



**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**NARRATIVAS DIGITAIS DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS
EDUCOMUNICATIVAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

CARLOS EDUARDO CANANI

**LAGES
2018**

CARLOS EDUARDO CANANI

**NARRATIVAS DIGITAIS DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS
EDUCOMUNICATIVAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, na Linha de Pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanice dos Santos

**LAGES
2018**



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO ACADÊMICO

Carlos Eduardo Canani

**NARRATIVAS DIGITAIS DE
PROFESSORES: PERSPECTIVAS
EDUCOMUNICATIVAS PARA AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 05 de fevereiro de 2018.

Profa. Dra. Vanice dos Santos
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori
(Examinadora Titular Externa – PPGE/UEDESC)

Profa. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez
(Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Marina Patricia de Arruda
(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

Mareli Eliane Graupe
Coordenadora PPGE
Portaria nº 004/2017

Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta PPGE
Portaria nº 004/2017

*A Deus,
por ter inspirado a escrita
de cada linha desta dissertação.*

*Aos meus pais,
por me permitirem construir a minha narrativa de vida
inspirado nos ideais de amor, respeito e humildade.*

*Aos meus familiares e amigos,
por me transformarem com suas narrativas
e darem sentido à minha história.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.

(Antístenes)

Para muito além do que a palavra “obrigado” é capaz de expressar, não posso deixar de agradecer a todos os que figuram aqui.

A Deus, pelo sopro de vida e pelas minhas conquistas até o presente momento.

Aos meus pais, Ivadir e Iria, pelo apoio que muitas vezes veio do silêncio e das orações, por compreenderem minhas ausências, por serem minha razão para continuar, minha força e meu abrigo, sempre.

Aos meus irmãos, Cleber, Clenilson e Ana Paula, por sempre acreditarem em mim, pela compreensão, dedicação e apoio em todos os momentos do meu processo de formação.

Ao meu sobrinho, Bernardo, e à minha afilhada Sarah, por terem em mim alguém em quem se espelhar, por renovarem minhas energias e manterem viva a criança que há em mim e, sobretudo, por entenderem os momentos em que não pude estar com eles.

Ao Daniel, pela parceria e o apoio incondicionais.

Aos amigos e colegas de trabalho da Secretaria Municipal da Educação de Lages, de modo especial Ivana, Andressa e Ritielle, pelos ouvidos sempre dispostos, pelas mensagens de apoio e pelas risadas que me ajudaram a seguir em frente.

Às amigas, Ana Paula e Simara, pela amizade nascida entre as narrativas que contamos, ouvimos e construímos juntos ao longo dos dois anos de Mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vanice dos Santos, pela dedicação, paciência e contribuições para a pesquisa e por despertar o melhor deste trabalho.

Às professoras examinadoras da banca de qualificação, Dra. Ademilde Silveira Sartori, Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez e Dra. Marina Patrício de Arruda, pela leitura crítica e pelas provocações que fizeram a pesquisa avançar e ganhar os contornos apresentados aqui.

Aos professores participantes da pesquisa, por suas narrativas digitais inspiradoras que fizeram com que se transformassem em coautores do trabalho ao longo do caminho.

Ao setor de Educação a Distância da Uniplac, de modo especial ao Celio José Zampieri e à Sabrina Bet Sagaz, pelo apoio em relação à coleta de dados na disponibilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

