouxeram os aportes necessários para a melhor condução dessa investigação e permitiu subsidiar a compreensão, interpretações e reflexões dos resultados obtidos.

Os percursos metodológicos trilhados seguiram uma abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti (2010), parte do pressuposto de que existe uma inter-relação dinâmica entre realidade e sujeitos, sujeitos e objeto, e o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, constituindo um movimento indissociável e, para isso, elegeram-se, como condução do estudo, a pesquisa participante em caráter narrativo descritivo.

Nessa forma de pesquisa, o pesquisador acompanha as atividades, ações e decisões dos participantes, numa relação de colaboração e cooperação com os

sujeitos da pesquisa, permitindo que se possa avaliar e validar os aspectos teóricos sobre o tema pesquisado, nesse caso, as narrativas digitais, como possibilidade de aprendizagem num contexto de sala de aula.

Para tanto, a proposta foi de acompanhar componentes curriculares de um curso de formação inicial docente, desenvolvendo contextos de aprendizagem com a construção das narrativas digitais nas orientações pedagógicas, e por meio da observação do comportamento, das interações, reações, emoções, dos relatos de experiências e das produções de narrativas, analisar seu efeito na construção de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem dos discentes em formação inicial docente, tendo relevância para a compreensão de como atender às novas perspectivas de ensino e de aprendizagem na dialogicidade entre sujeitos, metodologias inovadoras e tecnologias digitais.

Foram desenvolvidas, visando a essa meta, contextos de aprendizagem com a utilização dos conceitos das narrativas digitais, em ambientes educativos de um curso de formação inicial docente, articulando a pesquisa ao processo, o que pode subsidiar outras pesquisas, além de gerar, didaticamente, materiais que contribuam para a formação de docentes-pesquisadores.

Como procedimento, deliberou-se a pesquisa participante, que pressupõe uma intervenção em caráter transformador da realidade, elaboração de um plano de ação, avaliação e reflexão dos resultados. O pesquisador, nesse caso, vivencia seu objeto de estudo e tem a finalidade, com a acepção de Thiollent (1999), de observação, seja de fatos, situações e comportamentos que possivelmente não ocorreriam ou se alterariam na presença de estranhos.

A pesquisa teve como *locus* oito turmas de dois componentes curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), cujos sujeitos foram discentes em formação inicial docente, matriculados a partir do 4º período de curso nos anos de 2022 e 2023.

A proposta inicial foi investigar uma amostra de, aproximadamente, 50 (cinquenta) sujeitos, acompanhando-os durante os semestres em que cursaram tal componente, com o intuito de propor atividades que fossem narradas digitalmente por eles, através das narrativas digitais, em sua construção de conhecimento, por meio de interfaces de comunicação que lhes propiciassem o reconhecimento e aprofundamento dessas narrativas, com a utilização de mídias diversas e disseminação na *web*.

Os componentes curriculares se dividiram em dois grupos: um deles oferecido em caráter eletivo, intitulado “Introdução à Educação a Distância”, em que se acompanhou três turmas, durante três semestres; e outro em caráter obrigatório: “Atividades Curriculares de Extensão (ACE)”, cuja denominação depende do período cursado, sendo ACE 3 (4º período), ACE 4 (5º período) e ACE 5 (6º período), totalizando o acompanhamento de cinco turmas, sendo três de ACE 3, uma de ACE 4 e uma de ACE 5, durante dois semestres.

O aporte da pesquisa foi por levantamento teórico e revisão de literatura, subsidiando sua construção com estudos relacionados ao uso das narrativas digitais em ambientes de aprendizagem, rumo a uma sólida construção conceitual, conduzindo o estudo num misto de objetividade e respeito à subjetividade, mas de forma sucinta e clara, credibilizando a investigação com esse embasamento.

Os dados foram coletados por meio de observação participante e averiguação das produções, com intervenções, que ocorreram em momentos síncronos, assíncronos e presenciais (físicos e virtuais); e, após a construção das narrativas, o próximo passo do plano de ações foram entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados com os sujeitos participantes, com questões pontuais empregues no decorrer do estudo e com o objetivo de investigar como o processo de produção das narrativas digitais incidia na aprendizagem.

Com os dados coletados, construídos à medida que a pesquisa acontecia, a próxima etapa foi organizar as informações para tratamento, análise e interpretação, inicialmente, a partir da coleta, com registros das interpretações e com narrativas visuais através da confecção de infográficos, mapas mentais e tabelas para sua devida descrição e compreensão. Já a análise dos resultados ocorreu por intermédio da confrontação destes com os contextos teóricos estudados e posterior categorização. Foram selecionadas seis categorias de análise, às quais serão descritas e explicadas na quarta seção.

O presente estudo foi dividido em seções assim discriminadas: os passos iniciais em que se apresenta uma descrição resumida do estudo, na qual foi intitulada “**O Convite do Coelho**”, pelo qual se convida a trilhar com a pesquisadora os caminhos desta pesquisa.

A seção 1 trata do marco conceitual, “**Caindo na toca do Coelho Branco**” e, nessa perspectiva, apresentam-se os contributos necessários que comprovem ou refutem as perspectivas e observações sobre as narrativas posteriormente

analisadas, perpassando os caminhos sobre o território do currículo e o processo de formação docente inicial, incluindo também aspectos do Web Currículo e da docência *on-line*, perpassando a linha tênue entre o digital e o presencial físico.

A seção 2, “**Remodelando as narrativas e tecendo saberes: será aqui o País das Maravilhas?**”, trata de compreender, principalmente, o complexo universo da aprendizagem: conceitos, contextos, aplicações, apropriações das tecnologias digitais nas narrativas e narrativas digitais e fundamentar, através do paralelismo de ideias entre Piaget e Vygotsky, a construção de saberes e como o uso de tecnologias digitais e das narrativas propulsiona a construção da aprendizagem.

Na Seção 3 deste estudo, “**Percorso Metodológico: Por aqui, por ali**”, traça-se a trajetória metodológica, detalhando os caminhos seguidos até que se chegue à quarta seção, “**Feliz Desaniversário!**”, com as análises e observações das narrativas construídas pelos discentes, confrontação teórica e apontamento dos principais resultados alcançados.

Por fim, nas considerações finais, “**Epílogo: O segredo, querida Alice...**”, a pesquisadora faz seus apontamentos e discorre sobre aspectos positivos e negativos do estudo, colocando-se nesse momento como narradora participante de seu próprio conflito, em diálogo com Alice.

A pesquisa é justificada e relevante na medida em que se tornam cada vez mais necessárias a verificação e a criação de novas formas de ensinar nos múltiplos espaços educativos e, dessa forma, corroborar, ou não, a necessidade de mudanças de paradigmas nos formatos metodológicos aplicados nesses espaços.

Para imergir na narrativa de Alice no País das Maravilhas, foram metaforizados os caminhos traçados por uma menina no desvendamento de um mundo conflituoso com as etapas percorridas nos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial docente.

Entranhando-se em um mundo subterrâneo, Alice percorre uma trajetória que parece ilógica, aproximando-se da loucura, mas que se abre em leques de muita lucidez e relevância para seu crescimento pessoal. E é assim que se caracteriza o processo de inovação no ensino e aprendizagem: um desafio que parece loucura, mas que, na verdade, só exige a percepção e a coragem de um primeiro passo.

Apesar de ser discutida no meio educacional há algum tempo, a inserção das narrativas digitais como promotoras da aprendizagem nos processo de formação

inicial docente ainda apresenta lacunas. Não obstante, esta pesquisa também apresenta fatores positivos e negativos, limitações em sua construção, seja pelos recursos, seja pela resistência dos sujeitos em aplicar e compreender a utilização das TDIC nos processos educativos.

No entanto, o que instiga um pesquisador não são os bons resultados, mas os desafios encontrados e a relevância dos estudos, para aquisição de conhecimentos que contribuam na compreensão dos futuros docentes, ainda que em formação inicial, no tocante a seu papel nos espaços de aprendizagem, a partir de suas práticas.

SEÇÃO 1: MARCO CONCEITUAL

CAINDO NA TOCA DO COELHO BRANCO

A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível.

Alice no País das Maravilhas

A curiosidade de Alice a projetou a um novo mundo, aparentemente e inicialmente, desconhecido. Ao seguir o coelho, ela ganhou uma oportunidade. Poderia simplesmente não tê-lo seguido e continuado na monotonia e segurança de seu cotidiano, em que, junto à irmã, distraía-se lendo livros sem ilustrações ou diálogos, os quais ela achava não ter sentido algum. No entanto, uma inquietação aliada à curiosidade transformou-se na mola propulsora de sua aventura.

Naquele momento, para Alice, foi possível ver o coelho, com roupas “humanas”, passando apressado por ela, fazendo-a imergir num incógnito mundo subterrâneo. Metaforicamente a esse episódio da narrativa de Alice, adentra-se ao misterioso mundo do ensino e aprendizagem.

Pensar em aprendizagem atualmente é se remeter à ubiquidade, ou seja, em qualquer tempo e lugar, é possível aprender. Tal realidade despertou o interesse de buscar novos caminhos para os contextos educativos, sejam nos espaços formais, não formais e informais, e assim, propiciar maiores opções de construção de conhecimento pelos discentes (Valente; Almeida, 2014).

As transformações provocadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem múltiplas opções de uso em espaços educativos, desde a utilização dos mais simples aos mais complexos artefatos culturais, que oferecem oportunidades de desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, além de trabalhos colaborativos.

A incorporação e a apropriação dessas tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem, remetem-se a entrar na toca do coelho e desbravar o inevitável mundo que já está arraigado ao cotidiano normal das pessoas. A não inserção de tecnologias digitais em sala de aula pode provocar, de acordo com Bottentuit, Lisbôa e Coutinho (2012), um afastamento considerado perigoso entre escola e sociedade. Conquanto, para tal, os autores reforçam a importância de maior qualificação da formação docente, no manuseio e direcionamento de uso dessas TDIC.

Sobressai-se, então, uma reconfiguração do papel do docente, que deixa de

apenas ensinar e se converte também em um sujeito de aprendizagem, numa espécie de parceria docente-discente em sala de aula. Ensinar culmina em também aprender, superando métodos de exposição, memorização e repetição.

Anastasiou (2002) considera esse processo como prática social complexa que envolve o docente e o discente, num processo dialógico entre ensinar e apreender, indo além do aprender, acreditando que o ato de aprender retém passivamente as informações, enquanto o apreender agarra e retém ativamente o conhecimento. Nesse processo, ensinar seria uma ação planejada e intencional, cujo propósito é a aprendizagem.

A capacidade de aprender, segundo Dewey (1976), está relacionada às experiências dos sujeitos, quando essas experiências lhes possibilitam a reflexão e reorganização das ações. Isso explicaria a necessidade de se associar os conteúdos curriculares a seus cotidianos fora dos espaços educativos, incorporando as experiências que possuem, para facilitar a aprendizagem.

Para Anastasiou (2002), a sala de aula é um espaço de mediação docente, em que esse profissional planeja, propõe e coordena ações, sejam as próprias ou dos discentes, e por outro lado, esses discentes se apropriam ativamente e conscientemente dos saberes constituídos, fundamentando-os de forma teórica e prática.

Nesse caso, ensinar ultrapassa a simples exposição de conteúdos, apresentados de forma desconexa, e inclui apropriação num trabalho conjunto entre docente e discente atuando sobre o objeto de estudo, e, conforme a autora (Anastasiou, 2002), atentando para a construção do conhecimento para além do saber, incorporando as proposições do **saber que; saber como; saber o porquê e saber para quê**, possibilitando assim a reflexão na ação conjunta docente-discente.

A aprendizagem, então, supera a aquisição de informação e possibilita a construção de saberes, instigando a compreensão, apreensão, ampliação e/ou modificação de impressões iniciais sobre o conteúdo “[...] estabelecendo os nós necessários entre os fios a serem tecidos” (Anastasiou, 2002, p. 69). E, nessa percepção, transcender a memorização, refletir ativamente e se apropriar da teoria proposta pelo docente e pelo currículo e vinculá-la à realidade e ao contexto pertencente.

Ao referir-se à atualidade, instantaneamente, associa-se à existência da sociedade digital que se constitui no coengendramento de diferentes TDIC. O real e o virtual coexistem, fundem-se e se confundem nessa existência em conjunturas

híbridas e multimodais, exigindo, na concepção de Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), desenhos pedagógicos que envolvam a criatividade nos processos de ensino e aprendizagem, que ampliem os espaços habitativos para além dos espaços geográficos e que co-habitem, naturalmente, com os espaços digitais em rede, transcendendo às noções de tempo e espaço.

Para inserção de tecnologias digitais nos processos em sala de aula, o docente precisa planejar e utilizar as interfaces tecnológicas, sempre com condução crítica e reflexiva, desestimulando seu uso aleatório pelos educandos, mas com direcionamento sistemático e objetivos bem delineados, garantindo assim que a inserção das TDIC em sala de aula promova uma aprendizagem significativa, bem como o desenvolvimento de habilidades em discentes e docentes (Bottentuit; Lisbôa; Coutinho, 2012).

O docente atua, nesse ínterim, assume o papel mediador e, a partir dos conhecimentos discentes, pode intervir e reorganizar os níveis desses conhecimentos, incorporando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (2008), auxiliando-os a construir habilidade e competências, as quais, consoante com Valente [s.d.], devem ser construídas na interação entre esses discentes, com os objetos e pessoas de seus meios, superando o mero acesso às informações.

Tal aceção assume a visão convergente entre, evocando os conceitos de assimilação, acomodação e adaptação do primeiro autor, processos pelos quais o discente passa a partir do conhecimento que já possui às percepções de diferenciação de conceitos até equilibrar e estabilizar o que construiu e do conceito de ZDP, citada anteriormente, atribuído ao segundo autor, que perpassa do conhecimento potencial ao real.

Compreender a convergência dessas teorias pode contribuir com a ação docente em prol de uma aprendizagem real e não apenas reproduzida e memorizada, o que exige uma sistematização de situações de aprendizagem que propiciem a construção de conhecimento.

As TDIC, nesse contexto, podem (ou não) ser uma solução, uma vez que promovem novas formas de as pessoas se conectarem, bem como o desenvolvimento de novas práticas sociais disseminadas nos meios digitais e, em virtude da celeridade e complexidade de informações produzidas (Pimentel, 2019), evidencia-se um processo autoral para além dos textos escritos, das narrativas existentes e das novas

narrativas, com a inserção de artefatos e interfaces de comunicação que transformam e incrementam a manifestação das reflexões, opiniões e pensamentos.

Pela abundância de informações e recursos proporcionada pela sociedade digital, Broadbent e Lobet-Maris (*apud* Floridi, 2015) denotam a importância de filtrar, contextualizar e organizar essas informações que chegam instantaneamente, muitas vezes de forma desestruturada, de modo que há a necessidade de organizar esses conteúdos, deixando-os mais visíveis.

Há um movimento que segue em direção de uma visão cada vez mais granular e individualizada, na qual imerge a interpretação dos fatos, e que podem se configurar nos ambientes de ensino e aprendizagem, por exemplo, representando as diferentes formas de aprendizagem emergentes que se potencializam através de mediação e de uma práxis norteadora de ações e reflexão sobre a ação.

É como aventurar-se com Alice. Carroll (1865) traz a concomitância de mundos, que são paralelos, muitas vezes se confundem, coabitam, mas possuem características próprias. No entanto, influenciam-se nas formas de pensar e agir. Alice saiu de sua vida “normal”, racional, com comportamentos já regrados e institucionalizados e adentrou num mundo disruptivo, devido à sua inquietude, sendo conduzida por seu instinto e curiosidade a desbravar conhecimentos, quebrando paradigmas nas formas de pensar, refletir, avaliar; sejam padrões, sejam objetos, sejam pessoas, que coexistem com tantas diferenças.

A protagonista da história não aceita verdades prontas, por já possuir considerações prévias, fato que a leva a construir suas próprias ponderações, que são influenciadas pelo que carrega, de forma extrínseca, pelo ambiente que a rodeia ou intrinsecamente, pelas emoções, como medo insegurança, fraquezas, mas permeadas de coragem, determinação, possibilidades e sonhos.

Nesse íterim, para melhor compreender os processos de ensino e de aprendizagem nas prerrogativas atuais, é preciso discorrer sobre duas temáticas básicas da educação: currículo e o ser/formar-se docente.

1.1 Currículo: percurso, transcurso, em curso

Pensar o currículo na educação evoca à memória uma ideia de orientação e condução da ação educativa nas instituições de ensino. Ou seja, é aquilo que as instituições prescrevem como sendo ideal nos processos de ensino e aprendizagem,

selecionando, regulando e interferindo diretamente na ação docente, uma vez que a sala de aula é um ambiente dinâmico, composta por personagens e suas diversidades, e o que acontece no cotidiano dessas salas não pode, necessariamente, ser receitado de forma rígida e inflexível.

Referir-se ao currículo sob essa visão empírica, de uma hegemonia dominante que dita as regras e princípios ideais da ação educativa nas salas de aula, que estuturam o conhecimento sob suas égides, nem sempre corresponde à realidade de quem ali circula e forma o ambiente.

No entanto, Lopes e Macedo (2011, p. 35) configuram o currículo como “[...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo”, cuja premissa está embasada em um processo e não na ação, pois se constitui a partir dos sujeitos que o compõem, sob um “conceito multifacetado”, sendo contruído e definido por tradições curriculares, mas, ao mesmo tempo em que se desenha como prática de poder, também é uma prática de significação e atribui sentidos.

Sendo processual, o currículo de uma instituição pode variar, inclusive de acordo com as turmas dessa mesma instituição, uma vez que, como sujeitos diferentes, com vivências diversas, que aprendem de forma diferente, esse currículo pode fomentar desigualdades, selecionando e quantificando o conhecimento de sujeitos de um mesmo grupo. Isso se dá, inclusive, pela determinação do que deve ser ensinado em sala de aula, ao que Goodson (2019) constata que:

[...] as disciplinas escolares são definidas não de maneira desinteressada e escolástica, mas sim em uma relação próxima com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso o grupo social, mais ele é capaz de exercer poder sobre o conhecimento escolar. (Goodson, 2019, p. 97)

São as relações de poder que acabam por determinar a sobreposição de algumas disciplinas escolares em detrimento de outras que promovem a exclusão ou inclusão desses sujeitos naquela sociedade. Centrar o currículo como uma receita, uma prescrição, desconsidera as experiências de docentes e discentes em seu processo de construção de saberes e os adentra a um processo de repetição e perpetuação de ideias.

Sabe-se que há o currículo formal, estabelecido por quem tem o controle do poder, o currículo real, que decorre das atividades e dos movimentos das salas de aula e o currículo oculto, o que está implícito nos sujeitos, carregado de suas histórias

de vida, e sabe-se que esse tipo de currículo, talvez o mais significativo, muitas vezes não é considerado nos espaços educativos.

No entanto, se compreendido como prática de significação, conforme Lopes e Macedo (2011) se contrapõem a essas definições de currículo fechado, considerando-as inúteis, uma vez que sua manifestação é a de produzir sentidos e sua definição depende diretamente dessas significações. As autoras defendem, então, uma “recontextualização das teorias curriculares”, concebendo a escola não apenas como “receptáculo de saberes produzidos” (p. 105), mas, sobretudo, como reinterpretação desses saberes evidenciada pela ação docente no processo.

Arroyo (2013) questiona se nos currículos de formação docente tem-se a garantia do direito de contar a própria história. E sobre contar isso, poder-se-ia compreender como colocar-se na prática docente, que muitas vezes já está condicionada ao automatismo das ações, sem nenhum processo de reflexão ou questionamento sobre o papel docente, levando a docência, nesses casos, a se limitar a instruções e treinos.

O autor identifica uma lacuna identitária, que reduz o docente a um aulista: aquele que atende às exigências institucionais e conteúdos curriculares, ou seja, aquele docente transmissor e conteudista. Arroyo (2013) complementa que esses docentes devem reagir à subordinação em prol de atenderem aos anseios discentes e garantir seu direito à educação, contribuindo com a construção de uma nova identidade.

É acolher em sua prática a reflexão entre o ensinar e o educar. Perceber-se e perceber o outro como seres humanos plenos e estando em formação constante. Essa visão o leva a aprender e ensinar de forma concomitante e, enquanto docente, está aprendendo, e, enquanto discente, também ensina. Uma reflexão que reporta a Freire (1996) quando afirma que o papel docente não é o de transferir conhecimento aos discentes, mas de aprender junto com eles.

Considerando Arroyo (2013, p. 26), “[...] aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana”, num processo dialogado entre seres iguais, de gente para gente, retirando o docente da posição superior de único detentor de conhecimento.

No currículo conservador e estandardizado, focar no conteúdo e no discente se torna coisas distintas e opostas. Além disso, desconsidera vivências ímpares e passagens de vida que interferem diretamente em suas formas de aprender, de não

apreender e na quantificação insuficiente de resultados nas avaliações, ainda exigidas nas instituições. Acaba por ignorar habilidades escondidas nesses discentes, que poderiam ser significativas em seu futuro.

O fato traz à tona uma antiga discussão relacionada à dicotomia entre teoria e prática, sobre a qual Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que os currículos de formação docente são preenchidos por saberes disciplinares, geralmente de forma isolada, que, muitas vezes, nem podem ser considerados teoria, levando o docente em formação a não conseguir associar ou mesmo aplicar o que aprendeu em sua prática pedagógica. Esse é um fator que configura falha dos componentes curriculares da formação docente, uma vez que teoria e prática deveriam ser indissociáveis.

Colocar o discente no centro do processo de ensino e aprendizagem, em seu modo de ser e viver, em como aprende, quais valores, culturas e saberes que já lhe são prévios, qual sua identidade, que vivências possui, de que espaços vêm seus saberes; esses são elementos que podem dar sentidos pedagógicos à prática docente, mas que são ignorados nas orientações e nas reorientações curriculares (Arroyo, 2013).

Nesse aspecto, a mudança deve iniciar nos processos formativos docentes, excluindo preparações por repetição e cópia, extremamente arraigadas aos currículos e à transposição de conteúdos. Rodrigues, Almeida e Valente (2017) destacam que o currículo deve ser vinculado e interligado ao contexto em que está inserido e às condições em que se desenvolve, valorizando o protagonismo dos envolvidos nesse contexto, que são os autores das experiências que ali discorrem.

A assertiva é corroborada por Freire (2009) quando afirma que os seres humanos estão sempre propensos a novos aprendizados, desde que se sintam inseridos no contexto de ensino e aprendizagem e, nesse ínterim, o docente deve destacar o discente como protagonista da própria história. Para tanto, deve-se respeitar a autonomia dos docentes e dos discentes, dentro e fora da sala de aula.

Parafraseando Silva (2009), conforme as perspectivas do pós-estruturalismo, a teoria está tão imbricada à realidade, que é impossível separá-las, uma vez que é através da teoria que se produz a realidade.

Sob a premissa de Goodson (2007), o currículo é um conceito criado como um meio de dirigir e controlar a ação docente, bem como podar sua autonomia em sala de aula. Nesse contexto, Goodson (2007) aponta a real necessidade de se transformar um currículo e aprendizagem prescritivos, naqueles com identidade

narrativa, que não segue fielmente o que é determinado pelo currículo, mas faz com que o aprendiz consiga definir, apropriar-se e narrar o próprio currículo sem desconsiderar sua história de vida, pois, conforme o autor:

[...] um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado. Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (Goodson, 2007, p. 250)

Muitas vezes, para se sentir envolvido e engajado no processo de ensino e aprendizagem, o discente precisa se sentir pertencente àquele meio. Desconectar a sala de aula de sua história é não compreender de que forma ele aprende e do que ele carrega consigo em prol dessa aprendizagem. O foco desse processo deve estar nas pessoas e não nos conteúdos, numa aproximação que seja dialógica e compreensível para todos os envolvidos. Nesse limiar, o planejamento deve se apresentar de forma flexível e adaptável, dada à pluralidade de sujeitos e de histórias que ali se interconectam.

Um currículo prescritivo é aquele que oferece um tipo de planejamento rígido, determinando o que se deve aprender, o que contraria a flexibilidade cada vez mais presente aos contextos de sala de aula. Já um currículo narrativo é o que é desenvolvido a partir das narrativas de vida e identitárias, baseado no trajeto, na busca e no sonho dos indivíduos em prol de sua missão de vida. Seria, pois, o currículo narrativo, um currículo de empoderamento.

Rodrigues, Almeida e Valente (2017) também defendem que o currículo deve ser relacionado ao contexto dos sujeitos a ele subordinado, mas, além disso, deve se confrontar às condições em que se desenvolve, valorizando o protagonismo dos sujeitos envolvidos nesse contexto, os autores das experiências ali enunciadas, provocando assim a produção de saberes e de subjetividades.

A partir de suas narrativas, os sujeitos são capazes de assumir uma posição de autores e constroem também, pelo narrar-se, uma consciência histórica (Rodrigues, 2020). O currículo narrativo, nesse cenário, privilegia a experiência dos sujeitos, estruturando-se enquanto prática discursiva e de significação, e, ainda segundo a autora, seria voltado às aprendizagens, de ordem não hierárquica.

Nesse tocante, Arroyo (2013) reflete que:

[...] abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Por aí caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território dos currículos. [...] Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. (Arroyo, 2013, p. 38)

A não adequação curricular às vivências e culturas dos sujeitos inseridos nos contextos de aprendizagem torna-o irreal, na perspectiva de Sacristán (2020), comprovando um descompromisso institucional, uma vez que esses indivíduos obtêm um tipo de conhecimento que interfere em seu desenvolvimento pessoal e profissional, por ser inconveniente ao seu contexto, sendo o currículo vislumbrado como uma construção social (Goodson, 2007; Sacristán, 2020).

No entanto, mesmo que a teoria traga a idealização de uma “bom” e possível planejamento de currículo na educação formal, Sacristán (2020, p. 17) o apresenta como “[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”, ou seja, há um conflito de interesses institucionais por trás da instrumentalização e aceção do currículo, com conteúdos sistematizados e ordenados, de modo a respeitar as exigências e normas estabelecidas nas diretrizes curriculares de cada instituição, ao que Arroyo (2013) inquire como um mecanismo de controle de autorias docentes.

Essa realidade de controle da autonomia e autoria docente só poderá ser superada se ela inquietá-lo (o docente). Na educação superior é mais preconizada a figura de um docente-pesquisador, contrastando à inércia docente na educação básica, que, mais comumente, conforma-se com as prescrições já ditadas, devendo, então ser fiel a elas.

O que os autores defendem (Arroyo, 2013; Goodson, 2007; Sacristán, 2020) é a concepção processual de currículo, que não seja indiferente aos personagens imbricados e os reconheça como seres com experiências, histórias, identidades, reflexões próprias, criticidade, valores, pontos de vista.

Segundo Arroyo (2013), esses indivíduos se fazem visíveis no momento em que são avaliados e quantificados pelas respostas corretas que dão nos testes e avaliações, cujos rótulos se resumem em aprovados ou reprovados, priorizando conteúdos em detrimento do ser gente, ser humano, dotado de vivências, narrativas,

histórias que constroem e inspiram sociedades, mas que são interesses não reconhecidos nos currículos.

Nesse paradoxo, retoma-se a imersão de Alice no País das Maravilhas, cujas cenas que se passam pareciam em algum momento não se encaixar, como em muitas situações das salas de aula em que o conteúdo parece distante e irreal se aplicado na prática e na vivência de quem o está aprendendo.

Quando Alice cai na toca do coelho, ela percorre uma longa queda no que parece ser um túnel, e vários objetos passam por seus olhos, até que ela alcance o chão. Nessa passagem, Alice dialoga consigo mesma, trazendo perspectivas, inclusive de conteúdos escolares os quais ela tenta encaixar os conceitos àquela realidade que ela está vivenciando no momento.

E decidiu recitar a colocação de palavras em voz alta, como uma espécie de exercício de memorização. Como sua queda estava bastante demorada, a garota quis colocar em prática as questões de distância, latitude e longitude que havia estudado na escola, mas se deu conta de que ela não fazia ideia do que significavam, mesmo que tenham sido ensinadas na escola.

Afastando-se um pouco e comparando o trecho do livro ao objetivo das concepções de currículo no sistema educativo, percebe-se que se limitam ao cumprimento de conteúdos, apenas como um movimento obrigatório e disciplinar, não como um agente atuante na e sobre a realidade.

Arroyo (2013) valida a ponderação acima com a seguinte afirmativa:

[...] os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimento e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Conseqüentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas [...] (Arroyo, 2013, p. 76-77)

Por esse motivo, a adoção de um currículo narrativo (Goodson, 2007) se torna crucial ao primar pela valorização das histórias de vida, pela flexibilidade, pela consciência de que as aprendizagens não ocorrem apenas em espaços formais e institucionalizados e que o ensino não é baseado somente em conteúdos.

Nesse decurso, retomando a obra de Lewis Carroll, diferentes personagens, com suas próprias histórias, cruzavam-se à narrativa da protagonista Alice, e uma delas foi a Tartaruga Falsa, que lhe narrou a época em que frequentava a escola, considerando ter recebido a melhor educação, por frequentá-la todos os dias. Além

disso, a personagem Tartaruga lhe relatou a quantidade de disciplinas do currículo da escola do mar, incluindo os créditos extras que precisava cumprir, caracterizando o fato como uma excelente educação que recebeu. Dentre esses créditos, estavam duas disciplinas essenciais do “curso regular”: a de ser lerda e esquiva, contrapondo, nesse caso, a ausência da criticidade no poder transformador da educação na sociedade.

A excessiva carga de componentes no currículo institucional é, muitas vezes, analisada como uma educação de qualidade ainda na realidade atual. Um emaranhado de “conhecimentos” segregados e dicotômicos: teoria dissociada da prática, educação dissociada da sociedade, determinados por uma prática que é deliberada por interesses institucionais.

Silva (2009), sob a ótica de Giroux, enfatiza o conceito de resistência para o desenvolvimento de uma teoria crítica sobre pedagogia e currículo, compreendendo que ambos não são apenas dominação e controle e que, “[...] deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (p. 53), baseados nos conceitos de emancipação e libertação, que dê direitos, voz e escuta aos sujeitos do currículo.

Pensar o currículo implica julgá-lo sob a premissa da mobilidade, da flexibilidade, da dialogicidade, reconstrução e ressignificação, ponderando a formação plena de docentes e discentes, uma formação que não é única ou estática, e sim processual e contínua, que se transforma e adequa de acordo com as competências que precisa desenvolver para sanar suas diferentes necessidades, o que vem se evidenciando todos os dias com a integração cada vez mais imperceptível das TDIC nos cotidianos.

Nas ponderações de Lemos (2009, p. 31), os “[...] artefatos comunicacionais acentuam a mobilidade e aguçam a compreensão do nosso lugar no mundo e de nós mesmos” cujas informações se tornam acessíveis, principalmente devido a essa mobilidade, seja física, seja informacional. Lemos (2009, p. 33) também considera a perspectiva da temporalidade e analisa que qualquer tempo de espera torna-se um potencial tempo de comunicação, ao considerar que:

O ponto de ônibus, as ruas, os cafés, as praças, as bibliotecas, etc., ganham qualidades informacionais, mas não deixam para trás suas características essenciais. Podemos mesmo dizer que são os mesmos lugares de sempre, ampliados por novas funções informacionais que os colocam na dimensão do fluxo e da mudança da sociedade da informação.

Ou seja, qualquer lugar é passível de obtenção e disseminação de informação, numa amplitude de espaço e tempo, caracterizada pela mobilidade e ubiquidade, como forma de redefinição do espaço da comunicação. O tempo, por sua vez, pode ser linear e sequencial, ou ser interrompido e fragmentado, comprimido ou alongado, configurando assim um novo exercício do tempo.

Desse modo, para o autor (Lemos, 2009), poder-se-ia compreender os lugares e tempos como sendo ambientes “[...] para narrações, contatos e compartilhamento em tempo real e ao vivo de informações produzidas por qualquer um” (p. 33), o que implica a circulação de informações, de forma veloz, partindo de um mensageiro para qualquer lugar no mundo, o que pode envolver também aprendizagens.

Quando se refere a espaço digital, logo se remete destacar a conceituação de cibercultura, que, para Lévy (1999, p. 16), é “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, um espaço de comunicação que surge da interconexão tecnológica e que abriga a comunicação digital, as informações que circulam nesse espaço, os seres humanos que o navegam e o alimentam.

Essa configuração traz ao bojo das discussões os espaços reconfigurados pela imbricação das TDIC, conforme se discute subseqüentemente.

1.2 Web currículo: um currículo reconstruído com as TDIC

A representação de Lévy (1999) de ciberespaço leva a compreender que, ao ser considerada a integração das tecnologias digitais à educação, o currículo vai se delineando, com a incorporação das TDIC às diversas mídias, potencializando a criação do chamado “**web currículo**”, que para Almeida e Valente (2012), é poder imbricar as TDIC, de tal maneira que elas sejam invisíveis no desenvolvimento de propostas pedagógicas, em que docente e discente apropriam-se delas em prol da promoção de aprendizagens. Tal concepção também se encaminha a Lemos (2009), quando explica que os artefatos e dispositivos tecnológicos estão tão imersos ao cotidiano, que se tornam onipresentes.

Devido ao fato de conseguir penetrar em diferentes áreas relacionadas às aprendizagens (formal, não formal e informal), o progresso e desenvolvimento

tecnológico digital assumiram um papel determinante na reconfiguração dos ecossistemas e ambientes educacionais. Ignorar esse fato “[...] é descurar o seu potencial para propiciar a inovação, transformação e modernização” (Moreira, Schlemmer, 2020, p. 6). Contudo os autores destacam que artefatos tecnológicos e a internet não são soluções imediatas para currículos mais ou menos obsoletos, tampouco, são subterfúgios para a prática instrucionista.

Para Almeida e Valente (2012), o web currículo configura:

a relação que envolve distintas linguagens e sistemas de signos mobilizados na prática social mediatizada pelas TDIC, e configurados de acordo com as propriedades e funcionalidades intrínsecas das tecnologias e mídias digitais, que suportam e estruturam os modos de produção do currículo, sendo este produtor de transformações e reconfigurações das TDIC. Deste modo, as TDIC e o currículo, constituídos como unidades distintas, se determinam, formando uma totalidade e produzindo transformações recíprocas [...] uma construção conceitual e uma categoria de ação. (Almeida; Valente, 2012, p. 61)

Seria assim uma construção com adequação do currículo à realidade digital já absorvida pelos diversos segmentos da sociedade, concebendo, de acordo com os autores:

as TDIC para além de ferramentas, como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento. Isto significa integrar a Educação com a cultura digital, o que envolve enfrentar conflitos e novos desafios, para construir a inovação no âmbito de cada contexto e instituição educativa (Almeida; Valente, 2012, p. 61).

A integração e apropriação das TDIC nos espaços de aprendizagem trazem uma perspectiva de expansão, ampliação, invisibilidade de paredes físicas, envolvendo “[...] busca, organização, interpretação e articulação de informações; a reflexão crítica; o compartilhamento de experiências; a produção de novos conhecimentos na compreensão histórica do mundo e da ciência” (Almeida; Valente, 2012, p. 61), além de proporcionarem retorno imediato ao docente, assegurando que o discente aprenda em qualquer lugar e a qualquer momento.

Um currículo, nas acepções de Almeida e Silva (2011, p. 8-9), deve fazer com que o discente compreenda seu habitat, devendo, assim:

[...] comprometer-se com sua transformação; [...] desenvolver conhecimentos e habilidades para se inserir no mundo como atuar em sua transformação; ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade como desenvolver a capacidade de conviver com a diversidade cultural, questionar as relações de poder, formar sua identidade e ir além de seu universo cultural.

Compreende-se, desse modo, o currículo como construção social (Goodson, 2007; Sacristán, 2020), desenvolvido na ação e com a utilização de artefatos culturais típicos da prática social (Almeida; Silva, 2011). Não como uma substituição, mas como uma integração desses artefatos nas práticas pedagógicas.

Não há como conceber, nos espaços acadêmicos, a perpetuação da metodologia transmissora de informação, apenas, cujo docente é o detentor de todo o conhecimento. O discente, como ser ativo, com voz e pensamentos próprios, aquele que possui conhecimentos prévios e produz saberes, deve ser priorizado, encurtando a distância entre docente e discente.

