

**O POTENCIAL DAS
NARRATIVAS DIGITAIS NA
APROXIMAÇÃO/
APROPRIAÇÃO DA
TECNOLOGIA: reflexões
sobre dois contextos de
formação de professores**

THE POTENTIAL OF DIGITAL
STORYTELLING IN THE
APPROACH/APPROPRIATION OF
TECHNOLOGY: reflections on two
contexts of teacher education

EL POTENCIAL DE LAS NARRATIVAS
DIGITALES EN LA
APROXIMACIÓN/APROPIACIÓN DE LA
TECNOLOGÍA: reflexiones sobre dos
contextos de formación de profesores

Alessandra Rodrigues^{1, 2}

RESUMO

Este artigo coloca em diálogo duas experiências de formação docente que tiveram as narrativas digitais como elementos estruturantes em dois contextos distintos: uma disciplina de um Programa de Mestrado em Ensino de Ciências de uma universidade federal brasileira e um conjunto de encontros de formação em serviço realizados em uma escola particular em Minas Gerais. Os dados foram coletados das narrativas digitais dos sujeitos, de notas de campo feitas pela pesquisadora e de um grupo focal realizado em um dos contextos. Os resultados indicam: a) movimentos autônomos de aproximação/apropriação tecnológica pelos sujeitos; b) reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias

¹ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - bolsista CNPq. Graduada em Letras) tem especialização em Língua Portuguesa e Mestrado em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense. É professora adjunta da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Unifei. E-mail: letras.ale@hotmail.com.

² Endereço de contato da autora (por correio): Universidade Federal de Itajubá. Av. B P S, 1303 - Pinheirinho, Itajubá – MG, Brasil.

digitais de informação e comunicação (TDIC); c) movimentos de uso pedagógico das TDIC buscando a integração curricular. A autoconfiança gerada pelo/no trabalho formativo com as narrativas digitais indica, ainda, o início de um processo de empoderamento dos sujeitos enquanto usuários críticos e criativos das TDIC.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas digitais; formação de professores; tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); apropriação tecnológica; currículo.

ABSTRACT

This article discusses two experiences of teacher education that had the digital storytelling as structuring elements in two distinct contexts: a course of Master's Program in Science Teaching from a Brazilian federal university and a set of in-service meetings held in a private school in Minas Gerais state. The data were collected from subjects' digital storytelling, from field notes made by the researcher and from a focus group in one of the contexts. The results indicate: a) autonomous movements of technological approximation/appropriation by the subjects (which generated self-confidence); b) reflection on the pedagogical use of digital information and communication technologies (DICT); c) movements of pedagogical use of DICT seeking curricular integration. The self-confidence generated by/in the formative work with the digital storytelling also indicates the beginning of a process of empowerment of the subjects as critical and creative users of the DICT.

KEYWORDS: digital storytelling; teacher training, digital information and communication technologies (DICT); technological appropriation; curriculum

RESUMEN

Este artículo pone en diálogo dos experiencias de formación docente que tuvieron las narrativas digitales como elementos estructurantes en dos contextos distintos: una disciplina de un Programa de Maestría en Enseñanza de Ciencias de una universidad pública brasileña y un conjunto de encuentros de

formación en servicio realizados en una escuela privada en Minas Gerais. Los datos fueron recolectados de las narrativas digitales de los sujetos, de notas de campo hechas por la investigadora y de un grupo focal realizado en un de los contextos. Los resultados indican: a) movimientos autónomos de aproximación/apropiación tecnológica por los sujetos; b) reflexión sobre el uso pedagógico de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC); c) movimientos de uso pedagógico de las TDIC buscando la integración curricular. La autoconfianza generada por el trabajo formativo con las narrativas digitales indica, aún, el inicio de un proceso de empoderamiento de los sujetos como usuarios críticos y creativos de las TDIC.

PALABRAS CLAVE: narrativas digitales; formación de profesores; Tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC); Apropiación tecnológica; currículo.

Recebido em: 30.08.2018. Aceito em: 15.11.2018. Publicado em: 14.01.2019.

Introdução

A educação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem sido, cada vez mais frequentemente, tema de discussões na sociedade, suscitando também questionamentos e investigações no meio acadêmico. Em ambos os espaços parece consenso que essas tecnologias alteraram as relações sociais e vêm provocando mudanças nos modos de ensinar e aprender – o que pode trazer contribuições aos processos formativos nos diferentes níveis de escolarização e também em contextos não formais e informais de aprendizagem.