À Prefeitura Municipal de Lages, pela bolsa de estudos e pela licença de um ano, para que eu pudesse cursar o mestrado.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado, situada na linha de pesquisa intitulada “Políticas e Processos Formativos em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, teve como objetivo analisar as perspectivas educacionais que emergem na produção de narrativas digitais por professores do sistema municipal da educação de Lages – SC, em relação à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, foram tematizadas as mídias digitais a partir de conceitos que traduzem a resignificação dos comportamentos dos sujeitos nas diferentes esferas da vida cotidiana, com implicações importantes para a educação. Para tanto, encontrou-se um instigante aporte teórico na perspectiva da educação. Além disso, as narrativas tradicionais também passaram a incorporar, na contemporaneidade, outras possibilidades por meio das TDIC, repercutindo nas chamadas narrativas digitais. Considerando esse contexto, apresentou-se a problemática de conhecer quais perspectivas educacionais emergem a partir das reflexões de professores sobre suas práticas e experiências enquanto docentes e discentes, em relação às TDIC, ao longo das produções de suas narrativas digitais. Em busca de respostas, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem fenomenológica-hermenêutica fundamentada em Paul Ricœur (2006, 1997, 1994, 1990, 1989). O percurso metodológico de pesquisa se fez por meio da coleta de dados realizada através de um questionário e da produção de narrativas digitais por catorze professores, mapeados como sujeitos da pesquisa e que socializaram seus textos no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. A análise desses dados ocorreu a partir de categorias definidas *a priori* por meio dos elementos que caracterizam uma narrativa digital, na visão de Paul (2016) e em busca de indícios educacionais nas práticas pedagógicas narradas. Preliminarmente a essa etapa, houve uma revisão de literatura para subsidiar os conceitos abordados. Os resultados desta investigação sugerem que as TDIC vêm sendo utilizadas na vida social e nas escolas desses professores e parte deles desenvolve atividades que se aproximam de uma perspectiva educacional. Apesar disso, ainda não são exploradas muitas possibilidades que as TDIC proporcionam ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas, sobretudo em relação à comunicação enquanto construção coletiva de sentidos por parte dos estudantes, em partes, em virtude da escassez de formação específica sobre essas novas mídias e a educação.

Palavras-chave: Mídias digitais na educação. Narrativas Digitais de professores. Educação.

ABSTRACT

This Master's dissertation, placed in the area of research entitled "Policies and formative processes in education" from the Program of Post-Graduation in Education from University of Planalto Catarinense, aimed to analyze the educommunicative perspectives which emerge in the production of digital narratives by professors from the system of education in Lages - SC, in relation to the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT). At this point, the digital media was thematized based on concepts which reflect the behaviors resignification of the subjects in the different spheres in everyday life, with important implications for education. For that, there is an instigating theoretical contribution from the perspective of educommunication. Besides, traditional narratives have also incorporated, in contemporary times, other possibilities through the DICT, impacting on the so-called digital narratives. Considering this context, it was presented the problem of knowing which educational perspectives emerge from the reflections of teachers on their practices and experiences as teachers and students, in relation to the DICT, throughout the productions of their digital narratives. In search of answers, a qualitative research was developed, with a phenomenological-hermeneutical approach based on Paul Ricœur (2006, 1997, 1994, 1990, 1989). The methodological research was done in the course of data collection through a questionnaire and the production of digital narratives by fourteen teachers, mapped as research subjects and who socialized their texts in the Moodle Virtual Learning Environment. The analysis of these data occurred from categories defined a priori through the elements that characterize a digital narrative, in Paul's view (2016), and in search of educommunicative remnants in the pedagogical practices narrated. Preliminarily to this stage, there was a literature review to subsidize the concepts addressed. The results of this research suggest that DICTs are being used in the social life and in the schools of these teachers and part of them develop activities that approach an educommunicative perspective. In spite of this, the full potential of the DICTs has not yet been explored in the course of the pedagogical practices developed, especially in relation to communication as a collective construction of senses by the students, due to the lack of specific training on these new media and educommunication.