Mesmo os sujeitos que não dominam ou conhecem determinados artefatos, facilmente adaptam-se ao uso, uma vez que esses estão presentes no cotidiano, desempenhando um papel essencial em várias atividades sociais. A cultura digital permite que pessoas de diferentes lugares se identifiquem com gostos e preferências parecidas, promovendo uma integração de culturas e potencializando ações e relações pessoais, o que acaba por exigir uma postura educacional inovadora que acompanhe as tendências tecnológicas e a cultura digital.

No entanto, Almeida e Silva (2011) trazem a ressalva da importância da formação docente para a utilização e imbricação das TDIC. As práticas, que por ventura são desenvolvidas no processo de formação docente, podem se tornar inspiradoras para que o discente proponha em suas próprias práticas pedagógicas, afirmam as autoras.

Enfatiza-se, porém, que não são as TDIC que transformarão as orientações e práticas pedagógicas, e que, apesar de impulsionarem a construção de conhecimento, o cerne da questão está em mudar o paradigma e (re) pensar a educação.

1.3 Formar-se para SER docente

Se os cenários se modificam é porque as pessoas se transformam com eles, ou, melhor dizendo, as pessoas os transformam. Ser docente, nessa transição, é um ato complexo, exige habilidades e competências para muito além da formação acadêmica.

As funções docentes no processo de ensino e aprendizagem não são

delimitadas e, dadas as mudanças nos contextos sociais e educativos, o docente assume a importante missão de transformador de realidades, atendendo a um propósito da educação, que é o de formar indivíduos capazes de construir experiências.

Sob essa égide, o docente é um dos maiores responsáveis em fazer funcionar os espaços de aprendizagem, seguido dos discentes e agentes educativos. É esse profissional que “[...] desempenha um papel preponderante na organização e concretização dos processos de ensino e aprendizagem, isto é, na operacionalização do currículo” (Viana; Barros, 2019, p. 25). As autoras atestam que compreender a sua importância e investir em sua (auto) formação é o que permite atender aos anseios e provocações cada vez mais exigentes da prática pedagógica, para que seja engendrada por sujeitos conscientes, que reflitam, ajam sobre sua prática e desenvolvam competências socioemocionais para a formação social.

Para a criticidade e reflexão da prática educativa é necessário ao docente se despir de vaidades e rever suas atitudes enquanto atuação cotidiana. É necessário reconhecer que no processo de ensino-aprendizagem há um compartilhamento de protagonismos, que, nem o discente, nem o docente é o ser mais importante, mas os dois atuando concomitantemente, em parceria, de forma dialógica e multidirecional, para que a teoria não seja um discurso vazio.

Há um saber na docência que é de outra natureza, conforme Arroyo (2000), que acompanha a prática educativa e o docente: o dever-ser, que exige, além do domínio da teoria e métodos, a reflexão e a leitura. “É uma postura humana, pedagógica, mais que uma nova metodologia, nova didática ou nova estratégia de ensino” (Arroyo, 2000, p. 44). Então, mais que dominar técnicas, o docente precisa demonstrar a “humana docência”, para além da aplicabilidade prática do que teorizou em sua formação.

É um processo de educar-se na docência, como educador, reinterpretando o ofício de ensinar conteúdos e incorporar o de ensinar a ser, a ser humano, na relação e no convívio, assumindo um importante papel social: o de desenvolver pessoas e sociedade, formar cidadãos, além de cumprir as exigências curriculares.

São nos ciclos de formação docente que se deve planejar as dimensões curriculares as quais devem destacar a organização das atividades, tempos e espaços, ampliando a compreensão de conteúdos e de como aplicá-los, selecionando saberes, criando significados, elegendo recursos e artefatos culturais mais indicados,

policinando-se em sua postura perante as “[...] leis da vida, da natureza e da sociedade” (Arroyo, 2000, p. 120), formando, assim, nova consciência que não replica conteúdos nem empobrece a experiência.

Considerando as explanações de Imbernón (2009), a formação docente é permanente, e devido às aceleradas mudanças no contexto social, considerando o momento em que surge uma temática, ela já pode ser superada, há, para o docente, a obrigação de uma reconceitualização constante.

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda a aprender. (Imbernón, 2009, p. 16)

A teoria de Imbernón (2009) registra a necessidade de se analisar aquilo que funciona, o que é preciso descartar, “[...] o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (p. 18), ressaltando sempre a formação docente permanente para além de conceitos científicos, com a criação de espaços de participação e partilha de saberes, sempre com o viés reflexivo de detectar os saberes não necessários.

Na perspectiva de Tardif (2014), a prática docente integra um pluralismo de saberes e se define em relação a eles. São diferentes ciências que perpassam os saberes curriculares, disciplinares, experienciais e profissionais, que não advêm de uma única fonte, além de não se reduzirem à transmissão de conhecimento. Ademais, os docentes produzem (ou tentam produzir) saberes pelos quais ele possa compreender e dominar sua prática. Tardif (2014) ainda pontua que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num **contexto** onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...] (Tardif, 2014, p. 49-50, grifo do autor)

Docência, educação e formação humana se entrelaçam, de acordo com a perspectiva acima. No entanto, há uma visão idealizada *versus* a realidade concreta nos espaços educativos que, muitas vezes, constitui entrave nos avanços e mudanças de postura e atuação docentes.

Nóvoa (1995) focaliza a profissão docente como uma área sensível às mudanças, subordinada a organizações e intuições que podam a autonomia

docente, sob mecanismos de regulação estreitos aos seus interesses e realidades, limitando os docentes a funcionários. Apesar de a discussão do autor perfazer quase trinta anos, ainda há realidades assim que apresentam um enquadramento geral em relação à atuação docente da atualidade.

A formação docente precisa ser repensada e reestruturada como um todo, englobando a formação inicial e a formação continuada, numa conjuntura crítico-reflexiva, valorizando o pensamento autônomo sobre as práticas que realiza e as experiências que compartilha (Nóvoa, 1995), compreendendo, assim, que um “[...] projeto humano emancipatório [...] implica posições que apostam nos professores como autores na prática social” (Pimenta, 2002, p. 31), ao que se complementa que, além de autores, são também atores nessa prática.

Nóvoa (2023) enfatiza a existência de “um tempo entre-dois”, referindo-se ao período que compreende o fim da licenciatura e o início da prática profissional docente em que o autor defende que deve haver uma assistência maior ao discente, estabelecendo um elo entre universidade e escolas, organizando-as de modo que estejam preparadas para o acolhimento aos novos docentes e reconhecendo a ação universitária para além da entrega do diploma.

Para que o período entre-dois ganhe densidade e sentido é necessário repensar os ambientes de formação, de pesquisa e de trabalho: (i) para construir licenciaturas significativas, é preciso alterar o ambiente da formação inicial, construindo terceiros espaços de ligação entre as universidades, as escolas e os gestores públicas; (ii) para valorizar a profissão docente, é necessário criar condições para a produção de um terceiro gênero de conhecimento, o conhecimento profissional docente; (iii) para reforçar os professores enquanto coletivo docente, é preciso reorganizar os ambientes escolares, favorecendo um trabalho colaborativo e de co-construção do conhecimento e da pedagogia. (Nóvoa, 2023, p. 5)

Percebe-se, nesse caso, que o processo de formação fomenta-se dentro e fora da universidade, incidindo diretamente na prática inicial docente, contribuindo com o profissional reflexivo, que terá suporte e mais segurança em sua atuação.

Tardif e Moscoso (2018) trazem a denotação do profissional reflexivo proposta por Donald Schön para a formação docente.

[...] um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, precisamente o que Schön (1993) denomina *problem setting*. Assim, a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma. (Tardif; Moscoso, 2018, p. 391)

O estudioso Schön (1993 *apud* Tardif; Moscoso, 2018) afirma, assim, que o docente não é um técnico destinado a replicar seus saberes científicos aprendidos em sua formação inicial ou mesmo o funcionário (Nóvoa, 1995) que obedece a regras e diretrizes institucionais.

O professor que procede como profissional mantém obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional. (Schön, 1993 *apud* Tardif; Moscoso, 2018, p. 391-392)

Reflexão, ação, reflexão na ação e sobre a ação, eis alguns pilares no processo de formação docente que incitam a continuidade das aprendizagens, mas assume postura crítica, “[...] verbalizando, objetivando e avaliando, a fim de melhorar e mesmo de introduzir correções e inovações no plano pedagógico” (Tardif; Moscoso, 2018, p. 392). Assim sendo, chegam-lhe os caminhos a percorrer em sua atuação, cujo personagem principal é ele mesmo.

A formação reflexiva valoriza o profissional docente também em caráter pessoal, supõe melhores condições de trabalho e permanente formação, ressignificando a sua prática. Outra imprescindibilidade se refere à autonomia docente, pontuada por Cunha (2001), o que favorece a mobilização de saberes docentes para a inovação e rearticulação da práxis em sala de aula.

As competências necessárias ao ser docente estão imbricadas na ordem afetiva, cognitiva, conativa e prática (Perrenoud *et.al*, 2001) e são adquiridas e formadas sobre as experiências vividas, as quais devem mobilizar, paralelamente, profissionais docentes pragmáticos e profissionais docentes reflexivos, ou seja, devem estabelecer suas rotinas, planejamentos, estruturando suas ações, como também devem analisar essas ações. Os autores enfatizam que a formação docente deve se pautar em três lógicas: formação, ação e pesquisa.

A mobilização de competências docentes transfere a posição do profissional do ensino para o profissional do ensino e aprendizagem: autônomo e com grande capacidade de adequação / adaptação às situações.

Em Perrenoud *et al.* (2001), a definição dessas competências que perfazem o ser docente é:

O conjunto formado por conhecimentos, savoir-faire e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor [...]

conhecimentos, habilidades, e atitudes necessários para garantir as tarefas e papéis do professor. [...] são de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula. (Perrenoud *et al.*, 2001, p. 28)

Tal conjuntura implica saber utilizar os saberes, provenientes da experiência, compreendendo como e onde aplicá-los, analisando em que meios, em que circunstâncias e contextos adaptá-los. É imprescindível assumir a postura de um especialista, reflexivo, refletir na e sobre a ação, empreendendo na ação os saberes de ordem teórica, a serem ensinados e para ensinar e saberes práticos: sobre a prática e da prática, num movimento de indissociabilidade entre teoria e prática, mas, sobretudo, caracterizados pelo saber relacional, cujo princípio está nas relações e interações entre sujeitos e nas reações desses, nos cenários adaptados.

O aprender na ação docente enreda atitudes específicas, como afirma Perrenoud *et al.* (2001, p. 93): “[...] aceitar cometer erros; considerar o erro como inerente ao aprendizado; assumir riscos; administrar incertezas”, atitudes que são intrincadas pelas histórias de vida desses docentes, que lhes permitem desenvolver suas competências a partir, através e para a prática.

Mas a formação é um processo e perfaz a presença do outro, fomentando uma troca, não existindo a formação no sentido unilateral. Na concepção de Freire (2009), o formador também se forma, re-forma ao formar e quem é formado forma a si mesmo e forma ao ser formado.

Nas acepções de Pinto (2010, p. 112):

Não nos formamos em um único lugar, por meio de uma única instituição. Nossa formação é pela informação visual, textual, comportamental, pelo dito e pelo não dito. Daí a formação ser eminentemente um processo socializador e, como tal, inclui considerar o outro como elemento constitutivo dessa formação. Mesmo sabendo que, muitas vezes, e por algum tempo, predominou uma concepção mais restrita, que necessariamente compreendia a formação como um enquadramento ao meio social, hoje, caminhamos em uma direção mais flexível sobre a viabilidade de um movimento interdependente entre educação e sociedade.

A formação docente é processual, contínua, com total inter-relação entre vida pessoal e vida profissional, dentro de um contexto relacional. A pluralidade nas formas de aprender está diretamente relacionada ao ser, o que enseja formas de ensinar que envolvam, motivem, instiguem a participação ativa, exigindo um docente em constante transformação, formando-se e formando para a vida.

E nesse processo contínuo está imbricada a formação humana do docente, que o acompanha em todo o percurso profissional, desde a formação inicial,

caracterizando o sujeito que ensina, que é também um sujeito que aprende, cuja capacidade de aprender é que dá o suporte para sua vida profissional.

Nesse entretempo, Alice continua sua aventura, cruzando com diversos personagens, alguns fantásticos, outros estranhos, todos com ideias e personalidades, bem como se configura a sociedade em que vivemos: plural. Com alguns desses seres que lhe cruzaram o caminho, Alice iniciou diálogos que poderiam ser, perfeitamente, relacionados à sala de aula.

Um deles, foi com o Chapeleiro Maluco, que lhe propôs uma charada:

O Chapeleiro abriu bem os olhos ao ouvir isso e disse:

— Por que um corvo é igual a uma escrivainha?

“Eba, agora a gente vai se divertir!”, Alice pensou.

— Que legal que começaram a fazer charadas... acho que consigo adivinhar essa — ela respondeu.

[...]

— Já adivinhou a charada? — perguntou o Chapeleiro, voltando-se para Alice outra vez.

— Não, eu desisto. Qual é a resposta?

— Não faço a menor ideia — o Chapeleiro respondeu. (CARROLL, 2010/2013 p. 67-68)

Esse trecho da narrativa remete às autoras Motta e Viana (2019), as quais acreditam que:

propor perguntas que façam pensar, questionar, rever posições, mediar conflito e potencializar o aprofundamento e a leitura crítica pode favorecer de forma significativa a busca do estudante pelo conhecimento, pensando um modelo de educação que, além de “despertar” o interesse, possibilite sua articulação com a vida. (Motta; Viana, 2019, p. 19)

Desse modo, as autoras afirmam que a mediação pedagógica deve ser pautada em perguntas e não em respostas, uma vez que respostas finalizam discussões, enquanto perguntas as acendem, provocam e ampliam, potencializando os debates, colaborando assim na formação de indivíduos conscientes e competentes para compreender e relacionar as experiências e realidades que os circundam.

Mas também, a partir da referida passagem, surge a preocupação que o docente deve trazer em suas propostas, que é a solução, que deve ser viável e possível. A impossibilidade de resolução de um problema proposto pode levar o discente à desistência, corroborando uma premissa da ZDP de Vygotsky (2008), sobre a relevância do que se aprende que motiva a construção do conhecimento o qual está entre o que o discente já sabe e o que ainda não compreende (Valente, [s.d]).

Um outro fator importante para a prática docente pode ser explicado por outro trecho do diálogo de Alice e Chapeleiro, o qual lhe explicou que se a garota tivesse

um bom relacionamento com o tempo, tudo fluiria mais rápido.

Ah! Isso explica tudo”, disse o Chapeleiro. “Ele não suporta ser batido. Agora, se você mantivesse boas relações com o Tempo, ele faria quase tudo o que você quisesse com o relógio. Por exemplo, vamos supor que fossem nove da manhã, bem na hora de começarem as aulas. Você só teria de sussurrar uma dica para o Tempo, e o ponteiro giraria num piscar de olhos! Uma e meia, hora do almoço! (CARROLL, 2010/2013 p. 69)

Nesse tom da conversa, ele fala do horário da aula e se refere ao momento como sendo maçante, entediante, em que é preciso adiantar o tempo para sair logo dali para uma experiência melhor. A percepção do tempo também está implícita na atuação docente, pois a motivação é um elemento que impulsiona o envolvimento e a aproximação discente que infere em sua vontade de aprender .

Ainda se configuram alguns espaços educativos em caráter transmissivo e entediante. O discente, quando motivado, explora as próprias capacidades, habilidades e constrói seu conhecimento de forma que não percebe a passagem do tempo, uma vez que está envolvido e ativo em seu processo. Isso também é papel docente: estimular, criar situações de aprendizagem que despertem a motivação.

A figura do Chapeleiro representa a postura docente mediadora, que se preocupa com a organização, otimização, participação ativa do discente e oferece uma crítica implícita à prescrição curricular à qual o docente está submetido.

Outro trecho da obra de Lewis (1865) trata da percepção de mudanças e transformações vivenciadas por Alice:

Meu Deus, meu Deus! Como tudo é esquisito hoje! E ontem tudo era exatamente como de costume. Será que fui eu que mudei à noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase achando que posso me lembrar de me sentir um pouco diferente. Mas se eu não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Quem é que eu sou?’. Ah, essa é a grande charada! (CARROLL, 2010/2013, p. 26).

Pode-se considerar essa passagem como uma metáfora às constantes transformações que vêm ocorrendo, principalmente nas formas de comunicação, que incitam as discussões sobre as TDIC no contexto educativo formal como cada vez mais necessárias e evidentes.

Não se pode discutir a formação docente sem fazer referência, também, à docência *on-line*, muitas vezes configurada como uma docência mecânica, sem qualidade e que distancia docente e discente. Pensando nessa configuração, contribui-se com esse adendo à temática.

1.4 Docência *on-line*

Ao pensar nas configurações dos espaços educativos, percebe-se que, de 2020 para cá, novas nuances foram criadas. Não que antes não houvesse essa necessidade, mas os marcos provocados pela pandemia do vírus SARS-COV-2 acabaram por comprovar a necessidade emergencial de mudanças, devido à instituição de aulas *on-line* por todo o mundo, incitando o desenvolvimento de processos educativos que mantivessem os discentes motivados a aprender (Moura; Silva; Viana, 2023).

A nova realidade requer uma figura docente mediadora, que se converta, juntamente com o discente, em um sujeito de aprendizagem, potencializada pelos artefatos tecnológicos. A mobilidade e conexão nas formas de comunicação romperam com a unidirecionalidade e com as paredes da sala de aula, levando o conhecimento a todo lugar (Santos, 2019).

Os espaços educativos passaram a ser nomeados de híbridos, ou seja, podendo oferecer aulas presenciais (físicas), *on-line* ou os dois simultaneamente, e fizeram insurgir a sala de aula digital, nascida no contexto da Cibercultura.

A sala de aula digital, segundo Camargo e Daros (2021), é, na verdade, o desenvolvimento de atividades mediadas por recursos tecnológicos, interconectados em prol de facilitar e intensificar as aprendizagens discentes. No entanto, os autores conceituam o digital para além dos aspectos tecnológicos, incluindo também a vertente de como a mediação tecnológica interfere nas relações, formas de pensar e agir em diversos setores da sociedade.

Silva (2012) já trazia em suas premissas o crescimento exponencial de cursos *on-line* no Brasil, mas sem a formação docente específica para atuação no ciberespaço. A docência *on-line* continuou a perpetuação das práticas unidirecionais, centralização de conteúdos, subutilizando as potencialidades dessa forma de ensino e aprendizagem, resumindo-se à transmissão e reprodução, desprezando a necessidade de incitar modelos autorais, compartilhados, colaborativos e conectados.

Além disso, Silva (2015, p. 52) aponta que:

Acerca da imersão cibercultural, da interação e da coautoria na construção do saber, e do papel das TIC na alteração de modelos pedagógicos tradicionais, as opiniões convergem no sentido que a cibercultura pode contribuir para reinventar a sala de aula desde que exista uma 'apropriação', isto é, depende da ação dos sujeitos que nela se inserem.

De acordo com esse autor, alguns docentes até já se apropriaram das TDIC em seus cotidianos, mas ainda não o fizeram em suas práticas, evidenciando formações carentes “que dificultam a imersão cibercultural e a (re)adaptação a modelos pedagógicos diferenciados” (Silva, 2015, p. 52).

Os espaços híbridos de aprendizagem estimulam o discente a ser o responsável por traçar seu caminho em direção à própria aprendizagem, dentro de suas resoluções, ritmo e limites, combinando práticas de trabalhos conjuntos ou individuais, favorecendo discussões de conceitos, resolução de problemas, exposição de opiniões, sempre sob mediação e orientação da figura docente, que a partir desse modelo de ensino, tem o objetivo de manter discentes engajados e reflexivos quanto ao próprio processo de aprendizagem (Moran, 2015).

No entanto, não é a mera inserção de dispositivos tecnológicos que garantirá a aprendizagem. Conforme Camargo e Daros (2021):

Disponibilizar uma **sala de aula digital** significa apresentar uma sala de aula imersa em tecnologia, na qual são usados aplicativos, sites educacionais e outros recursos a fim de potencializar o aprendizado dos estudantes de forma flexível, por meio de um processo de colaboração que transcende a necessidade do espaço físico. Isso implica a otimização dos recursos educacionais voltados à aprendizagem e também, a compilação dos resultados da aprendizagem para análise e tomada de decisão. **Uma sala de aula física pode ser tão digital quanto uma sala de aula virtual**. (Camargo; Daros, 2021, p. 8)

Na Educação Digital há uma inter-relação entre atores humanos e não humanos que coexistem, comunicam-se e se afetam diretamente. É pelo fator humano que há a apropriação, criação de significados, desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao ensino e aprendizagem no cenário de transformação digital em que se concebem os processos de ensino e de aprendizagem em harmonia com as TDIC (Moreira; Schlemmer, 2020).

Percebe-se nesse contexto que há uma complexidade na prática pedagógica, seja física ou *on-line*. Mas, se a imbricação de TDIC potencializam resultados positivos, isso deve ser considerado, mas não o uso aleatório, e sim um uso intencional e planejado com capacidade de prover uma aprendizagem que, além de significativa, é também contextualizada e centrada nas pessoas.

Com o desenho acima, não há como definir o *on-line* ou *off-line* em conjunturas diferentes, e sim a existência de uma experiência caracterizada como OnLife (Floridi, 2015), que impacta diretamente numa convivialidade hiperconectada, ilimitada, que

se estende na “[...] espacialidade e não apenas nas relações pessoais físicas, mas caracterizada por formas conectivas” (Schlemmer, Di Felice, Serra, 2020, p. 4) que transformam continuamente pessoas, objetos e situações, “[...] em redes de dados, criando uma condição inédita e híbrida” (*Ibidem*, p. 4).

OnLife diz respeito a uma nova conceituação para o que Moreira e Schlemmer (2020) consideram ajustar-se à complexidade da realidade social e educativa atual e implica a compreensão do significado de ser humano num cenário (real) hiperconectado.

As TDIC e redes de comunicação, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020):

Não podem ser encaradas como meras ferramentas, instrumento, recurso, apoio, mas forças ambientais que, cada vez mais, afetam a nossa auto-concepção (quem somos), as nossas interações (como socializamos), como ensinamos e como aprendemos, enfim, a nossa concepção de realidade e as nossas interações com a realidade [...] em termos éticos, legais e políticos provocando o enfraquecimento da distinção entre realidade e virtualidade; o enfraquecimento da distinção entre humano, máquina e natureza; a reversão de uma situação de escassez para abundância de informação [...] resultante da hibridização do mundo biológico, do mundo físico e do mundo digital [...] (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 25)

As tecnologias não salvam, elas agregam potencial à aprendizagem. Os indivíduos são influenciados pelo meio que os molda em qualquer espaço que frequentam.

Se a cultura digital já está agregada à educação, os docentes também participam disso e, como afirma Rodrigues, Almeida e Valente (2017, p. 66), é fundamental que “[...] também se apropriem das TDIC em experiências autênticas, tanto do próprio processo de aprendizagem quanto em sua prática pedagógica” e com isso, possam refletir na ação, sobre a ação e sobre sua reflexão na ação (Pimenta, 2002), num processo de imersão, continuidade e permanência na formação.

Libâneo (2011) atenta para a formação que dissocia teoria e prática e dialoga sobre as exigências para a função docente diante das mudanças e transformações cotidianas, salientando o caráter mediador docente nas interações em sala de aula com discentes, construindo propostas desafiadoras, para que eles desenvolvam perfis com autonomia, criatividade, criticidade, o que naturalmente também estimula a autoestima deles.

O ambiente *on-line* supõe um modelo mais ativo, conseqüentemente, um docente facilitador que propõe atividades mais colaborativas, incita discussões e estimula um pensamento crítico e instinto pesquisador (Palloff; Pratt, 2002). Parte-se

então da premissa de que, seja docente, seja discente, os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem assumem papéis imprescindíveis na engrenagem dos acontecimentos em sala de aula. Ambos são autores e os dois vão protagonizar sua atuação em algum momento.

É um compartilhamento de protagonismos, porque, à medida que o docente pensa em sua aula, ele deve considerar as sugestões que os próprios discentes também trazem. Nesse parâmetro, a formação deve ser integral (profissional e humana), de um docente conectado, mas perceptivo das necessidades de suas turmas, que podem ser bem diversas umas das outras.

Para que o docente não adquira apenas competências técnicas e metodológicas, e sim repense suas convicções em suas práticas que sejam mais ou menos funcionais e assim, possa reconstruir suas práticas e ações nos processos de ensino e aprendizagem, com e sem uso das TDIC. Almeida e Valente (2011) reiteram que, dessa forma, o docente se torna responsável pelas transformações pedagógicas e curriculares que sejam necessárias nos espaços educativos.

Para que isso aconteça, reforça-se que é fundamental uma formação para além de inicial e continuada, uma formação processual e permanente, numa contínua (re)formação para o sucesso da aprendizagem. Um fazer constante, conforme a perspectiva de Freire (1996), num processo de reconstrução na ação-reflexão-ação. E uma melhor formação implica diretamente a melhoria da qualidade da educação.

SEÇÃO 2: REMODELANDO AS NARRATIVAS E TECENDO SABERES

SERÁ AQUI O PAÍS DAS MARAVILHAS?

Quando lia contos de fadas, eu imaginava que aquelas coisas nunca aconteciam, e agora cá estou no meio de uma! Deveria haver um livro escrito sobre mim, ah isso deveria! E quando for grande, vou escrever um...

Alice no País das Maravilhas

Ao cair na toca do Coelho Branco e adentrar ao lugar desconhecido, Alice percebe uma bela paisagem, mas não tem acesso a ela, pois para isso, precisa passar por uma porta muito pequena. É quando encontra uma chave dourada sobre uma mesa e, ao observar a seu redor, percebe também uma garrafinha com um líquido, em cujo rótulo está escrito “Beba-me!” Num ato impetuoso de coragem, ela bebe o líquido e diminui significativamente de tamanho, esquecendo-se, no entanto, de pegar a chave sobre a mesa.

Confrontando essa passagem da narrativa de Alice com a sala de aula, percebem-se algumas semelhanças: muitas vezes as possibilidades e as potencialidades existem, mas nem sempre com fácil acesso ou alternativas visíveis. Por isso, as práticas repetitivas e memorísticas tendem a ser a solução, uma vez que estão imbricadas ao que se faz todos os dias.

Algumas vezes se acelera demais, esquece-se dos passos adequados, por não serem planejados fazendo com que os objetivos de aprendizagem não sejam alcançados e os resultados esperados sejam falhos. Pegar aquela chave deveria ser o primeiro passo de Alice para adentrar ao mundo novo que ela almejava conhecer, mas em seu ímpeto de uma rápida solução, a menina não articulou previamente suas ações, criando assim um novo problema.

Voltando-se aos espaços educativos, de forma análoga, pode-se pensar também em suas muitas limitações: uma porta muito pequena, uma chave inalcançável, um docente que precisa crescer e diminuir repentinamente, diante de suas dificuldades de atuação e adaptação a esses espaços, sendo necessário articular-se para vencer essas limitações e encontrar possibilidades.

Os currículos, tais como são organizados, não possuem efeito sobre as experiências em sala de aula se não são adequados às expectativas dos sujeitos que

a compõem, uma vez que o sucesso desses projetos educativos está diretamente entrelaçado com as histórias pessoais e, na prática, é condicionado por elas (Suárez, 2011).

O que acontece nas escolas está nos entremeios particulares e individuais dos sujeitos, de suas práticas, vivências e experiências que podem se confirmar nas (auto) biografias desses sujeitos. A forma como o docente se porta frente à sua prática depende diretamente de seu itinerário formativo, que inclui, necessariamente, suas questões pessoais e profissionais, que os fazem se desdobrarem em experiências segundo suas sensações, crenças, valores, convicções e aspirações.

As histórias docentes “[...]se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están conjugadas en el espacio y en el tiempo de las experiencias educativas a las que refieren” (Suárez, 2011, p. 392). O docente reflete em sua prática os resquícios das experiências que internaliza e elas mediarão suas ações e suas interações, seja com o objeto do conhecimento, seja com os discentes.

É na verdade, de acordo com Bruner (1991), o conhecimento ocorrendo a partir de um “ponto-e-vista” pré-existente. É um enredo que se entrelaça aos saberes prévios e às experiências formadas (de discentes e docentes) e que, através de diálogos reflexivos, faz com o que o sujeito se coloque em sua aprendizagem. Geralmente, nessas reflexões, os sujeitos utilizam suas experiências já construídas como uma inspiração para a reconstrução.

No desenrolar da narrativa, Alice vai constituindo encontros com os personagens da história, que se vão intensificando e, em todos eles, a menina tem a sensação de que já esteve naquele lugar, como um revisitar da memória passada que a ajudasse a agir naquele momento e no futuro.

É o caso das narrativas como estratégia de aprendizagem, temática a qual desmiuçaremos a seguir.

2.1 As narrativas: desprendendo a voz de docentes e discentes

As pessoas já nascem e crescem ouvindo enredos e histórias fantásticas de personagens, heróis, príncipes e princesas que iniciam no “Era uma vez” e após encontros, desencontros, atinge um clímax, até amenizar com o famoso desfecho do “felizes para sempre”. No entanto, essas histórias sempre são alheias à realidade e à vivência dos ouvintes.

Pelo narrar registram-se a vida, a história, a memória, afirmam Rodrigues e Gonçalves (2014). Então, se toda vivência é passível de criação de histórias, por que não deixar cada sujeito dar voz à sua própria história, segundo as experiências que constrói?

Contar histórias é um legado passado de geração em geração, de forma cultural e como tradição. Muitas passagens no mundo só puderam ser compreendidas pelo registro de suas histórias, sejam escritas, sejam orais, sejam visuais, submetidas “[...] às particularidades da memória, dos sentidos sensoriais, auditivos e visuais (Laudares; Goulart, 2019, p. 117)”. Todos esses sentidos citados constituem-se na formação de vivências que se perpetuam nas memórias e que podem ser revisitadas sempre que a pessoa quiser.

Conforme a perspectiva de Cunha (1997), as narrativas representam a realidade advinda do que o sujeito apreende dela, impregnada de significados e reinterpretações e, ao organizar suas ideias para relatar algo, seja em que linguagem escolher, revive e reconstrói suas experiências reflexivamente, de modo a se autoanalisar e assim fundamentar sua compreensão, promovendo a visibilidade desse sujeito para si mesmo.

As narrativas, nesse sentido, estão relacionadas às formas de experienciar o mundo, pois, segundo Bruner (1991), é através das narrativas que se organizam as experiências, caracterizando não somente o simples ato de representar, mas de constituição da realidade. Considerando essa premissa, o sujeito, ao narrar, não pode ser analisado, em caráter pedagógico, apenas sob o viés da objetividade mas sobretudo, pela subjetividade.

[...] história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer [...] A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas e mentores. Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar “verossimilhança”. Assim, narrativas são uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas. (Bruner, 1991, p. 4)

É considerar, na verdade, os pontos-de-vista e em que eles se apoiam no desenvolvimento da narrativa, pois, ainda segundo Bruner (2002), sendo real ou imaginária, a narrativa representa uma singularidade na sequência de

acontecimentos, estados mentais e episódios que se sucedem com os sujeitos, sejam como personagens ou como autores como se viessem programados mentalmente para interpretar de forma singular e com capacidade de agir sobre essa interpretação das experiências que vivem.

Com relação às experiências, Larrosa (2002) as compreende como sendo algo além da obtenção de informação, afirmando, inclusive, que o excesso de informação pode ser considerado uma antiexperiência. Para o autor, a experiência é “[...] o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21, grifos nossos). Por essa explanação, compreende-se que, ao narrar, externaliza-se aquilo que mexeu especificamente com o sujeito, aquilo que o atingiu de certo modo, e a forma como isso ocorreu. O que se destaca ou suprime dos fatos nos relatos deixa-se agir o julgamento de seleção e síntese do que se considera importante.

Do ponto de vista ainda das experiências,

[...] o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-
posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de
impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a
“exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de
vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se
põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz
de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a
quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a
quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (Larrosa, 2022, p. 25)

Quando se expõe, o sujeito traz sua subjetividade, ideias, emoções, pontos de vista. Ao se expor, dá-se acesso à consciência, ao que se pensa e ao narrar, os sujeitos se expõem. Ao mesmo tempo que se traz uma experiência, também a vivencia, o que configura um sujeito que é narrador, autor e protagonista numa mesma história.

É pela ação de narrar que se registra a vida e se inscreve no mundo “[...] por uma escritura que pode ser constitutiva de subjetividades e identidades” (Rodrigues, 2017, p. 111). É pela narrativa que o tempo se humaniza, que se tem acesso à experiência humana do tempo (Ricoeur, 1994), e de fato, uma narrativa envolvente consegue minimizar esse tempo, de modo a não perceber sua passagem.

É o passar desse tempo que caracteriza a sequência de fatos sucedentes na narrativa, ao que Bruner (1991) denomina de **diacronicidade narrativa**, uma das dez características que esse autor atribui ao fenômeno narrativo, sejam esses verbais ou não verbais.

Sob as interpretações de Bruner, além da sequência temporal, a **particularidade** é outra característica decisiva de construção da realidade a partir da narrativa. São as ocorrências particulares que a conduzem. Os **vínculos de estados intencionais** também a caracterizam, quando intervêm as “[...] convicções, desejos, teorias, valores, e assim por diante” (Bruner, 1991, p. 7), o que pressupõe uma escolha, um intuito de alcançar o objetivo narrativo.

A **composicionalidade hermenêutica** é um prenúncio narrativo, uma explicação preliminar que leva à exegese, ou seja, à compreensão e capacidade de interpretação imposta pela própria narrativa, através de sua intenção e conhecimento partilhado, constituintes das bases, de acordo com Bruner (1991), para definir como a história será apreendida e como será contada.

Os roteiros que predefinem a narrativa precisam de **canonicidade e violação** para serem legitimados, transformando enredos convencionais em inovadores, sob novos pontos de vista. Ademais, a **referencialidade** e a **genericidade** integram-se ao conjunto de características, trazendo a referência, que não precisa ser real e pode ser ficcional, mas que a atribui a verdade narrativa, além do gênero, considerado “[...] um guia para usar a mente” (Bruner, 1991, p. 14), uma maneira de representação de situações humanas.

A oitava característica de Bruner (1991) é a **normatividade**, a qual o autor explica da seguinte forma: toda narrativa é passível de uma violação da expectativa habitual. E se há uma violação, haverá também uma norma, que varia de acordo com as circunstâncias do momento e, assim, os sujeitos estabelecem o que é convencional e o que é canônico. Desse modo, eles interpretam e explicam narrativamente as significações às violações que aplicam e se afastam da logicidade e generalidade humanas.

Ao se referir à **sensibilidade de contexto e negociabilidade**, o autor faz a alusão ao fato de que toda narrativa está interreligada a um contexto, mas esse contexto é suscetível a uma interpretação que pode ser negociada, não necessariamente, ser estabelecida como uma verdade absoluta. O **acréscimo narrativo** é uma espécie de justificativa para a existência narrativa, permitindo uma continuidade da história a partir de acontecimentos passados.

As características narrativas de Bruner (1991) trazem a perspectiva de que, pelos princípios narrativos, os sujeitos constituem a realidade, e é com suas particularidades que organizam suas experiências, a partir da habilitação dos sistemas

simbólicos culturais, que influenciam também a construção de conhecimento, a partir dos pontos de vista prévios.

O autor reitera que o pensamento organiza a percepção da realidade dos sujeitos e é exteriorizado a partir da linguagem, corroborando com Vygotsky (2008), refletindo diretamente o mundo cultural de cada um e sua atribuição de significados. Cada significação construída vai depender das negociações dentro de cada comunidade, que são expressas pela narrativa de cada um.

Na concepção de Bruner (2002), a linguagem é uma poderosa ferramenta para organizar a experiência, constituir realidades, adicionando que nenhuma narrativa pode ser compreendida apenas sob um viés, e que todo sentido produzido é uma forma de tradução do sujeito. O significado, por sua vez, é singular e cada sujeito produz o seu.

Para González Rey (1995), uma educação, quando focada no sujeito, exige uma ruptura dos elos autoritários e unidirecionais, e aceita o desafio da individualidade em seu processo de desenvolvimento. Para esse autor, a aprendizagem é um processo ativo e integral do sujeito em sua construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da autoestima, controle emocional e interesses, além de uma atmosfera interativa, permeados de diálogos, conversações e reflexões conjuntas docente-discente, exerce função essencial na formação da capacidade de julgar e de criar representações, propiciada pela existência da comunicação (González Rey, 1995).