Entretanto, a mera inserção do artefato tecnológico nas práticas educacionais não garante avanços e contribuições para uma formação humana mais crítica, criativa e reflexiva. Weston e Bain (2010) destacam que, em geral, as TDIC vêm sendo utilizadas apenas para automatizar velhas práticas – no sentido da substituição de ferramental analógico por digital. Em outras palavras, lápis e papel dão lugar a teclado e tela, quadro e giz transmutam-se em lousa digital e projetor de *slides*, o caderno é substituído pelo *tablet*... mas as práticas em si continuam as mesmas.

No Brasil, pesquisa recente do Centro de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC) corrobora as ideias desses autores ao apontar que os professores utilizam as TDIC em seu cotidiano e nas atividades escolares com os alunos. Contudo, o estudo – que abrangeu as cinco regiões do país – evidencia que essa utilização tem sido quase sempre meramente instrumental. De acordo com a pesquisa, a “prática de exercícios sobre o conteúdo exposto em aula”, o apoio a “aulas expositivas” e as atividades de “interpretação de textos” são as mais realizadas pelos docentes com a mediação

das TDIC (CETIC, 2013). Vemos aí a substituição de artefatos, mas não a utilização dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para favorecer processos de ensino e aprendizagem mais colaborativos, criativos, dialógicos e autorais.

Uma mudança nesse quadro passa, necessariamente, pela formação de professores (inicial e continuada) para o uso pedagógico das tecnologias integrando-as ao currículo como favorecedoras da aprendizagem. Valente (2013, p. 38) aponta que:

[...] a apropriação pedagógica das TDIC já não é trivial [...] A integração das TDIC às atividades curriculares necessita da mediação de agentes de aprendizagem que auxiliem os aprendizes no domínio de certos recursos tecnológicos, bem como no uso das TDIC na resolução de tarefas e, portanto, na construção dos próprios conteúdos curriculares.

Nesse contexto, este estudo coloca em diálogo duas investigações realizadas em contextos de formação de professores e que tiveram as narrativas digitais como elementos centrais. Neste estudo posterior, buscamos compreender o potencial das narrativas digitais na formação docente tendo a seguinte questão-problema como recorte: em que medida as narrativas digitais aproximam professores em formação das TDIC instigando a apropriação dos recursos tecnológicos e seu uso pedagógico?

1 Elementos teóricos

Na maioria dos países e culturas contemporâneas, ubiquidade das TDIC mediando as relações sociais é um fato facilmente percebido em nossas ações cotidianas mais corriqueiras (BIANCHETTI, 2008; ALMEIDA, 2016). As tecnologias já foram incorporadas às nossas vidas de tal forma que, em muitas situações,

tornam-se transparentes e sequer conseguimos imaginar como realizávamos certas ações sem recursos atuais como *tablets, smartphones* etc.

Os efeitos dessa presença ubíqua também são sentidos nas escolas e em outros contextos de educação formal e informal não só pela inserção física dos aparatos tecnológicos nesses espaços, mas pela própria alteração que as TDIC têm provocado na forma como as pessoas pensam e constroem conhecimento. Ao permitirem, por exemplo, que conteúdo de forma sejam agregados e veiculados num espaço-tempo virtual/digital, as tecnologias alteram as formas de acessar a informação e de se relacionar com ela, suprimem o fator distância (BIANCHETTI, 2008) e modificam as próprias relações de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, é essencial que os professores se apropriem das TDIC utilizando-as em seu próprio processo de aprendizagem e em sua prática pedagógica, mas não apenas para automatizar velhas práticas, como já apontamos anteriormente. É preciso, especialmente, apropriar-se das novas lógicas de pensamento e formas de representar, aprender e ensinar que acompanham as tecnologias digitais de nosso tempo.

Essa apropriação, crítica e reflexiva, pode levar ao empoderamento docente e fortalecer a autonomia dos professores, bem como sua importância como mediadores conscientes das ações de construção do conhecimento – ao contrário do preconizam alguns discursos de ‘demonização’ das TDIC segundo os quais elas atrapalham a ação docente, ameaçam a subjetividade, despersonalizam e anestesiaram as consciências (ASSMANN, 2000).