Keywords: Digital media in education. Digital Narratives of teachers. Educommunication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atributos das narrativas digitais	62
Figura 2 - Mídia.....	63
Figura 3 - Ação.....	64
Figura 4 - Relacionamento	65
Figura 5 - Contexto.....	66
Figura 6 - Comunicação	67
Figura 7 - Frequência de atividades envolvendo TDIC.....	99
Figura 8 - Os hiperlinks na narrativa do P2.....	105
Figura 9 - Visão geral da narrativa da P4	106
Figura 10 - Visão geral da narrativa da P8.....	108
Figura 11 - Trajetória Novas Tecs na vida!.....	116
Figura 12 - Narrativa da P9	117
Figura 13 - Narrativa da P9	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação no magistério.....	92
Gráfico 2 - Recursos tecnológicos utilizados em sala de aula.....	94
Gráfico 3 - Ferramentas tecnológicas mais utilizadas na prática docente	96
Gráfico 4 - Ferramentas tecnológicas mais utilizadas na vida social	98
Gráfico 5 - Recursos utilizados na construção coletiva do conhecimento	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da análise dos atributos das ND parte I.....	110
Quadro 2 - Síntese da análise dos atributos das ND parte II.....	111
Quadro 3 - Síntese da análise dos atributos das ND parte III	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA.....	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM.....	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP.....	Comitê de Ética em Pesquisa
Cetic.br....	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
Cf.....	Conforme
EaD.....	Educação a Distância
EMEB.....	Escola Municipal de Educação Básica
<i>HTTP</i>	<i>Hypertext Transfer Protocol</i>
MEC.....	Ministério da Educação
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
<i>Moodle</i>	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NCE.....	Núcleo de Comunicação e Educação
ND.....	Narrativa Digital
NEEP.....	Núcleo de Excelência em Educação Permanente
ONU.....	Organização das Nações Unidas
PPGE.....	Programa de Pós-Graduação em Educação
<i>RAM</i>	<i>Random Access Memory</i>
SC.....	Santa Catarina
SMEL.....	Secretaria Municipal da Educação de Lages
TCLE.....	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC.....	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC.....	Tecnologias de Informação e Comunicação
Uniplac.....	Universidade do Planalto Catarinense
USP.....	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
0.1 MEMÓRIAS FAZEM QUEM SOMOS: TRAJETÓRIAS DE VIDA DO PESQUISADOR	18
0.2 O ESTADO DA ARTE COMO BÚSSOLA PARA ORIENTAR OS RUMOS DA PESQUISA	21
0.3 A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	24
0.4 O PLANO GLOBAL DA DISSERTAÇÃO.....	24
1 LUGARES DA EDUCAÇÃO NO MUNDO DIGITAL	26
1.1 OS NOVOS ARRANJOS SOCIAIS MEDIADOS PELAS TDIC	26
1.2 REFLEXÕES SOBRE AS TDIC NA EDUCAÇÃO.....	37
1.3 A EDUCOMUNICAÇÃO.....	44
<i>1.3.1 A educomunicação no contexto das TDIC.....</i>	<i>48</i>
2 AS NARRATIVAS DIGITAIS: EM BUSCA DE CONCEITOS	53
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TIPOLOGIA NARRATIVA.....	54
2.2 SOBRE AS NARRATIVAS DIGITAIS	59
2.2.1 As narrativas digitais e a reconstrução de si: possibilidades para a educação.....	68
2.2.2 As hipernarrativas.....	74
3 A NARRATIVA METODOLÓGICA SOB UM OLHAR FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO	79
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	79
3.1.1 A hermenêutica enriquecida de Paul Ricœur.....	81
3.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	86
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	87
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	88
4 TECENDO A ANÁLISE DOS DADOS	89
4.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	91
4.2 ASPECTOS DE ANÁLISE.....	100
4.2.1 Análise dos atributos das narrativas digitais.....	101
4.2.2 Em busca de indícios de perspectivas educacionais	113
4.2.2.1 O contato com as TDIC ao longo da formação inicial	114
4.2.2.2 A prática pedagógica e as perspectivas educacionais	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	149
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SIMPLIFICADO APLICADO NO MOMENTO DO PRIMEIRO ACESSO AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE	152

APÊNDICE C – QUESTÕES MOTIVADORAS PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA DIGITAL	158
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	159

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(Cora Coralina)

Partindo da consagrada epígrafe da poetisa e contista brasileira, apresento aqui a caminhada trilhada ao longo da semeadura dos dois últimos anos de pesquisa. As reflexões apresentadas nesta dissertação compõem o trabalho produzido no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), mais especificamente na linha de pesquisa intitulada “Políticas e processos formativos em educação”. Em relação a sua temática, esse trabalho situa-se no contexto dos novos paradigmas educacionais que emergiram com a efervescência e ubiquidade das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (doravante TDIC), em meio a teóricos como McLuhan (2003) e seu conceito de “aldeia global”, Manovich (2006) e as proposições da “cultura da informação”, da “interface cultural” e da “sociedade na tela”, Turkle (1997) e a definição de “vida na tela”, Bauman (2004) e as acepções “pós-modernidade” e “modernidade líquida”, Lévy (2011) e a denominada “cibercultura”, Santaella (2007, 2003) e a “cultura das mídias”, Negroponte (2002), a “vida digital” e Castells (2003) e a “sociedade em rede”. O fato é que tais conceitos trazem diferentes olhares dos pesquisadores que traduzem a ressignificação dos comportamentos vivenciados pelos indivíduos, repercutindo diretamente nas diversas esferas da vida cotidiana, com implicações importantes também para a educação, nosso foco de interesse aqui.