Ao se mostrar afetuoso, confiável, compreensivo, o docente passa maior segurança ao discente, que se sente capaz. Do contrário, quando não sente esse apoio, e apresenta um estado emocional abalado, ele diminui suas potencialidades na construção de saberes, podendo, inclusive, formar bloqueios cognitivos (González Rey, 1995).

Em decorrência disso, valorizar a subjetividade se converte em um pilar na formação (inicial ou continuada) dos sujeitos, discentes e docentes, por considerar a formação humana, para além da escolarização. A subjetividade também constitui o fazer, a ação, a partir do pessoal e social das experiências, em sala de aula ou fora dela (Rocha; Rozek, 2018).

Os sujeitos de ação desvendam sua experiência humana pelas mediações da linguagem e, através das narrativas, “[...] produzem um conhecimento de mundo e, ao mesmo tempo, participam de sua configuração, em particular de sua dimensão

temporal” (Ricouer, 1994, p. 14). É pela narrativa que o tempo se humaniza, e se tem acesso à experiência humana do tempo. De fato, uma narrativa envolvente consegue minimizar esse tempo, de modo a dar a sensação de não percepção de sua passagem.

Contar histórias é registrar, reviver, ressignificar experiências e, como metodologia e recurso pedagógico, é uma possibilidade de valorização e reconhecimento do processo de autoria, de construção e de reflexão dos discentes que selecionam vivências, desequilíbrios, avanços e criações em suas produções, numa inter-relação entre subjetividade e objetividade (Rodrigues; Almeida; Valente, 2017).

Quando contam suas histórias e caminhos vivenciados no processo de aprendizagem, “[...] os sujeitos desempenham o papel de atores e de investigadores de suas próprias vidas” (Rodrigues; Almeida; Valente, 2017, p. 65). Nos processos educativos, as narrativas propiciam aos discentes organizarem suas experiências através de sua participação ativa, reflexiva e de transmissão de significados.

Existem muitas ocorrências na vida em que, pela subjetividade, compreendem-se melhor os fenômenos, justamente porque os sujeitos, em sua forma singular de perceber, de acordo com suas histórias de vida e seu contexto, trazem seus sentidos na apreensão dos fatos, que depende de seu cotidiano, crenças, vivências, papel cultural, entre outros fatores que incidem diretamente em sua leitura de mundo.

É nesse contexto que Rocha e Rozek (2018) definem a relação dialética sujeito/subjetividade:

[...] a subjetividade trata-se de um sistema aberto e dialético, ou seja, a construção subjetiva de um sujeito, ou a própria construção do sujeito, se dá durante toda a sua vida e a partir de questões individuais e sociais, a partir da sua história e da história da humanidade, na qual está inserido [...] o sujeito como um todo integrado, no qual não se dissocia social e individual, objetivo e subjetivo, mas, estas instâncias compõem dialeticamente o sujeito e sua subjetividade [...] A concepção de subjetividade está diretamente ligada à de sujeito, que se constitui nesse constante processo sistemático aberto e em diálogo com o outro, com a sociedade e com a história. (Rocha; Rozek, 2018, p. 5)

Rocha e Rozek (2018) reforçam a integralidade do sujeito em seus processos de vida: um ser pessoal, social e histórico e, portanto, subjetivo, dinâmico, mutável, que se configura processualmente e permanentemente, sem se desprender das “[...] emoções, afetos, questões cognitivas e sociais” (p. 6), que vão consigo enquanto discente e enquanto docente.

Estimular o sujeito a narrar também o faz narrar-se, o que pode mudar o modo que ele compreende a si mesmo e os outros. Ao revisitarem suas narrativas, o sujeito pode teorizar, nomear e dar voz às suas experiências, atribuindo a reflexão ao ato narrativo e ressignificando a vivência (Cunha, 1997).

A partir do modo de percepção do mundo, o sujeito interpreta, apropria-se da realidade, cria (ou não) experiências e então é capaz de agir sobre ela, tecendo sua trajetória particular sobre o cruzamento de histórias em que vive e ouve. A narrativa, conforme Galvão (2005), é formada por três componentes: a HISTÓRIA, que se trata da sequência, do discorrer dos eventos; o DISCURSO, que é o modo como a história é apresentada e a SIGNIFICAÇÃO, que está diretamente relacionada à interpretação do que foi contado.

Considerando essa conjuntura, Rodrigues (2017) aponta que o autor deve se despir da ilusão de que o leitor captará fielmente sua intencionalidade de expressão na narrativa, justamente devido à significação e sentidos desenvolvidos pela individualidade de cada um, que são resultantes de elementos diversos oriundos da experiência.

Na conceituação de González Rey (2003), é pelo sentido que se exprimem as distintas formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido estão incluídos. Essa proposição ratifica a ideia de que, ao longo da vida, os sujeitos vão construindo sentidos consoante as experiências que vão tecendo, mesmo que em tempos e espaços diferentes.

Para esse autor, a subjetividade é algo que vai se tecendo de forma contínua a partir das interseções: “[...] indivíduo e sociedade, emoção e pensamento, sentido e significado, consciente e inconsciente, em múltiplas configurações de sentidos de elevada variabilidade, tendo como base as trajetórias de vida do sujeito” (Castanho, 2013, p. 488) e suas singularidades.

No processo de ensino e aprendizagem, a partir das narrativas, o discente pode relatar suas interpretações e compreensões dos conteúdos curriculares, mas a partir de si mesmo e dos sentidos que criou, num movimento que lhe dá o direito de exercer sua autonomia na seleção e apresentação de informações, no relato de sua experiência, no exercício de sua autoria, além de sua participação ativa, caracterizada pela sua capacidade de refletir e de pensar.

Ao se reconhecerem como seres pensantes, os indivíduos inclinam-se a não

repetir modelos já prontos, salienta González Rey (2003), o que na educação, significaria compor projetos pedagógicos não conservadores, baseados em transmissão, memorização, reprodução e repetição.

Quando, na infância, inicia-se a frequentar a escola formal, já se mantém contato com as narrativas e contação de histórias, pois a narração e o aprendizado caminham paralelamente. E é com esse cenário que Galvão (2005) apresenta três potentes processos das narrativas: o de investigação em educação (pesquisa); o de reflexão pedagógica (ação-reflexão-ação) e o de formação (docente e discente).

Para narrar, o docente precisa revisitar sua memória, num movimento de pesquisa. Depois disso, no processo de reflexão docente, percorre caminhos através das narrativas, com a oportunidade de rever e compreender como suas ações afetam as salas de aulas e os sujeitos discentes, de modo a (re)pensar sua prática no processo de ação-reflexão-ação. A partir da reflexão, pode agir, criar situações e estratégias para melhorar sua formação, reescrevendo sua história sob outras expectativas que minimizem possíveis consequências.

As histórias, portanto, são bons materiais de pesquisa, pois fazem com que os sujeitos, ao narrarem, remetam-se ao passado, analisando o presente e criando um futuro, levando em consideração a contribuição de Galvão (2005), ao destacar que quaisquer acontecimentos em sequência (linear ou não linear) podem virar narrativas. Além disso, são potenciais recursos pedagógicos quando os fatos narrados podem ser refletidos e expostos a discussões sob diferentes aspectos, principalmente em espaços de aprendizagem e em processos de formação.

É o que apontam Rodrigues, Almeida e Valente (2017), quando analisam que, ao registrar seu processo, o sujeito tem a possibilidade de verificar e corrigir seus erros, confrontando-se com melhores estratégias e caminhos a trilhar, de modo a ter acesso a diversos saberes. Desse modo, reflete sua experiência e prospecta novas práticas, projetos e utopias. E assim, ao recontar a experiência, o sujeito ressalta a compreensão daquilo que foi significativo: potencialidades, debilidades, acertos e erros, num elo entre a objetividade e a subjetividade, que promove o autorreconhecimento para além da experiência, assumindo o papel de protagonista e investigador de sua vida.

A afirmativa corrobora a potencialidade nos campos da formação docente. Pelas narrativas, os docentes também podem cruzar suas histórias e discuti-las com outros colegas, colocar-se no lugar do outro, num exercício de partilha, análise e diálogo: agindo, reagindo e interagindo com pessoas e contextos, ressignificando o ser

docente sob um novo olhar sobre um cenário em que eles mesmos estão inseridos.

A formação docente também se reitera num processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, legitimando, segundo Viana e Barros (2019), o lugar da subjetividade e da personalidade na investigação e na formação docente, sendo potencializada pelo movimento de pesquisa, registro e escrita que a cada momento passa por reformulações e cria novos significados.

A leitura e a interpretação de mundo pelos sujeitos são múltiplas, assim como as linguagens das concepções atuais de uso e apropriação das TDIC, que deram nova vestimenta às formas de narrar, conforme será discutido no próximo tópico.

2.2 Narrativas digitais: remodelando o contar histórias

A figura do Coelho Branco na narrativa de Alice, sempre apressado e olhando o relógio, simboliza o imediatismo de um mundo cheio de rotinas, seriedade e nervosismo, além da obsessão com o cumprimento de prazos e tarefas. O Coelho está sempre num ritmo frenético, indo e voltando, consultando seu relógio, dando a sensação de tudo ser muito breve.

A presença do Coelho Branco, junto à sensação de brevidade, pode ocasionar situações que não resultem em experiência, e sim apenas acúmulo de informações, conforme Larrosa (2002) cita nesta passagem:

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (Larrosa, 2002, p. 23)

É a sociedade líquida aclarada por Bauman (2009), que demonstra a rarefação do conhecimento que, imperceptivelmente, deixou de ser sólido e estável, passando a uma liquidez e efemeridade, em que tudo se transforma e precisa de atualizações constantes, o que se reflete diretamente na educação que, com as imprevisíveis mudanças, vive um estado de adequação e adaptação permanente.

Nesse contexto, a figura docente representa a mediação entre educação e sociedade, uma vez que esse autor defende a educação como um recurso de transformação social. Entretanto, Assmann (2000) assegura que:

As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas [...] um grande número de agentes cognitivos humanos pode interligar-se em um mesmo processo de construção de conhecimentos. E os próprios sistemas interagentes artificiais se transformaram em máquinas cooperativas, com as quais podemos estabelecer parcerias na pesquisa e no aviamento de experiências de aprendizagem. (Assmann, 2000, p. 9)

Isso é explicitado, nos últimos anos, ao serem percebidas as alterações nas configurações da comunicação, que transformam as relações sociais e midiáticas. Pelas TDIC, os sujeitos podem ampliar “[...] possibilidades de expressão, dizeres, enunciação e narrativas [...] visto que elas legitimam outras formas de sentir, experienciar e compartilhar o mundo” (Moura; Franco, 2020, p. 238). E pelas suas subjetividades e objetividades, esses sujeitos podem intervir também no digital.

A evolução nos artefatos tecnológicos, que passaram a apresentar recursos mais concentrados e interligados em um único dispositivo, tem possibilitado maiores interações entre os sujeitos, que se comunicam em linguagem verbal e não verbal, num processo de compartilhamento e análise de saberes plurais.

As velhas e novas mídias vêm convergindo a novos formatos e o que era considerado um formato tradicional já se reconfigurou para o digital, representando a disseminação de informações que, na mesma rapidez com que atinge os patamares mais remotos, redesenha-se e se desmembra em outras informações.

A cultura da convergência ou Teoria da Convergência (Jenkins, 2008) reflete sobre as transformações na sociedade, que foram propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico e o uso simultâneo de vários tipos de mídia. Nessa teoria, as narrativas se publicizam e se desenham pela interseção da pluralidade de linguagens e interfaces de comunicação pelas quais são infligidas, ao que Motta (2017, p. 46) certifica que “[...] cada fragmento acrescentado distende a narrativa para trás, para adiante ou para os lados, reatualiza a história deixando os relatos em um permanente estado de suspensão” à medida que essas narrativas são (re)visitadas, sem a imposição de seguir uma linearidade temporal clássica e que vai muito além da escrita.

Por dar voz e advir da perspectiva de que os sujeitos inferem da realidade, a narrativa, nesse caso, pode ser compreendida como uma ação protagonizada por seu

narrador, mas que permite que seu destinatário (leitor, ouvinte, assistente, nessa nova configuração rica em linguagens) também participe de sua narrativa num processo de coautoria e recriação de sentidos, desencadeando, assim, uma nova organicidade e imprimindo um ritmo de continuidade no fluxo dos acontecimentos. Assmann (2000) reflete que:

No tocante à aprendizagem e ao conhecimento, chegamos a uma transformação sem precedentes das ecologias cognitivas, tanto das internas da escola, como das que lhe são externas, mas que interferem profundamente nela. As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento. (Assmann, 2000, p. 7)

O autor se refere aos processos aprendentes que se organizam dentro e fora dos espaços formais de aprendizagem, caracterizada pela ubiquidade e ampliação das paredes da sala de aula, ao que Assmann (2000) completa declarando que a aprendizagem não se limita mais ao tempo em que se está na escola, e sim acontece paulatinamente por toda vida e em vários espaços.

E, diante dessa realidade e de novas perspectivas de aprendizagem, proporcionada por essa revolução e transformação constantes, precisa-se repensar as teorias desenvolvidas no processo de ensinar, uma vez que as narrativas antes descritas de forma oral ou escrita, podem se apresentar como digitais, sendo capazes, com suas múltiplas linguagens, mídias e recursos das TDIC, de contribuir para que os discentes construam sentidos e compartilhem suas experiências, podendo representar um processo contínuo, compartilhado, comentado e editável em qualquer tempo e lugar, num exercício ubíquo, dinâmico e de amplas possibilidades pedagógicas (Rodrigues; Almeida; Valente, 2017).

Almeida (2016) destaca que a construção do conhecimento pode ser potencializada com a incorporação do digital, num processo interativo multidirecional, autônomo, colaborativo e desprovido de hierarquias. No entanto, Clarke e Adam (2011) afirmam que a narrativa digital não é um conceito recente; surgiu na década de 80, através de uma organização artística comunitária sem fins lucrativos, na Califórnia, com o intuito de capacitar e dar voz a indivíduos e grupos tradicionalmente silenciados, marginalizados ou ignorados pela cultura dominante (Clarke; Adam, 2011, tradução nossa).

De forma mais generalizada, nos contextos educativos, refere-se à utilização

de recursos multimídias com intuito de promover aprendizagens, a partir das prerrogativas das narrativas como já conhecemos, sendo disseminada digitalmente pelos discentes, retratando seus percursos em sala de aula.

As narrativas digitais contribuem para que os sujeitos, usuários das TDIC, tornem-se contadores criativos de histórias (Robin, 2008) através da combinação de recursos multimídias que perpetuam suas narrativas no ciberespaço. Além disso, apresentam um rico potencial de envolver os discentes em propostas curriculares, incentivando-os como protagonistas na tessitura de seus enredos que culminarão em aprendizagens, desmistificando a posição passiva do uso das TDIC, de sujeitos consumidores de conteúdo, para sujeitos também criadores de conteúdo.

Além disso, as narrativas digitais unem o processo tradicional de pesquisa, seleção e escrita à pluralidade de mídias existentes (Robin, 2008) e que convergem diariamente entre o velho e o novo, o que se viveu, está vivendo e irá viver, carregando esse trajeto de significações e se caracterizando como construções feitas “[...] *com e veiculadas por meio de recursos multi e hipermediáticos*” (Rodrigues, 2019, p. 101), numa junção de tecnologias acessíveis que interagem com a contemporaneidade que as salas de aula exigem e merecem.

Para as construções referidas por Rodrigues (2019), as narrativas digitais precisam seguir certos parâmetros para ficarem atrativas e interessantes, explorando características do design, de forma geral e estética, com o uso de cores, sons, animações, formas que provoquem o usuário. De acordo com Paul (2010), na perspectiva do *design*, existem elementos indispensáveis para a constituição de uma Narrativa Digital, que a deixam mais atrativa, assim relacionados pela autora:

- (1) **Mídia:** é a expressão e suporte utilizados enquanto criação e roteiro a ser desenvolvido na narrativa, sendo analisada sob quatro aspectos: a configuração, se é individual, múltipla ou multimídia; o tipo, que mídia utilizar (áudio, imagem, texto, vídeo); o fluxo, diretamente relacionado ao conteúdo, se é preparado anteriormente à sua apresentação ou apresentado em tempo real; e o tempo/espaço, refere-se ao conteúdo, se foi ou não editado.
- (2) **Ação:** diz respeito ao movimento dado pelo conteúdo, se é dinâmico, estático, ativo ou passivo, referindo-se à ação que o usuário precisa realizar para acessar o conteúdo.

- (3) **Relacionamento:** tem a ver com o usuário e o conteúdo, se é fechado e só pode ser lido, assistido, ouvido ou aberto, se permite manipulação do usuário.
- (4) **Contexto:** refere-se aos *links*. Ao que pode ser consumido além do que está exposto, permitindo ao usuário um conteúdo adicional.
- (5) **Comunicação:** aludida à comunicação entre usuários através de comentários, sugestões, chats, e-mail de forma síncrona ou assíncrona, com ou sem supervisão e para fins comerciais, de partilhas de conhecimento, registro ou avaliação.

Os elementos se tornam importantes, uma vez que a mudança dos ambientes de analógicos para digitais promove mudanças de comportamento, de comunicação e de produção de conteúdo. Prado *et al.* (2017) explicam que:

A concepção das Narrativas Digitais passa a ocorrer através de um processo de produção textual, que se apropria do carácter recente dos processos audiovisuais e tecnológicos aptos a inovar o ato de contar histórias, configurando-se em um instrumento pedagógico eficaz e motivador, ao passo que agrega, à prática docente, a proximidade entre a realidade vivida também fora das salas de aula. (Prado *et al.*, 2017, p. 1160)

A assertiva das autoras apresenta que o narrar histórias se altera diante das inovações tecnológicas e artefatos cada vez mais velozes e potentes. As narrativas tradicionais quando conciliadas a diferentes mídias, tendem a se aprimorar e oferecem maior requinte à aquisição de saberes e aprendizados (Almeida; Valente, 2012).

As narrativas digitais exploram o potencial das TDIC, promovendo ampliação de habilidades de comunicação e expressão, além de incentivar o desenvolvimento de inteligência coletiva, que, conforme Lévy (2003), é uma inteligência compartilhada em tempo real que mobiliza competências coletivas, num estímulo ao trabalho colaborativo e combinação de elementos tecnológicos inovadores, criativos, modernos, tornando-se uma possibilidade metodológica de ensino e aprendizagem que motiva o discentes, ao mesmo tempo em que “[...] agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas” (Carvalho, 2008, p. 87).

Dentre as tantas possibilidades das narrativas digitais, Watanabe (2020) destaca que:

penetrar no processo de construção do conhecimento que abrange as

percepções individuais do estudante; o diálogo com os pares; e a possibilidade de intervenção mais eficiente dos professores. Além disso, devido ao caráter multimidiático que permite a combinação de variados tipos de sons, imagens, vídeos e textos, a narrativa pode tornar-se mais elaborada, eficiente e facilitadora de reconfigurações. Ademais, a possibilidade do produto ser compartilhado e comentado permite novas reformulações feitas em qualquer lugar e tempo, ampliando o seu poder de alcance e propiciando mais reflexões do narrador e de seu entorno. (Watanabe, 2020, p. 7)

As interações advindas dos contextos educativos promovem experiências acadêmicas únicas e individualizadas, possibilitando registros particulares sobre as trilhas de aprendizagem percorridas pelo discente, suas edificações na aprendizagem, produções, explorações e descobertas por intermédio das narrativas digitais, tornando todo o processo significativo, colaborativo e, principalmente, autoral, construindo, registrando, analisando, reconstruindo seus percursos, organizando o pensamento sobre suas experiências e em que elas se relacionaram consigo mesmas e com o ambiente que o cerca (Valente; Almeida, 2014).

O leitor de uma história narrada pode percorrê-la seguindo diferentes caminhos por meio das ligações definidas pelo autor, deter-se em blocos de textos que lhe sejam mais significativos e, em algumas situações, registrar comentários na própria narrativa do autor ou por distintos meios de comunicação. Desse modo, o autor tem a oportunidade de compartilhar suas experiências, receber feedback, rever e reformular suas trajetórias e produções, ao mesmo tempo em que o leitor pode tomar tais narrativas como referência para elaborar e reconstruir suas histórias. (Valente; Almeida, 2014, p. 37)

Por meio de uma perspectiva micro, individualizada e de uma força ilocucionária dos sujeitos, é possível depreender a realidade macroscópica das múltiplas questões que circundam nos espaços, o que, para Goodson (2007), é um rico potencial nas implicações e reflexões que são engendradas nas dimensões da realidade que se tornam fundamentais para compreender os fenômenos da vida e de suas consideráveis transformações.

O ato de narrar, nesse contexto, segundo Bruner (1996), assume grande importância como recurso pedagógico por sua capacidade de organização de experiência e transmissão de múltiplos significados, uma vez que cada leitor tem seu filtro interpretativo (Galvão, 2005), o que permite a apropriação da realidade e posterior ação sobre ela.

Além disso, o formato da narrativa constituindo ideias de início, meio e fim facilitam a compreensão, mesmo sem a necessidade da sequência linear. Ao relatar sua experiência, o discente tem a possibilidade de reflexão de seu processo de

aprendizagem, de suas atitudes e das atitudes do próximo, e uma vez que o indivíduo se vê pertencente em sua produção, em sua história, ele consegue teorizar o que experenciou (Palácio; Ciannella; Struchiner, 2017).

Almeida e Valente (2012) esclarecem que:

Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “janela na mente” do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico. Portanto, além da produção em si e do fato de esta produção ser feita por intermédio das tecnologias, (...) analisar o conteúdo da narrativa, no sentido de trabalhar e depurar este conteúdo, criando condições para que o aprendiz possa realizar a espiral da aprendizagem (...) e, com isso, construir novos conhecimentos. (Almeida; Valente, 2012, p. 58-59)

Com o acesso às reflexões e apreensões dos discentes, os docentes saberão como melhor conduzir suas propostas pedagógicas em prol de uma melhor compreensão e construção de conhecimento, incitando um movimento de construção – desconstrução – reconstrução de saberes.

Para tanto, o discente percebe e anuncia o que já construiu a respeito de determinados conteúdos. e pela mediação docente, desconstrói o que não é válido ou o que é falso nessa construção e reconstrói o conhecimento, dessa vez mais embasado e fundamentado cientificamente.

Viana e Barros (2019) abordam o papel docente como sendo preponderante para organizar e concretizar o processo de ensino e aprendizagem e operacionalizar o currículo. Também relatam a necessidade de que esses profissionais sejam flexíveis, dinâmicos, autônomos e com capacidade crítica e reflexiva para sanar supostos problemas.

No cenário da investigação e da formação de professores, o estudo das narrativas harmoniza-se ao estudo da experiência pessoal do dito pelo professor; estuda aquilo que o professor diz, pensa, sobre suas ações, não se detendo nomeadamente no que pensa e faz na prática, enfocando nas experiências vividas, e como aquela é percebida pelo sujeito e mediada pela linguagem verbal escrita. (Viana; Barros, 2019, p. 23-24)

Dessarte, a mediação permite um distanciamento entre aquele que conhece e o que é conhecido, possibilitando reflexão das vivências e reorientação das próximas ações e, assim, correlacionando o sujeito à sua realidade e ao seu espaço, de modo que sejam valorizadas sua subjetividade, suas percepções, sensações, ações, e não se limitando à racionalidade do planejamento e à prática didática, ou seja, ao utilizar

as narrativas, o sujeito refaz, reorganiza, revive, reestrutura suas experiências, trazendo significado e transformação ao ser, ao revisitá-las, ao narrá-las (Viana; Barros, 2019).

Nessa conjuntura, Mercado *et al.* (2011, p. 2) traz a importância na mudança da postura docente “[...] desde a sua concepção de aprendizagem, passando pela formação do professor, até a adaptação dos seus conceitos ao novo modelo de ensino”, e com isso, favorecendo o rompimento da linearidade, das ramificações e fragmentações dos saberes.

Quando se trata, especificamente, de ambientes de aprendizagem *on-line*, em que o ensino e a aprendizagem são mediatizados pelo uso de tecnologias digitais e norteiam o processo de interação e aquisição de conhecimento, o docente tem um papel imprescindível na articulação da teoria e da prática. Uma vez que o discente possui concepções singulares e próprias e, cabe ao docente se reinventar em sua prática pedagógica, recriando estratégias de ensino que, ao mesmo tempo, promovam a aprendizagem, desafiem os discentes e os apoiem emocionalmente em todo seu processo de construção, desconstrução, e reconstrução de saberes (Almeida; Silva, 2014).

Atualmente, sendo discente ou sendo docente, o indivíduo é um ser multitarefa, com demasiadas ocupações e conforme ele tenha amparadas suas emoções, ele perceberá melhor seu processo de construção de conhecimento, pois:

à medida que receba influência dos seus motivos, emoções, objetivos e interesses no contexto da aprendizagem, sem deixar de mencionar suas expectativas em relação à vivência, construídas, em sua maior parte, por experiências vividas anteriormente, muitas vezes sobrepostas até mesmo às informações fornecidas pelos sentidos, que se mantêm sempre alertas a novidades, reforçando a ideia de que não percebemos o mundo exatamente como ele é, mas como nos é útil percebê-lo desde a sua concepção de aprendizagem, passando pela formação do professor, até a adaptação dos seus conceitos ao novo modelo de ensino. (Nascimento *et al.*, 2018, p. 255)

A utilização das narrativas digitais pode ser um instrumento de desenvolvimento de aprendizagem significativa por proporcionar que discentes e docentes percorram caminhos prazerosos, autorais, autônomos, participativos, atendendo a novas perspectivas que fogem do paradigma tradicional no processo de ensino- aprendizagem, além de considerar a inserção de tecnologias digitais, já incorporadas no cotidiano, numa mescla de linguagens, seja por texto, por vídeos, por áudios, entre outras mídias.

São os significados que emergem da inter-relação prática entre docentes e discentes que constroem todo o processo de ensino e aprendizagem o que perpassa a mera aplicação de conteúdos cheios de teorias mnemotécnicas. Ao narrarem experiências, docentes e discentes atribuem novos sentidos às experiências de tal maneira que se torna possível analisá-las e ressignificá-las, pois, “[...] ao reconstruir suas trajetórias no diálogo consigo e com os outros, por meio das narrativas, descortina-se um espaço de aprendizagens, de formação e de investigação” (Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 154).

Dinamizar os espaços de aprendizagem, aliando a inserção dos recursos das TDIC, com metodologias mais inovadoras, como a proposta das narrativas digitais, pode potencializar a construção de significados de docentes e discentes.

Amparando-se em Alice, quando chegou ao País das Maravilhas, a menina se viu em um novo mundo com objetos falantes e animais antropomórficos, figuras excêntricas, de personalidade forte, que além de falar, comportavam-se como sendo humanos, numa conjuntura híbrida e natural. O contato com o que parecia impossível e às vezes até absurdo, fez com que Alice se questionasse a todo momento sobre as aprendizagens que construía até chegar ali num movimento de inquietação constante. O desconhecido leva Alice a um processo de autoanálise e autoconhecimento, fazendo-a refletir sobre supostas verdades, ao mesmo tempo em que, deparando-se com tantas coisas diferentes dela, ela se vê identificada com aquilo num processo de respeito e aceitação às ideias diferentes das suas.

De forma poética, pode-se identificar que Alice, ao cair no buraco, volta-se para si mesma (reflexivamente) e para as diferentes possibilidades que se elencam diante de si. Ela revive, recria, reage e forma novas representações a partir do que era real para ela, fora do buraco, reinventando-se sob novas perspectivas.

A menina doce, gentil e educada não perde sua essência por se deparar com o novo. Ao invés disso, ela se reconfigura e se reformula com novos conceitos, sentidos e significados de sua trajetória, ora como ensinante, ora como aprendente, similar ao que deve acontecer nos espaços de aprendizagem. O docente deve ser um gerenciador de saberes, planejador de experiências, de modo a compreender como o discente poderá absorver ao máximo os momentos em sala de aula, de modo a protagonizar seu processo de construção de conhecimento.

Para tanto, é preciso imergir em teorias de aprendizagem que embasem sua prática adequadamente, com intencionalidade pedagógica e com o intuito de promover

maiores possibilidades de construção de saberes.

2.3 Construindo saberes à luz de Piaget e Vygotsky

Diante dos contextos já explanados e considerando a aprendizagem como sendo o grande objetivo da educação, a necessidade de torná-la significativa é evidente, principalmente nos novos cenários educativos.

Schlemmer (2014) afirma que a aprendizagem provém de situações externas e ocorre apenas quando há a assimilação ativa do sujeito colocando-o como responsável na construção do conhecimento. Do processo cognitivo emergem significados que implicam em regularidades advindas da própria cognição.

A autora aborda que a cognição não é a representação de um mundo que existe independentemente, mas a “[...] produção de um mundo mediante o processo do viver” (Schlemmer, 2014, p. 76). Nesse sentido, a cognição é a “[...] ação efetiva que faz emergir um mundo através de [...] elementos interconectados capazes de mudanças estruturais [...]” ao longo da vida (*Ibidem*, p. 76). Ou seja, é o acúmulo de informações ou a habilidade para processá-las a partir de experiências e aprendizagens.

As afirmativas da autora estão consonantes às perspectivas de Piaget e Vygotsky, que, apesar de divergências em suas teorias, apresentam aspectos que convergem no sentido de que a aquisição de saberes se dá num processo de construção destes e pelas interações dos sujeitos, seja com o objeto ou com outros sujeitos.

Pensamento e linguagem permeiam os escritos desses dois autores e, cada um sob sua visão, explica a estruturação e a formação de conceitos que embasam a construção de conhecimentos pelos sujeitos. Posto isto, na subseção que se inicia, apresenta-se alguns aspectos da teoria piagetiana.

2.3.1 Piaget e a epistemologia genética

“O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas”.

Piaget

A teoria piagetiana incide sobre três enfoques apontados por Carneiro [s.d.]: a

natureza do conhecimento, o papel da experiência na formação dos conceitos e o procedimento de transmissão social ou linguística do adulto para a criança.

Na visão de Piaget (1976), o conhecimento fundamenta-se na compreensão e na invenção a partir da construção de estruturas mentais que derivam da ação desses sujeitos no mundo. Para esse autor, a forma de organização do pensamento perpassa por estágios de desenvolvimento em que as estruturas mentais se alargam, diferindo das estruturas anteriores e alicerçando as posteriores. A relação de como o sujeito processa essa construção, se de forma mais acelerada ou mais vagarosa, depende diretamente da formação de sua experiência.

Piaget (1976) defende o desenvolvimento cognitivo por uma sucessão de mudanças nas unidades estruturais, ao que o autor denomina de “esquemas”, na verdade, os esquemas psíquicos, estruturas observáveis, porém hipotéticas, que auxiliam os sujeitos na adaptação e organização do meio.

Os esquemas são caracterizados por Präss (2012, p. 15) como uma “[...] estrutura cognitiva, ou padrão de comportamento ou pensamento”, que surgem a partir da integração de estruturas mais simples e primitivas àquelas mais organizadas e complexas, organizando intelectualmente como os organismos percebem os eventos.

São duas as razões pelas quais os esquemas psíquicos se modificam: pelo processo de assimilação e pelo processo de acomodação. Sempre que um organismo sofre um estímulo e o incorpora, ou seja, extrai novas informações de um objeto que já conhece, passa por um movimento de **assimilação**. Já os estímulos que chegam e modificam a informação que foi assimilada, passam pelo processo de **acomodação**.

Quando a assimilação e a acomodação se equilibram, diz-se que o organismo está em **equilíbrio**, significando que a estrutura mental fica mais proeminente e relevante em relação ao período anterior, ou melhor dizendo, há uma passagem de uma condição de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio (Präss, 2012). Uma vez em equilíbrio, o organismo atinge o processo de **adaptação**, significando, de acordo com Rocha (2009), que o equilíbrio e o meio passaram de de um equilíbrio menos estável a outro mais estável.

O desenvolvimento na análise piagetiana processa-se por contínuas equilibrações ocorridas em períodos específicos, relacionados à maturação biológica, que caracteriza o estágio de construção de estruturas cognitivas e

esquemas psíquicos dos sujeitos e são responsáveis pela formação de conceitos.

Essa aquisição de conceitos acontece mediante um processo de construção iniciando, portanto, com uma desequilibração, perpassando os processos de assimilação e acomodação até atingir a equilíbrio e a acomodação, num movimento mental ativo, perpétuo e contínuo.

Conforme alusão acima, esse processo não ocorre de modo passivo, e nesse caso, cabe à ação docente provocar esses desequilíbrios, criando estratégias de inquietar os discentes para que ocorram diferenciações cognitivas individuais e aprimoramento do pensamento.

A teoria de Piaget (1976) repercute na educação, principalmente no currículo escolar, nos métodos de instrução e práticas de mensuração. Conforme já referido acima, Piaget defende quatro forças que agem em direção à aprendizagem e moldam o desenvolvimento: a **equilibração**, o balanço entre assimilação e acomodação; a **maturação**, que seria um processo biológico de aumento de potencial; a **experiência ativa**, que faz com que a criança conheça e interiorize conhecimentos; **interação social**, que permite ao sujeito interagir com o mundo e com o objeto de conhecimento, construindo suas ideias sobre eles e os outros.

Em Alice no País das Maravilhas, há muitos momentos conflituosos da personagem diante das situações e diante de si mesma caracterizando sua passagem pela aventura, pelas descobertas, pelas fantasias, alcançando assim um certo amadurecimento e compreensão dos fenômenos.

Conquanto, o próprio autor reitera que não é só a maturação biológica que é responsável pela construção de saberes, reconhecendo, no entanto, que há casos de aceleração e de retardo dessa maturação, relacionada ao meio e à experiência adquirida pelos sujeitos. Assim, Piaget (1976) afirma que, nessa construção, também infere o mecanismo de transmissão social.

2.3.2 A visão vygostkyana de desenvolvimento e aprendizagem

“A interação social é a origem e o motor da aprendizagem”.

Vygotsky

A teoria de Vygotsky (2007) analisa as funções psicológicas superiores dos sujeitos, delineando uma teoria do desenvolvimento e como ela se encadeia na

educação. Os processos psicológicos superiores distinguem homens e animais, são fundamentais na aquisição de conhecimento, possuem origem sociocultural e advêm de processos psicológicos elementares, de origem biológica.

O indivíduo, sob a premissa de Vygotsky (2007), constitui-se e se desenvolve a partir da cultura humana e da mediação com outros indivíduos, com os instrumentos e com os signos. São os instrumentos que lhes dão a capacidade de intervir no mundo. Já os signos atribuem a capacidade de interpretação da realidade, através de processos psicológicos, potencializando ações cognitivas.

A linguagem atua, nesse sentido, como um instrumento para o pensamento, embasando a construção do conhecimento. Pela linguagem, as funções psicológicas superiores sofrem alterações desencadeadas pelo desenvolvimento dos sujeitos, agindo diretamente na cognição. É a linguagem que media, simbolicamente, o sujeito e o objeto do conhecimento, e é a via que propaga a cultura desse sujeito. Através de diálogos, os sujeitos incorporam novas formas de pensar e se comportar, sem precisar passar por estágios de desenvolvimento.

São três os conceitos centrais da teoria vygotskyana: a Zona de Desenvolvimento Proximal, a mediação e a linguagem.

Os estudos de Vygotsky sobre a aprendizagem decorrem da compreensão de que o desenvolvimento que os seres humanos experimentam, desde o nascimento até a morte se dá numa relação dialética, ou seja, em interação com a sociedade. Para ele, a aprendizagem é o produto das interações que se formam entre o sujeito que aprende e os mediadores, entre os quais se encontram os professores (Coll; Solé 1996).

A cultura em que o sujeito está inserido fornece subsídios para a caracterização do ser, uma vez que o sujeito não é um ser isolado de seu meio. Nessa premissa, o autor contribui com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um entremeio entre a Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, o que o sujeito é capaz de realizar sozinho e a Zona de Desenvolvimento Potencial, que é a capacidade do que lhe será possível fazer.

A ZDP deve ser estimulada, principalmente na escola, e é caracterizada pelo desenvolvimento de funções do sujeito com a ajuda de alguém mais experiente, que pode ser um movimento entre discente e docente, ou mesmo, entre outros discentes. É a intervenção na ZDP que impulsiona o aprendizado. Essa intervenção não é homogênea, caracterizando que os sujeitos aprendem de formas diferentes.