Esse tipo de apropriação demanda, por certo, formação (inicial e continuada) que não apenas faça uso das tecnologias, mas que contemple as TDIC como ferramentas cognitivas (JONASSEN, 2007), “[...] de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem superior” (*op. cit.*, p. 21). Por

essa perspectiva, as TDIC podem promover a reflexão e a produção de conhecimentos integrando-se aos conteúdos curriculares da mesma forma como se integram às nossas ações cotidianas. Trata-se, pois, de formar “[...] professores conscientes da concepção de currículo e preparados para integrar as TDIC à prática com intencionalidade pedagógica clara sobre o que pretende com [ess]a integração” (ALMEIDA, 2014, p. 28).

Nesse sentido, as narrativas digitais têm mostrado grande potencial como uma das possibilidades para a realização desse tipo de formação, já que, por suas características, abrem espaços no currículo para os percursos individuais dos sujeitos em formação associando-os ao coletivo, ao social e aos saberes curriculares numa história construída e reconstruída com/por meio das TDIC.

No processo de construção da narrativa digital, o trabalho formativo prioriza os movimentos crítico-reflexivos dos sujeitos em relação aos conteúdos e às atitudes, posturas, escolhas e significações atribuídas pelos sujeitos durante o processo de narrar(se) mediatizado pela tecnologia e na interação com os demais curriculantes (RODRIGUES, 2017, p. 159).

Assim, nessa perspectiva de formação, a tecnologia em si deixa de ser o foco e passa a ser uma ferramenta cognitiva (JONASSEN, 2007; VALENTE, 2013) favorecedora de aprendizagens que tenham significados pessoais e sociais, que favoreçam o exercício da autoria, que permitam e fomentem a autonomia e que reconheçam os sujeitos como sujeitos de conhecimentos sem desconsiderar as TDIC como elementos culturais de nosso tempo que podem “[...] compor o currículo articulando-se com ele e gerando múltiplos letramentos (ROJO, 2013; SILVA, 2009; SOARES, 2002)” (RODRIGUES, 2017, p. 159).

Cabe salientar ainda o caráter autobiográfico das narrativas digitais associado aos recursos tecnológicos – o que facilita tanto a percepção da

historicidade da formação pelos sujeitos quanto a representação dessa historicidade por meio de elementos textuais, imagéticos, sonoros etc. Entendemos que essa associação pode trazer incrementos importantes à narrativa tradicional no que se refere ao próprio processo crítico-reflexivo desencadeado nos sujeitos pelo ato de narrar(-se) num movimento que solicita o desenvolvimento do pensamento narrativo (BRUNER, 1991; 1997; 2001) e o protagonismo dos sujeitos em formação como seres que se interpretam e para essa autointerpretação utilizam essencialmente formas narrativas (LARROSA, 2004).

Afinal, se “[...] el sentido de quién somos, tanto para nosotros como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos” (LARROSA, 2004, p. 13), trazer e, principalmente, reconhecer essas histórias nos currículos da formação docente associando-as ao uso significativo das TDIC é um passo importante para alcançarmos (e talvez alterarmos) as práticas desses professores em suas salas de aula.

Nesse sentido, o uso das narrativas digitais nos contextos de formação de professores contribui também para a construção de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007; 2010a; 2010b) como prática vivenciada na formação e que, por isso, pode ser recontextualizada mais facilmente na atuação docente em diferentes espaços educacionais. Entendemos que

A superação da dominação cultural que dá credibilidade a um único saber, a um único modo de estar no mundo, é fundamental se quisermos pensar na busca por conhecimentos mais solidários e emancipatórios, onde o outro não seja objeto, mas alguém a ser reconhecido numa relação de alteridade (REIS, 2016, p. 1335).

Nesse contexto, as tecnologias de nosso tempo não podem ser negligenciadas nessa formação, já que têm papel crucial na disseminação e

produção de conhecimentos. As narrativas digitais podem, nessa direção, constituir-se como uma possibilidade de articulação dessas esferas e como lugar de expressão de reconhecimento dos saberes dos diferentes sujeitos que compõem a cena curricular.

2 Aspectos metodológicos

Este texto coloca em diálogo dois contextos distintos de formação de professores que foram cenários para os estudos de Rodrigues (2017) e Santos (2016). A participação em ambas as pesquisas suscitou *insights* que permitiram o exercício dialógico-reflexivo feito neste artigo.

Tomamos por base a definição de contexto que extrapola a ideia de localização meramente espacial/temporal e alcança noções de conjunto, entorno e múltiplas relações discursivas que tecem uma trama dinamicamente construída pelos sujeitos que a compõem. Nessa direção, entendemos que os elementos constitutivos de um contexto e sua organização são essenciais à compreensão do próprio contexto (ampliando as questões espaço-temporais).