Frente a esse cenário, é possível perceber que a utilização das TDIC estimula a construção do conhecimento e da aprendizagem cooperativa, o que propicia novos desafios e possibilidades para a educação, como é o caso dos ambientes digitais de aprendizagem. Tudo isso reforça o conceito de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica digital, na qual a escrita, a partir das TDIC, é empregada em grande escala em ações cotidianas como, por exemplo, enviar e-mails, navegar na internet, buscar informações ou comunicar-se por meio das redes sociais.

Tal característica possibilita o surgimento de novos formatos para os gêneros textuais, inclusive com a construção de narrativas multissemióticas, ou seja, escritos produzidos a partir de diferentes linguagens que reúnem texto, imagem, som e movimento,

por exemplo. Outro fato relevante diz respeito à questão de que, já no início do século XXI, Manovich (2006) – cuja obra foi publicada originalmente em inglês no ano de 2001 – propôs a criação de uma forma narrativa que refletisse a era em que vivemos. Assim, surgem, o que muitos autores como Paul (2016), Almeida e Valente (2014, 2012, 2011), Carvalho (2008), Azevedo e Passeggi (2015), Kieling et al. (2012), Rodrigues e Gonçalves (2014) e Rodrigues (2017) definem como narrativas digitais (ND), gênero – numa acepção de Bakhtin (2011, 2009) – elegido como elemento a ser estudado e como procedimento investigativo na coleta dos dados da pesquisa.

Ademais, no contexto educacional, as tecnologias também são discutidas na versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sistematizada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2017, após três anos de discussões pelo país. Para tanto, são apresentadas dez competências gerais que perpassam os componentes curriculares da Educação Básica para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Uma das competências gerais da BNCC, mais especificamente a quinta delas, trata da utilização das TDIC “[...] de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 09). Assim, o desafio do professor é considerar as TDIC mais do que dispositivos de informação e comunicação ou ferramentas pedagógicas. É preciso, de acordo com a BNCC, considerá-las parte da construção social, ética e estética do ser, o que aponta para uma perspectiva educomunicativa.

Especificamente sobre isso, tem-se na educomunicação uma nova área do conhecimento surgida a partir das inter-relações entre educação e comunicação. Muitas das pesquisas na área são desenvolvidas no Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP). A partir desse campo de estudos, busca-se repensar as práticas de ensino e aprendizagem, oportunizando outras possibilidades educativas que vão muito além daquelas fragmentadas pelos tradicionais currículos escolares. Nesse contexto, a educomunicação possibilita o diálogo com outras áreas do conhecimento, em arranjos mais abertos, criativos, críticos e participativos, em busca do protagonismo dos sujeitos para a construção da cidadania.

Do mesmo modo, as discussões acerca da educomunicação assumem uma relevância ainda maior a partir dos inúmeros problemas enfrentados pela educação na atualidade. Não é incomum deparar-se com professores que se limitam ao cumprimento das atividades curriculares pré-estabelecidas por currículos engessados, estudantes desmotivados e

desinteressados e o conseqüente aumento dos índices de evasão e repetência escolar. Isso e demonstra a fragilidade das políticas públicas educacionais no país.

Na mesma direção, a mais recente Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) em 2016 – e publicada em 2017 – teve o objetivo de delinear um cenário do acesso, do uso e da apropriação das TIC por professores e alunos de escolas públicas e privadas, dos Ensinos Fundamental e Médio, em 1.367 instituições das cinco regiões do Brasil. Devido a sua proximidade com o foco de interesse desta dissertação, alguns de seus resultados serão brevemente discutidos aqui. O primeiro desses dados aponta que

[...] a presença de computadores está praticamente universalizada nas escolas públicas e particulares brasileiras localizadas em áreas urbanas: 99% delas possuíam ao menos um tipo de computador (de mesa, portátil ou tablet) em 2016. [...] O computador de mesa continua sendo o tipo de dispositivo mais presente nas escolas, uma vez que 98% delas possuíam ao menos um equipamento (99% das escolas públicas e 96% das escolas particulares). É relevante observar também o crescimento de dispositivos portáteis: 86% das escolas públicas e 92% das particulares possuíam computadores portáteis na edição de 2016, sendo que em 2011 essa proporção era de 67% e 64%, respectivamente (CETIC.BR, 2017, p. 98).