A prática pedagógica incide, sobretudo, nos processos de desenvolvimento ainda não consolidados, favorecendo novas conquistas psicológicas. No entanto, essas práticas devem ser planejadas a partir do nível de desenvolvimento real e, ainda, referenciadas pelo nível de desenvolvimento potencial, tendo como objetivo as conquistas ainda não alcançadas.

Para Vygotsky, o erro não deve ser ignorado, ao mesmo tempo em que deve ser encarado como sendo parte do processo cognitivo. O docente deve impulsionar o discente para aquilo que ainda não conhece, mas que virá a conhecer, mediante sua ajuda. Essa ajuda promove, justamente, o desenvolvimento discente e, dessa forma, aquilo que ele domina é apenas um ponto de partida para alcançar a zona de desenvolvimento proximal, mediante situações adequadas de aprendizagem.

As interações sociais em sala de aula, seja entre docente e discente e entre discentes são pontos centrais na promoção do desenvolvimento, conforme se vê na mediação, do social para o individual.

Deve-se evitar, assim, qualquer intenção de doutrinação, mesmo porque, a partir de Vygotsky, não seria possível propor uma pedagogia diretiva ou um papel de receptor passivo para o discente. Um adulto ou uma criança mais experiente podem mediar um para o outro.

Ainda de acordo com a teoria Vygotskyana:

A existência da escola implica numa estruturação do tempo e do espaço e está baseada num sistema de relações sociais (entre alunos e professores, entre alunos e alunos, entre o estabelecimento de ensino e o meio ambiente, etc.). Os efeitos da escolarização são o resultado desse “meio escolar”. Ele criticava a escola, pois nem sempre ensina sistemas de conhecimento, mas frequentemente, oprime os alunos com fatos isolados e carentes de sentido. Os conteúdos escolares não carregam em si mesmos os instrumentos e as técnicas intelectuais e, muito frequentemente, não existem na escola interações sociais capazes de construir os diversos saberes. (Präss, 2012, p. 21)

Com essa afirmação, Vygotsky (2007) apresenta uma educação que não se constitui pelo acúmulo de informações conteudistas, e sim que deveria proporcionar o desenvolvimento de instrumentos, técnicas interiores e operações intelectuais.

2.3.3 Divergências e convergências teóricas: Piaget x Vygotsky

Nas concepções teóricas de Piaget e Vygotsky, são mais perceptíveis as divergências que as convergências dos pensamentos dos autores. Com relação às

divergências, sobressaem-se, aqui: as formulações sobre **aprendizagem e desenvolvimento**, a relação entre **pensamento e linguagem**, a influência dos **fatores internos e externos** no desenvolvimento dos sujeitos e a **formação de conceitos**.

Os autores divergem quanto ao entendimento do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos. O primeiro autor afirma que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, e que o sujeito primeiro se desenvolve e depois torna-se capaz de aprender. Isso implica dizer que essa aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento e não tem muita incidência sobre ele.

Para o segundo autor, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são recíprocos e interdependentes. A aprendizagem, para Vygotsky, é um processo externo, que pode seguir o trajeto normal de maturação biológica, pode anteceder o desenvolvimento ou pode até mesmo acelerá-lo. Sob essa égide, quanto mais um sujeito aprende, mais ele se desenvolve.

Sobre pensamento e linguagem, os autores também divergem quando Piaget afirma que o sujeito desenvolve primeiro o pensamento, depois a linguagem, que acaba sendo uma forma de expressar esse pensamento. Vygotsky já defende que pensamento e linguagem estão intrinsecamente ligados desde o nascimento.

Pela linguagem, a criança altera suas funções psicológicas superiores, evoca a imaginação e a memória, define e reorganiza o pensamento, sendo fundamental no processo de desenvolvimento.

Enquanto Piaget postula a epistemologia genética, e sobretudo a maturação biológica, de dentro para fora, do individual para o social, Vygotsky defende o meio social, ou seja que os fatores externos influenciam diretamente o desenvolvimento, bem como a mudança desse ambiente alterará seus percursos.

No entanto, ambos os autores convergem suas teorias para a ação do meio social e cultural e defendem que é pela interação dos sujeitos com o meio que se constrói o conhecimento.

SEÇÃO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

POR AQUI, POR ALI

“Se você não sabe aonde quer ir, qualquer caminho serve”.

Alice no País das Maravilhas

A citação acima se refere a um diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire, quando ela pergunta-lhe que caminho deveria tomar, ao que ele lhe responde que isso dependeria do lugar o qual ela desejava ir. Alice se sente perdida, não sabe para onde ir. E o Gato diz, então, que qualquer caminho serve para quem não sabe aonde quer ir.

De fato, sem planejamento e organização, qualquer caminho que se siga servirá, por não ter uma perspectiva do que se quer encontrar. Quando não há um foco, objetivos delineados e definição de aonde chegar, os resultados almejados nem sempre são alcançados.

Destarte, no trecho da narrativa, o Gato atua como um orientador, ele não dita que caminho Alice deve seguir, mas sugere a reflexão de que é ela quem tem o poder de escolha e que essa escolha interferirá diretamente em seu destino.

Nesta seção, traçam-se os caminhos trilhados para ir ao encontro dos objetivos e resultados desta pesquisa e, assim, poder corroborar ou refutar a hipótese inicial fundadora do estudo.

A pesquisa traz um olhar e escuta atentos ao docente, seja em formação inicial, continuada ou permanente. A partir de estudos e problematizações, o profissional docente pode direcionar sua prática e, assim, solucionar problemas, verificar alternativas de solução e atender as demandas de sua sala de aula, uma vez que pode relacionar os aportes teóricos estudados e a aplicação em sua prática e adaptá-los a diferentes situações.

Mattar e Ramos (2021) apontam que no âmbito da formação docente:

[...] a pesquisa desempenha diferentes funções, que incluem sua vinculação à diversificação dos processos avaliativos e ao desenvolvimento de competências relacionadas à investigação e à formação integral, voltada a um olhar mais crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas e o contexto escolar. (Mattar; Ramos, 2021, p. 35)

No entanto, para tais benefícios à formação docente e para enveredar pelos caminhos da pesquisa, é necessário saber aonde ir e chegar e, a partir disso, trilhar o percurso metodológico da melhor forma: como investigar, que tipo de abordagem e procedimento escolher para coletar os dados e, posteriormente, como analisá-los de forma minuciosa e detalhada, visando alcançar os possíveis e reais resultados.

3.1 Problemática e Objetivos: a centralidade do estudo

Um problema de pesquisa deve ser de possível solução e ter relevância à área pesquisada. Em vista disso, essa investigação questiona: as narrativas digitais compreendem uma possibilidade metodológica aplicável ao contexto da sala de aula para a construção de conhecimento no processo de formação inicial docente?

E a partir desse questionamento, analisar a construção dessas narrativas em contextos de aprendizagem como uma possibilidade metodológica na construção da aprendizagem de forma significativa é uma oportunidade de dinamizar a sala de aula e investigar os benefícios já elencados anteriormente, nos aportes teóricos estudados, da imbricação e apropriação das TDIC juntamente com o potencial das narrativas.

Para planejar os caminhos a percorrer, foram estabelecidos objetivos específicos que se transformaram em ações na realização deste estudo, junto aos sujeitos participantes, que ajudaram em todo percurso durante os dois anos nesse processo de formação da pesquisadora e dos pesquisados.

Identificou-se, então, subsídios teóricos das narrativas digitais que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, em sala de aula e para tanto, o cronograma de atividades inicia pela busca desses subsídios desde o início do Mestrado, paulatinamente e gradualmente, agregando valor, não só à pesquisa, mas à formação da pesquisadora.

Nesse contexto, buscou-se artigos, capítulos de livros, e-books, livros que versassem sobre as narrativas digitais e sua aplicabilidade aos contextos de aprendizagem e de formação docente.

No processo de busca, incluiu-se palavras-chave como: currículo e formação inicial docente, construção de narrativas e narrativas digitais para construir saberes, utilizando como critério de inclusão artigos publicados em revistas científicas hospedados em portais de periódicos e bancos de dissertação e teses, principalmente dos últimos 13 anos (2010-2023), que configurou o início do estudo, mas com

exceções quando se tratou de autores clássicos dos temas, voltando a anos mais longínquos e a estudos também de 2023, ano de conclusão da escrita desse texto.

Como critério de exclusão, descartou-se artigos não relacionados a narrativas em contextos de aprendizagem de cursos de licenciatura, formação docente, narrativas digitais e suas múltiplas linguagens com a utilização das TDIC.

Em forma de sugestão de atividades pedagógicas e curriculares a serem executadas pelos discentes das disciplinas, averigou-se as narrativas digitais quando utilizadas como estratégias pedagógicas em ambientes de aprendizagem na construção de uma aprendizagem significativa: nesse contexto, as turmas que foram acompanhadas precisaram desenvolver essas atividades curriculares em formato de narrativas digitais.

A partir das narrativas construídas, investigou-se como discentes de um curso de formação inicial constroem, desconstróem e reconstróem seus saberes a partir das narrativas digitais. A formação inicial se torna um pilar no futuro profissional de um docente, que revisita os conceitos aprendidos ao necessitarem de fundamentação para sua prática. Nesse sentido, buscou-se, a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, analisar e observar como vem sendo esse processo de construção de conhecimento.

Com o contexto social vivenciado pela imbricação direta das TDIC, relacionou-se interfaces tecnológicas que possibilitassem a construção de narrativas digitais: através da apropriação tecnológica, de maneira intencional e não aleatória, a utilização de interfaces tecnológicas foi fator indispensável à confecção das narrativas digitais, e para isso, relacionou-se para as turmas interfaces possíveis de serem utilizadas, não somente enquanto formação, mas também na solidificação das práticas futuras, seja ainda nos espaços universitários, seja nos espaços profissionais.

As ações desempenhadas foram desenvolvidas em componentes curriculares do curso de pedagogia, acompanhados pela pesquisadora, que na ocasião, junto aos sujeitos da pesquisa, caracterizou-se como partícipe do estudo, na orientação, mediação e sugestão de atividades que colaborassem com o andamento da pesquisa.

3.2 Abordagens e procedimentos da pesquisa: delineando o caminho

Este se fundamentou em uma abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Stake (2011, p. 23), “[...] o pensamento qualitativo [...] está misturado com todas

as etapas do trabalho científico”. Ainda segundo esse autor, o estudo qualitativo é interpretativo, experiencial e situacional, personalístico; ou seja: possui múltiplos significados, está focado nas relações humanas, direcionado a um campo específico, que, no caso desse estudo, é o contexto da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem de discentes em formação inicial docente, numa perspectiva única, detalhada, que considera as singularidades e individualidades.

Na perspectiva de Mattar e Ramos (2021), Moreira (2011), Chizzotti (2010) e Creswell (2010), a pesquisa qualitativa corresponde à compreensão profunda de certas situações e condições, de forma a averiguar, interpretativamente, as interações e os significados que os sujeitos da pesquisa recebem das experiências que cultivam aos eventos que se sucedem.

Para tanto, há um desemparedamento dos conceitos permitindo maior integração, devido à flexibilidade do design da pesquisa (Mattar; Ramos, 2021). Os autores salientam que apesar disso, os conceitos são assistidos e fundamentados em revisão bibliográfica com fontes diversas, uma vez que esse tipo de pesquisa tem caráter interpretativo. Stake (2011) esclarece que:

Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos (Stake, 2011, p. 41).

Para o autor, a investigação na pesquisa qualitativa depende diretamente do que o observador/pesquisador define e redefine sobre os significados daquilo que veem e ouvem. O foco central dessa abordagem está nas pessoas, destacando seus valores e experiências e, nesse caso, as interpretações são passíveis de falhas também.

O pesquisador deve ter olhos e ouvidos acurados para então interpretar e representar o que outras pessoas querem dizer, de que forma e que significados querem atribuir através de suas vozes, mas com criticidade e empatia, com o cuidado de não deixar as emoções interferirem nas percepções e com a compreensão que o olhar que vê, também perde muitas situações.

O procedimento deliberado para o melhor andamento desta investigação foi a pesquisa participante, cuja a finalidade é a de “[...] observar fatos, situações e

comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos” (Thiollent, 1999, p. 83). O pesquisador está vivenciando seu objeto no estudo enquanto faz a coleta de dados, ou seja, também participa do estudo, de modo a refletir sobre sua ação e agir sobre ela.

Uma das preocupações em escolher esse tipo de procedimento foi em poder adaptá-lo ao plano de curso da disciplina a ser implementada à pesquisa, uma vez que quem o desenvolve é o docente responsável e para não interferir de forma importuna em sua prática, preferiu-se adaptar um plano de ação da pesquisa ao plano de curso, em cada semestre letivo.

A observação participante é uma forma ativa de observação, segundo Stake (2011), em que o pesquisador se incorpora como participante, aproximando-se dos pesquisados e com o intuito de extrair da experiência deles, algum tipo de aprendizado. Nesta pesquisa, em específico, a pesquisadora-participante busca compreender, através das narrativas dos sujeitos, como se dá a construção de conhecimento e formação de conceitos durante seus processos de formação inicial docente.

Na investigação, o observador compartilha de duas faces, a de pesquisador e a de participante num processo de interação com os outros participantes e num movimento de transformação contínuo e recíproco.

Os dados que são obtidos estão repletos de significações atribuídas pelos agentes da investigação. Cabe ao observador captar essas particularidades e subjetividades implícitas e explícitas na coleta dos dados. E, por estar inserido diretamente na pesquisa, o observador, além de colher os dados, ao mesmo tempo modifica o contexto pesquisado, e também, por ele, é modificado.

Para a captação das subjetividades, o observador precisa saber em que momento intervir, questionar, desafiar, inquietar os participantes, de modo a aguçar seus sentidos e intuição. Para tanto, uma rotina estabelecida com esses participantes se torna imprescindível.

Mesmo que a subjetividade esteja em voga, a teoria precisa estar paralelamente arraigada à observação, e, para isso, o levantamento bibliográfico se deu em livros de autores clássicos nas temáticas específicas, restringindo as buscas com os seguintes marcadores: Currículo, Formação Docente, Narrativas (tradicionais) e sua ligação com os processos educativos, narrativas digitais e seus potenciais de aprendizagem e construção de conhecimento, com aportes em Goodson (2007),

Freire (2009), Arroyo (2011), Almeida e Valente (2012), Rodrigues, Almeida e Valente (2017), no que se refere ao Currículo; em Nóvoa (1995; 2023), Arroyo (2000), Mercado *et al.* (2012), Viana e Barros (2019), no diálogo sobre formação docente; em Ricoeur (1994), Cunha (1997), Bruner (2002), Galvão (2005), Almeida e Valente (2012), Almeida (2016), Prado *et al.* (2017), Rodrigues (2017; 2019), ao que concerne às narrativas e narrativas digitais, além dos pressupostos de Piaget (1976) e Vygotsky (2007, 2008) e na convergência de suas teorias para compreensão da construção de saberes pelos sujeitos.

A partir do plano da disciplina, passou-se a estudar meios de incentivar os sujeitos a fazerem uso de narrativas e narrativas digitais, a partir de um planejamento baseado no conteúdo programático dos componentes curriculares:

- (1) A sugestão das atividades se deu nos horários de aula estabelecidos pela instituição de forma presencial (física), podendo acontecer também de forma *on-line* ou por conversas e discussões no grupo de WhatsApp e Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle);
- (2) Olhar atento e escuta sensível, observação-participante, acompanhamento do desenvolvimento das atividades propostas pelos sujeitos de pesquisa;
- (3) Avaliação crítica na realização das atividades, apresentação de meios e práticas, e observação das reações, refletindo sobre outras possibilidades de inserção dessas ações que fossem mais eficazes nas produções narrativas e construção da aprendizagem;
- (4) Análise das narrativas produzidas e construção das atividades.

Essa etapa de planejamento foi indispensável para que a ação em sala de aula fosse organizada sem interferir muito no plano de curso desenvolvido pelo docente responsável pela disciplina, como também não mexer abruptamente na rotina dos discentes em sala de aula. Ainda assim, de um semestre a outro, a pesquisadora sugeriu acréscimos e decréscimos no plano de curso, de modo a solucionar lacunas observadas em outras turmas pesquisadas.

Uma vez que iniciavam as aulas, em cada semestre, as ações eram apresentadas às turmas, e toda aula se iniciava contextualizando e debatendo sobre o que são as narrativas digitais e quais seus potenciais para a aprendizagem e o que os discentes compreendiam por narrativas e narrativas digitais. Ao mesmo tempo,

captavam-se percepções das identidades desses sujeitos, se eram mais expostos ou mais reservados em relação aos seus relatos.

Com essas explicações, os discentes sabiam por quais caminhos a pesquisa iria enveredar naquele percurso semanal, bem como que atividades iriam desenvolver, segundo o conteúdo da semana e se, voluntariamente, estariam dispostos a colaborar com a investigação.

3.2.1 Pesquisa Narrativa: recapitulando as experiências

O enfoque, concomitantemente à pesquisa participante, é a abordagem da pesquisa narrativa, considerando as experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa no desenvolvimento das atividades. De acordo com Mattar e Ramos (2021), na pesquisa narrativa, as histórias narradas pelos sujeitos são consideradas dados do estudo. Nesse ínterim, as histórias podem ser coletadas através de diversos métodos, como, entrevistas, questionários, gravações de áudios ou de vídeos, entre outras formas e linguagens, que, nesse caso, foi pela integração de diversas linguagens midiáticas registradas em narrativas digitais.

A partir dos relatos, experiências humanas são reveladas, transpondo, pelas narrativas, a criação de sentidos e é tanto um fenômeno estudado, como um método de pesquisa utilizado para analisar os resultados. É, na verdade, uma racapitulação do que foi vivenciado, em particular, nas salas de aulas destinadas aos componentes curriculares que fazem parte do estudo.

Tudo o que se vive e constrói é passível de ser contado e ouvido, e no caso de pesquisas educativas, as experiências oferecem grandes potenciais de estudos, valorizando a voz dos sujeitos e sua leitura de mundo, possibilitando reflexões, seja dos pesquisados, seja do pesquisador.

Dessarte, as narrativas dos participantes deste estudo servirão de dados, que serão analisados, nesse caso, as narrativas de discentes em processo de formação inicial docente, destacando o potencial dessas narrativas na construção de conhecimento, impregnadas de novos sentidos e significados.

A pesquisa narrativa vem ganhando ênfase na educação, principalmente no que concerne aos processos formativos, relacionando-os a reflexões docentes e de seu conhecimento (o que sabem, como consideram o desenvolvimento de sua prática,

que decisões e caminhos a seguir em sala de aula).

As experiências construídas pelos sujeitos constituem suas narrativas, fazendo com que o narrador retire delas diferentes saberes selecionados, refletindo, discutindo, incitando novas formas de pensar, inclusive sobre o seu aprender e fazer docente.

[...] quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, o mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente (Souza; Cabral, 2015, p. 151).

A investigação narrativa trata-se da compreensão da experiência a partir de uma relação de colaboração entre pesquisador e sujeitos da pesquisa “[...] por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio” (Clandinin; Connelly, 2000, p. 20). No entanto, os teóricos revelam um tom a mais que simplesmente contar histórias nessa metodologia, e valorizam a interligação da experiência justificada pelo conceito de Dewey (1976) como algo em constante transformação e interação direta entre o humano, pessoal, social e material.

A investigação narrativa não se limita à coleta e análise de dados, ela também valoriza as subjetividades, as emoções, os afetos, as compreensões de mundo e as interpretações pessoais como objetos de estudo, fazendo com que as narrativas de pesquisador e pesquisados se entrecruzem para uma mesma compreensão (Reis, 2008). E no contexto de formação, permite que o docente compreenda a sua construção de conhecimento sob sua própria voz.

3.3 Sujeitos e lócus: com quem ir e para onde ir

Para definição dos sujeitos da pesquisa, o critério maior considerado foi estar em formação inicial docente, matriculado em um dos dois componentes curriculares do curso de pedagogia nos anos de 2022 e 2023. O *lócus* do estudo, então, delineou-se como sendo esses dois componentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), pertencentes à grade curricular da Centro de Educação (Cedu).

Desse modo, ao menos uma vez por semana, durante a vigência do semestre em questão, havia encontros com os participantes da pesquisa, com o intuito de

acompanhar, mediar, orientar e observar os movimentos que ocorreram na elaboração das propostas, sempre nos horários das aulas.

A proposta inicial foi a de investigar uma amostra de 50 (cinquenta) sujeitos, quantitativo sugerido para o Comitê de Ética, propondo atividades que incluíssem as narrativas digitais em sua construção de conhecimento, através de artefatos tecnológicos e plataformas ou aplicativos que lhes propiciassem o reconhecimento e aprofundamento dessas narrativas acerca da experiência vivenciada durante o semestre, como a confecção de mídias em diversas interfaces.

A amostra foi delimitada pensando na fidedignidade dos resultados e em uma possível evasão, pois havendo alguma desistência, não haveria comprometimento no andamento da pesquisa. O número amostral foi baseado na quantidade de matrículas nos componentes nos últimos semestres.

Inicialmente, o intuito era de aplicar a pesquisa no componente de Introdução à Educação a Distância, somente, que registrou, após a pandemia, um registro de cerca de 10 a 20 discentes matriculados. No entanto, esse número foi decrescendo de um semestre a outro, solicitando então o acompanhamento de um segundo componente curricular, que registrava matrículas entre 20 a 40 discentes por turma.

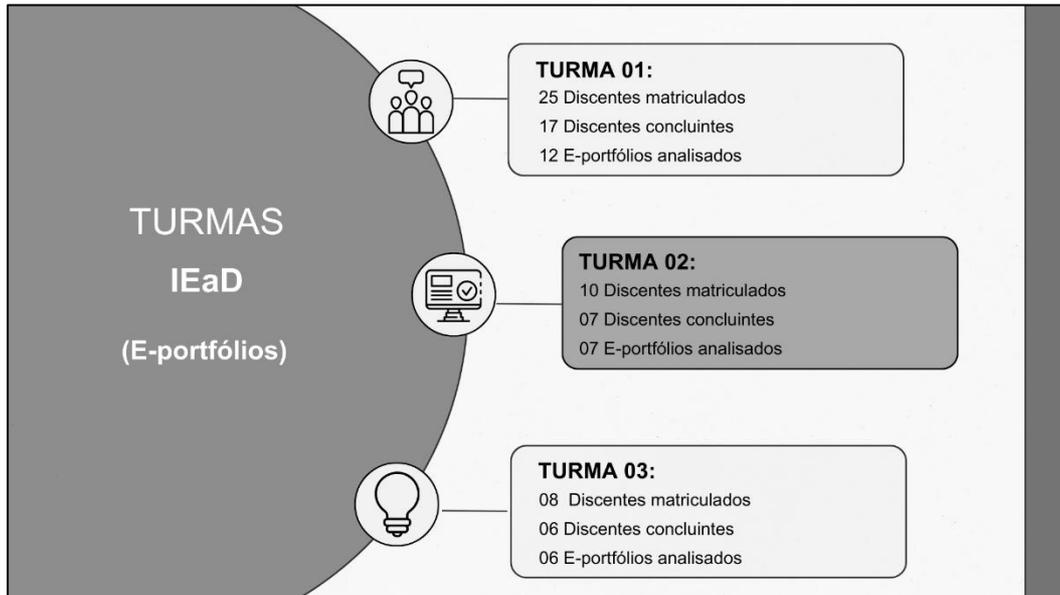
A discrepância no número de discentes se tornou um ponto de interrogação de como ocorreria a pesquisa nos dois ambientes, esclarecida com as observações que serão trazidas nos resultados posteriormente.

A proposta de acompanhar a disciplina eletiva de Introdução à Educação a Distância se consolidou, em sua própria concepção, por já envolver a utilização das TDIC em seus contextos de aprendizagem. No entanto, por ser uma disciplina eletiva, não havia um número expressivo de discentes matriculados, sendo assim necessário acompanhar outras turmas.

Foram acompanhadas oito turmas, sendo três do componente curricular Introdução à Educação a Distância (IEaD) e cinco do componente curricular Atividades Curriculares de Extensão (ACE).

O número total de matrículas na disciplina de IEaD, para os três semestres acompanhados, foi de 43 discentes, nos quais passaram pelo crivo deste estudo, 30 discentes, que foram os que chegaram a concluir os semestres com êxito, sendo 17 discentes da turma 01 (2021.2), 07 discentes da turma 02 (2022.1) e 06 discentes da turma 03 (2022.2).

Figura 01: Número de discentes – turmas de IEaD.



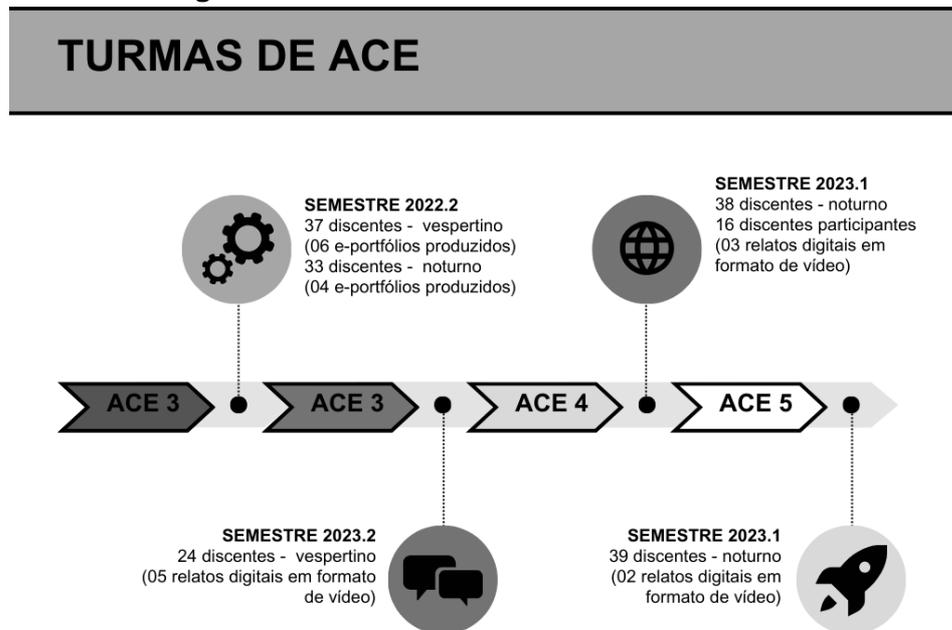
Fonte: A autora (2023).

Para realização das atividades, as propostas foram combinadas ao plano de curso apresentado pelo docente responsável pela disciplina e, a partir de seu planejamento, introduziu-se os desafios de construção de narrativas digitais, sempre obedecendo os conteúdos explanados e indicados pelo docente.

Antes das narrativas oficiais dos discentes, houve investigação dos conhecimentos prévios dos discentes em relação a alguns conteúdos e em relação, principalmente ao uso de interfaces de comunicação e artefatos tecnológicos.

Assim, os discentes discorreram sobre os conteúdos que já iriam estudar, mas de forma narrativa, utilizando-se de gravação de vídeos, criação de animações, histórias em quadrinhos, somente textos e somente imagens, ou os dois combinados de acordo com sua livre criação, produção de podcasts em plataformas específicas, para que entendam também o conceito da mídia por trás de sua produção.

Com relação às turmas de ACE, foram acompanhadas duas turmas de ACE 3 (2022.2), em dois turnos, configurando 37 discentes no turno vespertino e 33 discentes no turno noturno. No semestre seguinte, mais três turmas, referentes ao semestre 2023.1, dessa vez com os componentes ACE 3 vespertino, com 24 discentes, ACE 4 noturno, com 38 discentes, sendo apenas 16 discentes participantes e ACE 5 noturno, com 39 discentes matriculados. Na figura a seguir, apresenta-se a configuração das turmas de ACE.

Figura 02: Número de discentes – turmas de ACE.

Fonte: A autora (2023).

Especificamente, as turmas de ACE não possuem um cronograma de conteúdos a estudar, e se configuram a partir da articulação da tríade basilar da Educação Superior: Ensino, Pesquisa e Extensão, com a incorporação de atividades de extensão universitárias através do desenvolvimento de ações sistemáticas e contextualizadas em ambientes formais e não-formais de educação, efetivando a relação entre a Universidade e Sociedade.

Os espaços de aplicação dos projetos de extensão foram escolhidos de acordo com o objetivo de cada componente. A partir das atividades desenvolvidas nos espaços indicados no plano de curso, os discentes desenvolveram seus projetos, registraram suas ações e experiência, quais as dificuldades e superação em sua construção de aprendizagem. A proposta da pesquisadora foi de relacionar o uso das TDIC nos projetos confeccionados, que serão discutidos na próxima seção.

Ao final da aplicação de seus projetos, as turmas de ACE 3, do semestre 2022.2 precisaram criar um espaço digital, de livre escolha, sobre a experiência desse contato extra muros da universidade, com registros da aplicação do projeto e a confecção de um resumo expandido sobre o que vivenciaram. As demais turmas, do semestre 2023.1, foram orientadas a fazer um relato digital sobre a experiência vivida, contudo, ficou definido que seria em formato de vídeo.

Nesse ínterim, a pesquisa também se configurou na criação de objetos de aprendizagem pelos futuros discentes para utilizarem em sua formação, para inspirar colegas e até mesmo seus próprios docentes do curso, uma vez que, o que aprenderam na disciplina em investigação, muitos levaram para outras disciplinas no desenvolvimento de atividades e conteúdos.

A abordagem aos participantes da pesquisa foi por meio de apresentação inicial do docente da disciplina e solicitação aos discentes das turmas que participem das atividades propostas em sala. Sempre, ao iniciarem as aulas da turma, faz-se uma explanação explicando como funcionaria a pesquisa, em que consiste e a relevância do tema e assim, aqueles que desejaram participar, e sinalizaram isso, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podendo assim participar da pesquisa, tendo suas narrativas, construídas no decorrer da disciplina, incluídas na coleta de dados.

A ideia é sempre respeitar a autonomia desses sujeitos que passaram a ser atores e (por que não?) coautores na pesquisa, uma vez que eles mesmos escolheram seu ritmo, tempo e percurso a percorrer. Mesmo que tenha havido a indicação de um caminho, o discente teve a liberdade de escolha e de reflexão crítica sobre sua produção, decidindo, inclusive, se trilhariam esse percurso sozinhos ou coletivamente. Nas propostas de atividades, eles puderam trabalhar de forma individual, em duplas e, algumas vezes, em trios, isso a depender do plano de curso da disciplina apresentado sempre ao início das aulas. No entanto, todos tinham acesso a comentar e sugerir na produção do outro, de modo a agregar valor e partilhar conhecimento.

Isso implica diretamente na elaboração de trabalhos autorais, coletivos e colaborativos e, embasada nas narrativas desses participantes, foi possível averiguar seus níveis de compreensão acerca do que estavam estudando, dando ao docente a oportunidade de interferir nesse caminho de forma mediadora, orientadora e facilitadora da construção do conhecimento científico, participando diretamente do movimento de construção – desconstrução – reconstrução de saberes, através da visão e da voz de quem está vivenciando o caminho, tudo isso desconstruindo o processo unidirecional da figura do docente, ainda tão disseminado nos espaços educativos.

Com esse movimento, o docente pratica o currículo narrativo e valoriza as experiências, não apenas do discente, mas de si mesmo, uma vez que traz seus significados já criados, mas permite que haja o cruzamento de sua própria história

com as dos discentes, promovendo interação, aplicação prática em diversos contextos e formas para que esses sujeitos se sintam contemplados como atuantes no seu processo de construção de conhecimento, que é multidirecional (docente-discente, discente-docente, discente-discente).

Desenvolver a pesquisa através das narrativas de seus participantes é valorizar a criação de experiências, é tocar os sujeitos de forma cúmplice e parceira, mas colocá-los como agentes de construção de si e do outro, sabendo que os sentidos e significados criados advém de formações prévias, não se limitam às paredes físicas das instituições formais de ensino e que irão interferir diretamente em suas produções, atuações e aplicações em suas práticas pedagógicas cotidianas na construção de cada vez mais experiências.

3.4 Coleta de dados: descobertas e interpretações

A coleta de dados se deu após a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 59053622.1.0000.5013, possibilitando modificações no cronograma de atividades, para assim cumprir fielmente suas determinações e trâmites.

Foi essencial um levantamento teórico e revisão de literatura para subsidiar a realização desta pesquisa, com estudos relacionando o uso da narrativas digitais em ambientes de aprendizagem, aprimorando conhecimento sobre concepções, pressupostos e componentes teóricos para que, desse modo, obtivesse uma sólida construção conceitual na condução do estudo de forma objetiva, sucinta e clara e com embasamento credibilizando toda a investigação.

Compreendeu-se como “dados” o material produzido, advindo das narrativas, particularidades e reflexões dos atores participantes da pesquisa, como também das observações da pesquisadora, análise e considerações interpretativas dessas produções.

Para esta finalidade, por meio de observação participante e análise das produções, com intervenções, sugestões que ocorreram em encontros com as turmas de forma síncrona, assíncrona ou presenciais (físicas); entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados com os possíveis sujeitos participantes, que investigasse, como o processo de produção das narrativas digitais estavam afetando sua aprendizagem de forma significativa. As perguntas das entrevistas puderam ser

respondidas, dentro das próprias narrativas digitais expressas pelos sujeitos.

As produções foram, preferencialmente registradas em portfólios digitais, também conhecidos como e-portfólios e, ao final de cada disciplina, os participantes o apresentaram, mostrando suas produções, relatando o porquê da escolha das interfaces utilizadas e narrando seu percurso de aprendizagem sempre com reflexões como: **“O que aprendi?”**, **“Quais minhas dificuldades na realização dessa atividade?”** **“O que fiz para superar essa dificuldade?”**

Essas reflexões foram sugeridas sempre na divulgação das atividades e, desse modo, pôde-se coletar dados mais expressivos sobre as percepções e impressões dos discentes em relação às atividades, se os desafios estavam nos conteúdos, se no manuseio tecnológico, se na criação e organização das ideias. Do mesmo modo, conseguiu-se perceber se essas dificuldades eram superadas de forma individual ou coletiva, se com consulta ao docente e pesquisador ou mesmo, com auxílio dos colegas de sala.

Com os dados coletados, construídos à medida em que a pesquisa acontecia, estes foram organizados para tratamento, análise e interpretação, inicialmente, a partir de sua transcrição, interpretação e para tal, utilizou-se elementos de narrativa visual, como gráficos, tabelas ou infográficos com sua devida descrição, possibilitando melhor compreensão. Já a análise dos resultados foi por intermédio da confrontação destes com os contextos teóricos estudados para posterior categorização. As categorias de análise foram selecionadas e descritas adiante, após os resultados obtidos.

A pesquisa é justificada e relevante na medida em que se torna cada vez mais necessária a verificação e criação de novas formas de ensinar nos múltiplos espaços educativos e dessa forma, corroborar ou não, a necessidade de mudanças de paradigmas nos formatos metodológicos aplicados nesses espaços. Além disso, esta pesquisa influi diretamente no processo de formação docente inicial, colaborando com a constituição de docentes críticos, reflexivos e atuantes na realidade, seja sua, seja dos discentes.

Para a coleta de dados, na ocasião da assinatura do TCLE, todos os participantes foram avisados que os dados coletados ficariam sob posse da pesquisadora, garantindo o sigilo das informações, guardando-os por pelo menos 5 anos, e os destruindo após esse prazo.

3.5 Intervenções:

Para as intervenções, acompanhou-se as turmas de forma presencial (física) uma vez por semana. A primeira intervenção para o desenvolvimento do plano de ações foi adaptar o plano da disciplina, adequando-o à pesquisa, para, desse modo tentar atingir os objetivos supracitados.

Os conteúdos da disciplina permaneceram os mesmos que a docente-orientadora já havia selecionado, de acordo com o currículo prescrito pela universidade. A partir da relação de conteúdos, foi feito um planejamento de atividades que permitissem aos participantes narrar suas experiências em sala de aula acerca dos temas relacionados.

Com a definição das atividades, também analisou-se quais as melhores interfaces tecnológicas e de comunicação poderiam ser indicadas na confecção daquelas propostas. Nos encontros semanais, foram oferecidas oficinas sobre conteúdos e sobre o uso das interfaces e com que intencionalidade ela está sendo sugerida. Na apresentação dos conteúdos, a opção foi de apresentá-los na forma narrativa adaptando o visual ao conteúdo, através de temáticas como Alice no País das Maravilhas, Barbie, Harry Potter ou elementos de design que lhes fossem familiares, como uma série de TV, uma plataforma de *streaming*, um visual de rede social.