A esse respeito, tomamos de empréstimo também as ideias de Bernstein (1996), quando o autor aponta que os contextos são entendidos como práticas interativas, como construtos discursivos. Assim, mais do que observar ou fazer levantamentos prévios sobre um espaço físico, “[...] ao pensar em uma investigação em contexto há que se considerar as teias de relações que compõem e constituem o ambiente, além de aspectos intercontextuais” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017, p. 1063).

No caso dos contextos deste estudo, tais aspectos apresentam-se especialmente pela mediação das TDIC e por sua integração às práticas formativas. Sharples, Taylor e Vavoula (2005) defendem que a interação é crucial

ao conceito de contexto considerando as tecnologias (especialmente as Tecnologias Digitais Móveis Sem Fio – TDMSF) e que, por isso, o contexto não deve ser entendido como um invólucro que prende os sujeitos a espaços e tempos predeterminados, mas como algo dinâmico, construído por meio das interações entre os sujeitos e seu meio. Tendo essa perspectiva dinâmica e interativa sobre os contextos de formação apresentados neste estudo, passamos a descrevê-los mais detalhadamente.

O contexto 1 construiu-se desde uma disciplina curricular de um Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciência de uma universidade federal brasileira. A disciplina voltava-se às discussões sobre a prática docente e teve duração de um semestre letivo. Compuseram o contexto: a professora da disciplina, a pesquisadora e dezesseis mestrandos(as). A dinâmica do curso previa a elaboração de uma narrativa digital de aprendizagem como um dos instrumentos de avaliação. O tema da narrativa proposta aos(as) mestrandos(as) eram as relações entre os conteúdos da disciplina e a prática docente.

A disciplina de 60 horas-aula compôs-se de atividades presenciais e virtuais. Estas últimas, realizadas em um grupo secreto criado em uma rede social especificamente para os integrantes do curso. O Quadro 1 apresenta o resumo das atividades desenvolvidas nos ambientes presencial e virtual considerando a permeabilidade entre eles – representativa da dinâmica constitutiva do contexto geral da disciplina (esta, cenário da investigação empreendida na tese de Rodrigues, 2017).

Quadro 1: Atividades desenvolvidas no contexto 1

Contexto	Atividades
Presencial	Apresentação e discussão de conteúdos referentes à disciplina. Apresentação de trabalhos da disciplina. Atividades colaborativas referentes à disciplina.
Virtual	Socialização e discussão de textos referentes aos conteúdos da

	<p>disciplina. Postagem de trabalhos da disciplina. Postagem de narrativas digitais parciais e comentários. Postagem de narrativas finais.</p>
--	---

Fonte: Dados de pesquisa.

O contexto 2 construiu-se em uma sequência de encontros de capacitação em serviço, com duração de quatro meses, realizados em uma escola da rede particular de uma cidade do sul de Minas Gerais. Participavam dos encontros de formação, três professoras de Ciências (atuantes no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da escola) e duas pesquisadoras-formadoras. A escola em que atuavam as professoras tem como orientação didático-pedagógica a inserção do *tablet* nas aulas e a capacitação – realizada durante investigação de mestrado de Santos (2016) – teve a narrativa digital como instrumento de coleta de dados da pesquisa-formação. O foco das narrativas digitais produzidas pelas docentes neste contexto partiu da pergunta: “Tenho um *tablet*, e agora?”.

O Quadro 2 apresenta a sequência e finalidade de cada um dos encontros presenciais de formação nesse contexto:

Quadro 2: Atividades desenvolvidas no contexto 2

Encontros	Finalidades dos encontros
Encontro 1	Apresentação da proposta de produção das narrativas digitais e dos conceitos de narrativa e narrativa digital. Proposição e discussão do tema da narrativa a ser produzida durante a formação.
Encontro 2	Diálogos sobre as ações/aprendizagens das professoras, socialização da primeira parte das narrativas e apontamentos.
Encontro 3	Diálogos sobre as ações/aprendizagens das professoras, socialização das narrativas em estágio mais avançado de produção e apontamentos para sua finalização.

Encontro 4	Socialização e apresentação da narrativa completa.
-------------------	--

Fonte: Dados de pesquisa.