Apesar desses dados, um contraponto se refere à questão do acesso à internet, tendo em vista que “em 2016, 95% das escolas públicas e 98% das particulares localizadas em áreas urbanas possuíam ao menos um computador com conexão à Internet” (CETIC.BR, 2017, p. 98). O uso da internet em sala de aula apresentou também uma variação positiva em 2016, especialmente nas escolas públicas, passando de 43% para 55%. No entanto, a qualidade de acesso ainda é limitada: 45% das escolas públicas ainda não ultrapassaram 4 Mbps de velocidade de conexão à internet, enquanto 33% delas possuem velocidades de até 2 Mbps. Na pesquisa TIC – Educação as questões relacionadas à infraestrutura são citadas como ações que merecem atenção na integração das TIC ao processo de ensino e aprendizagem.

Acrescenta-se a isso que, para 94% dos professores, o uso das TIC permitiu acesso a materiais didáticos mais diversificados e de melhor qualidade. Do mesmo modo, 85% dos docentes concordaram que a adoção de novos métodos de ensino é um resultado do uso das TDIC. Essas informações indicam que há interesse por parte dos docentes, mas falta formação, tendo em vista que ocorre a mera substituição de artefatos. A pesquisa revela ainda que questões de provas e avaliações (85%), textos variados (83%), imagens, figuras, ilustrações e fotos (82%), notícias (79%), filmes e animações (59%), listas com indicações de leitura (55%)

e videoaulas (52%) estão entre os conteúdos digitais mais utilizados pelos professores para a preparação de aulas (CETIC.BR, 2017, p. 109).

Assim, observa-se que o aproveitamento das TDIC ainda é bastante centrado em atividades instrumentais, como pesquisa e busca por informação, tanto para os professores quanto para os alunos. Em outras palavras, é possível perceber que a utilização pedagógica das tecnologias ainda não se centra na crítica, na contextualização e na integração. No que se refere aos professores que realizam atividades que vão além da busca de informação e comunicação, envolvendo outros tipos de habilidades, apenas 38% disseram postar vídeos ou filmes na internet, 31% criar ou atualizar blogs e 28% utilizar a internet para fazer chamadas ou conversas através do Skype (CETIC.BR, 2017, p. 111). Todos esses dados apontam que nem todo o potencial das TDIC, em uma perspectiva educacional, vem sendo explorado.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar também que, apesar de muitas serem as pesquisas sobre a utilização das TDIC na educação e, mais recentemente, sobre as ND, ainda persiste uma notável lacuna teórica em relação às perspectivas educacionais que podem emergir na elaboração de narrativas por professores das distintas áreas do conhecimento que revisitam suas trajetórias docentes e discentes de utilização das TDIC em busca de lembranças que mereçam ser registradas em ambientes digitais. Isso será mais detalhado a seguir no item denominado “O estado da arte como bússola para orientar os rumos da pesquisa”.

Sobre isso, Passeggi (2011) já apontava para a necessidade de pesquisas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida. Por sua vez, Rodrigues (2017, p. 31) corrobora com o posicionamento e amplia a questão quando afirma que “no caso das narrativas digitais como uma tecnologia educativa usada em situações de ensino, aprendizagem e formação, os estudos são recentes e em número limitado, mesmo no cenário internacional”. Salienta-se, assim, a relevância acadêmica desta pesquisa, já que se trata de uma temática incipiente de investigações mais aprofundadas e com distintos enfoques.

Diante de tudo isso, há aqui o objetivo de analisar as perspectivas educacionais que emergem na produção de narrativas digitais por professores do sistema municipal da educação de Lages, em relação à utilização das TDIC, a partir de uma análise fenomenológico-hermenêutica, no contexto do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*¹. A partir do exposto, no que diz respeito ao procedimento metodológico adotado e que será detalhado no capítulo 3 desta dissertação, inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, por meio de textos e autores correlatos ao tema em questão que foram discutidos de modo a permitir a

¹ **Moodle** é o acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, um software livre de apoio à aprendizagem utilizado em ambientes digitais.

produção das construções teóricas necessárias ao trabalho de investigação e análise. Já a escolha da abordagem de pesquisa a partir de duas tradições filosóficas, quais sejam a fenomenologia e a hermenêutica se deu em virtude da impossibilidade de dissociar a compreensão da interpretação na leitura de um texto e da necessidade de aprofundar o nível de leitura e interpretação das ND produzidas de modo a buscar apreender seus significados mais profundos. Muitos dos conceitos extraídos diretamente das obras de Paul Ricœur – e indiretamente de estudiosos de seu pensamento – permeiam toda a teoria de base produzida. Antes de apresentar a teorização deste estudo, a seguir são apresentados: a trajetória de vida do pesquisador, a contextualização da temática, a partir da análise do estado da arte produzido, as questões de pesquisa, os objetivos e o plano global da dissertação.