Incorporou-se, nesse ínterim, a perspectiva do design, para além da estética, mas conceitualmente, associado à compreensão de planejamento, concepção, construção e designação (Guilhermo, 2002). Para tanto, Coelho (2011) trata como essencial, para essa concepção, uma práxis com fundamentação teórica e crítica além de um projeto elaborado antecipadamente e já bem descrito com uma finalidade objetiva, considerando as especificidades do que se queira alcançar.

O intuito é facilitar a compreensão e colaborar com a formação das experiências que seriam narradas digitalmente.

3.6 Instrumentos de coleta de dados

Estar em sala de aula, acompanhando as atividades de forma presencial (física) ou *on-line* ao menos uma vez por semana, proporcionou certa aproximação do pesquisador e dos pesquisados, além de uma interação natural, de convivência e

rotina. No entanto, aumentou a preocupação de manter um olhar mais atento nas observações para as nuances delineadas naquele contexto.

As produções acadêmicas, compiladas em e-portfólios e produzidas pelos discentes das disciplinas eleitas como campo de estudo para esta pesquisa, podem ser consideradas um instrumento de coleta de dados. A partir das narrativas contidas nesse instrumento, é possível analisar o propósito deste estudo: que é a compreensão da construção da aprendizagem no percurso de formação inicial docente a partir das narrativas digitais.

3.6.1 E-portfólios: espaço para as narrativas

A aprendizagem ubíqua já não solicita linearidade nos processos de ensino-aprendizagem ou exige uma obrigatoriedade de permanência exclusiva em sala de aula para cumprimento das atividades pedagógicas o que evidenciam uma emergência na substituição dos métodos convencionais e adoção de práticas mais dinâmicas.

Os portfólios digitais, também conhecidos como portfólios eletrônicos ou e-portfólios, são recursos educacionais responsáveis por registrar as percepções e narrativas dos sujeitos sobre conteúdos de temas diversos (Soares; Castro Jr., 2018), normalmente propostos nos espaços de aprendizagem, realçando o desenvolvimento da construção de saberes e apresentando evoluções e lacunas, permitindo reflexões, desconstruções e reconstruções das impressões desses sujeitos em relação aos conteúdos.

Conforme apontam Soares e Castro Jr. (2018), que nesse sentido, o e-portfólio:

[...] pode ser descrito como uma coleção intencional de trabalhos do estudante, deixando um rastro de evidências de seus esforços, progressos e aquisições de conhecimento em uma ou mais áreas. É importante também - e característico do uso de portfólio na aprendizagem - que suas impressões e reflexões acerca de determinados temas, em geral sugeridos por seus educadores, sejam registradas, o que permitirá acompanhar o processo de evolução da aprendizagem do aluno e interferir quando necessário (Soares; Castro Jr., 2018, p. 428-429).

Os discentes tiveram a possibilidade de compilar suas atividades em uma única interface, tornando sua aprendizagem visível e dando a percepção do quanto evoluíram do início do semestre até a sua conclusão.

Desse modo, Hattie (2017) afirma que o docente consegue perceber e intervir

na construção de conhecimento, através de *feedbacks*, sendo também um participante dessa aprendizagem, entrando num processo de retroalimentação da motivação em ensinar e em aprender de ambos os sujeitos (docente e discente).

O autor ainda complementa que as intervenções geram um efeito positivo e potencializa as possibilidades nessa construção, acentuando a necessidade de se ter objetivos bem definidos e intencionalidade pedagógica em sua utilização e não serem feitas deliberadamente.

Os e-portfólios podem ser elaborados em diversas interfaces de comunicação ou aplicativos, por meio de artefatos tecnológicos e são armazenados em meios eletrônicos, como blogs, sites, plataformas, redes sociais, entre outros, e com a possibilidade de combinação de mídias no registro das informações, que podem ser organizados por meio de vídeos, áudios, textos ou outros, a critério dos autores dos trabalhos, que podem ser confeccionados de forma individual ou coletiva.

Para além do aspecto reflexivo, as narrativas ao serem em e-portfólios promovem *feedbacks* rápidos, uma vez que permite uma participação colaborativa, que alertam, segundo Moura *et al.* (2023, p. 100) “[...] sobre a necessidade de mudanças no decorrer da trajetória trilhada”. Os autores afirmam que, para tanto, o docente precisa de um perfil mais observador e disposto a repensar e ressignificar práticas pedagógicas.

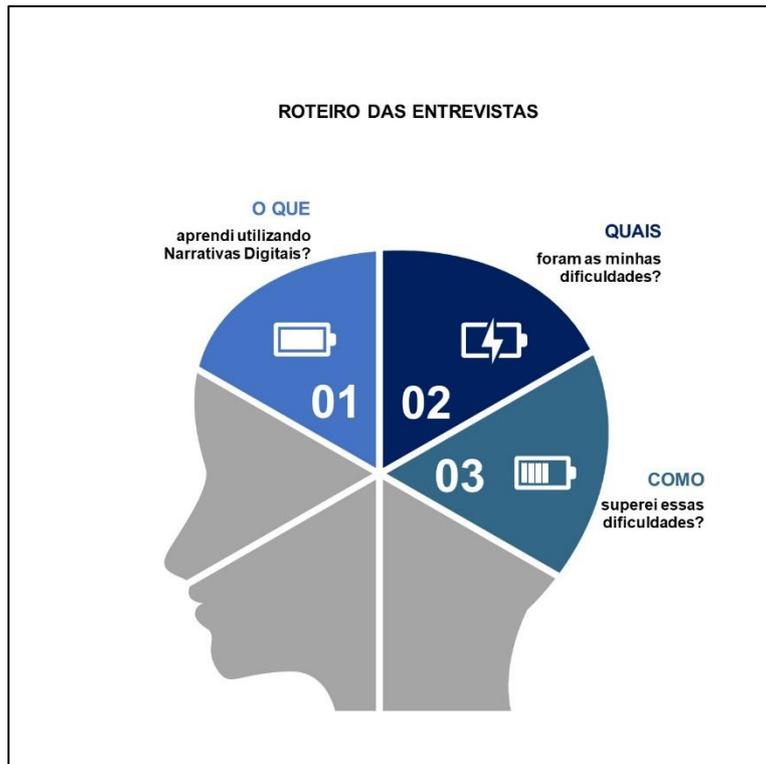
Pelos registros nos e-portfólios, o docente verifica e avalia para a aprendizagem, sabendo em que deve intervir, através de um processo dialógico e bidirecional, concretizando a construção de conhecimento e potencializando a reflexão das ações pedagógicas, num complexo processo evolutivo (Hernández, 1998).

3.6.2 Entrevistas

Visando garantir mais dados e especificações na pesquisa, além das observações, confeccionou-se um roteiro com três perguntas que cada participante respondeu ao final da experiência, incluindo as perspectivas individuais dos sujeitos pesquisados, de forma mais leve e dinâmica, sempre com a preocupação de que o participante estivesse à vontade para falar a respeito, uma vez que, pela pluralidade de sujeitos existentes num grupo, alguns deles apresentaram dificuldade em externar sobre suas experiências.

A entrevista, segundo Mattar e Ramos (2021), oferece flexibilidade à coleta de dados pela possibilidade de registros verbais e não verbais. O roteiro estabeleceu três perguntas abertas, aplicado na conclusão e apresentação das atividades ao final do semestre letivo e está representado a seguir (Figura X):

Figura 03: Roteiro das entrevistas.



Com essas perguntas, criou-se a oportunidade de averiguar, pela voz do próprio pesquisado, quais os resultados conseguiu-se alcançar com a vivência dos contextos de aprendizagem utilizando as narrativas digitais.

3.6.3 Questionário

O questionário também foi um instrumento escolhido para a coleta de dados, com o intuito de investigar as aceções dos sujeitos ao finalizarem a pesquisa. No geral, foram elaboradas dez questões, divididas em três seções:

- (1) Relativa a dados pessoais, com cinco perguntas relativas ao gênero, idade, formação acadêmica, habilidades com as TDIC e profissão (essa última, com o intuito de saber se já atuam como docentes);

- (2) Composta por três perguntas sobre os conhecimentos prévios das interfaces utilizadas nas construções das narrativas, sendo uma delas sobre o tempo que normalmente utiliza as tecnologias em seu cotidiano escolar e as outras duas relacionando o grau de conhecimento das interfaces e das linguagens midiáticas utilizadas em seus relatos;
- (3) A experiência de construir narrativas, elencando os níveis de concordância, seguindo a proposição da escala de Likert, com afirmações expressas no questionário e sobre as limitações à utilização das narrativas digitais.

Através da aplicação do questionário, é possível a avaliação das debilidades e das potencialidades da pesquisa, permite coletar dados diversos e dá ênfase a opiniões dos participantes, além de comportamentos e atitudes (Mattar; Ramos, 2021).

No entanto, pelo próprio andamento do estudo e pela imersão da pesquisadora em sala de aula com os sujeitos da pesquisa, os questionários não foram diretamente aplicados, mas seu roteiro foi seguido durante as aulas, pelas averiguações da pesquisadora. Desse modo, os pesquisados responderam às questões durante o andamento das aulas, na exposição de conteúdos e desenvolvimento das atividades.

3.7 Análise de dados

Todas as turmas demonstraram um grande potencial narrativo, por ser algo inerente à figura humana, constituinte do ser e da percepção da realidade. Mas para analisar narrativas, o olhar do pesquisador precisa estar mais atento a minúcias e, ao mesmo tempo que analisa subjetividades de outros sujeitos, não pode deixar que suas interpretações particulares interfiram em suas considerações, com o risco de desconfigurar e invalidar o que o outro construiu. Em vista disso, definiu-se categorias de análise e por meio delas, far-se-á a observação seguindo critérios espelhados em cada turma acompanhada.

Ainda relacionando o percurso de Alice, as categorias foram selecionadas buscando avançar as fases de sua aventura, a saber: A categoria (1) Quem és Alice?, a qual traça o perfil dos sujeitos participantes; (2) Um convite para um chá, que tem o propósito de verificar os meios de mediação e aproximação entre pesquisador e pesquisados e o quanto isso interferiu nas narrativas; (3) A chave sobre a mesa, por sua

vez, diz respeito às narrativas digitais de fato construídas e em como se deu essa construção; (4) Beba-me / Coma-me (Cortem-lhe a cabeça!), relaciona-se aos saberes propriamente construídos a partir das narrativas digitais; (5) Metamorfose da lagarta azul analisa o desenho didático, criatividade, originalidade e escolhas das narrativas; (6) Não sou Alice!, nesse caso, representando a perspectiva autoral dos sujeitos.

A análise se deu pela observação participante e olhar acurado sobre as narrativas digitais construídas, interfaces digitais e linguagens midiáticas selecionadas para remodelar as narrativas, de simplesmente escritas ou orais, para digitais. Os questionários e entrevistas participaram do momento de coleta, mas não meticulosamente aplicado sujeito a sujeito, e sim, no decorrer das aulas, junto à rotina de aulas e ajudaram nas interpretações.

A partir dessa tratativa, os resultados estão elencados na próxima seção, considerando experiências, formas de narrar, considerações pessoais dos narradores sobre seu movimento de construção – desconstrução – reconstrução de saberes no processo de formação inicial docente.

SEÇÃO 4: RESULTADOS E DISCUSSÕES

FELIZ DESANIVERSÁRIO!

“Não posso voltar para ontem porque lá eu era uma outra pessoa”.

Alice no País das Maravilhas

Quem de fato embarcou nessa aventura não conseguirá desfazer o que lhe foi impresso durante esta pesquisa. A imersão até a chegada ao País das Maravilhas exige um complexo processo de reflexão: o encontro com as próprias percepções e o reconhecimento de uma experiência inteligível que faz com os sujeitos se redescubram e encontrem outra pessoa dentro de si. Voltar para o ontem não se torna mais uma opção, principalmente diante das convicções desconstruídas e, agora, reconstruídas.

Nesta seção, encontram-se os achados desta pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise das narrativas digitais produzidas por discentes das oito turmas do curso de Pedagogia, da Ufal, participantes do estudo.

Cada turma é caracterizada por um perfil distinto que impõe uma marca única nas narrativas produzidas, algumas mais reflexivas e críticas, outras, mais objetivas e impessoais, mas todas demonstrando o movimento de construção – desconstrução – reconstrução de saberes e experiências.

Na versão cinematográfica infantil de Alice no País das Maravilhas, uma das cenas explica sobre o que seria um “desaniversário”, um neologismo criado pelo autor da obra (originalmente em inglês, *un-birthday*). Alice, em um de seus encontros, pergunta o que significa a comemoração daquela data.

Ora, durante um ano inteiro, existe um aniversário, sendo todos os outros dias, dias de desaniversário. O que configura, a vida discente e docente, em todos os seus dias e rotinas confrontando os espaços de aprendizagem e seus próprios espaços. No entanto, há mais vantagens em ter desaniversários que aniversários, uma vez que se tem 364 chances de comemorar e ganhar presentes, confrontando-se a apenas um dia de aniversário.

Em cada passagem que vivencia, Alice se depara com seus próprios questionamentos e medos, vontades de desistir do caminho e voltar para casa, de crescer rapidamente ou de continuar pequenina e segura. Porém, a menina constrói experiências, encontra pessoas e enfrenta situações que a fazem reencontrar-se em

seu percurso, narrando-o, absorvendo-o, refletindo-o, mas, principalmente, construindo-o, por si mesma como a autora e protagonista dessa história.

As experiências advindas do estudo, com as construções das narrativas digitais por discentes em formação inicial, potencializam a formação desses sujeitos, e a partir de suas narrativas digitais construídas, abrem suas mentes para que o docente tenha a possibilidade de descobrir suas habilidades e ajudar a resgatá-las.

A seguir, traça-se uma análise das narrativas construídas, de modo a compreender seus efeitos na aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa, a partir das categorias de análise selecionadas e já mencionadas na seção metodológica.

4.1 Perfil dos sujeitos: Quem é Alice?

Nessa categoria, apresenta-se o perfil dos sujeitos, divididos por turma, que configurou o lócus da pesquisa. Uma vez que a proposta nessa viagem ao País das Maravilhas é considerar cada participante (discente) como Alice, delineou-se o perfil do sujeito participante de acordo com a turma a qual integrou no semestre letivo em que a pesquisadora realizou esta pesquisa.

As narrativas foram expostas num mural virtual do *Padlet*, hospedado no AVA de cada disciplina e intitulado “**Quem somos? O que trazemos? Quais são minhas expectativas?**”

O intuito do mural foi estimular a comunicação entre discentes, docente e pesquisadora, compreendendo como um primeiro passo de um processo, ao longo do curso da disciplina. Conhecendo detalhes das vivências e experiências de cada discente, é possível ter um panorama de compreensão mais amplo de suas narrativas futuras, nas propostas de atividades, “[...] como un espejo que devuelve una imagen” (Kaplun, 1998, p. 79), ao que o escritor complementa que o docente deve ser, principalmente, um comunicador e que:

No basta [...] dominar los contenidos. Hay que empezar saliendo a la calle y abriéndose a la vida: conocer y escuchar a los futuros potenciales destinatarios y sumergirse en su realidad; saber cómo son, cómo piensan, cómo hablan, qué sienten, qué saben y qué ignoran del asunto que se les quiere proponer, cómo lo están viviendo y percibiendo (Kaplun, 1998, p. 80-81).

Apesar disso, é preciso ter a compreensão que nem todos os que se

apresentam, inicialmente, se expõem nessas apresentações, dando informações genéricas que exigem uma observação mais atenta no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, descreve-se apresentações e características das turmas:

4.1.1 Turma de IEaD

Componente curricular eletivo, com carga horária de 40h, a disciplina de Introdução à Educação a Distância propõe desenvolver atividades durante do período letivo com o objetivo de contribuir na formação de discentes do curso de Pedagogia, para que interajam com os colegas e com a docente, aperfeiçoando conhecimentos sobre Educação a Distância (EaD). Desse modo, eles podem atuar na modalidade desenvolvendo habilidades no domínio de interfaces e processos referentes ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A formação surge da demanda e incentivo do uso pedagógico dessas interfaces computacionais nas plataformas virtuais, assim como outros recursos e estratégias, permitindo melhor aproveitamento e favorecendo a interação entre usuários.

Com isso, propõe-se o estudo da legislação que ampara a EaD como uma modalidade de ensino, verificando a importância, as perspectivas, as dificuldades e os desafios da prática educativa na modalidade à distância, bem como como promover a interatividade na aprendizagem e na formação docente nos ambientes virtuais. Cabe destacar, ainda, que os encontros aconteceram de forma presencial, física e virtual, em caráter síncrono e assíncrono, uma vez por semana, às sextas-feiras, com duração de duas horas.

A metodologia adotada promoveu debates a partir da leitura e análise crítica de textos, atividades com uso de TDIC, estudo dirigido de forma individual ou em dupla com materiais *on-line*, comentários e criação de infográficos e outros materiais multimodais.

A dinâmica da disciplina, a partir da proposta do plano de curso, foi focar no processo de ensinar e aprender por meio da educação *on-line*, valorizando a autonomia discente no sentido de vivenciar e desenvolver estratégias didáticas no AVA, além de incentivar a utilização de recursos com o intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem na área do conhecimento e/ou componente

curricular e/ou conteúdo abordado.

Nesse íterim, a proposta foi desenvolver as atividades programáticas por meio das narrativas digitais registradas em e-portfólios, caracterizando-os como espaços de registro dessas narrativas e aprendizagens construídas durante o semestre.

Os discentes desse componente curricular poderiam cursá-lo a partir do 4º período, no entanto, por ser eletiva, a disciplina contemplou discentes do 6º ao 8º período, fato recorrente nos três semestres de acompanhamento. Isso implica em discentes mais amadurecidos em caráter acadêmico, com autonomia e visão mais crítica sobre os conteúdos.

A primeira atividade da turma foi a apresentação dos discentes através do mural virtual do *Padlet*, em espaço criado com essa finalidade, para que eles pudessem narrar sua relação com a EaD, conhecimentos prévios, expectativas e perspectivas da disciplina, caracterizando o perfil discente daquele grupo.

Eu sou [...] 9º ano do curso de Pedagogia, com planos de concluí-lo em 2023 e há muito tempo instigado pela disciplina de Educação a Distância, certamente pelo fato de pensá-la como uma forma de transformar contextos educacionais por meios tecnológicos, de forma muito desafiadora e que, mesmo no ano e tempo que estamos em torno dos avanços da área, ainda enfrenta percalços, seja pelo uso cultural e massivo das metodologias tradicionais ou pela falta de estrutura das instituições de ensino. Assim, comecei a disciplina com grandes expectativas, principalmente pelas descobertas que podem ocorrer durante o processo (Discente da turma 02 de IEaD).

Na passagem acima, o discente reconhece a ação transformadora de contextos pelas TDIC, ao mesmo tempo que solicita uma mudança na educação conservadora que ainda impera as salas de aula e enfatiza a questão da dificuldade de imbricação dessas tecnologias devido à precariedade de instrumentos das instituições, demonstrando sua visão consciente e crítica.

A imbricação das TDIC aos currículos, na visão de Almeida e Valente (2012), favorece o desenvolvimento do “web currículo”, “constructo teórico” (Almeida, 2021, p. 3), que se manifesta na combinação entre currículo e TDIC, o que potencializa novas formas de construção de conhecimento, uma vez que essas tecnologias já são utilizadas de maneira quase imperceptível pelos sujeitos em seus cotidianos, adequando, assim, o currículo .

O mesmo discente rotula em seu e-portfólio como “criado por um universitário cansado, mas aberto às novas experiências e às descobertas que a pedagogia nos

revela a todo instante”. O cansaço expresso na narrativa era, segundo o próprio discente, pela sobrecarga das disciplinas que precisava cumprir suas cargas horárias e curtos prazos, além de compromissos pessoais e laborais. Apesar de cursar seu último semestre, por se encontrar desperiorizado, o discente não concluiria o curso no tempo padrão.

As prescrições curriculares, por mais que debatidas por autores como tendo necessidades de mudanças de configuração (Arroyo, 2013; Goodson, 2007; 2019; Lopes; Macedo, 2011), continuam perfazendo a totalidade dos currículos das instituições de ensino e aprendizagem, focando exclusivamente os conteúdos disciplinares, em detrimento aos anseios de aprendizagem e vivências de discentes e docentes.

Continuando com as narrativas, uma discente da terceira turma se apresenta:

[...] estou no 7º período, sou professora do fundamental I – 4º e 5º anos, e uma pessoa que tem muito interesse nas questões ligadas à tecnologia e seu benefício quando bem empregada em sala de aula. Meu interesse pela disciplina é aprofundar meus conhecimentos sobre o tema, por ser uma entusiasta da Educação a Distância (Discente da turma 03 de IEaD).

A narrativa da discente traz a percepção de que o uso das TDIC na educação não pode ser aleatório. Ao se referir a “bem empregada em sala de aula”, a discente se remete à intencionalidade pedagógica.

O avanço tecnológico vem mudando o cotidiano das pessoas, atingindo as mais variadas esferas da sociedade. No entanto, ao se referir à imbricação das TDIC na educação, a tecnologia por si só não é uma solução.

A turma 02 de IEaD revelou um perfil mais romântico, emotivo e até mesmo, poético. Pelas narrativas apresentadas, a maioria trouxe adjetivos que remetiam ao amor à educação, conforme dois relatos a seguir, apresentados no mural de apresentação inicial da turma:

Olá, sou [...], tenho 22 anos, nascida e criada em Maceió, e estou no 7º período de pedagogia. Sou uma "leitora compulsiva", sou completamente apaixonada pela leitura. Me **apaixonei pela educação** ainda durante a infância, durante a adolescência pensei em cursar direito, mas no terceiro ano do ensino médio voltei a escolher a educação e quando passei no ENEM minha primeira opção foi a Pedagogia e a segunda opção foi a matemática, que era minha matéria favorita durante toda minha trajetória de ensino. Bom, trago comigo a vontade de conhecer o máximo possível acerca Ead, as interfaces disponíveis para trabalhar em sala e também que possam enriquecer meus conhecimentos. Espero que a disciplina possa me proporcionar conhecimentos enriquecedores que me possibilitem levar tais

conhecimentos para a sala de aula (Discente da turma 02 de IEaD, grifos nossos).

Sou [...], curso pedagogia e sou aluna do vespertino. Sou alguém que **ama aprender** coisas novas e estar por dentro das inovações (gosto de acompanhar as mudanças) por mais que eu não esteja por dentro de tudo que exista, eu tento ao máximo me situar. Gosto de ler e sou **apaixonada pela educação** me encontrei na pedagogia e nunca pretendo sair dessa área. Trago comigo uma vontade enorme de ser a melhor versão todos os dias, uma vontade de ser a melhor professora que eu puder ser. E minhas expectativas são as melhores, creio que a matéria será maravilhosa e que aprenderei muito, existe vários meios educacionais e a educação a distância é uma delas. Estou muito animada!! (Discente da turma 02 de IEaD, grifos nossos).

Cada turma participante trouxe uma realidade diferente na composição dos sujeitos, algumas com riquezas de informações que fizeram o delineamento da pesquisa ser mais pontual e outras com possíveis entraves, que precisaram de novos delineamentos, mas que, graças à flexibilidade do plano de curso e da postura docente em assumir sua autonomia e respeitar a pluralidade de experiências expostas nas turmas pesquisadas, conseguiu-se resolver.

Na turma 02 de IEaD, a máxima de Freire (1979, p. 15) se fez explícita nas narrativas: “Não há educação sem amor. [...] Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. Sob essa perspectiva, percebeu-se a necessidade de também fomentar nos discentes uma visão crítica da educação, uma vez que nem sempre somente o amor vivifica as práticas pedagógicas com alcances significativos.

Pelo sentimento da paixão, os discentes demonstram nas próximas narrativas um esforço de surpreender e inovar na realização das propostas. Isto posto, Schulz (2022, p. 10) traz a concepção que “[...] o fenômeno do amor na relação entre ensino e aprendizagem não exclui o racional, mas acontece no âmbito da afetividade, é um processo de atração”.

As emoções, muitas vezes, têm impactos significativos nas ações dos sujeitos e conhecer como eles pensam é fundamental na continuidade da pesquisa e no convívio durante o semestre.

Ao constituir um mural de apresentação, a docente da disciplina fez com que ela e pesquisadora construíssem suas próprias percepções diante as expectativas discentes e, com isso, pudessem reavaliar as estratégias e atividades propostas em cada turma, trazendo ao processo de ensino e aprendizagem uma orientação mais

personalizada. Ao mesmo tempo, os discente também tiveram suas apresentações, conhecendo um pouco daquelas duas figuras que lhes acompanhariam ao longo da disciplina.

4.1.2 Turma de ACE 3

Componente curricular oferecido no 4º período do curso de pedagogia, carga horária de 72h, cujo o objetivo é o de estabelecer uma relação direta da universidade com outros setores da sociedade com vista a uma atuação transformadora, sendo necessário, no entanto, a confecção e a implantação de um projeto temático a ser aplicado no formato de oficinas, destinado às etapas da Educação Básica, concernentes à atuação do pedagogo, como Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

As duas primeiras turmas, sujeitos deste estudo no semestre 2022.2, realizaram seus projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, enquanto que a terceira turma (no semestre seguinte – 2023.1) dividiu as equipes para aplicação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Os encontros de orientação foram ministrados nos horários e dias específicos referentes às aulas do componente, presencialmente, uma vez por semana, às terças-feiras.

Os discentes de ACE 3, em maioria era de fato do 4º período do curso, no entanto, houve uma pequena incidência de discentes do 8º período que precisaram cumprir a carga horária curricular, devido à mudança de grade. Percebeu-se um perfil discente que precisava de uma mediação mais próxima, devido à falta de autonomia demonstrada na confecção de projetos e em sua relação com os conteúdos.

Na apresentação inicial sobre quem eram e quais as expectativas em relação ao curso, todos os discentes manifestaram a vontade em aprender e criar experiências, conforme narrativas abaixo:

Um dos discentes do semestre 2022.2 se apresenta: “Quero, nessa disciplina, aprender e desenvolver novas habilidades, autonomia digital e conhecimentos”, já outro, explana que: “[...] achei que seria chato, mas pela proposta da professora durante a aula, me entusiasmei para começar”. Outra discente narra: “Desejo aprender coisas novas nesta disciplina, sempre com a expectativa de ter a mente aberta, para que a mim, cheguem novas experiências”. Em outra narrativa, a discente destaca: “Espero aprender bastante e que essa disciplina possa ser inspiradora”.

Com esses trechos, ficou evidente o grau de expectativa e de curiosidade do que aquele plano de curso apresentado em sala de aula poderia proporcionar no percurso de formação desses discentes.

De acordo com Bruner (1973c), a predisposição em aprender encontra eco nas motivações, sejam culturais ou pessoais, como a curiosidade, por exemplo. O docente precisa estimular essa curiosidade para o que o autor chama de “teoria da descoberta”. Em outros termos, a partir da curiosidade, o sujeito se motiva a procurar, a descobrir e conseqüentemente, a aprender.

Moreira (2018, p. 10) ratifica essa concepção quando diz que “[...] a curiosidade e a iniciativa servem de pontos de partida para descobrir novos conceitos e ideias”. Poder-se-ia afirmar, então, que está nas mãos do docente manter a motivação discente correspondendo-lhe as expectativas, reeducando seu olhar para as “pedagogias emergentes” (Moreira, 2018, p. 6).

A curiosidade é expressa como uma mola propulsora, de acordo com a narrativa de um discente do semestre 2023.1:

[...] Como desde o início do curso, eu sempre trago curiosidades, pois são elas que impulsionam de certa forma. [...] a minha expectativa quanto a ACE 3 é repleta de ‘ansiedade’ pelo fato de a temática ser voltada a um público alvo (infantil). Confesso que não vejo a hora de participar desses encontros com as crianças (Discente de ACE 3 – semestre 2023.1).

A narrativa do discente se aproxima à de Alice, pois não foi por acaso que, pela curiosidade, a personagem iniciou sua aventura. Ao se inquietar e seguir o Coelho Branco, num impulso de saber e de investigar aquele fenômeno, Alice cai num buraco em busca do mundo desconhecido, sendo alimentada a cada passagem de um capítulo a outro.

Voltando ao perfil da turma de ACE 3, a partir das apresentações, percebeu-se um perfil acadêmico mais jovem, a maioria em período letivo compatível com a disciplina e em primeira graduação, salvo uma discente que narra ser a sua segunda graduação. Mas todos, ávidos pelo que encontrariam ao preparem seus projetos de extensão e cruzarem os muros da universidade.

4.1.3 Turma de ACE 4

Essa turma constituiu um fator interessante e diferente das outras, pois a

pesquisadora dividiu espaço com dois discentes e colegas de mestrado que realizaram seus estágios em docência, ampliando assim os olhares sobre o desenvolvimento das atividades.

No entanto, a turma foi dividida em grupos, e dos 38 discentes matriculados a partir do 5º período do curso de pedagogia, fez parte da pesquisa apenas 16 discentes, divididos em três grupos, que ficaram sob responsabilidade da pesquisadora, sendo os demais excluídos do processo da pesquisa.

A proposta do plano de curso foi ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre o brincar e a brinquedoteca, no sentido de viabilizar práticas educativas lúdicas e acessíveis de extensão universitária voltada às crianças em ambientes não-educacionais.

O desafio lançado aos grupos de trabalho compostos pelos discentes incluídos foi o de criar brinquedos com intencionalidades pedagógicas específicas de livre escolha, para serem ofertados a uma brinquedoteca. Os encontros de orientação foram realizados no formato *on-line*, através da plataforma Google Meet, aos sábados pela manhã.

Nessa turma havia alguns discentes de ACE 3 do semestre anterior, que ao se depararem com a proposta, mostraram-se mais seguros e participativos. Os demais, apoiados nesses discentes mais “experientes”, seguiram o curso e conseguiram executar seus projetos, atendendo e até superando expectativas nas propostas.

O conceito de mediação de Vygotsky (2007; 2008) traz ao bojo das discussões não somente a ação docente como mediadora no processo de ensino e aprendizagem, mas também, de colegas mais experientes que podem estar na ZDP nesse processo de mediação.

Os discentes que já tinham passado pelo semestre anterior, mal solicitaram auxílio em seus projetos, mesmo que as propostas tenham sido diferentes. No entanto, atuaram como mediadores de seus colegas que ainda não conheciam a experiência do componente curricular.

Isto era explícito nos encontros *on-line*, quando os discentes expunham suas dúvidas e eram os colegas que respondiam, num ciclo dialógico multidirecional e democrático, sem o exercício da figura de autoridade docente, com único direito de fala, reconhecendo assim cada sujeito ali presente como um sujeito que aprende e que também ensina.

Neste grupo de discentes, pelas narrativas, eles demonstram e já se reconhecem numa postura mais experiente: “[...] Nas disciplinas anteriores de ACE já pude ter um pouco de experiência em outras áreas educacionais que não são tão convencionais; para a atual, tenho expectativas de abranger ainda mais”; “[...] Minhas expectativas para a disciplina são as melhores possíveis, já passei por algumas ACEs e cada uma foi de grande valia em minha construção acadêmica, por isso, em ACE 4 eu não poderia pensar de forma diferente”.

De acordo com a teoria de Dewey (1976), o conhecimento é amparado nas experiências construídas pelos sujeitos, aqui trazidas, também, com o sentido de maturidade dos discentes, e, ao mesmo tempo em que defende uma dimensão psicológica de conhecimento, além de um currículo centrado nas disciplinas escolares (Lopes; Macedo, 2011). A esse respeito, as autoras trazem a concepção de conhecimento de Dewey sob duas vertentes:

[...] o conhecimento, do ponto de vista lógico, refere-se ao sistema de fatos válidos, organizados com base em princípios de relação mútua e explicação comum [...] do ponto de vista psicológico, o conhecimento precisa ser visto como modo ou forma de experiência de vida individual, um meio pelo qual os indivíduos pensam e sentem o mundo (Lopes; Macedo, 2011, p. 75).

Nesse tocante, Dewey (1976) acredita que o conhecimento deve, primeiramente, atender os aspectos psicológicos e depois, os lógicos. Apesar disso, o autor também defende um currículo centrado nas disciplinas escolares, mas reorienta a organização delas de modo que os sujeitos possam vincular suas vivências escolares aos problemas sociais (Lopes; Macedo, 2011).

Assim como Dewey (1976), o currículo narrativo (Goodson, 2007; 2019) também privilegia as experiências, mas a contraponto, Goodson (2019) acredita que as disciplinas escolares privilegiam as relações de poder, chegando, às vezes, a excluir os sujeitos dos contextos de aprendizagem, levando-os a apenas reproduzir os conteúdos, sem uma análise crítica e reflexiva.

Os componentes curriculares de ACE (3, 4 e 5) não possuem um plano de curso voltado especificamente a conteúdos, mas estabelece a criação de projetos de extensão derivados das experiências dos discentes, trazidas de outras disciplinas para que sejam aplicados numa sala de aula (real), em alguma escola da educação básica. A proposta ainda tinha o desafio de, dentro dela, trazer a aplicação das TDIC, como um adendo para participação na pesquisa.

De acordo com as narrativas dos sujeitos participantes, os perfis variam entre discentes em primeira graduação e discentes em segunda formação, bem como há heterogeneidade de períodos que variam do 5º ao 9º. Os discentes de 9º período estavam cursando a disciplina como sendo eletiva, uma vez que não possuíam muita opção devido à mudança de grade curricular.

Percebeu-se um perfil mais autônomo e proativo, uma vez que a maioria da turma já havia cursado as ACE 1, 2 e 3. Contudo, alguns discentes, de períodos maiores relataram não terem cursado outras etapas das ACE, demonstrando certa curiosidade em conhecer a proposta da disciplina.

Um fato a destacar é que, pelas narrativas, a maioria da turma já atuava em sala de aula através de estágios não obrigatórios em escolas, trazendo suas experiências diretamente nas escolhas dos projetos.

4.1.4 Turma de ACE 5

O componente de ACE 5 precisou elaborar um evento como atividade de extensão. Com isso, a turma foi dividida em comissões e grupos de trabalho, cada um com funções específicas, divididas em pré-evento, evento e pós-evento.

O evento realizado foi um ciclo de conversas em que foram oferecidas palestras sobre narrativas e narrativas digitais, além de minicursos sob a mesma temática, elencando interfaces de desenvolvimento dessas narrativas.

Para atender o cronograma de palestras e minicursos, foram convocados mestrandos do PPGE, incluindo a própria pesquisadora, e em um dos minicursos, duas discentes da disciplina se voluntariaram a ministrar, o que fizeram brilhantemente.

A turma contava com 39 discentes matriculados no 6º período. Por ser uma turma extensa, as atividades, apesar de terem sido divididas, sobrecarregaram alguns componentes que assumiram mais atividades que outros. Foi uma turma em que a aproximação foi mais difícil, havendo sido canceladas algumas aulas por motivos diversos, como feriados ou imprevistos na agenda da professora responsável pelo componente.

Por ser um conteúdo específico, o de organizar um evento, os discentes se mostraram inseguros, precisando de intervenções mais precisas e de liderança. Com o desenvolver das atividades, divisão de tarefas e organização de cronogramas, eles

foram se sentindo mais seguros e conseguindo cumprir as etapas estabelecidas, com mais autonomia.

No mural inicial da turma, detectou-se que nem todos os discentes matriculados fizeram suas apresentações, mas dentre os que fizeram, apenas um relatou não atuar na área pedagógica ainda, tendo inclusive alguns casos de atuação com pedagogia não-escolar.

As narrativas de apresentação foram mais genéricas, mas todas trazem a perspectiva do aprendiz: “[...] Espero que a disciplina de ACE 5 continue contribuindo para a minha formação acadêmica e abra novos espaços e experiência entre a universidade e a comunidade em geral”. Em outra narrativa, “Espero que a disciplina nos traga muitos conhecimentos e que possamos contribuir com as atividades de extensão”. Numa terceira narrativa “Espero que a disciplina seja proveitosa e que possamos juntos contribuir para esse aprendizado”.

Pelas narrativas, analisou-se, então, como turma com um perfil acadêmico mais maduro, no entanto, com mais atribuições fora de sala de aula, perfazendo o típico perfil das turmas de horário noturno, cujos discentes precisam trabalhar e estudar, o que implicou na participação e dedicação desses discentes, quase que exclusivamente, durante o horário de aula, apenas.