Apresentados os contextos, cabe informar ainda que, relativamente aos procedimentos de coleta e análise dos dados, este estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999; CHIZZOTTI, 2011; ANDRÉ, 2010). Flick (2009, p. 20) afirma que “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Assim, ainda que apresentemos quantificações em alguns momentos das análises, essa visão quantitativa não é central, mas busca contribuir para a compreensão dos dados em cada contexto e está em diálogo com os dados qualitativos. A esse respeito, Flick (2009, p. 43) defende a possibilidade de que essas perspectivas metodológicas possam se complementar “[...] para análise de um tema, sendo esse processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado”.

O *corpus* deste estudo compõe-se das narrativas digitais produzidas pelos sujeitos em formação nos dois contextos já apresentados. A participação nos processos de coleta e construção/socialização das narrativas em ambos os contextos gerou ainda dados coletados por meio de observação participante (FLICK, 2009) e de um grupo focal (GATTI, 2012) realizado com os sujeitos do contexto 1 após a finalização da disciplina.

A análise dos dados orienta-se por dois eixos temáticos associados à questão-problema já apresentada, quais sejam: 1) Aproximação/apropriação das TDIC e, 2) Uso pedagógico das TDIC. Salientamos que os eixos, bem como a questão-problema, emergiram dos dados e estão diretamente associados à produção das narrativas digitais. Para identificar os sujeitos preservando suas

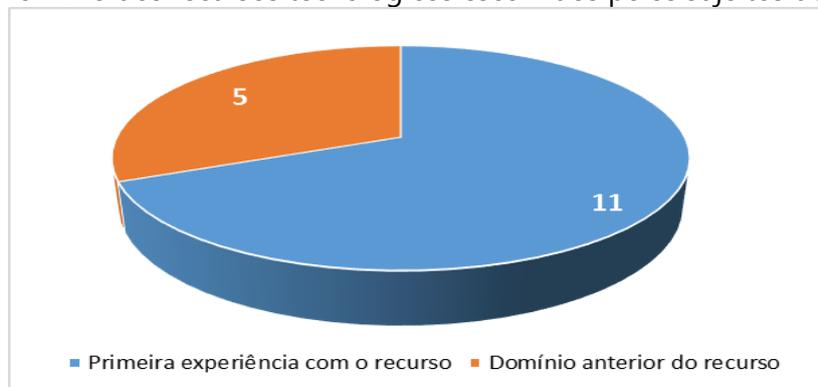
identidades, utilizaremos M1, M2, M3... até M16 para os sujeitos do contexto 1 e P1, P2 e P3 para os sujeitos do contexto 2.

3 Resultados e discussão

Apresentaremos e discutiremos os dados a partir os eixos apresentados e buscando fazer dialogar os contextos. Relativamente à aproximação/apropriação das TDIC durante a produção das narrativas digitais, os sujeitos do contexto 1 escolheram os seguintes recursos tecnológicos como suportes para suas narrativas: quadrinhos produzidos no *site* Pixton (1 sujeito), *slides* produzidos em *Power Point* (3); *slides* transformados em vídeo (1), textos produzidos em *Word* ou PDF (2); blog (1); apresentações produzidas na plataforma Prezi (3) e *websites* (5).

Cabe informar que a escolha desses recursos era livre, o que pode explicar a variedade de tecnologias utilizadas pelos sujeitos para produção das narrativas digitais. O movimento de aproximação/apropriação das TDIC pelos sujeitos fica ilustrado pelo Gráfico 1:

Gráfico 1: Domínio dos recursos tecnológicos escolhidos pelos sujeitos do contexto 1



Fonte: Dados de pesquisa.

O Gráfico 1 mostra que cerca de dois terços dos sujeitos, mesmo podendo optar pelo uso de um recurso sobre o qual já tivesse domínio instrumental, escolheu produzir a narrativa utilizando uma tecnologia nova, ainda não explorada. Atribuímos essa escolha, em grande parte, ao caráter autobiográfico das narrativas digitais, que por serem uma forma de escrita de si do sujeito incentivam-no a arriscar-se na aprendizagem de uma nova tecnologia para produzir algo que o represente mais fielmente atendendo aos seus interesses discursivos.

No contexto 2, essa 'coragem' de arriscar-se em uma tecnologia desconhecida é ainda mais evidente, uma vez que todos os sujeitos escolheram utilizar recursos que não dominavam: uma das professoras construiu sua narrativa digital utilizando *slides* em *Power Point*, outra o fez por meio de um *website* e a terceira elaborou um livro digital.