0.1 MEMÓRIAS FAZEM QUEM SOMOS: TRAJETÓRIAS DE VIDA DO PESQUISADOR

*[...] para comprovar algo humano,
pessoal ou coletivo, é preciso contar uma
história fundamentada na concretude da
vida, da vida de cada um.
(Ortega y Gasset, 1982)*

Segundo Rodrigues (2017, p. 17), “a proposição de uma pesquisa volta-se sempre a uma temática de interesse acadêmico científico, mas tem também um alicerce na própria história do pesquisador e em sua trajetória de vida”. Sendo assim, para tecer minhas considerações a esse respeito e ao longo de todo trabalho, fundamento-me no que é defendido por Veiga-Neto (2014) em relação à escrita em primeira pessoa do singular em textos acadêmico-científicos monoautorais como esta dissertação.

Posto isso, posso dizer que a minha narrativa de vida entrecruza-se com o meu objeto de estudo – as narrativas digitais e a educomunicação. Tais conceitos e as TDIC na educação encontram lugar ao longo das minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional, a partir das minhas vivências – passadas e presentes – enquanto criança que sonhava em ser jornalista, na formação inicial no curso de Letras, na pós-graduação em Línguas Estrangeiras Modernas e Interdisciplinaridade, na docência da disciplina de língua portuguesa na educação básica em turmas de ensino fundamental, médio e no ensino superior.

Para aprofundar a questão, iniciei a docência no ano de 2009, ainda durante o terceiro ano da Licenciatura em Letras, em turmas do ensino médio e fundamental nas disciplinas de

Língua Portuguesa e Língua Inglesa de duas escolas públicas do município de Anita Garibaldi – SC, cidade onde nasci e vivi até meus 21 anos. Em 2012, surgiu um novo desafio profissional: aprovado no concurso público da Secretaria Municipal da Educação de Lages (SMEL), passei a atuar na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Suzana Albino França, na periferia da cidade de Lages.

No ano seguinte, fui aprovado no concurso público do Magistério Estadual de Santa Catarina, passando a atuar com a disciplina de Língua Inglesa em turmas do ensino médio e também fui convidado para trabalhar na Uniplac. Ao longo da minha atuação no ensino superior, ministrei aulas nos cursos de Jornalismo, Letras, Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas e Matemática em disciplinas como Língua Portuguesa, Produção Acadêmica, Produção Textual e Estudos da Linguagem. Tais aulas eram ministradas nas modalidades presencial e semipresencial e buscar conhecimentos relacionados ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi uma necessidade. Além disso, também tiveram influência na inserção das TDIC em atividades educacionais o trabalho desenvolvido como designer instrucional da Educação a Distância da Uniplac, função exercida desde 2015.

A partir dessa trajetória profissional, posso dizer que sempre se tornou perceptível uma grande identificação dos estudantes com as TDIC. Da mesma forma, nas atividades de produção de textos orais e escritos, havia, por parte deles, a preferência pela tipologia narrativa. Para exemplificar o que digo, de modo específico, a aproximação entre as TDIC e as narrativas deu-se, em minhas atividades profissionais, de modo mais latente por meio do desenvolvimento das ações do projeto “Por um fio de memória”, que realizei com vinte e quatro estudantes de uma turma de 8º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do sistema municipal da educação de Lages.

O projeto em questão foi proposto pois chamou a minha atenção a visão negativa que os adolescentes tinham da velhice e das narrativas das experiências dos idosos. Diante disso, buscava que os estudantes pudessem atribuir novos significados à velhice e às histórias narradas pelos avós e, por isso, optei por trabalhar o gênero narrativo e autobiográfico, denominado memórias literárias, para que eles realizassem o trabalho etnográfico de buscar as recordações mais marcantes da vida de seus familiares idosos. O projeto realizado foi premiado no ano de 2016 como um dos vencedores da 19ª Edição do Prêmio Educador Nota 10, o maior do gênero no Brasil e ecoou diretamente em minhas práticas pedagógicas desde então.