A proposta relacionada à pesquisa seria a da confecção de um relato digital em formato de vídeo, contando a experiência da organização do evento. No entanto, pelo prazo de colocação das notas no sistema acadêmico, a professora da disciplina aplicou as notas antes da confecção dos relatos, provocando assim uma dispersão da turma para a realização da atividade, uma vez que muitos compreenderam que, por já possuírem nota, não precisariam gravar os vídeos.

Esse foi um fator negativo ao andamento desta investigação com a turma. Apesar da aceitação de participar da pesquisa, por ser um ato voluntário, as vontades dos discentes que não quiseram gravar seus vídeos foi respeitada.

O ocorrido mais uma vez esbarra no currículo prescritivo: inflexível, rígido e controlador. A avaliação quantitativa ainda prevalece nos corredores universitários, passando a ser “[...] o currículo oficial imposto às escolas” (Arroyo, 2013, p. 35). Ainda na visão de Arroyo (2013, p. 43), “[...] currículo, ordenamento, avaliação se mostram determinantes da organização do trabalho, da valorização-desvalorização do magistério, da manutenção ou perda dos direitos conquistados”. Pelas prescrições curriculares e prazos curtos a cumprir, os docentes têm a autonomia podada.

A própria proposta da disciplina foi recebida com temor pelos discentes, diante de tão curto prazo. No entanto, pelo engajamento deles (alguns mais engajados e outros menos), os prazos do plano de curso foram cumpridos e o evento foi realizado.

Em todas as turmas, na dinâmica das aulas, conhecer o perfil discente possibilita ao docente traçar estratégias de ensino e aprendizagem que atendam às perspectivas, suas e dos discentes para se que se aproximem favorecendo o processo de mediação entre as partes, conforme é tratado na próxima categoria.

4.2 Mediação/aproximação: um convite para um chá

A hora do chá é um ritual comum onde Alice morava. Normalmente se configura como um momento em que as pessoas se reúnem para dialogar e se aproximarem de alguma forma.

Um convite para um chá (ou um café, na realidade local) seria uma metáfora para um sentar-se à mesa em um momento de aproximação entre os sujeitos, para que degustem, fiquem à vontade, descontraídos e possam conversar uns com os outros. Quem dera toda sala de aula fosse como a hora do chá!

Nesses momentos nas salas de aula, em que docentes e discentes se reúnem, são pelas interações que se estabelece a comunicação entre eles. Sob a concepção de Piaget (1976) e Vygotsky (2007; 2008), essas interações são cruciais no processo de aprendizagem dos sujeitos.

Na visão mais conservadora de educação, o docente é um transmissor de informações, valorizando mais os conteúdos e as instruções, enquanto o discente memoriza e reproduz o que lhe foi dito em busca de alcançar uma nota, a quantificação de possível aprendizagem.

Viana (2016) alerta para a imprescindibilidade da superação da ação docente seguindo paradigmas conservadores, pautada na reprodução e em técnicas mnemotécnicas de ensino e aprendizagem em prol de práticas mais inovadoras e ativas que atendam às novas formas de aprender emergentes.

A educação tem exigido um remanejamento e formação de um novo olhar aos processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando todos os dias surgem novos artefatos culturais cada vez mais digitais, móveis e ágeis. Tornar esses artefatos como aliados à promoção da aprendizagem torna-se uma necessidade, principalmente na extensão dessa aprendizagem para além dos muros dos espaços

físicos das salas de aula, inferindo um tom de continuidade, ampliação de espaço-tempo, maior conexão, comunicação e compartilhamento entre os sujeitos.

Diante desse contexto, exige-se à figura docente, uma postura orientadora e mediadora de saberes, além de uma relação de parceria docente-discente, em que ambos aprendem e ensinam mutuamente. O docente, nesse caso, atua na ZDP (Vygotsky, 2007; 2008), mediando o que o discente já conhece, em sua zona de desenvolvimento real, para o que ele é capaz de conhecer, na zona de desenvolvimento potencial.

Para um docente poder contribuir com o desenvolvimento global do discente, o entendimento sobre a ZDP torna-se fundamental. Em outras palavras, a compreensão se dá sobre a condição em que o indivíduo continuamente se encontra, em dois níveis de desenvolvimento, o potencial e o real, sendo o potencial aquele no qual o indivíduo será capaz de realizar determinadas tarefas com a ajuda do outro, seja docente ou colega mais experiente e o real, nível em que o indivíduo já consegue realizar determinadas atividades sem a ajuda do outro (Coll; Solé, 1996). A ZDP é o espaço entre esses dois níveis.

No entanto, cabe ao docente reconhecer esse potencial discente, considerando tudo o que carrega consigo mesmo para além dos conhecimentos científicos, como as experiências, as vivências que o fazem um ser único e com visão de mundo específica.

Historicamente, os espaços escolares se caracterizam pela ideia de autoritarismo e respeito, restringindo-se à transmissão de conteúdos. O respeito imposto em sala de aula se confundia com o medo, com a ideia de disciplina. Respeito e diálogo não combinavam na relação docente-discente, sobressaindo-se a posição unidirecional docente e passividade discente.

Todavia, com as novas perspectivas de aprendizagem, de sujeitos mais ativos, participativos e informados em caráter geral, esse docente precisa se aproximar do discente, criando estratégias e espaços que respeitem as diferenças uns dos outros, numa relação de parceria no processo de ensino e aprendizagem.

O discente não apenas ouve, ele precisa compreender o poder de sua voz, desmistificando assim a figura docente central e autoritária que ainda perpassa em muitos espaços de aprendizagem. Mas para isso, o docente precisa estar disponível a ouvir o discente, desprovido de vaidades e munido de humildade.

Neste estudo, percebeu-se que à medida em que a pesquisadora se tornava

próxima das turmas, essas se esmeravam um pouco mais na confecção das atividades, questionando, pedindo sugestões e opiniões, sobre o que estavam desenvolvendo, havendo assim estreitamento de laços dentro e fora da sala de aula, expandindo, inclusive em redes sociais e aplicativos de mensagens buscando soluções inovadoras, procurando surpreender a docente responsável pela disciplina.

Sem embargo, as turmas em que houve um maior distanciamento pesquisadora-pesquisado, os grupos se limitaram a executar as atividades sozinhos e sem irem além do que era proposto, apenas atendendo os requisitos solicitados.

Uma percepção a respeito do ocorrido foi que o estreitamento era maior entre discentes e pesquisadora que entre docente e discentes. Talvez pelo histórico peso do ser docente, na imbricação comum às pessoas de ser alguém de grau superior e inalcançável. A figura da pesquisadora deu aos sujeitos da pesquisa a sensação de companheirismo numa proporção maior que a figura docente.

Uma referência a essa aproximação consta nas narrativas de alguns grupos de ACE 3, em seus relatos digitais, registrados de forma positiva e negativa, conforme segue abaixo:

Para nós foi um prazer imenso poder realizar esse projeto na escola [...] Gostaríamos de agradecer a nossa professora [...] pela experiência valiosa pela qual nos proporcionou, à Esmeralda, que nos auxiliou com muito amor, nosso carinho por toda direção da escola que atenciosamente nos recebeu [...] Muito obrigada a todos, no final, todo desafio valeu a pena (Grupo da turma de ACE 3 – 2022.2 noturno).

A relação docente-discente é um fator preponderante nos posicionamentos da prática educativa e incide diretamente nos resultados e na formação de experiências positivas ou negativas no processo de ensino e aprendizagem.

Na experiência positiva supracitada, percebe-se a existência de afetividade na relação pesquisadora-pesquisado, explicitamente relatado na narrativa do grupo. Por essa relação, a motivação do grupo em surpreender e fazer mais do que a proposta pedagógica solicitou.

Ao retratar a afetividade, Sarnoski (2014, p.1) afirma que “[...] é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar”, que envolve emoções opostas (positivas e negativas), implicando, pois, na formação de experiências que podem ser boas ou não, no decorrer das aulas.

É o que consta no relato de outro grupo da turma, em que os integrantes se sentem desvalorizados pela falta de aproximação da pesquisadora, o que os deixou abalados emocionalmente e, conseqüentemente, trazendo sentimentos negativos

externados em suas narrativas.

O dia da aplicação do projeto foi um caos (...) um ponto a ser abordado foi a falta da supervisão ao qual pensamos que teríamos, o suporte que não veio, sentimos que nosso trabalho foi desvalorizado desde a apresentação, o que nos deixou magoadas (Grupo da turma de ACE 3 – 2022.2 vespertino).

Corroborar com a ideia de González-Rey (1995) quando analisa que o comportamento docente em sua ação pedagógica pode inferir segurança, ao se mostrar parceiro do grupo ou instabilidade emocional, que leva a bloqueios cognitivos, quando o discente considera que um suporte lhe foi negado, interferindo diretamente na aprendizagem desse sujeito.

Para o autor, o processo de interação docente-discente não ocorre somente no processo de construção do conhecimento, ocorre a todo momento e produz emoções, questionamentos e reflexões que vão garantir se o sujeito se mantém ativo e reflexivo em suas interações.

Os estudos de Vygotsky (2007; 2008) sobre a aprendizagem decorrem da compreensão de que o desenvolvimento que os seres humanos experimentam, desde o nascimento até a morte se dá numa relação dialética, ou seja, em “interação” com a sociedade. Sugere, pois, que a aprendizagem é o produto das interações que se formam entre o sujeito que aprende e os mediadores, entre os quais se encontram os docentes. Sob tal pressuposto, o Vygotsky (2007) alicerça sua teoria no conceito de “mediação”, ou seja, a relação entre os sujeitos e o meio não é feita diretamente, ela é, na verdade, mediada por sistemas simbólicos.

Ao referendar sobre a relação docente-discente, Coll e Miras (1996, p. 266) salientam que “[...] impregna a totalidade do processo de ensino e aprendizagem”, e a representação que docente e discente faz um do outro é mútua: ao tempo em que o docente cria uma representação, ele interpreta, valoriza e age de acordo a atender essas expectativas, modificando, inclusive seu comportamento. Ao passo que, o mesmo ocorre no sentido inverso, cujo discente interpreta e modifica o comportamento discente em prol de atender suas expectativas.

Foi o que ocorreu na narrativa descrita a seguir:

Achei que não fosse dar tempo ou que não fosse conseguir gravar o podcast. Sempre ouço, mas nunca pensei em produzir, achava que era algo mais profissional. Quando a professora e a monitora propuseram a atividade, eu pensei que era impossível. Mas gostei de como elas deram espaço, mais tempo e orientaram o passo a passo. Aí, eu procurei um artigo, fiz um roteiro legal e gravei, pensando numa gravação normal com o celular, mas quando eu ouvi com os efeitos, eu tinha um podcast! (Discente de IEaD – Turma 01)

Naquele momento em que o discente se sentiu inseguro para desenvolver a atividade, colocando-se, na ocasião, e afirmando que não conseguiria desenvolver a atividade devido ao curto espaço de tempo, ele se mostrou aflito, suas emoções influenciaram diretamente sua reação de não querer fazer a atividade.

O atendimento à sua solicitação e extensão do prazo, fez com ele se acalmasse e tivesse sua autonomia respeitada, o que nas acepções de Costa, Viana e Cruz (2011), está relacionada à capacidade dos sujeitos de se auto-regularem, estabelecendo as metas necessárias para atingirem a própria aprendizagem.

A flexibilidade curricular empregada nesse caso foge à centralidade do currículo como um receituário padrão, uma prescrição, considerando assim as necessidades expressas pelo discente, respeitando, além de sua autonomia, seu ritmo e tempo para desenvolver as atividades.

Na realidade, a posição da docente atende a perspectiva de Lopes e Macedo (2011) quando afirmam que:

Do ponto de vista da teoria curricular [...] qualquer currículo formal pode ser reescrito [...] na medida em que [...] reflete sobre a sua prática docente. Assim, o docente se configura como formulador do currículo vivido nas escolas e a separação entre desenvolvimento e implementação curricular torna-se sem sentido (Lopes; Macedo, 2011, p. 152).

É sob esse contexto que Goodson (2007) contesta a ideia de um currículo prescritivo, inflexível e baseado apenas em conteúdos, defendendo o currículo narrativo, que faz com que o discente se aproprie e narre o próprio currículo, reconhecendo-os como os sujeitos que fazem aquele processo.

Reconhecer que há sujeitos no ensinar e no aprender poderia significar redefinir centralidades nos currículos de formação de docentes. A maior parte da carga horária é destinada a dominar o que ensinar e como [...] as consequências dessas lacunas são gravíssimas. As identidades docentes ficam difusas, confusas, genéricas. Sem rostos [...] (Arroyo, 2013, p. 146)

O não reconhecimento gera uma padronização que, muitas vezes, não se encaixam determinados grupos, favorecendo um processo de exclusão e não pertencimento.

O discente, ao ser atendido com a extensão do prazo, demonstrou minúcia na pesquisa e na elaboração de roteiro para a produção do podcast, cuja gravação realizou utilizando seu smartphone, de acordo com informação do próprio discente, em momento que lhe aprazia a criatividade para tal desenvolvimento.

A motivação do discente derivada de suas interações com o docente, assim como a segurança e bem-estar que estas interações promovem são imprescindíveis para o caminhar individual desse discente na construção de conhecimento. Sendo essas interações, independentes de serem construídas em formato presencial físico ou virtual, uma vez que a turma do discente em questão era em formato *on-line*.

Pensar a educação é também pensar na ubiquidade da aprendizagem, caracterizada principalmente pela imbricação das TDIC nos espaços de aprendizagem. “A cultura da mobilidade entrelaça questões tecnológicas, sociais, antropológicas” (Lemos, 2009, p. 28), havendo, na alusão desse autor, uma redefinição das relações sociais e dos sentidos de lugar, pelo uso de tecnologias móveis. Dentre as questões sociais, é uma tentativa de aplicar a “humana docência”, defendida por Arroyo (2013).

Sob esse último conceito, uma narrativa se destacou:

Eu nunca acreditei nessa história de aula *on-line*, tanto que nem me matriculei no PLE¹, sempre achei que não fosse aprender, que era uma coisa fria. Essa disciplina me trouxe muitas surpresas, não sou muito das TIC's, por este motivo tudo que envolve o digital é desafiador. Todavia exalto a dedicação da professora [...] e a monitora [...] que escolheram os melhores textos e os melhores programas para as atividades, proporcionando assim aprendizagem significativa e inovadora. Sempre que tive uma dúvida, falava no whatsapp e elas respondiam, e não precisava ser somente no horário da aula. Me senti acolhida, principalmente por estar no puerpério e com toda dificuldade de uma mãe de primeira viagem, todos os desafios tornaram-se ainda mais intensos (Discente da turma 01 de IEaD).

Algumas turmas entendiam a presença da pesquisadora nas disciplinas como sendo a de uma monitora. Tal fato também facilitou compreendê-la como parceira, fazendo com o processo de aproximação fosse mais profícuo. Conquanto, para isso, é necessário que a figura docente, seja a docente da disciplina, seja a pesquisadora estivessem disponíveis a escutar e procurarem compreender as vozes que ecoavam em sala de aula e se colocassem dessa forma, conquistando a confiança dos discentes.

Na última narrativa, a discente deixou claro desde o início das aulas sua resistência em utilizar as TDIC, mas partindo de sua própria necessidade, em estar grávida e durante o curso, ter tido o bebê, ela se desafiou a participar da disciplina. E teve um encontro com a “aprendizagem ubíqua” (Santaella, 2013) proporcionada diretamente pela imbricação das TDIC.

¹ O Período Letivo Excepcional (PLE) foi um período em que a universidade instituiu aulas *on-line* em caráter não obrigatório durante a pandemia.

Santaella (2014) define a “aprendizagem ubíqua” sob a seguinte apreciação:

tipo de aprendizado que se desenvolve [...] é aberto, individual ou grupal, podendo ser obtido em quaisquer ocasiões, eventualidades, circunstâncias e contextos. Sua característica mais marcante encontra-se na espontaneidade. Em qualquer lugar que o usuário esteja, brotando uma curiosidade ocasional, esta pode ser instantaneamente saciada e, se surgir uma dúvida a respeito de alguma informação, não faltam contatos pessoais também instantâneos para resolvê-la, criando-se assim um processo de aprendizagem colaborativa (Santaella, 2014, p. 19).

O processo ocorre porque, na acepção a autora, as mídias agenciam a aprendizagem “[...] de qualquer lugar para qualquer lugar e em quaisquer momentos, portanto, acesso ubíquo à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento [...]” (Santaella, 2014, p. 18-19). Sucedendo, deste modo, “[...] sem restrições de tempo e espaço, sem pressões externas” (Santaella, 2014, p. 19).

A explanação acima implica dizer que a aprendizagem já cruzou as fronteiras das paredes físicas das salas de aula, alcançando patamares cada mais longínquos. Não se concebe a educação centrada no docente, os discentes também possuem potenciais construtores de conhecimento, sob suas próprias perspectivas, tendo o docente como orientador e facilitador nessa construção.

O docente estar disponível para tal construção provoca e motiva o discente a procurar cada mais fontes de saberes, proporcionando uma relação dialógica e colaborativa.

Isso facilita e instiga a constituição e coesão de grupos informais de interesses e preocupações comuns. Quando compartilhados, os interesses unem as pessoas, no sentido de que ajudam a desenvolver nelas um estado de prontidão para a colaboração e para a ajuda mútua. Sendo ubíquos o acesso, os contatos e as trocas, aceleram-se as possibilidades de aquisição de conhecimento e, de certo modo, a espontaneidade e naturalização de sua absorção (Santaella, 2014, p. 19).

As competências que o docente deve assumir em sua profissão são a de “[...] desenvolver ações, receber, selecionar e enviar informações, estabelecer conexões, refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com seus pares” (Almeida, 2003, p. 335), o que permite, ainda segundo a autora, “[...] estabelecer múltiplas e mútuas relações retroações e recursões, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual” (Almeida, 2003, p. 335).

Assume, assim, uma posição articuladora, facilitadora e não mais ditadora de conteúdos e informações difíceis de compreender e passíveis de apenas serem repetidas. O docente assume uma regência, mas quem percorre e constrói o

conhecimento por si próprio, é o discente.

4.3 Narrativas construídas: a chave sobre a mesa

Para construir suas narrativas, os discentes das disciplinas relacionadas a este estudo foram orientados a desenvolver atividades, e a partir dos conteúdos explanados, narrar sobre seu ponto de vista o que iam apreendendo.

Ao se tratar de “ponto de vista”, Bruner (1991) acredita que nenhum conhecimento decorre sem, na “construção da realidade” dos sujeitos. Essa construção nasce, não de uma nova visão, mas de uma nova roupagem.

Na narrativa de Alice, a chave dourada para abrir a pequena porta que dava para o jardim sempre esteve sobre a mesa, sempre ao alcance, mas por uma distração de Alice, ou mesmo no ímpeto em agir sem pensar ou planejar, bebendo depressa o líquido do encolhimento, fez com que ela esquecesse a chave sobre a mesa e, por diminuir significativamente, não conseguir abrir a pequenina porta. Sob o ponto de vista de Alice, naquele momento, beber o líquido e alcançar o tamanho ideal para passar pela porta, seria o suficiente, mas não foi.

No processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, só depende de um olhar mais atento e de uma atitude mais planejada. Algumas estratégias parecem perfeitas para determinadas turmas, quando para outras, não funcionam.

No caso específico das turmas participantes da pesquisa, percebeu-se que três delas se sobressaíram em suas narrativas em relação às demais, conseguiram pegar a chave e abrir a pequena porta para o universo narrativo.

As turmas de IEaD, pela exigência no plano de curso de registrar as narrativas em e-portfólios, conseguiram concentrá-las num único espaço, permitindo uma análise mais atenta e profunda. Com as turmas de ACE, houve alguns obstáculos no estudo, pela ausência de conteúdos específicos e também pela não exigência de registros contínuos de suas atividades.

Ao se retratar as narrativas, Bruner (1996) as classifica como interpretações pessoais que organizam experiências, podendo ser um potente recurso pedagógico, o que coaduna com Cunha (2020), que acredita que, pelas narrativas, os sujeitos atribuem suas identidades, e com isso, elas contribuem diretamente no reconhecimento de quem são, fazem ou pensam, dando propósito às suas práticas. No sentido pedagógico e no âmbito da formação docente:

as narrativas pedagógicas [...] oportunizam aprender/ensinar e o necessário diálogo entre as experiências entre os que escrevem e leem – o narrador aprende ao narrar porque tem a possibilidade de reorganizar suas experiências e conferir novos sentidos a elas, bem como ensina ao leitor que, diante de outras experiências pode ressignificar as próprias [...] (Cunha, 2020, p. 21).

Para narrar, um sujeito precisa analisar e selecionar o que transmitir e o que quer que o leitor retire de suas interpretações. Neste sentido, Bruner (1991) trata as narrativas como “[...] uma versão da realidade” (p. 4), de modo que as experiências dos sujeitos são organizadas e transmitidas, além de abrir uma “janela da mente” (Almeida; Valente, 2012) para que a docente pudesse intervir pontualmente, contribuindo com a desconstrução de ideias equivocadas e (re)construção de conhecimento científico.

Voltando às turmas de IEaD, as narrativas da turma 01 foram muito mais voltadas aos conteúdos, e descritas em 1ª e 3ª pessoas, mas, com certo distanciamento do sujeito narrador, transmitindo o que foi pedido, mas com um leve toque de subjetividade dos sujeitos na expressão da narrativa:

Um destaque que demarcamos [...]: “A questão é: o que é chato ao vivo se torna ainda mais chato online. É preciso repensar o online.”. O ato de repensar o online e criar um modelo mais dinâmico e encorajador, pensado no estudante, pode ser um pouco complicado se pensarmos que muitos professores tiveram que mergulhar de cabeça no ensino remoto sem nenhum guia e muitas vezes sem suporte e sem formação adequada, entretanto, essas questões não anulam a necessidade de repensar o online de modo a torná-lo mais confortável e acolhedor para o estudante, fazendo assim com que ele deseje estar ali e não se torne algo penoso (Discentes da turma 01 de IEaD).

A narrativa foi registrada em e-portfólio construído em dupla, e remonta a tentativa de transmitir a informação nos moldes academicistas, mas ao mesmo tempo com a intenção de mostrar posicionamento dos sujeitos perante ao que narram.

O fenômeno pode ser explicado pela “Teoria da Subjetividade” (González-Rey, 1995), em que o ser individual é constantemente construído pelas configurações do ser social e se complementam nessa construção. Ou seja, para este autor, não há na postura do sujeito como ser objetivo sem o complemento da subjetividade.

As narrativas dos discentes da turma 01 continuaram perfazendo o caminho conteudista, com a singeleza pessoal que cada um quis entonar em suas descrições:

Das minhas observações, as quais me chamaram atenção, estão relacionadas ao início da EaD, logo após a guerra, em que as aulas começaram a ser realizadas por correspondência. Esse fato souo

interessante para mim porque como estamos em uma era de tecnologias digitais, muitas vezes nos esquecemos de que antes da nossa época existiam outras tecnologias que eram também transformadoras, como a própria correspondência, a qual era utilizada para gerenciar o conhecimento daquele tempo (Discente da turma 01 de IEaD).

O discente narra suas observações sobre a EaD, mas sem se expor, não deixando muito claro se conseguiu formar uma “experiência” (Larrosa, 2022), uma vez que não expressa tantas particularidades, um dos dez traços narrativos da teoria de Bruner (1991). Percebe-se uma narrativa mais genérica, mas com a intencionalidade de traduzir sua compreensão, reverberando assim interpretação do narrador sobre a temática narrada, sendo, pois, uma narrativa única, uma vez que o discente trouxe os aspectos que ele selecionou no conteúdo e quis expressar.

Ao se analisar as turmas 02 e 03, percebe-se que se voltaram mais às narrativas, com toques mais pessoais. Uma das discentes, inclusive, fez uma poesia em homenagem à EaD:

Poesia sobre a EaD: conheci a EaD em períodos tortuosos, ela me salvou quando o tempo me cansou, ela me deu esperança quando a correria me saturava, ela me deu estabilidade quando instável eu estava. A EaD de longe me proporciona conhecimento e me faz estar perto daqueles que longe me mantenho (Discente da turma 03 IEaD).

Na poesia, ela explica do que se trata e relata em palavras mais doces, sua experiência quando foi apresentada à uma versão do que ela considerava EaD, durante a pandemia. Ao mesmo tempo, a discente trouxe suas impressões em relação à disciplina:

A disciplina foi além das minhas expectativas, eu gostei muito de poder participar, foram experiências e aprendizados que me trouxeram uma maior autonomia na área da tecnologia, além de me deixar por dentro de várias ferramentas as quais posso usar em sala de aula. A EAD para mim era um desafio eu não me imaginava participando de uma educação a distância e hoje eu já me vejo assim... as dificuldades não foram muitas, mas existiram e eu sei que hoje saio da disciplina apoiando ainda mais a EAD (Discente da turma 02 IEaD).

Percebe-se, pois, uma maior subjetividade nas narrativas acima, com maiores particularidades e vínculos intencionais (Bruner, 1991). Com sua subjetividade, a discente traz o que a tocou durante o curso da disciplina, estando explícito em suas expressões, suas satisfações e como foi tocada positivamente pela experiência, de modo, inclusive, a criar uma poesia em homenagem à modalidade estudada.

Valorizar a subjetividade, valoriza o sujeito em sua integralidade e dimensão humana, dando-lhe espaço e voz nos espaços em que normalmente são estruturados para que apenas escutem, memorizem e reproduzam.

Enquanto os desenhos curriculares não abrem espaços centrais para os autores das experiências e reconheçam os sujeitos dos conhecimentos, essas ricas tentativas [...] ficarão à margem dos tempos e espaços legítimos das salas de aulas e das avaliações (Arroyo, 2013, p. 149).

Mais que trazer a realidade como recurso didático, apenas para composição curricular, numa visão reducionista, Arroyo (2013) defende transformar, reconhecer os espaços de aprendizagem nas instituições acadêmicas, como sendo um constructo de experiências vivas, plurais, de mudanças constantes, positivas e, até mesmo, negativas. Considerar o que toca os sujeitos, abre a possibilidade de que seja tocado negativamente e que sua experiência em sala de aula, não seja prazerosa.

No decurso da pesquisa, as turmas de ACE, que também foram agentes participantes, porém com estratégias diferentes às das turmas de IEaD. No entanto, as narrativas produzidas se configuraram mais em relatos de experiência, em que filmaram e apresentaram a aplicação de seus projetos nas escolas.

A prática pode incitar a perspectiva reflexiva de Schön (2000, *apud* Lopes; Macedo, 2011, p.153): “[...] o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Com esses enfoques, os discentes podem desempenhar um “papel ativo na formulação do currículo” (p. 153), envolvendo-se em atividades que farão parte de sua jornada profissional.

Nas narrativas e reflexões, o discente em formação inicial docente pode compreender o processo de ensino e aprendizagem, dentro da escola, levando sua vivência ao mesmo tempo em que conhece outras vivências em âmbito educacional que também envolve as interações sociais e culturais.

Ao narrarem suas experiências, esses discentes trazem uma sucessão de fatos, particularidades, intenções, explicações, destacando o mais próximo de verossimilhança com a realidade (Bruner, 1991).

[...] a narrativa pode contribuir para reduzir o abismo entre a prescrição curricular e as experiências sociais dos sujeitos que vivenciam o currículo; uma vez que possibilita ao sujeito dizer a sua palavra sobre si e sobre o mundo (em diálogo com este), definindo seu lugar na história como ser consciente de sua historicidade e de sua ação (Rodrigues; Almeida, 2021).

E, novamente, emerge a necessidade da concepção de Goodson (2007) de “currículo narrativo” : dialógico e flexível, “[...] capaz de gerar efeitos que extrapolam

o espaço da formação e alcançam outros contextos, como os de atuação profissional dos sujeitos” (Rodrigues; Almeida, 2021, p. 17).

4.4 Saberes (re)construídos a partir das narrativas digitais: beba-me / coma-me (cortem-lhe a cabeça!)

Ao chegar nos espaços escolares, os sujeitos já possuem aprendizados previamente construídos. Nas percepções de Piaget (1976), desde o nascimento até a idade adulta, as atividades mentais são construídas de forma constante e contínua.

Em sua imersão ao País das Maravilhas, Alice, por algumas vezes, precisou crescer ou diminuir para avançar as etapas de sua aventura. O fenômeno aconteceu todas as vezes em que ela precisou se adaptar às situações, compreendendo-as e resolvendo seus impasses.

O crescer e decrescer de Alice podem significar aqueles de construção de conhecimento, em que muitas vezes, os sujeitos se tornam gigantes e são vistos ou se encolhem em suas invisibilidades.

As narrativas discentes, nesse sentido, deveriam trazer o processo de construção de conhecimento dos discentes, aqui, especificamente, das turmas de IEaD. A maioria relata proximidade com a modalidade de ensino EaD somente a partir da pandemia da Covid-19, demonstrando uma confusão entre EaD e Ensino *On-Line* (EOL), mas sempre demonstrando vontade de aprender e curiosidade pelas interfaces.

Diante desta perspectiva, eles apresentaram seus saberes construídos em torno do tema, saberes iniciais, prévios, para que a partir destes, a docente da disciplina pudesse aplicar seu plano de curso, com toques individuais para turma.

Como as turmas de IEaD precisavam registrar suas narrativas em e-portfólios, alguns discentes decidiram organizá-los em formato de diário de aula, então a cada semana, eles o alimentavam com os conteúdos que iam transcorrendo seguindo o plano de curso. Outros discentes não seguiram sequência linear e alimentavam o material de acordo com uma organização própria.

Ao longo da disciplina, eles precisaram narrar sobre o conhecimento que iam construindo durante a realização das atividades, demonstrando o movimento defendido nesta pesquisa de construção – desconstrução – reconstrução de saberes, expresso, por alguns deles, diretamente em suas narrativas:

O QUE APRENDI? Eu particularmente **desconstruí** muitas perspectivas que tinha sobre EaD, conseguimos de forma prática conhecer como funciona o curso e como ele é estruturado. Pude entender o quanto é possível construir uma proposta pedagógica nos ambientes virtuais que seja criativa e sugestiva. Ficou claro também o papel de cada profissional de educação nessa modalidade de ensino. Aprendi também o quanto é possível aprender com colegas que pensam de forma diferente de nós e que possuem interesses diversos (Discente da turma 03 de IEaD).

A discente reconhece que seus conceitos iniciais sobre EaD eram errôneos, desconstruindo o que pensava e (re)construindo uma nova perspectiva a respeito da modalidade de ensino. A percepção do erro foi um processo natural e necessário para essa reconstrução.

Algumas avaliações costumam punir o erro e quantificar o conhecimento, projetando um sentimento penoso ao discente. Sobre essa afirmação, Saidelles *et al.* (2018) enfatiza que:

Avaliar o conhecimento [...] está além de medir, de classificar, de punir [...], avaliar é mensurar o conhecimento, respeitar o tempo de cada aluno, analisar o erro como perspectiva positiva para o crescimento do mesmo, transpondo suas práticas pedagógicas para uma melhor contextualização [...] (Saidelles *et al.*, 2018, p. 172).

Ainda sobre o erro, Hoffmann (1994) ressalta que, se o docente só entrega os conteúdos já sistematizados aos discentes, que os recebem passivamente, os erros serão reprovados. Outrossim, se o erro participar do processo de ensino e aprendizagem de forma dialógica e construtivista, então ele é bem-vindo e produtivo. “A correção deve refletir sobre o conhecimento construído, encaminhando-o à superação desse erro, enriquecendo esse saber” (Moura; Costa; Viana, 2023, p. 147).

Em uma das narrativas, a discente explica que “achou diferente” o modo em que as aulas aconteciam, talvez justamente pelo hábito da transcrição, memorização e reprodução do que normalmente vivia em sala de aula. Ao ganhar voz, houve certo estranhamento: “[...] a aula discorreu nessa forma de diálogo, à medida que a professora foi apresentando o plano da disciplina e [...] os conteúdos que seriam apresentados ao longo da disciplina ela ia perguntando se tinha dúvidas ou perguntas” (Discente da turma 02 de IEaD).

Ademais, os discentes foram convidados à reflexão de seus conceitos outrora construídos e agora, reconstruídos. É o que se percebe na narrativa de outro discente a respeito de sua construção e reconstrução sobre a EaD:

Imaginava que EaD referia-se a todo ensino que acontecesse online, por intermédio do computador e outras tecnologias parecidas, desse modo, pensava que a Educação a Distância tinha suas origens no final do século 20 e surgiu pós internet. Descobri que o primeiro registro da EaD no mundo é 20 de março de 1728, quando são anunciadas as aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, na Gazeta de Boston. No Brasil em 1900 já existiam experiências de EaD, como o anúncio em jornais que circulavam no Rio de Janeiro, [...] que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Outra descoberta refere-se às tecnologias utilizadas [...], tinha uma perspectiva limitada sobre o termo tecnologia, contudo o primeiro meio comunicação utilizado pela EaD foram as correspondências, depois jornais, rádio e TV, só depois desse percurso e com a vinda da internet banda larga que ela alcança outras dimensões, nos levando a perceber que a EaD não é um ensino estático, ela acompanha os avanços tecnológicos e da comunicação a fim de democratizar o seu acesso (Discente da turma 02 de IEaD).

A narrativa acima demonstra o processo de construção de conhecimento, sob o ideal de Piaget (1976), em que acontecem os processos de assimilação e acomodação. A partir de um conhecimento prévio já assimilado (construção), novas informações são integradas ao sistema cognitivo, provocando uma reorganização e ajustes em prol de acomodar (desconstrução) e adaptar as informações, para assim haver uma equilíbrio (reconstrução), que seria o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Conforme as narrativas a seguir, evidencia-se o movimento construção-desconstrução-reconstrução de saberes durante a disciplina, compreendidos pela pesquisadora.

- **CONSTRUÇÃO:**

Há uma concepção prévia do que seria a EaD, a discente acredita ter vivenciado a modalidade durante o período de pandemia em que foi instituído o ensino *on-line* na universidade e exprime isso no início de seu e-portfólio, ou seja, ela já possuía, naquele momento, uma construção prévia:

Olá! Sou [...] estou no 8º de Pedagogia [...] Trago para a disciplina de Introdução à Educação a Distância uma vontade de aprender e adquirir novas experiências e aprendizados e vontade de conhecer mais a educação a distância, que de certa forma durante o período pandêmico tive mais contato pois a [...] optou por essa modalidade até as coisas “normalizarem” (Discente da turma de IEaD 02).

- **DESCONSTRUÇÃO:**

Com o passar das aulas ministradas, a discente começa a perceber seus

equivocos, iniciando um processo de **desconstrução**:

[...] eu acreditava que a experiência que vivemos com o ensino remoto era a realidade da EaD no entanto já comecei a entender que a EaD tem toda estrutura necessária para apresentar um ensino de qualidade [...] algumas definições de EaD: uma modalidade planejada; processo de ensino e aprendizagem mediada por tecnologias; aprendizagem autônoma; flexível; dialógica; suporte e apoio (Discente de IEaD – turma 02, 2023.1).

- **RECONSTRUÇÃO:**

A seguir, a discente apresenta a sua **reconstrução**:

[...] aprendi um pouco mais sobre a EaD, a diferença entre a EaD e o Ensino Remoto e outras formas de ensino online. Também aprendi que a EaD é uma modalidade de ensino que facilita bastante o acesso ao ensino para pessoas que não conseguem frequentar as aulas no formato presencial e que, ao contrário do que muitos pensam, a EaD permite que o aluno aprenda se desenvolva de forma autônoma porém oferecendo todo suporte necessário a esses alunos.

O movimento ocorreu de forma natural, sem imposições, cobranças ou receitas prontas. O que se evidencia também é o processo de formação de conceitos de Vygotsky (2007; 2008), que apesar de nomenclaturas diferentes, assemelha-se aos conceitos de Piaget (1976).

Em Vygotsky (2007; 2008), essa formação acontece em três etapas. Amparando-se em Rosa (2010), primeiramente, (1) as ideias estão desorganizadas e o conceito não está desenvolvido, mas já existe uma construção, a partir da interação com o meio e seu cotidiano; (2) as informações vão-se integrando e se associando, nesse momento, por se integrarem, o que leva a compreender que o estava construído, vai-se desconstruindo até atingir a etapa (3), em que se estrutura uma atividade mental, que permite ao sujeito sintetizar e analisar o que reconstruiu. Percebe-se, então, que mesmo em outras palavras, o movimento foi de construção – desconstrução – reconstrução de saberes.