As falas dos sujeitos de ambos os contextos nos ajudam a compreender essas escolhas e suas relações com as narrativas digitais:

"Então, com as narrativas digitais de certa forma nós nos apropriamos de algumas ferramentas que nós desconhecíamos" (M5).

"Eu me senti provocada a fazer alguma coisa diferente... Porque a narrativa ia falar da gente... Eu nunca tinha criado um site e foi muito bom" (M12).

"Agora com esse trabalho das narrativas, a gente quer aprender. Quero fazer uma coisa legal" (M7).

Nos três recortes, os sujeitos indicam um movimento autônomo de aproximação e apropriação da tecnologia que remete diretamente ao sentido da narrativa digital como uma escrita de si. Ampliando os sentidos do uso das TDIC para além da mera operacionalização de ferramentas, os sujeitos arriscam-

se, querem aprender porque a tecnologia pode ajudá-los a representar melhor seus pensamentos, suas experiências e ideias. Ao fazê-lo, sentem-se de certa forma também recompensados – o que pode contribuir para a desmistificação das TDIC bem como para o empoderamento desses sujeitos em relação ao uso criativo dos recursos tecnológicos. Assim, o movimento de aproximação/apropriação não nasce do interesse dos sujeitos pela tecnologia em si mesma, mas, antes, por seus interesses discursivos aliados ao que as TDIC podem trazer de incremento às representações desse discurso.

No contexto 2, o mesmo movimento pode ser percebido motivado por razões semelhantes:

"[...] falar da gente é complicado e ainda mais colocar isso no computador que eu tinha tanto medo. [...] Eu não lembrava como fazia Power Point [...] Olhei no Google 'como fazer Power Point' [...] mas isso, para mim, foi muita coisa. Eu fiquei muito feliz de ter feito isso daí" (P1).

"[...] eu quis pegar o desafio que fosse maior para mim. [...] o site tem que mexer com layout, você tem que escolher uma figura. E ainda assim, o meu site foi totalmente amador, claro, mas foi legal porque eu aprendi muito" (P2).

"[...] eu resolvi fazer um livro digital, porque eu nunca tinha feito [...] Então falei, vou aprender a fazer um livro. [...] Queria experimentar para ver como ia ser fazer um livro digital e gostei, gostei de fazer o livro assim, e faria outros" (P3).

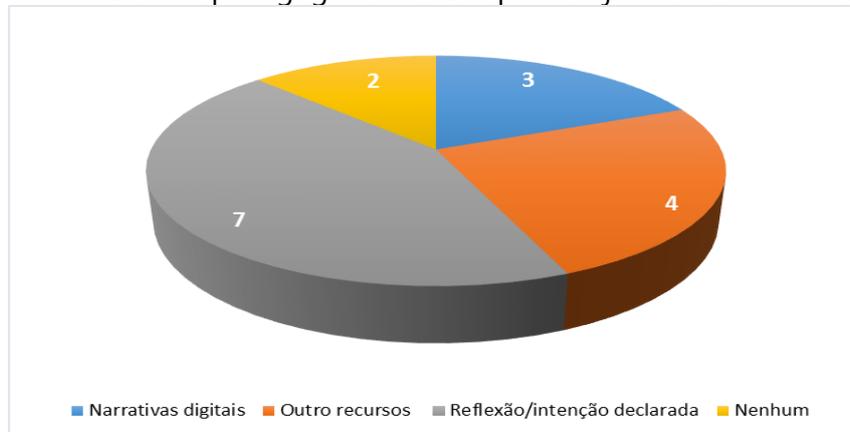
As professoras, assim como os(as) mestrandos(as), fizeram movimentos autônomos de aproximação e apropriação de recursos desconhecidos motivadas pelos sentidos humanos da narrativa digital, por seu potencial discursivo e não pela tecnologia em si. Ao afirmarem que gostaram, aprenderam muito e fariam novamente, as docentes indicam que também passam a atribuir sentidos à própria apropriação tecnológica e ressignificam as TDIC (ALMEIDA, 2004) tanto porque perdem o medo de usá-las quanto porque

vêm possibilidades de utilização posterior à experiência formativa. Nesse sentido, materializam a proposição de Almeida e Valente (2011, p. 50) de que:

A formação do professor [...] envolve muito mais do que provê-lo de conhecimento técnico sobre as TDIC. Ela deve criar condições para o professor construir conhecimento sobre os aspectos computacionais; compreender as perspectivas educacionais subjacentes aos *software* em uso [...] e entender por que e como integrar o computador com o currículo e como concretizar esse processo em sua prática pedagógica.