Além do trabalho com produções escritas, através dessa experiência de aprendizagem os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar oralmente com todos os colegas as

histórias que descobriram ao longo do processo. Contudo, essa mesma fluência verbal oral não é aferida nas produções escritas dos estudantes. Em outras palavras, enquanto nos relatos orais a estrutura do gênero narrativo é preservada, o mesmo não acontece nas sistematizações escritas dessas experiências. Sendo assim, foram oferecidos elementos suficientes para que eles pudessem compreender coletivamente as condições de produção do gênero e as diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias a partir da abordagem do sequenciamento didático (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Isso fortaleceu, na prática, a visão freireana de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 47)

Para tanto, ao longo do projeto, houve momentos dedicados à leitura de memórias literárias, assim como de outros gêneros relacionados e também exercícios que promoveram a reflexão sobre as características de cada texto. Por fim, houve a apropriação direta dos recursos das TDIC disponíveis para a gravação dos textos produzidos em formato de áudio. Nessa etapa, os estudantes tiveram a oportunidade de utilizar *softwares* de edição e gravação de áudio, acrescentando trilhas sonoras e efeitos especiais aos textos narrados que foram compartilhados com seus familiares num evento de letramento realizado na escola.

O intenso processo de seleção do trabalho permitiu a ressignificação de minha prática pedagógica ao reafirmar a importância do entendimento da escrita como um processo (HAYES; FLOWER, 1980) e não apenas como um produto – concepção ainda muito usual na maioria das pesquisas sobre ND, que analisam somente a versão produzida ao final do trabalho, sem compreender como se deu a construção textual até ali, isto é, o caminho percorrido por seus autores ao longo da produção. Do mesmo modo, a experiência ressaltou a importância de se recordar o vivido, por meio do trabalho com a produção de narrativas que situem as trajetórias experienciadas por cada indivíduo e como os recursos disponíveis a partir das TDIC podem auxiliar neste processo.

Como é possível perceber a partir desse breve relato, ao longo desse percurso, mesmo que eu ainda não soubesse ou não tivesse me dado conta, havia em mim e em minha prática pedagógica características que se aproximam de uma perspectiva educacional. É importante salientar que, inicialmente, essa temática não compunha meu objeto de estudo. Ao avançar nas leituras e, de modo especial, a partir das considerações proferidas pelas professoras avaliadoras durante a Banca de Qualificação, pude me aproximar do campo de estudos da educação e perceber as imbricações com a pesquisa que eu desenvolvia.

Nesse sentido, a partir da reflexão sobre teoria e prática que o Mestrado e a elaboração desta dissertação permitiram, certamente trabalhar a educação é algo que

será aprofundado em novas/futuras práticas a serem disseminadas na escola, passando a protagonizar minhas narrativas profissionais daqui para a frente. Dessa forma, todas essas vivências trouxeram implicações diretas para o percurso trilhado ao longo do Mestrado. Assim, meu objeto de estudo pôde ser constantemente amadurecido e aprofundado, de modo que chegasse à temática que será apresentada a partir daqui, ou seja, as perspectivas educacionais nas narrativas digitais produzidas pelos professores do sistema municipal da educação de Lages, em relação à utilização das TDIC em suas práticas pedagógicas.

0.2 O ESTADO DA ARTE COMO BÚSSOLA PARA ORIENTAR OS RUMOS DA PESQUISA

Com o intuito de encontrar o seu lugar no universo de pesquisas e publicações disponíveis, bem como ratificar a originalidade, atualidade e relevância acadêmico-social da pesquisa, realizou-se a revisão bibliográfica (estado da arte) para este estudo, fundamentada nas duas principais bases de dados nacionais: o Banco de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A investigação ocorreu no mês de maio de 2017 e buscava trabalhos que trouxessem indícios da perspectiva educacional na produção de ND por professores para a reconstrução de suas trajetórias docentes e discentes em relação à utilização das TDIC.

Para se chegar a isso, a primeira busca ocorreu no Banco de Teses e Dissertações. Tendo em vista que a plataforma disponível fornece a possibilidade de refinamento das informações a partir da inserção de aspas duplas na expressão buscada, empregou-se somente a aceção “narrativas digitais” ao longo dessa etapa. O período selecionado para o recorte temporal da busca compreendeu os trabalhos publicados em programas de Mestrado e Doutorado disponíveis no banco de dados da CAPES ao longo dos últimos cinco anos, isto é, entre janeiro de 2012 e maio de 2017.