A minha concepção sobre EaD mudou muito ao decorrer da disciplina, nunca pensei que a Educação à distância fosse tão antiga, nem imaginei os recursos utilizados ao longo do tempo, muito menos todo o leque de ferramentas que podemos trabalhar em sala de aula, foi muito gratificante fazer parte desta disciplina mesmo com toda a correria do semestre, e saio dela com a certeza que todos os ensinamentos deixados para nós irão me acompanhar por toda minha vida acadêmica e docente (Discente da turma 02 de IEaD).

No decorrer da disciplina, com as atividades sendo confeccionadas, e com o

acesso aos materiais que eram disponibilizados, além da orientação e mediação da docente da disciplina, os conceitos foram sendo formulados e reformulados, dando espaço para as (re)construções que acompanharão, segundo as próprias narrativas, ao longo do processo de formação desses sujeitos participantes, compreendendo que esse processo é permanente (Imbernón, 2009) e contínuo.

Com o decorrer da disciplina, foi possível compreender que a EAD vai além da visão limitada que cerca a mesma, uma vez que a ela propõe o acesso a educação para aqueles que não têm oportunidade de cursar presencialmente. É a partir dessa concepção de oportunizar que as tecnologias da informação e comunicação entram em campo, com a funcionalidade de viabilizar um melhor aprendizado ao sujeito através dos muitos recursos disponíveis e das possibilidades de construção do conhecimento mesmo fora do ambiente físico da sala de aula.

Mais uma vez, um discente declarando suas desconstruções em relação aos conteúdos, e narrando as novas percepções, aquilo o que lhe foi reconstruído.

Com relação às turmas de ACE (3, 4 e 5), esta verificação tornou-se um desafio mais difícil, uma vez que nem todos construíram seus relatos e a disciplina se resumiu mais à confecção de projetos e aplicação destes.

Ensino, pesquisa e extensão são elementos indissociáveis na configuração do currículo universitário, o que é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Gadotti, 2017). Pelas acepções do autor:

A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa (Gadotti, 2017, p. 4).

É pela extensão universitária, segundo o autor, que o discente em formação inicial tem a oportunidade de aplicar conhecimentos já construídos, levando-os em benefício à sociedade, possibilitando conhecer vivências e formar experiências, trocar saberes e desconstruir e reconstruir conhecimentos, aliando teoria e prática.

Nos poucos relatos coletados, as narrativas giram em torno dos projetos, em como pensaram e em como realizaram. No entanto, havia um desafio extra, para a implementação da pesquisa, que era integrar as TDIC nas propostas. Com os projetos apresentados, a pesquisadora deu algumas sugestões para essa implementação.

No entanto, mais um obstáculo se colocou entre pesquisadora e discentes: a resistência na utilização das TDIC por considerarem “não ter nada a ver” com seus projetos. Na percepção inicial da pesquisadora, foi quase impossível imaginar aquela

recusa, ainda mais vindo de sujeitos tão conectados, normalmente, em seus cotidianos.

A provocação, então, passou a ser: como, com os projetos já “prontos”, eles poderiam integrar as TDIC e aplicá-lo junto a seu público-alvo? Mais uma surpresa: os discentes não faziam ideia de como fazê-lo. As ideias que surgiam eram sempre em torno de apresentação de slides.

Para as duas primeiras turmas, que foram de ACE 3, ainda se tentou manter a estratégia de uso de e-portfólios, mas o plano de ensino, apesar de 72h de carga horária exigia que 22h fossem teóricas e 50h fossem práticas.

Ao aprenderem sobre elaboração de projetos, já deveriam criá-los, em grupos, e aplicá-los. Após a aplicação, em um seminário, eles deveriam apresentar como foi a experiência e fazer um resumo expandido sobre o que vivenciaram.

Nos projetos, nenhum grupo integrou as TDIC, inicialmente. Após a elaboração, a pesquisadora sentou com eles para orientar a aplicação, pensando na pesquisa. A partir daí, toda sugestão que vinha ao bojo das discussões, era repelida. A turma do turno vespertino deveria aplicar os projetos com crianças do Ensino Fundamental I e a turma do turno noturno, com discentes da Educação de Jovens e Adultos.

Dos grupos vespertinos, apenas um conseguiu integrar as TDIC aos projetos, colocando slides chamativos com conteúdos e curiosidades sobre o tema que abordaram. Após os momentos de discussão, eles usaram a plataforma do Kahoot com as crianças, que perfaziam a idade de 09 e 10 anos, que se mostraram muito engajadas e animadas, participando do quiz elaborado pelo grupo.

Um grupo do turno noturno também aceitou o desafio e fez um projeto sobre leitura com literatura de cordel. Nesse projeto, eles propuseram que os discentes da EJA criassem seus próprios cordéis de o declamassem em formato de podcast, propiciando um rico encontro cultural, em que esses discentes, com suas vozes ecoaram suas vivências e crenças em versos de cordel.

No semestre seguinte, os componentes curriculares de ACE 3, 4 e 5 não precisaram constituir e-portfólios, somente os projetos e ao final, um relato em vídeo. A turma de ACE 3 fizeram um acompanhamento de todo o percurso, desde o início das aulas, visitação às escolas até a culminância de aplicação de projetos e apresentação dos resultados. Os resultados das três turmas foram apresentados no evento promovido pela turma de ACE 5, reunindo todas as experiências e possibilitando uma integração e ciclo dialógico entre elas.

A turma de ACE 4 preparou projetos e confeccionou um brinquedo. Nenhum deles com o utilização das TDIC. Já a turma de ACE 5 reuniu, em um dia, palestras sobre narrativas e narrativas digitais, oficinas sobre a utilização de interfaces que possibilitam a criação dessas narrativas, além de apresentarem os resultados dos projetos de ACE 3 e ACE 4.

O evento teve uma boa aceitação na universidade, as salas com as palestras se encheram, as oficinas tiveram inscrições em capacidade máxima e os discentes organizaram tudo com muito cuidado e profissionalismo, com destaque bastante positivo.

Apesar dos curtos prazos e das exigências de cumprimento de entrega e aplicação de projetos, os discentes dessas disciplinas também desconstruíram e reconstruíram seus saberes. Em uníssono, sob narrativas orais, no final de cada disciplina, reunidos em sala, os discentes reclamaram da questão tempo.

Tempos e prazos apertados, conteúdos corridos, e como em Alice... a reclamação das turmas se remete ao momento do encontro entre a protagonista e a Rainha de Copas, a autoridade máxima naquele reino, que aterroriza com sua postura e faz com que todos a obedeçam com a ameaça de cortar-lhes a cabeça.

A autoridade máxima, neste caso, é a instituição com suas rígidas prescrições curriculares, “[...] regras e métodos previamente definidos nos campos disciplinares acadêmicos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 77), que age como a Rainha de Copas, setenciando antes mesmo de julgar: ordenando cortar as cabeças de quem não se enquadra às regras, incitando uma passividade e obediência dos sujeitos.

Pela formulação de González Rey (1995, p. 13), a aprendizagem deve ser um processo ativo e integral do sujeito na construção do conhecimento, não como uma reprodução de informação, transmitida mecanicamente. Em contrapartida, a aprendizagem passiva (reprodutiva) não estimula o desenvolvimento dos sujeitos e sim a uma fixação memorística de uma informação que tende a ser esquecida, a qual o sujeito não pode personalizar ou utilizar criativamente diante de novas situações.

Na perspectiva vygotskyana, os sujeitos em suas constantes e mútuas interações e trocas com o meio, mantêm-se em processo ativo e contínuo de construção de conhecimento (Vygotsky, 2007), considerando a “experiência” (Dewey, 1976) como uma fresta para o aprendizado.

4.5 Desenho didático: A metamorfose de Absolem

Contar histórias é inerente aos humanos. Com o advento dos avanços das TDIC, essa ação foi ganhando remodelagens, combinando diferentes linguagens e tecendo projetos inovadores, não necessariamente inéditos, mas amparados por uma coexistência. Isso implica em utilizar a criatividade para aperfeiçoar um processo que já existe.

É o caso das narrativas digitais, um meio de diversificar as formas que os sujeitos se expressam, através da união de mídias diversas e formação de novos significados.

Ao se referir ao digital, Silva (2014, p. 89) compara o docente a um “*designer de software*”, cujos esforços se dão para um “movimento contemporâneo das técnicas” e com isso redimensiona suas aulas, excluindo-se com falante principal e absoluto, disponibilizando espaços para a voz discente ecoar, num compartilhamento bidirecional, salientando ainda que:

Disponibilizar [...] não se reduz ao permitir, pois para as novas tecnologias não tem sentido apenas permitir sem dispor [...]. Disponibilizar em sua sala de aula significa [...] três aspectos: 1. Oferecer múltiplas informações (em imagens, sons, textos etc.) utilizando ou não novas tecnologias, mas sabendo que estas, utilizadas de modo interativo, potencializam consideravelmente ações que resultam em conhecimento; 2. Ensejar [...] múltiplos percursos para conexões e expressões [...]; 3. estimular [...] a contribuir com novas informações e criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como coautores do processo (Silva, 2014, p. 90).

O autor se reporta à construção de “uma rede e não uma rota” (Silva, 2014, p. 90), cuja aprendizagem ocorre por meio do fazer, do explorar, da formação de experiências e não pelo que o docente prescreveu em sala, como um “sistematizador de experiências”, criando uma pluralidade de meios de expressão e descobertas.

Os desenhos didáticos das turmas de IEaD apontaram para as dimensões de Silva (2012), com os aportes dos conteúdos didáticos, sugestão de propostas de atividades e pelo manuseio de interfaces.

Nos e-portfólios construídos, por exemplo, os discentes integraram e combinaram, em suas atividades, diversas linguagens midiáticas e com isso, apresentaram projetos, utilizando interfaces de livre escolha na confecção das atividades que compuseram a disciplina, nesse caso específico, de IEaD, assim como tiveram autonomia na escolha da interface de hospedagem desses e-portfólios.

A turma 01 de IEaD apresentou doze e-portfólios e, dentre eles, oito foram confeccionados no *Padlet*, um na plataforma do Canva, um pelo Google Docs, um pelo Google sites e um pelo WIX, conforme apresenta-se na figura a seguir:

Figura 04: Descrição geral do Desenho Didático da Turma 01 de IEaD.



Fonte: A autora (2023).

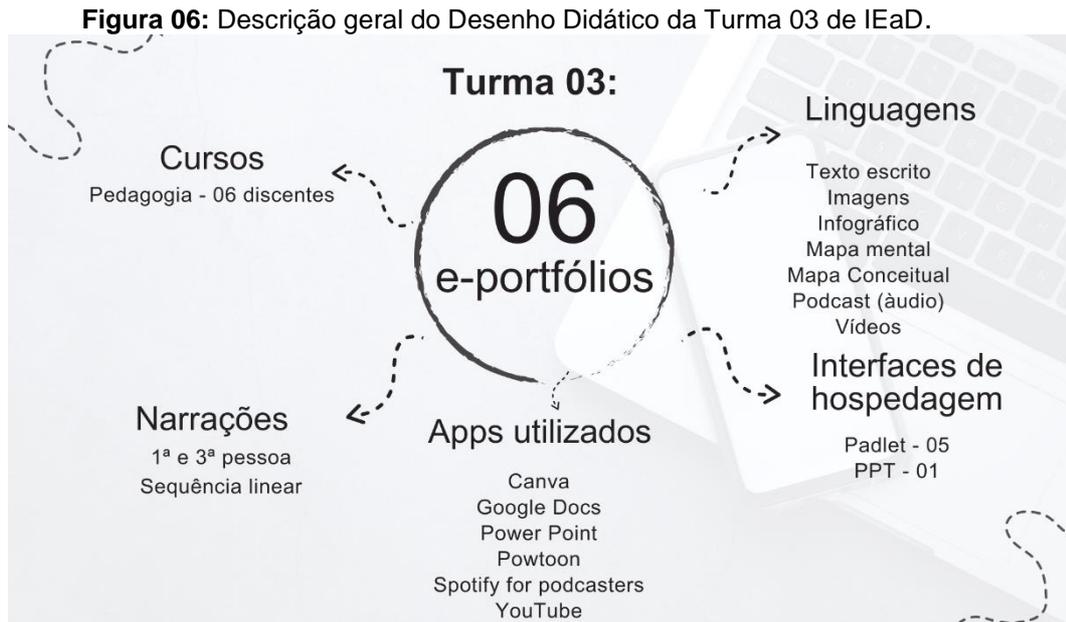
A turma 02 de IEaD apresentou sete e-portfólios: sendo cinco no *Padlet*, um no Blogger e um no Wix:

Figura 05: Descrição geral do Desenho Didático da Turma 02 de IEaD.



Fonte: A autora (2023).

Já a turma 03 elaborou 06 e-portfólios, sendo 05 no *Padlet* e um no Power Point (PPT).



Fonte: A autora (2023).

Dentre as interfaces de hospedagem, destaca-se a preferência pelo uso do *Padlet*, uma plataforma digital que permite o registro de conteúdos diversos, dispostos através de um mural interativo. Os discentes alegavam que já sentiam uma familiaridade com a plataforma por dois motivos: a plataforma lhes foi apresentada durante a pandemia em outras disciplinas e a era a plataforma de apresentação deles na disciplina em questão, o que já o fizeram querer utilizá-la.

A interface preterida foi o *Wix*, que apesar de ser classificada pelos discentes como a que oferecia mais beleza e profissionalismo na apresentação dos e-portfólios, foi também rotulada como a mais difícil de manusear.

Talvez o fato seja explicado devido o *Wix* ser uma plataforma de elaboração de sites, utilizada, inclusive por empresas, e o grau de complexidade de seu uso ser maior. A plataforma oferece planos gratuitos ou pagos, e pode ser criado por edição própria ou com ajuda de inteligência artificial.

[...] aprendi sobre a facilidade que a construção de um portfólio digital nos proporciona, que ao produzir um material desse tipo devemos explorar a criatividade e fazer algo que vá nos servir a curto e longo prazo como uma possibilidade de recapitulação do que foi trabalhado na disciplina. Também pude conhecer algumas plataformas que ainda não havia tido conhecimento,

como é o caso do Wix. A professora sugeriu que utilizamos uma interface que não conhecíamos para que fosse uma espécie de desafio, conhecer e aprender a utilizá-la, então assim eu fiz, pesquisei o Wix e comecei a navegar nele para conhecer, comecei a produzir meu portfólio no Wix, no entanto não estava conseguindo deixar o site como eu queria, sendo essa minha maior dificuldade durante a produção do portfólio até o momento. Tentei o Wix por semanas mas como não vi resultado decidi migrar para o Blogger, que achei mais tranquilo e supriu minha necessidade, essa foi a forma que encontrei para superar minha dificuldade (Discente da turma 02 de IEaD).

Mais um discente traz sua experiência com o Wix:

Os desafios foram aceitos e superados, desde a dificuldade em alguns aplicativos até o acúmulo de matérias, minha maior dificuldade foi conseguir montar esse e-portfólio pelo Wix, porém eu já tinha construído metade dele quando ele não "quis" mais editar, mas com muita força de vontade depois de muita dor de cabeça, consegui então finalizá-lo. Minha outra dificuldade foi com o Cooogle para fazer o mapa conceitual, foram três tentativas para conseguir fazer, mesmo ainda não estando como queria. A produção que mais me chamou atenção foi a do podcast, amei a ferramenta utilizada, tive vergonha, mas consegui produzir, muito fácil editar, e é um recurso muito em alta hoje em dia. Agradeço a Professora [...] e a Mestranda [...], pelos ensinamentos que levarei por toda vida (Discente da turma 03 de IEaD).

A plataforma tem uma característica de, às vezes, “travar” a edição, e somente com o manuseio e salvamento constante, regados a muita paciência, consegue-se concluir as edições. No entanto, alguns discentes apresentaram seus e-portfólios pela plataforma:

Figura 07: E-portfólio criado no Wix – Discentes da turma 01 de IEaD.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

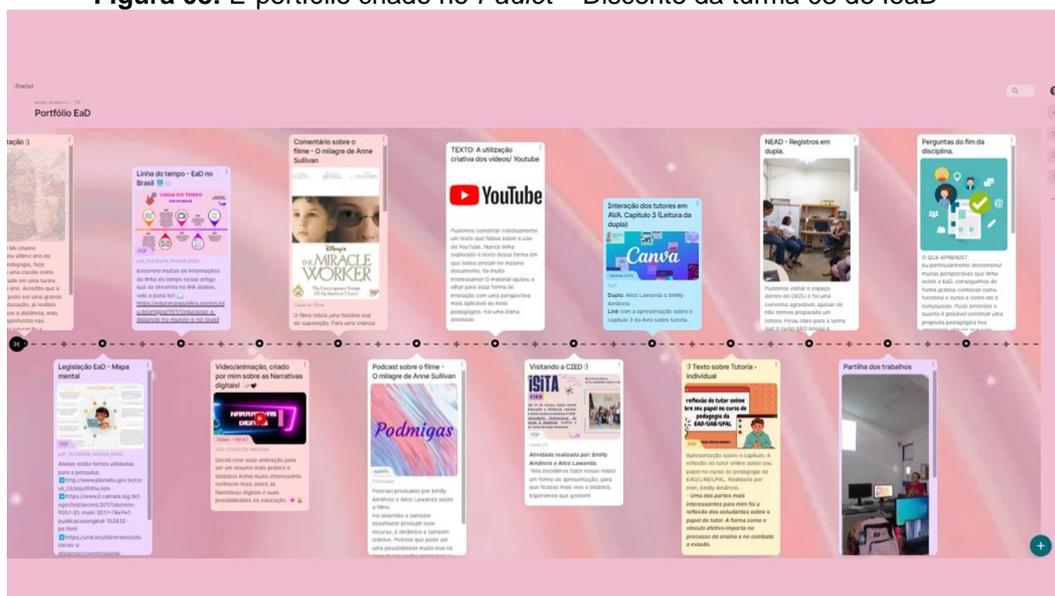
No e-portfólio acima, construído em dupla, as discentes dividiram em Início (imagem), e-portfólio (com a descrição das tarefas em formato de blog) e, ao final,

fizeram suas apresentações, com nomes, períodos e o que esperam dali por diante. Além disso, criaram uma aba intitulada “extra”, em que sugerem aos visitantes da página, a leitura de livros, artigos e vídeos (não citados no decorrer da disciplina) como complemento à compreensão do que estudaram.

A forma como os discentes construíram suas narrativas, integrando os conteúdos, e, muitas vezes, trazendo aspectos novos às propostas, mostraram a capacidade desses discentes em inovar e trazer de forma criativa suas percepções em torno de um tema, principalmente com a integração de diferentes linguagens: imagens, sons, vídeos, escrita.

Os e-portfólios, nas turmas de IEaD, configuraram-se em espaços de registros dessas linguagens, no caso específico do *Padlet*, os discentes escolheram suas opções de layout e organizaram suas linguagens a seu modo:

Figura 08: E-portfólio criado no *Padlet* – Discente da turma 03 de IEaD



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Esse modelo escolhido pela discente, organiza as narrativas em formato de linha do tempo, dando uma sequência linear aos acontecimentos, à medida que as atividades e conteúdos foram sendo sugeridas, caracterizando a diacronicidade narrativa (Bruner, 1991).

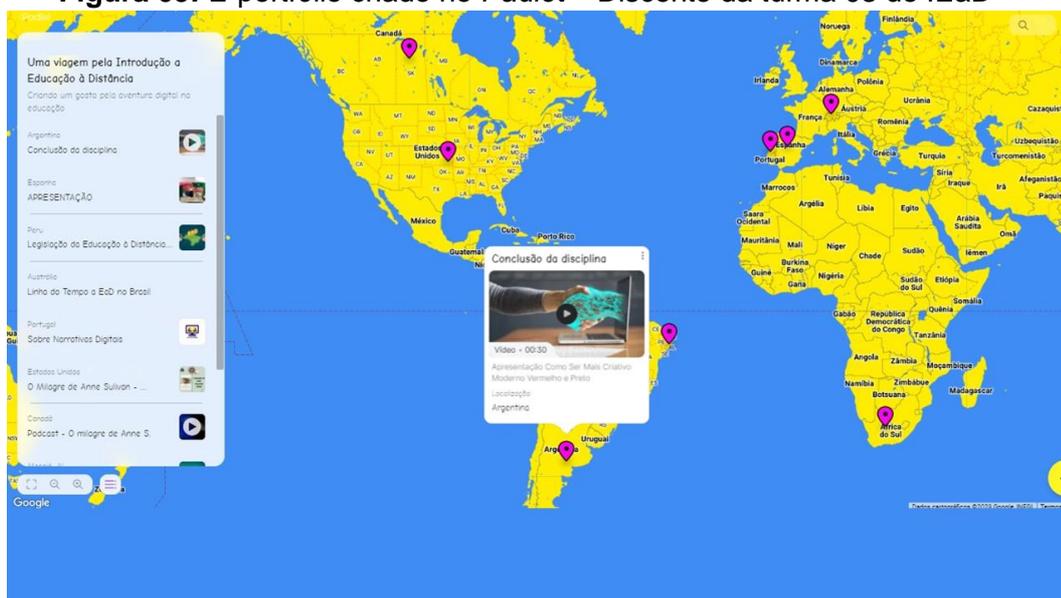
Em outros exemplos de construção de e-portfólios, os discentes organizaram as narrativas em formato de diário, registrando o dia a dia da disciplina e dos conteúdos e, em outro casos, eles optaram pela sequência não linear, selecionando

os acontecimentos de acordo com suas vontades e não pela seqüência temporal dos fatos.

Essa é uma possibilidade das narrativas: oferecer várias formas de construção e representações e cabe ao narrador seguir a diacronicidade, temporalidade e sequencialidade (Bruner, 1991), caracterizando assim, “o tempo humano” (Ricoeur, 1994).

Uma das discentes criou seu e-portfolio de modo bem particular. A seqüência das atividades foram narradas dentro de um mapa mundi, e seu mural intitulado: “Uma viagem pela Introdução à Educação a Distância: criando gosto pela aventura digital na educação”. Assim, ao apresentar seu e-portfolio, a discente relatou que cada lugar no mapa foi meticulosamente escolhido por ter um significado em sua vida e de sua família e amigos. À medida que se clicava na atividade, disposta numa barra lateral (à direita da imagem), automaticamente, a atividade era aberta em algum ponto do mapa.

Figura 09: E-portfolio criado no *Padlet* – Discente da turma 03 de IEaD



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Desse modo, a discente compôs suas narrativas de acordo com suas intenções e interpretações, organizando-as como “escritas de si” (Rodrigues, 2017), potencializadas pelo digital.

Em todos os encontros, para que os discentes alimentassem os e-portfólios, sejam virtuais ou *on-line*, havia a apresentação de uma ou mais interfaces que

pudessem colaborar com a atividade, e os discentes poderiam testar, fazer uso para o desenvolvimento das próprias atividades ou trazer nova sugestão à turma.

Essas informações e propostas eram apresentadas nos momentos de mediação e orientação aos discentes. No entanto, eles se mostraram autônomos em vários aspectos, inclusive na aprendizagem e conseguiram realizar as atividades, com tempos respeitados.

Dentre as atividades, foram sugeridas a construção de uma linha do tempo sobre a EaD, mapas mentais e conceituais, que deveriam ter suas diferenças pontuadas; construção de infográficos e gravação de podcast.

Para desenvolvimento das atividades, a interface de maior escolha foi o Canva, em quase uma unanimidade, uma plataforma *on-line* de criação de designs que possui uma ampla gama de possibilidades em se criar cards para redes sociais, construir gráficos, infográficos, mapas, apresentações, entre outras coisas.

A plataforma disponibiliza um *template* em que o usuário só precisa editar substituindo as suas informações e pode ser editado direto no computador ou pode ser baixado pelo smartphone, facilitando ainda mais o processo de criação. Apesar do *template* pronto, o Canva também dispõe de recursos que permite a mudança de cores e de elementos, que podem ser substituídos por itens da própria plataforma ou podem ser importados de fora.

São as possibilidades trazidas e implementadas pelo digital, que na compreensão de Silva (2014, p. 130-104), é a “[...] existência imaterial das imagens, sons, textos [...]”, permitindo serem “[...] manipulados infinitamente [...]” (p. 104) devido à sua imaterialidade, modificando a ação docente que passa a ser: “[...] aquele que oferece possibilidades de aprendizagem disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece [...]” (p. 91) com os discentes, mobilizando-os e motivando-os a participar criativamente das aulas.

Nos diálogos em sala de aula, alguns discentes alegaram que realizar as atividades era “muito trabalhoso”, mas que tentavam superar o desafio, classificando a aula, ao final da disciplina, como dinâmica e “melhor que as outras” que estavam cursando.

Trabalhar com o digital não implica em tarefa fácil, nem na sistematização do docente, nem na realização dos discentes. Sabe-se que alguns discentes terão maior fluidez que outros, mas todos “[...] criam ativamente o conhecimento e o significado

por meio da experimentação, da exploração da manipulação e do teste de ideias na realidade” (Palloff; Pratt, 2002, p. 38).

Outro fator expresso pelo digital é o trabalho colaborativo. Em uma das atividades, sugeriu-se a participação de todos os discentes na construção de um texto, ao mesmo tempo, pela plataforma do Google Docs, e mesmo que já tivessem afinidade com a interface, alguns discentes relataram que nunca haviam pensado nessa forma de uso, em tempo real.

Pudemos comentar coletivamente um texto que falava sobre o uso do YouTube. Nunca tinha explorado o texto dessa forma em que todos entram no mesmo documento, foi muito interessante! O material ajudou a olhar para essa forma de interação com uma perspectiva mais aplicável ao meio pedagógico. Foi uma ótima atividade (Discente de turma 03 de IEaD).

Com esse modelo de atividade, o docente incita uma aprendizagem ativa, “por meio do uso de tarefas colaborativas, da facilitação em discussões ativas e da promoção e desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de pesquisa” (Palloff; Pratt, 2002, p. 40).

Dentre as atividades propostas, a que mais parece ter tocado os discentes foi a produção de podcast, em sentido positivo e também negativo. O podcast é “[...] um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet” (Primo, 2015, p. 1), entretanto, alguns (poucos) discentes se opuseram à realização, alegando não ficarem confortáveis. Nesses casos, eles apenas discutiram sobre a proposta e potenciais pedagógicos do uso.

A grande maioria topou o desafio de produção, e todos eles relataram nunca terem pensado em como fazer um, uma vez que se consideravam apenas consumidores: “Foi divertido e também desafiador produzir esse recurso, é dinâmico e também criativo. Percebi que pode ser uma possibilidade muito boa na área da educação, tanto para o professor quanto para os alunos”; “Este recurso surge como uma forma diferente [...]. Além disso, o Podcast é uma boa opção para de narrativa digital, um excelente recurso para trabalhar a arte de contar história”.

A interface sugerida e aceita por todos os discentes que produziram o podcast foi a *Spotify for podcasters*, criada especificamente para a criação de podcasts, de fácil manuseio, intuitiva, interativa, de fácil gravação, que pode ser feita via smartphone ou computador, além de hospedagem gratuita e divulgação por uma plataforma de stream.

Para confecção de um podcast, um intenso trabalho de pesquisa deve ser realizado, com leituras e elaboração de roteiro do que será gravado. Após um planejamento do que se pretende dizer, grava-se e em seguida, edita-se o áudio, de modo a ter um programa pronto, e com o detalhe de ter também um potencial autoral, feito em parceria docente-discente e entre discentes.

Pelas atividades, manteve uma sala de aula viva e ávida por aprender. Além disso, ficou evidente a centralidade discente em seu processo de construção de conhecimento, que souberam trabalhar de forma colaborativa, com feedbacks constantes de como estavam construindo suas propostas, interagindo em todas as instâncias, mesmo como forma de reação, colocando suas posições, negociando mais tempo para um trabalho, para eles, de mais qualidade.

Pode-se dizer que o digital transformou as narrativas, que assumiram outras formas e versões, mas sem perder as nuances originais do reviver, recordar, ressignificar o percurso, apenas com o incremento dos recursos multimídia digitais, numa integração de textos, imagens, sons, vídeos, e que Rodrigues (2017, p. 123) complementa dizendo que “[...] a narrativa cada vez mais transforma e é transformada por essas tecnologias”, exigindo novas práticas e métodos nos processos de comunicação para se alcançar os novos anseios da aprendizagem em contexto físico e digital.

A contação de histórias ganha outras vidas com as inovações tecnológicas e exigem “[...] interatividade, troca de conhecimentos, autoria e ludicidade” (Prado *et al.*, 2017, p. 1160), culminando em interações que provocam o docente a romper com o que Silva (2014) afirma ser a mera transmissão de conteúdos e se torne em alguém que formula problemas, provoca, inquieta e sistematiza experiências, num processo dialógico e bidirecional.

É como a metamorfose de Absolem, a lagarta azul, que aparece na narrativa de Alice. De cima do cogumelo gigante, ele incita Alice a descobrir quem é, mas ele não está ali para dar qualquer resposta. É a própria Alice que deve se encontrar e se transformar. Quando Alice começa a encontrar o caminho em suas reflexões, Absolem é envolto na crisálida, e depois, liberto, passando pela metamorfose e se transformando em borboleta.

Abaixo, listou-se os links de alguns e-portfólios que podem ser visitados e revisitados na medida do interesse de cada um:

Figura 10: Alguns links de e-portfólios construídos

ALGUNS
**LINKS
E-PORTFÓLIOS**

Turmas de EaD

01

- <https://padlet.com/biaerosiead/9xry5zww03y4b47>
- <https://padlet.com/edvansilva2/lnhtfk9pqjclqyw0>
- <https://padlet.com/caiophilipequeiroz/4sj3fec30blyugsw>
- https://www.canva.com/design/DAFCkrzc7UQ/k34IWdlQ7JiN0Jl3Z2P8Cg/view?utm_content=DAFCkrzc7UQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=home%2Fdesign_menu
- https://docs.google.com/document/d/1HZ9N98oZBjq6GLTX4K6-hChAfi7vRkzAQi_fWRiKg7I/edit?usp=sharing
- <https://sites.google.com/im.ufal.br/portfolioead2021-2eick/in%C3%ADcio>
- <https://introducaodist.wixsite.com/my-site-1>

02

- <https://padlet.com/joapalves31/portf-lio-da-disciplina-de-introdu-o-educ-a-dist-ncia-202-d4d29xlgr377a6n>
- <https://padlet.com/anak59205/e-portif-lio-educ-a-dist-ncia-nkkxc8lrk8dpxyz>
- <https://e-portifolio-juliaoliveira.blogspot.com/>
- <https://marystela806.wixsite.com/marystelaoliveira>

03

- <https://padlet.com/samyrazeferino/uma-viagem-pela-introdu-o-a-educ-a-dist-ncia-clz1tkq1ss3lblnn>
- <https://padlet.com/emillyamancio/portf-lio-ead-pbapxoas63t7g8du>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Assim é a narrativa digital: sai da forma escrita ou oral, ganha outras nuances, outras finalidades, integra diferentes linguagens, transformando-se em um projeto inovador, de acordo com a metamorfose e criatividade de cada narrador e autor das histórias construídas.

4.6 Perspectiva autoral: meu nome não é Alice!

“Quem é tu?, perguntou a Lagarta.
Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa.
Alice retrucou, bastante timidamente:
Eu — eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento — pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então.” (p. 59)

Em todo o seu percurso, Alice tenta compreender quem ela é de verdade, chegando muitas vezes, a se questionar quem seria. Em sua transição, a menina passou por diversas mudanças, crescendo e diminuindo, diante de muitas situações, adequando-se às situações, mas sempre escrevendo a história do seu jeito.

Imergir na aventura de Alice é similar ao processo de formação pelos quais os

sujeitos dessa pesquisa passaram. Nas etapas de cada turma, um diálogo, uma lição, uma narrativa sob a perspectiva de seu mundo. Mesmo que contem uma mesma história, cada indivíduo tem um jeito único de fazê-lo e a integração das TDIC amplia essa potencialidade de criação, de inovação, de autoria e coautoria.

A forma como os discentes construíram suas narrativas, incorporando os conteúdos das disciplinas, e, muitas vezes trazendo aspectos novos às propostas, mostrou a capacidade desses discentes em trazer de forma criativa suas percepções em torno de um tema, principalmente com a integração de diferentes linguagens: imagens, sons, vídeos, escrita.

Responderam bem aos desafios e produziram histórias que ecoam suas próprias vozes, percepções, reflexões e as muitas desconstruções nas quais enfrentaram ao longo do percurso.

Apesar de convidá-los à aventura de Alice, cada sujeito que passou por este estudo, fez sua própria aventura, cada um com sua expectativa, interpretação e proferindo suas considerações com as próprias palavras, tornaram-se, pois, os autores, atores e contadores dessa história.

Ao integrar as TDIC nas narrativas, o narrador tem a possibilidade de refletir sobre sua aprendizagem, e processo formativo, ao tempo em que desenvolve habilidades e competências digitais, também amplia sua capacidade de expressão dando significados particulares, autorais e fomentando a autonomia (Rodrigues, 2017). Assim:

Diante das propriedades constitutivas das TDIC – entre as quais o registro de processos e produções –, a recuperação dos registros digitais (informações, documentos, imagens, sons, vídeos, hipermídias...), a ubiquidade e a imersão com o uso a qualquer tempo e de qualquer lugar, e a interação multidirecional, que propicia o fazer e refazer contínuo, impulsionam o trabalho colaborativo e, sobretudo, a produção de conhecimentos, a negociação de significados e a autoria (Almeida; Valente, 2012, p. 60).

As narrativas digitais, já então transformadas pelas TDIC, ganham novos sentidos e significados no processo de busca e construção de conhecimento. Essas tecnologias digitais, na concepção de Almeida e Valente (2012, p. 60) “[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos”. Ademais, elas já perfazem os ritos e

rotinas da maioria desses sujeitos, sendo, pois, agentes potencializadores de novas práticas e produções de conhecimento.

É o que ponderam Almeida e Silva (2012): a integração das TDIC ao currículo provoca a constituição de trabalhos de autoria e coautoria, ampliando a posição de docentes e discentes, seja em sala de aula física ou *on-line*, de usuários, para também produtores de informações, com novos sentidos e significados que são produzidos também pelo ato de narrar.

Sob essa reflexão, ao construir uma narrativa, o sujeito (re)constrói a realidade (Bruner, 1991) e sua identidade, compartilha conhecimento, cultura, memórias, expressando quais suas impressões e leitura do mundo, e desse modo, constrói sentidos e favorece as interações.

É o que confirma Larrosa (1999) ao se referir que, quando narra, o sujeito, além de narrador, também se converte em autor e protagonista naquela história, “[...] uma vez que sob a sua perspectiva, ele recria, reconta, revive e se torna coautor, colocando a narrativa num patamar maior que simplesmente contar e ouvir” (Moura; Silva; Viana, 2022, p. 143).

Nas narrativas das turmas, muitas vezes, as palavras escritas deixaram de ser necessárias, ou mesmo foram combinadas com imagens que lhes deram outro sentido, como na confecção de infográficos, por exemplo. E mesmo que tenham narrado sobre o mesmo conteúdo, cada um, com sua organização pessoal, fez com que sua produção fosse exclusiva.

Ou seja, ao selecionar, retirar ou enfatizar acontecimentos, fatos e informações que lhes fossem pertinentes às produções, o discente desenvolveu a autoria e o protagonismo daquilo que decidiu registrar, o que foi potencializado pelas tecnologias digitais que favoreceram que as aprendizagens tenham tido “significados pessoais e sociais” (Rodrigues, 2017, p. 8), favorecendo a prática da autoria, a autonomia e reconhecendo-o como um sujeito de conhecimentos.

Ao final do percurso, que na verdade é permanente (Imbernón, 2009), cada sujeito participante dessa investigação deixa de ser Alice e assume seu próprio nome, sua identidade e perspectivas de essa imersão lhes assegure que, a partir de seus pontos de vistas, mais que ensinar e aprender, e promovam experiências em suas salas de aulas, numa perspectiva crítica, real, viva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EPÍLOGO

“O segredo, querida Alice...”.

Alice no País das Maravilhas

As histórias sempre se fizeram presentes em minha vida, principalmente, através dos relatos das experiências de minha mãe, nem sempre com toques positivos, o que hoje compreendo como sendo sugestões para desfazer uma visão ingênua de mundo.