Relativamente ao segundo eixo temático de análise – o uso pedagógico das TDIC –, no contexto 1, três sujeitos fizeram uso das narrativas digitais em seus contextos de atuação como docentes na Educação Básica; quatro utilizaram outros recursos em sua prática pedagógica motivados pelas narrativas digitais; sete mostraram reflexão e/ou manifestaram interesse em utilizar a narrativa digital e outros recursos a partir da experiência vivida na formação; e apenas dois sujeitos não manifestaram nenhum interesse ou reflexão motivados pela experiência formativa com as narrativas digitais. O Gráfico 2 ilustra esses dados:

Gráfico 2: Usos pedagógicos das TDIC pelos sujeitos do contexto 1



Fonte: Dados de pesquisa.

Pelo Gráfico 2, podemos afirmar que a experiência de produção das narrativas digitais foi significativa para a maioria dos sujeitos e gerou efeitos positivos imediatos na prática docente de quase metade dos(as) mestrandos(as), além instigar vários outros a refletirem sobre suas práticas pedagógicas com uso de tecnologias e perceberem possibilidades de ganhos aos processos de ensino e aprendizagem oriundos das TDIC, já que manifestam intenção de utilizá-las mesmo não tendo sido cobrados a fazê-lo durante a formação.

As falas de duas mestrandas corroboram e ilustram essa interpretação:

"[...] apliquei [as narrativas digitais], estou finalizando as minhas narrativas com os meus alunos do 5º ano e foi uma experiência muito rica. [...] Quero continuar com essa prática [...] pretendo amadurecer, aprimorar [...]]" (M1).

"[...] eu inventei a narrativa no 1º ano [Ensino Médio] [...] e agora eu vou postar algumas narrativas deles. [...] eu fi um projeto juntando as narrativas com outras disciplinas. Porque a narrativa vai envolver a escrita, a leitura, a parte tecnológica" (M15).

No contexto 2, cuja formação já foi feita visando ao uso do *tablet* nas aulas, também é evidente o efeito da produção das narrativas digitais na prática docente das professoras, conforme sintetiza o Quadro 3:

Quadro 3: Usos pedagógicos das TDIC pelos sujeitos do contexto 2

	Antes da experiência	Durante/depois
P1	"Não trazia o <i>tablet</i> para a escola. No ano pasado eu não trazia."	"Se não fosse por essa produção [a narrativa digital], esse <i>tablet</i> estaria escondidinho no meu armário. Talvez eu não estivesse usando a informática. [...] tirou aquele monstro de dentro de mim, o medo do computador."
P2	"[...] eu já vi que sou do contra, porque eu tenho grande dúvida quanto à tecnologia em sala de aula."	"[...] eu era bem cética, achava que a tecnologia atrapalhava mais do que ajudava. [...] Então teve a mudança de, no início so deixar a tecnologia de lado, depois só achar

		que ela atrapalha, e depois não. Tentei fazer experiências, pesquisei coisas e usei.”
P3	“[...] era como se eu pegasse tudo aquilo que eu já passasse na lousa e colocasse ali [no <i>tablet</i>].”	“[...] a narrativa, pelo fato de ter mexido com meu ser professor, que é isso que eu gosto, me fez pensar e me fez refletir, principalmente me fez refletir sobre o uso do <i>tablet</i> . [...] então eu fui e procurei [...] eu encontrei muitas ferramentas para utilizar o <i>tablet</i> .”

Fonte: Dados de pesquisa.

A mudança de postura das três docentes frente ao uso das TDIC em sala de aula se evidencia de diferentes maneiras: ora pelo sentimento de vencer o medo, empoderar-se e encorajar-se a tentar (P1); ora pela mudança de concepção relativamente às tecnologias e pela reflexão sobre essa mudança decorrente da formação (P2); ora pela reflexão sobre a prática promovida pela narrativa que mobiliza fazeres e saberes de uma identidade docente (P3). Em todos os casos, o impacto da formação está colocado nas falas das professoras e em suas ações e atitudes de abertura ao novo, ao inusitado, ao ‘não-saber’ que está associado ao uso pedagógico das TDIC.

Entendemos que essas transformações tiveram efeitos diretos sobre a autoconfiança dos sujeitos, em ambos os contextos, em relação à sua capacidade de lidar com as TDIC tanto como discentes (na formação) quanto como docentes. Tendo experienciado possibilidades mais significativas de uso das tecnologias, por meio da produção de narrativas digitais, os sujeitos parecem ter também percebido novas perspectivas de uso das TDIC em seus contextos de atuação como professores – num movimento de recontextualização da tecnologia (ALMEIDA, 2004).

Considerações

Finalizando este texto, retomamos a questão inicial que nos colocou em movimento: em que medida as narrativas digitais aproximam professores em formação das TDIC instigando a apropriação dos recursos tecnológicos e seu uso pedagógico?

Os dados advindos dos dois contextos investigados ratificam o potencial das narrativas digitais como incentivadoras de um processo autônomo de aproximação/apropriação tecnológica e de reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias. Também é possível afirmar que essas narrativas, quando utilizadas na formação docente como mais do que meros instrumentos de registro, podem ser promotoras da autoconfiança dos professores diante das TDIC instigando-os a usarem e refletirem sobre essas tecnologias como ferramentas cognitivas (JONASSEN, 2007).

Mais especificamente, destacamos que este estudo mostrou:

- a) Movimentos de apropriação dos recursos tecnológicos pelos sujeitos em função da produção da narrativa digital (contextos 1 e 2);
- b) Reflexão dos sujeitos, fomentada pela escrita de si na narrativa digital, sobre o uso das TDIC em sala de aula (contexto 2);
- c) Movimentos autônomos de uso pedagógico das tecnologias, buscando integrá-las aos conteúdos curriculares a partir das reflexões produzidas na/pela narrativa digital (contextos 1 e 2).

Salientamos que, para que esses resultados sejam possíveis também em outros contextos/espços formativos, é essencial que o trabalho com narrativas digitais seja sempre processual, reflexivo e estruturado na relação dialética indivíduo/coletivo. Assim, poderá conter elementos capazes de possibilitar a ressignificação das experiências curriculares na formação de professores e, com

isso, impactar também a construção do currículo mediado pelas TDIC nos espaços escolares.

Finalmente, entendemos que a autoconfiança gerada pelo/no trabalho formativo com as narrativas digitais indica o início de um processo de empoderamento dos sujeitos enquanto usuarios críticos e criativos das TDIC.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração em contextos de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. (Org.). **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2>>. Acesso em: 22 out. 2016.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. A Construção Narrativa da Realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, autumn 1991. Disponível em: <http://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade>. Acesso em: 01 abr. 2015.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC.BR. **TIC Educação 2013** – Professores. São paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/tics/educacao/2013/professores/E3/expenadido>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

JONASSEN, David H. **Computadores, ferramentas cognitivas**: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de apresentação). In: ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

REIS, Graça Regina F. da Silva. Narrativa de *experiênciaprática* como possibilidade de justiça cognitiva. **Revista e-Curriculum**, PUCSP, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1332-1357, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29607/21866>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

RODRIGUES, Alessandra. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese**. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

RODRIGUES, Alessandra; OLIVEIRA, Cristiane T. Casimiro de. TIC, atos de currículo e aprendizagens em contextos informais: o que nos ensinam distintos espaços de convivência. In: X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2017. **Atas...** Braga/PT: Universidade do Minho/Centro de Competência, 2017. p. 1061-1074. Disponível em: <<https://www.nonio.uminho.pt/challenges/atas/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Vanessa. **“Tenho um tablet, e agora?”**: narrativas de professores de ciências sobre a inserção da tecnologia digital na prática docente. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá,

Itajubá/MG, 2016. Disponível em:
<<https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/471>>. Acesso em: 20
jul. 2017.

SHARPLES, Mike; TAYLOR, Josie; VAVOULA, Giasemi. **Towards a Theory of
Mobile Learning.** 2005. Disponível em:
<[www.mlearning.org/mlearning2005/CD/papers/Sharples-Theory
of
Mobile.pdf](http://www.mlearning.org/mlearning2005/CD/papers/Sharples-Theory_of_Mobile.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2014.

VALENTE, José Armando. As tecnologias e as verdadeiras inovações na
educação. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento
Duarte. (Org.). **Cenários de inovação para educação na sociedade digital.**
São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 35-46.

WESTON, Mark E.; BAIN, Alan. The end of Techno-Critique: the naked truth
about 1:1 laptop initiatives and educational change. **Journal of Technology,
Learning and Assessment**, v. 9, n. 6, p. 1458-1484, 2010. Disponível em:
<<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1611/1458>>. Acesso
em: 16 fev. 2017.