Esses diálogos, discursos na verdade, sempre ocorriam na cozinha, enquanto ela meticulosamente preparava verdadeiros banquetes na minha visão infantil. Ali, enquanto cortava, temperava e mexia suas panelas, ela tecia narrativas reflexivas sob suas próprias palavras e estimulava as minhas.

Estar com Alice no percurso dessa pesquisa fez com que as memórias daqueles instantes me revisitassem, provocando, além de emoções, muitas reflexões acerca de situações vividas e vívidas, em mim, nos outros sujeitos e na própria pesquisa. A formação docente, principalmente em estágio inicial é algo que não perpassa muito nas mentes enquanto discentes, mas ao fazermos nossas narrativas dentro dessa trajetória, ainda amparados pelas paredes da universidade, criamos uma impressão de concretude desse percurso formativo, subsidiando as nossas próprias experiências e as experiências de outrem.

Com as acepções do mundo contemporâneo, no limiar das constantes mudanças tecnológicas, tratar das narrativas na perspectiva digital trouxe uma proposta, que já era utilizada por alguns professores da instituição, mas que para os discentes participantes da pesquisa, pareceu inovador e novo, simplesmente, pela apresentação da intencionalidade do uso de interfaces, de forma planejada e sistematizada, entremeada ao plano de ensino da disciplina que cursavam.

Nos encontros de formação, presenciais físicos ou virtuais, não era o encontro dos discentes com a tecnologia, era o encontro de discentes com si mesmos, suas compreensões e interpretações de conteúdos programáticos, suas construções, desconstruções e reconstruções contínuas, e a quase imperceptível presença do

digital, já arraigado às rotinas e, portanto, naturalizados naquele processo.

Entretanto, ao serem questionados sobre o que conheciam das narrativas digitais, nos primeiros contatos entre docente, pesquisadora e discentes, a resposta foi um uníssono silêncio. Mas ao mudar a pergunta e questionar sobre quem já contou uma história na vida, todos souberam responder afirmativamente.

Enquanto pesquisadora, o primeiro contato com as narrativas digitais foi ainda na graduação, numa experiência de monitoria em uma disciplina que relacionava educação e TDIC, a única da grade curricular do curso de pedagogia, oferecida no 1º período do curso. Mas naquele momento, o contato fora superficial, e apresentado de forma genérica. Com o mestrado, o processo investigativo sobre o tema foi se intensificando e as indagações foram surgindo de como levar as narrativas digitais para as salas de aula.

A todo instante, questionamentos como por que as pessoas passam tantas horas vendo séries de TV?” “ Por que se perdem no tempo visitando stories nas redes sociais? E por que não conseguem ficar cinco minutos numa sala de aula ou mesmo lendo um texto científico? O que tem de diferente nas narrativas de entretenimento e falta nos ambientes escolares? E a resposta estava muito clara: havia (e há) histórias!

Mais que narrativas, histórias de vida, de superação, de desafios, de perdas... há dinamicidade, há reciprocidade, tensões, reflexões... e nessa inquietação que me afligia, surgiu a ideia de convidar Alice para esse passeio de formação em busca, não de um ideal, mas de uma tentativa de melhorar os espaços, as estratégias e os momentos de construção de saberes dos sujeitos, a partir deles mesmo, amparados por uma rede de apoio, aprendendo a aprender e reaprendendo a todo momento num processo que permite idas e vindas, que rompe a unilateralidade e, principalmente, que dá voz a todos os sujeitos das salas de aula, compreendendo-os como sujeitos que ensinam e que aprendem constantemente.

Com todas as inquietações em mente, nasce um propósito com esse estudo: por que não contar as histórias nas salas de aula? Mas não qualquer história, por que não contar a NOSSA história?

E junto à Alice, já agradecendo por nos incitar a seguir o Coelho Branco, percebemos que o seu mundo não é nada diferente do nosso, seja o nosso mundo particular, seja o mundo que nos cerca, partilhado e compartilhado.

Sob essa metáfora, então, foi possível acompanhar oito turmas de um curso de graduação de formação inicial docente, compostas por sujeitos e suas pluralidades,

conhecendo seus mundos, inquietações, angústias, dificuldades, debilidades e as muitas potencialidades. Convidando-os a assumirem-se Alices e a seguir o Coelho, adentramos em sua toca, rumo ao desconhecido que foi se descortinando sobre nossos olhos e nossas narrativas..

Então, trilhamos esse caminho sob a perspectiva da problemática dessa investigação: as narrativas digitais compreendem uma possibilidade metodológica aplicável ao contexto da sala de aula para a construção de conhecimento no processo de formação inicial docente? E foi tentando descobrir como responder a isso, que mergulhamos nas aventuras das turmas de IEaD e ACE.

Participar da pesquisa com esses sujeitos, fez-nos saltar aos olhos as leituras e ensinamentos de tantos autores, num obstinado processo de desconstruções e reconstruções de conhecimento que se evidenciava a cada passagem, a cada diálogo, a cada tecitura narrativa. Naquele momento, éramos todos Alices, ensinando e aprendendo de forma mútua e bidirecional.

A teoria nos abordando a todo momento, a partir das ações práticas, do fazer, do experimentar, do refazer, do observar, do narrar (e narrar-se) dos sujeitos, com estratégias didáticas planejadas e implementadas, pensando para além de uma disciplina, na formação e atuação desses sujeitos, em breve, nos espaços de aprendizagem.

A pesquisa amparou-se, nas questões narrativas em Bruner (1973, 1991,2002), Cunha (1997), Galvão (2005) e Viana e Barros (2019) e nas questões das narrativas digitais em Almeida (2003, 2016, 2021); Almeida e Valente (2011, 2012); Rodrigues (2017); Rodrigues e Almeida (2021), entre outros teóricos que nos levaram a compreender a narrativa como um processo de investigação, mas também de formação.

O estudo caracterizado como qualitativo sob o viés narrativo, através da pesquisa participante foi o caminho metodológico percorrido, participando *in loco* das construções dos sujeitos nas salas de aulas físicas, em ambientes virtuais de aprendizagem, em grupos de mensagens instantâneas ou em diálogos particulares, estimulamos os constructos numa imbricação de diferentes linguagens, armazenadas em único espaço (os e-portfólios ou vídeos) e utilizando artefatos tecnológicos que fossem acessíveis a todos, numa gama de possibilidades que só dependiam da criatividade de cada um.

As limitações se apresentaram na aceitação do convite às propostas, no

manuseio de interfaces, na resistência ao uso das TDIC integradas aos componentes curriculares por alguns sujeitos de turmas específicas, talvez, ainda pela não apropriação dessas tecnologias.

A coleta de dados aconteceu em momentos dialógicos nos encontros promovidos, nas narrativas orais expressas nesses encontros, bem como nas narrativas digitais que foram construídas com o atendimento da realização das atividades sugeridas.

O uso de interfaces conhecidas e também desconhecidas tornou-se um convite à curiosidade de utilização, levando aos participantes a aplicarem seu uso, também em outras disciplinas.

Outra grande limitação foi a adaptação da pesquisa aos planos de curso, que não funcionou para todas as turmas, provando que os currículos devem ser mais abertos, flexíveis e adaptáveis às realidades dos sujeitos que ali perpassam, que deveriam ser os responsáveis por narrá-lo e não em obedecer suas prescrições, ainda que não se encaixem em suas vivências.

Nesse aspecto, percebeu-se que as turmas de IEaD tiveram suas narrativas melhor organizadas, pelo caráter mais próximo do plano com os objetivos da pesquisa, apresentando resultados mais positivos e profícuos nas narrativas, em relação às turmas de ACE.

Por outro lado, ao nos referirmos a narrativas, não tratamos de ser positivo ou negativo, certo ou errado, pois não podemos medir como verdadeiro ou falso o que está nas mentes dos sujeitos narradores.

Em vista disso, a pesquisa se constituiu em aspectos positivos e negativos, e um aspecto positivo dessa investigação foi a aceitação da docente das disciplinas em abolir a aplicação de provas, com perguntas e respostas sobre os conteúdos programáticos, a fim de atribuir notas aos discentes.

Apenas a primeira turma participante da pesquisa, de IEaD (turma 01) teve em seu plano de ensino a aplicação de prova escrita. Após diálogo entre pesquisadora e docente, ambas chegaram à conclusão que as expressões narrativas já poderiam ser uma “métrica” da construção de conhecimento dos sujeitos das turmas seguintes, mas em caráter qualitativo e não quantitativo.

Com relação às turmas de ACE, muitos sujeitos, ainda sem a compreensão da integração das TDIC aos currículos, recusaram-se em inseri-las em seus projetos e em algumas turmas, até mesmo em produzir um relato digital final sobre a experiência

com a atividade de extensão que deveriam formular.

Ainda assim, esses sujeitos foram incluídos nos resultados, por acreditar que, nem sempre a pesquisa traz os resultados esperados pelo pesquisador e que, a exclusão desses sujeitos se confrontaria ao desrespeito à sua voluntariedade, acolhimento e aceitação em participar da pesquisa.

Dessa forma, mesmo sem os resultados idealizados, na medida do possível analisamos a participação de todos os sujeitos das turmas, sejam de IEaD, sejam de ACE 3, 4 e 5, assumindo assim, o nosso compromisso com a verdade e com a ciência.

Com entraves ou com fluidez, a pesquisa se mostrou com resultados profícuos, na medida em que os sujeitos se sentiram valorizados e se perceberam como sujeitos pertencentes e importantes ao desenvolvimento das disciplinas. Ali, eles foram o centro, o cerne da questão, com suas subjetividades, suas construções, seus erros, suas desconstruções, suas percepções e suas reconstruções para uma formação docente que contribua diretamente para uma educação de qualidade.

Uma formação que não se limite em replicar práticas sem a reflexão sobre elas, uma formação que compreenda as sociedades e os sujeitos que as compõem e as constituem, com suas diversidades e crenças, mas que tenham a certeza de que suas vozes serão ouvidas (ou lidas, ou vistas).

A pesquisa contribuiu para a formação, para a curricularização, para o uso de uma metodologia que transforme os espaços de aprendizagem em espaços de ação, para uma compreensão de que, é nos corredores dos centros de educação que inicia a formação, não de docentes, mas de gentes. Gentes que formarão outras gentes.

Esperamos que essa investigação tenha se constituído de uma experiência real. Estar no chão das salas de aula, junto aos sujeitos que a formam, sejam em ambientes físicos ou em caráter *on-line* foi uma de nossas maiores motivações a continuar, persistir e acreditar no poder transformador da educação.

É gratificante participar de um processo de construção pessoal e intelectual na preparação para a vida futura de sujeitos em formação inicial, vendo-os vencer o medo, as lutas diárias, os obstáculos da vida, e ao final, perceber que, quem mais cresceu, quem mais aprendeu, quem mais se tornou gente, fomos nós. E essa pode ser uma máxima docente: quando achamos que estamos ajudando alguém, mas na verdade, somos nós que estamos sendo amparados e ajudados.

A pesquisa não está concluída, pois esperamos que ela subsidie outras investigações, outros estudos, que ela inquiete, pois foi pela inquietação que fizemos

todo esse percurso, em que os grandes protagonistas dessa história, foram os sujeitos que passaram por ela. Sem detalhes, cada um com sua singularidade: eu, os discentes das turmas de IEaD e de ACE, a docente das disciplinas, todos nós somos personagens principais, cada um em seu momento, cada um, como Alice, crescendo ou decrescendo, subvergindo às regras, questionando, aborrecendo-se, não compreendendo muitos porquês, mas todos com um grande poder nas mãos: o poder de sermos humanos.

E no final das contas... descobrimos que foi tudo um sonho de Alice! Ela entrou num mundo estranho, conviveu com seres plurais, mas cada um com um ensinamento único, encontrou o fantástico, o conflituoso, o amedrontador, sentimentos dúbios, reagiu, respondeu, questionou, enfrentou, conheceu, construiu, desconstruiu e reconstruiu-se a todo momento. Será mesmo que foi só um sonho?

E não são os sonhos que enchem nossas vidas todos os dias?

Há muitas versões para a aventura de Alice, essa foi que nós quisemos interpretar: precisamos perceber os coelhos, as chaves, os momentos de ficarmos pequeninos, os instantes em que precisamos ser gigantes, é disso que é feita a vida e são vidas que permeiam as salas de aulas.

Gratidão por sua companhia, Alice, e por nos inspirar a querer seguir o coelho, sempre que nos inquietarmos, mas assumimos daqui, porque esse sonho, a partir de agora, não é mais seu. Nós decidiremos o que virá depois!

Quer saber um segredo, querida Alice? “O segredo [...] é rodear-se de pessoas que te façam sorrir o coração. E é então, e só então, que estarás no País das Maravilhas” (Carroll, 2010-2013).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.2, p. 327-340, jul/dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>. Acesso em março de 2023.

ALMEIDA, M.E.B. Currículo e Narrativas Digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, 2016. v. 25, n. 59/2, p. 526-546, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833>. Acesso em julho de 2021.

ALMEIDA, M.E.B. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista Práxis Educacional** v.17, n.45, p. 1-29, abr./jun. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8324>. Acesso em julho de 2023

ALMEIDA, M.E.B; SILVA, K.A.G. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. Dossiê – **Educação a Distância - Educ. rev.** (spe 4), 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38657>. Acesso em agosto de 2021.

ALMEIDA, M.E.B.; SILVA, M.G.M. Currículo, Tecnologia E Cultura Digital: Espaços E Tempos De Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n. 1, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo>. Acesso em julho de 2023.

ALMEIDA; M.E.B.; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. **Integração, currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, 2012. v. 12, n. 3, p.57-82. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em julho de 2021.

ALVES, L. et.al. Games e Narrativas transmidiáticas: uma possível relação pedagógica. **XII SBGames** – São Paulo – SP, 2013. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-29_full.pdf. Acesso em julho de 2021.

ANASTASIOU, L.G.C. A Ensinagem como desafio à ação docente. **Revista pedagógica UNOCHAPECÓ** – Ano 4 – nº 8 – jan/jun/2022. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v4i8.3911>. Acesso em janeiro de 2023.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

2013.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2> . Acesso em: março de 2023.

BATTES, A.W (Tony). **Educar na era digital [livro eletrônico]: design, ensino e aprendizagem**. Tradução de João Mattar. - 1. ed. - São Paulo :Artesanato Educacional, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Editora Zahar, 2009. p. 7-32.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J.B.; LISBÔA, E.S; COUTINHO, C.P. Narrativas Digitais na formação inicial de professores de professores: Um estudo com alunos em Licenciatura em Pedagogia. **Revista Teias**, 2012. v. 13, n. 27. 191-204. DOI: 10.12957/teias. Acesso em agosto de 2021.

BRUNER, J. S. (1973c) Uma Nova Teoria de Aprendizagem. (2a ed.) Bloch, 162 p.

BRUNER, J. **A construção narrativa da realidade**. Critical Inquiry. Trad. Waldemar Ferreira Netto, 1991.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Edições 70, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CARNEIRO, M. A. B. Jean Piaget e os estudos sobre o desenvolvimento humano. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/artigo-jean-piaget-e-os-estudos.pdf>. Acesso em outubro de 2023.

CARROLL, L. **Alice adventures in wonderland**. London: Macmillan and Co, 1865.

CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Editora Zahar. Coleção Clássicos Zahar (edição de bolso). Fevereiro de 2010 a 2013. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges.

CARVALHO, G. S. **As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://url.gratis/nx3vll>. Acesso em julho de 2021.

CASTANHO, M.I.S.; SCOZ, B.J.L. Subjetividade, ensino e aprendizagem: aproximação histórico-cultural em trabalhos acadêmicos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 487-496, jul./set. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/3nTv3pCtM8tc4ybqqHNkzxS/abstract/?lang=pt>. Acesso

em abril de 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 11 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CLARKE, R.; ADAM, A. **Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections**. Arts and Humanities in Higher Education 11 (1-2):157-176 (2012). Disponível em: <https://philpapers.org/rec/CLADSI>. Acesso em março de 2023.

COELHO, L (org.). **Conceitos-chave em design**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

COLL, C.; MIRAS, M. **A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem**. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação, v.2. Porto Alegre: ArtMed. Tradução: Angélica Mello Alves. 1996. p.265-80.

COLL, C.; SOLÉ, I. **A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**. Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996, v. 2, p. 281 a 296.

COSTA, F.A.; VIANA, J.; CRUZ, E. Recursos educativos para uma Aprendizagem Autônoma e Significativa: algumas características essenciais. **Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía**. A Coruña/Universidade da Coruña: 2011. ISSN: 1138-1663. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4209>. Acesso em janeiro de 2023.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes; consultoria, e supervisão revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3.ed. - Pono Alegre : Artmed, 2010.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23 n. 1-2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em agosto de 2021.

CUNHA, M.I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura. **Interface _ Comunic**, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.103-16, 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em agosto de 2021.

CUNHA, R.C.O.B. **Narrativas pedagógicas e efeitos de leitura entre estudantes de pedagogia**. In: Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas. Adriana Alves Fernandes Costa; Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha; Guilherme do Val Toledo Prado; Francisco Evangelista (Orgs.). São Carlos:

Pedro & João Editores, 2020. 207p

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed São Paulo: Ed. Nacional, 1976. v.131.

FLORIDI, Luciano. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. London: Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2015. Disponível em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-04093-6.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 40ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Revista Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: Acesso em janeiro de 2023.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, Personalidad y Desarrollo**. Havana, Editora Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GOODSON, I. F. **Currículo, Narrativa e o Futuro Social**. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. *Revista Brasileira de Educação*, 2007. v. 12, n. 35.

GOODSON, I.F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GUILLERMO, A. **Design: do virtual ao digital**. São Paulo: Demais Editora, 2002.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**./ tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KAPLÚN, M. **Una Pedagogía de la Comunicación**. Ediciones de La Torre, 1998.

LARROSA, J. **Pedagogia profana– danças piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em fevereiro de 2023.

LAUDARES, E.M.A.; GOULART, I.C.V. Narrativas Digitais: a palpitante forma de contar histórias. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.37, n.75, p.115-135, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p115-135>. Acesso em novembro de 2022.

LEMOS, A. (2009). Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, 16(40), 28–35. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2009.40.6314>. Acesso em março de 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas tecnologias educacionais e profissão docente. – 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTAR, J.; RAMOS, D.K. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed.- São Paulo: ed. 70, 2021.

MERCADO L.P.L.; et.al. **Interfaces da Internet na Formação Docente**. 2012. Disponível em: <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/1947.pdf> . Acesso em setembro de 2021.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em julho de 2022.

MOREIRA, J. A. Reconfigurando Ecossistemas Digitais de Aprendizagens com Tecnologias Audiovisuais em rede - **Revista de Educação a Distância**, Vol. 5, N.º 1, p. 5-15, 2018. Disponível a partir de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/305>. Acesso em julho de 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital OnLife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10642/1/Doc.UFG_Onlife.pdf. Acesso em março de 2023.

MOREIRA, M.A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M.A.; ANUNCIATO, R.M.M; VIANA, M.A.P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 149-164, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4526>. Acesso em: agosto de 2021.

MOTTA, A.R.V.; VIANA, M.A.P. **Estratégias Didáticas para aulas em ambientes virtuais: novas formas comunicativas**. 2019.

MOTTA, L.G. Análise Pragmática da Narrativa: teoria da narrativa como teoria da ação comunicativa. In: PEIXINHO, A.T; ARAÚJO, B. **Narrativas e Media: Gêneros, Figuras e Contextos**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/38510140/Narrativa_e_Media_G%C3%A9neros_Figuras_e_Contextos. Acesso em março de 2023.

MOURA, K.M.P.; FRANCO, S.R.K. Narrativas digitais, hipertextos e multiletramentos: aproximações e problematizações. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, set/dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i34.37037>. Acesso em março de 2023.

MOURA, E.C.M.; SILVA, J. M.; VIANA, M.A.P. Escape Room e Narrativas Digitais: estratégias de aprendizagem em contextos educativos in: VIANA, M.A.P.; MERCADO, L.P.L. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação de professores: ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

NASCIMENTO, E.R et.al. Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no Ensino Superior: qual a percepção dos estudantes? **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 251-269, jul.-dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito>. Acesso em agosto de 2021.

NÓVOA, A (Org). **Profissão professor** – Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil – 2.ed. – Porto: 1995.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>. Acesso em agosto de 2023.

PALÁCIO, M.A.V.; CIANNELLA, D.; STRUCHINER, M. **Narrativas Digitais e Aprendizagem: um panorama a partir do ensino da saúde**. Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde. 2017. Disponível em www.reciis.icict.fiocruz.br. Acesso em junho de 2021.

PALLOFF, R.M; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula online**. Porto Alegre:

Artmed, 2002.

PAUL, N. Elementos das narrativas digitais. *In*: FERRARI, P. **Hipertexto e Hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 121-139.

PERRENOUD, P. et.al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** / organizado por Philippe Perrenoud, Leopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier – tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed.rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3 e 4, pp. 5- 24, 2005/2006.

PIMENTEL, F.S.C. As Narrativas Digitais como possibilidade de aprendizagem personalizada numa disciplina gamificada. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 10 - número 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/240020>. Acesso em outubro de 2021.

PINTO, M.G.G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010. DOI: 10.4025/actascieduc.v32i1.9486. Acesso em março de 2023.

PRADO, A.L. *et.al.* Narrativas Digitais: conceitos e contextos de letramento. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p.1156-1176, ago./2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202981>. Acesso em outubro de 2022.

PRASS, A.R. **Teorias de Aprendizagem**. ScriniaLibris.com, 2012.

REIS, P.R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/705/1/As%20narrativas%20na%20forma%3%a7%c3%a3o%20e%20na%20investiga%3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em outubro de 2023.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (tomo I). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

ROBIN, B.R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. **Theory Into Practice**, n. 47, p. 220-228, 2008. Disponível em:

eric.ed.gov/?id=EJ799668. Acesso em março de 2023.

ROCHA, J.S.; ROZEK, M. A formação docente na perspectiva da subjetividade.

Anais do IV SIPASE (Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação), Rio Grande do Sul, set. 2018. Disponível em:

https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14642/2/A_formacao_docente_na_perspectiva_da_subjetividade.pdf. Acesso em março de 2023.

RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>. Acesso em novembro de 2022.

RODRIGUES, A. Mídias, efeitos de sentido e práticas de leitura e escrita: o que nos contam as narrativas digitais? **Leitura: teoria e prática**. v. 37 n. 75 (2019). Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75>. Acesso em agosto de 2023.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M.E.B. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e72496, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4rDjVdg9j7xd8gjhHgVdyxt/abstract/?lang=pt>. Acesso em novembro de 2022.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 30, núm. 1, 2017, pp. 61-83. Disponível em: <http://doi.org/10.21814/rpe.8871>. Acesso em junho de 2021.

RODRIGUES, A.; GONÇALVES, L. M. (2015). Narrativas Digitais na Formação de Professores: da memória, do registro e do discurso emergem posturas e experiências. **Revista Contexto & Educação**, 29(94), 212–237. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2014.94.212-237> Acesso em fevereiro de 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SAIDELLES, Tiago. et.al. **Podcast Como Instrumento de Inovação no Contexto Avaliativo**. Pleiade, 12(25): 170-177, Dez., 2018

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior Unicamp. Especial: Novas Mídias para a Educação, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em julho de 2021.

SANTAELLA, L. (2014). A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 7(14), 15–22. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3446>. Acesso em novembro de 2023.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em outubro de 2022.

SANTOS, R.C.A.L. **Reflexões sobre a arte de contar histórias**. Revista Educação Pública, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de- contar-historias>. Acesso em junho de 2021.

SANTOS, V.A.; RODRIGUES, A. REZENDE JUNIOR, M.F. Eu tenho um tablet: e agora? A produção de narrativas digitais como estratégia na formação de professores de Ciências. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. Florianópolis, 2018. DOI: <http://dx.da.org/10.5007/1982-5153.2018v11n2p31>. Acesso em agosto de 2021.

SARNOSKI, E.A. Afetividade no processo ensino- aprendizagem. **REI: Revista de Educação do Ideau**. Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I.M.R.S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em março de 2023.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J.A.M. Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 103-122, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039>. Acesso em março de 2023.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHULZ, A. Ensino e aprendizagem: uma relação de amor. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022004, 2022. DOI: 10.22483/2177-5796.2022v24id3887. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3887>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SILVA, M. (org.). **Formação de professores para a docência online** / Marco Silva (Org.) – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, M. (org.). **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica** – 7. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, M. (org.). **Formação de professores para docência online: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação**. – 1. ed. – Santo Tirso: 2015.

SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. – 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, A.L. DO V.; CASTRO JR., A.N. Uma Arquitetura Pedagógica para Representar Portfólios Digitais de Aprendizagem. VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018). **Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2018)**. DOI: 10.5753/cbie.sbie.2018.427. Acesso em outubro de 2021.

SOUSA, M. G. S; CABRAL, C. L. O. (2015). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, 33(2). <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>. Acesso em dezembro de 2023.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: explicando como as coisas funcionam** – tradução: Karla Reis – revisão técnica: Nilda Jacks. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

SUÁREZ. D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**. 27(1), 387–416, abril de 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. – 17. ed. – Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J.N. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, 48(168), 388–411. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>

THIOLLENT, M. (1999). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In C. R. Brandão (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 82-103). São Paulo: Brasiliense.

VALENTE, J.A. **Concepções de Aprendizagem**. Depto. de Multimeios e Nied - Unicamp & Ced - PucSP.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas Digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, 1(1), 32-50, 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em junho de 2021.

VIANA, M.A.P; BARROS, A.M.A (Orgs). **Narrativas Dialogadas na formação de professores: experiências no PIBID e nos estágios supervisionados**. Maceió: Edufal, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WATANABE, C.A.A. O uso crítico das Narrativas Digitais: desafios e potencialidades. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1412>. Acesso em agosto de 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

*Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação
na Educação*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **NARRATIVAS DIGITAIS: tecendo saberes com a arte de contar histórias** sob responsabilidade da pesquisadora ESMERALDA CARDOSO DE MELO MOURA.

1. O estudo se destina a analisar a contribuição das narrativas digitais como possível metodologia propulsora de aprendizagem em componentes curriculares de um curso de formação inicial docente, verificando, assim, seu desenvolvimento no movimento de **construção, desconstrução e reconstrução** de conhecimento dos discentes, bem como o processo de reflexão sobre essa construção.
2. É um estudo relevante uma vez que é cada vez mais evidente a necessidade de pesquisas que averiguem as novas formas de ensino e de aprendizagem, principalmente no que concerne à inserção de tecnologias digitais nos espaços educativos.
3. O *lócus* da pesquisa serão turmas de duas disciplinas do curso de Pedagogia do Campus A.C Simões da Universidade Federal de Alagoas, cujos sujeitos são discentes matriculados no curso.
4. A proposta será investigar uma amostra de, aproximadamente, 50 (cinquenta) sujeitos, propondo atividades que incluam as narrativas digitais em sua construção de conhecimento, através de interfaces de comunicação que lhes propiciem o reconhecimento e aprofundamento dessas narrativas, como a integração de mídias diversas.
5. A coleta dos dados se dará por meio de observação participante, averiguação das produções, com intervenções, que poderão ocorrer em momentos síncronos, por webconferência e whatsapp; assíncronos, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem e whatsapp ou presenciais, in loco na sala de aula; e também através de entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados no período de março/2022 a setembro/2023.
6. Os dados serão organizados para tratamento, análise e interpretação, inicialmente, a partir de sua tabulação, e para tal, pretende-se usar tabelas ou infográficos para sua devida descrição e compreensão.
7. A análise dos resultados será por intermédio da confrontação destes com os contextos teóricos

- estudados e posterior categorização.
8. A pesquisa é justificada e relevante na medida em que se torna cada vez mais necessária a verificação e aplicação de novas formas de ensinar nos múltiplos espaços educativos e dessa forma, corroborar ou não, com a necessidade de mudanças de paradigmas nos formatos metodológicos aplicados nesses espaços.
 9. Sua participação será executando as tarefas propostas pela docente das disciplinas, compilando-as em plataforma digital, respondendo questionário e entrevista.
 10. Os incômodos e possíveis riscos da pesquisa são relacionados à sua saúde física e/ou mental em relação a constrangimento por não conseguir desenvolver as atividades, sentir-se incomodado em responder a questões sensíveis, dispensar seu tempo e possível divulgação de dados confidenciais. No entanto, no sentido de evitar os riscos e, em caso de sua ocorrência, buscaremos saná-los com as seguintes ações: assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; garantir a divulgação pública dos resultados; descarte de informações confidenciais que vierem a ser divulgadas. A pesquisadora será a única a ter acesso aos dados e tomará todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Em caso de quebra de sigilo, os dados serão descartados. A pesquisadora se coloca à disposição para prestar todas as assistências necessárias, relacionadas aos riscos da pesquisa, além da devida orientação na condução da pesquisa, em cada etapa, além da acessibilidade por meios de comunicação ou mesmo de forma física pela pesquisadora, mestranda Esmeralda Cardoso de Melo Moura e pela orientadora da pesquisa, Prof^a Dra. Maria Aparecida Pereira Viana.
 11. O projeto poderá ser suspenso ou encerrado quando, após a aprovação do protocolo inicial pelo CEP, a pesquisadora responsável e sua orientadora constatarem que a **pesquisa** não tem condições de ser realizada e esta ainda não foi iniciada, ou seja, os sujeitos da **pesquisa** não foram recrutados e os dados não foram coletados.
 12. Espera-se que, com sua participação no projeto de pesquisa, haja benefícios na averiguação e elaboração de estratégias e ações de ensino que promovam a aprendizagem significativas em discentes em formação inicial e possam servir de base para sua atuação e a atuação de outros docentes. Enquanto participantes da pesquisa, a investigação contribuirá com os processos de formação inicial, ajudando-os na reflexão e ação de suas práticas educativas, beneficiando-os em sua atuação profissional enquanto docentes. Você será informado dos resultados do projeto e sempre que desejar, poderá solicitar informações a respeito, sendo convidado a assistir à apresentação dos resultados ao final do projeto.
 13. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
 14. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
 15. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
 16. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
 17. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
 18. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

ESCLARECIMENTOS DE DÚVIDAS :

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar com ESMERALDA CARDOSO DE MELO MORURA pelo telefone/whatsapp (82)99639-8301, residente à Rua Elizeu Gomes de Sena, nº 127, Santos Dumont, CEP: 57075-630 e endereço eletrônico: esmeralda.moura@cedu.ufal.br.

Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas localizado no Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 13:00 as 18:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com.

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maceió, _____ de _____ de 2023.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e
rubricar as demais folhas

Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as
demais páginas)

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a avaliar a contribuição das narrativas digitais no movimento de **construção - desconstrução - reconstrução** de conhecimento no processo de formação inicial docente, bem como averiguar como os discentes aprenderam, quais as dificuldades encontraram e como conseguiram superar essas dificuldades. As questões apresentadas não têm respostas corretas ou incorretas, pretende-se apenas recolher opiniões pessoais.

Para melhor organização das informações, o questionário está dividido em duas partes:

Parte I: Informação Pessoal – em que solicita-se informações de caráter pessoal e sobre suas habilidades com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

Parte II: Utilização das narrativas digitais - pretende-se recolher informação mais detalhada, através da sua reação a um conjunto de afirmações que lhe são colocadas.

Este questionário é anônimo e confidencial e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Sua resposta, pessoal e sincera, é muito importante!

O seu preenchimento total terá uma duração aproximada de 20 minutos.

Este questionário é parte integrante de um trabalho de investigação do Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e colaboração neste estudo e nos

colocamos disponíveis para responder a quaisquer questões.

Pesquisadora:

Esmeralda Cardoso de Melo Moura

(e-mail: esmeralda.moura@cedu.ufal.br)

Orientadora:

Profª Drª Maria Aparecida Pereira Viana

(e-mail: maria.viana@cedu.ufal.br)

PARTE I: Informações pessoais

1/2 – Caracterização pessoal / profissional:

1. Gênero: () F () M
2. Idade:
 - () Menos de 20 anos
 - () Entre 20 e 30 anos
 - () Entre 31 e 40 anos
 - () Entre 41 e 50 anos
 - () Mais de 50 anos
3. Formação acadêmica:
 - () 1ª graduação
 - () 2ª graduação
 - () Pós-Graduação
4. Habilidade com TDIC:
 - () Nível 1 (não compreende a linguagem tecnológica, nem sabe executar os comandos)
 - () Nível 2 (compreende a linguagem tecnológica, mas não sabe executar os comandos)
 - () Nível 3 (compreende a linguagem tecnológica e sabe executar alguns os comandos)
 - () Nível 4 (compreende a linguagem tecnológica e domina a execução dos comandos)
5. Condição profissional:
 - () não atua profissionalmente
 - () atua na área que estuda
 - () atua em outra área

2/2 – Relação com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC):

6. Em média, quantas horas usa por dia:

		Menos de 1 hora	De 1 a 2 horas	De 2 a 4 horas	Mais de 4 horas
ARTEFATO	Computador?				
	Smartphone?				

7. Qual o grau de confiança e conhecimento que considera deter sobre as seguintes interfaces das TDIC

	Desconheço	Sei o que é, mas nunca mexi	Sei o que é e já utilizei ao menos uma vez	Sei o que é e utilizo de vez em quando	Sei o que é e utilizo regularmente criando/adaptando novos recursos
Anchor					
Blogger					
Canva					
Genially					
Google Apresentações					
Google Docs					
Google Meet					
Instagram					
Moodle					
<i>Padlet</i>					
Power Point					
Tik Tok					
Wix					

8. Qual o grau de confiança e conhecimento que considera deter sobre as seguintes linguagens midiáticas:

		Desconheço	Sei o que é, mas nunca utilizei	Sei o que é e já utilizei ao menos uma vez	Sei o que é e utilizo de vez em quando	Sei o que é e utilizo regularmente integrando numa mesma atividade
LINGUAGEM	Áudio					
	Ícones					
	Imagem					
	Hipertexto					
	HQ					
	Podcast					
	Vídeo					

PARTE II – Construção das narrativas digitais:

1/1 – Percepção sobre as narrativas digitais

9. Assinale o nível de concordância com as afirmações da tabela sobre as narrativas digitais:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Dão muito trabalho e não promovem aprendizagens					
Dão muito trabalho, mas promovem aprendizagem					
Fica mais fácil de					

aprender					
No início não sabia o que fazer, mas depois consegui.					
Percebi que aprendia quando estava construindo minhas narrativas digitais					
Percebi quando meus conceitos prévios estavam errados					
Obtive auxílio da docente e mestranda quando precisei					
Não tive dificuldades em organizar as narrativas digitais					
Conheci interfaces que me ajudaram com outras disciplinas e ajudarão na minha atuação					
Pretendo utilizar as narrativas digitais em minha atuação					
Não pretendo					

usar as narrativas digitais em minha atuação					
--	--	--	--	--	--

10. Quais as limitações considera preocupante em relação às narrativas digitais?

	Nada preocupante	Pouco preocupante	Preocupante	Muito preocupante	Não sei opinar
Acessibilidade e interatividade					
Direitos autorais					
Necessidade de formação					
Privacidade					
Proficiência dos discentes no uso das TDIC					
Qualidade					
Segurança dos dados					
Tempo despendido					

Agradecemos as suas respostas pois elas são determinantes para o sucesso desta investigação.

Se desejar conhecer os resultados da investigação, depois de publicados, pode solicitar através do endereço esmeralda.moura@cedu.ufal.br

APÊNDICE C: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA

Este roteiro destina-se a avaliar a contribuição das narrativas digitais no movimento de **construção - desconstrução - reconstrução** de conhecimento no processo de formação inicial docente, bem como averiguar como os discentes aprenderam, quais as dificuldades encontraram e como conseguiram superar essas dificuldades. As questões apresentadas não têm respostas corretas ou incorretas, pretende-se apenas recolher opiniões pessoais.

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e colaboração neste estudo e nos colocamos disponíveis para responder a quaisquer questões.

Pesquisadora:

Esmeralda Cardoso de Melo Moura

(e-mail: esmeralda.moura@cedu.ufal.br)

Orientadora:

Profª Drª Maria Aparecida Pereira Viana

(e-mail: maria.viana@cedu.ufal.br)

As perguntas abaixo devem estar registradas nas narrativas construídas durante a disciplina.

SOBRE A MINHA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS:

1. O que aprendi?
2. Quais foram as minhas dificuldades?
3. Como agi para superar minhas dificuldades?