A partir desses refinamentos de pesquisa, foram encontrados 28 resultados para a expressão buscada. Desses trabalhos, inicialmente, foram selecionados 12 que traziam algum tipo de referência às ND e que poderiam ter potenciais pontos de intersecção com o presente estudo também no que se refere à educação. No entanto, a partir de uma leitura mais aprofundada dos resumos das teses e dissertações selecionadas previamente, apenas seis dissertações envolviam diretamente a produção de narrativas digitais no contexto educacional. Já em relação às teses, nenhuma foi encontrada com as características buscadas.

Para especificar ainda mais a questão, dentre as seis dissertações selecionadas: duas envolviam a produção de ND por estudantes do ensino fundamental (SILVA, 2015; SANTOS, Priscilla, 2016); outras duas tematizavam a produção de narrativas digitais no ensino médio (ALBUQUERQUE, 2012; PACHECO, 2015); e um dos trabalhos (CRUZ, 2016) analisava a produção de ND por estudantes participantes de um projeto social. A educomunicação não era diretamente abordada em nenhum desses trabalhos selecionados.

Apenas a dissertação produzida por Vanessa Santos (2016) tematizava a produção de ND por professores, porém, o recorte temático realizado levava em consideração somente os professores de ciências. Isso se devia ao fato de que o objetivo do trabalho era investigar os efeitos do processo de construção de narrativas digitais na percepção de professores sobre o uso de tablets na prática docente do ensino de ciências. Assim, em uma das etapas do trabalho foram realizados encontros com os sujeitos da pesquisa para a socialização de situações vividas por eles em sala de aula e para orientá-los quanto à produção das ND.

Como é possível perceber por meio do procedimento metodológico adotado, tal característica também denota um caráter diferenciado para a pesquisa analisada em relação ao que propomos aqui, uma vez que não houve nenhum tipo de encontro com os sujeitos pesquisados. Desse modo, na busca realizada na Banco de Teses e Dissertações não foram encontrados resultados significativos do ponto de vista do que é tematizado nesta dissertação.

Sendo assim, foi realizada uma pesquisa similar na base de dados constituída no Portal de Periódicos da CAPES em busca de outros estudos sobre a temática. Dessa vez foram utilizados os seguintes filtros, de acordo com o que estava disponível nessa base de dados: qualquer/contém; tipo de material: artigos; qualquer idioma; e somente periódicos revisados por pares. O recorte temporal também buscou por publicações dos últimos cinco anos de janeiro de 2012 a maio de 2017. Já em relação às palavras-chave escolhidas para a busca, na ocasião, foram selecionadas as seguintes expressões: narrativas digitais/professores; narrativas/professores; narrativas digitais/educomunicação; narrativas/TDIC; narrativas/tecnologias; e narrativas digitais.

Os refinamentos sugeridos na data da aferição, isto é, o mês de maio de 2017, retornaram um total de 1.004 resultados. Entretanto, desses, a partir da análise dos objetivos apresentados nos resumos desses artigos, apenas cinco puderam ser considerados correspondentes, por apresentarem alguma aproximação com o estudo aqui realizado. Para especificar as correspondências com esses cinco trabalhos, um deles (OZELAME, 2016) pretendia estudar as concepções de professores da Rede Estadual da Educação do Estado do Paraná sobre a utilização de tecnologias educacionais no ensino de Ciências da Natureza,

porém as narrativas analisadas eram produzidas a partir da realização de entrevistas semiestruturadas. Por sua vez, o trabalho de Silva e Martins (2016) trazia por objetivo analisar a instituição de redes de aprendizagens em ambiente virtual e a necessidade de estabelecer a dialogia como estratégia metodológica a partir das mensagens compartilhadas por professores em fóruns para a orientação de trabalhos de curso, o que indica um distanciamento daquilo que intencionamos no presente trabalho.

Dessa forma, apenas três dos trabalhos tinham realmente uma filiação à perceptiva desta pesquisa. Em Kieling et al. (2012) encontramos um estudo teórico sobre as novas possibilidades narrativas que a convergência das mídias possibilita, passando compor, por essas características, o diálogo com outros autores no segundo capítulo desta dissertação. O mesmo ocorreu com o artigo de Almeida e Valente (2012) que buscava promover a reflexão sobre as contribuições das TDIC integradas ao currículo, de modo a potencializar o desenvolvimento de *web* currículos e sobre as novas formas de construir o conhecimento por intermédio da produção de ND.

Já o trabalho de Acosta (2015) procurava refletir sobre como as narrativas digitais poderiam permitir uma nova configuração de estratégias de ensino e aprendizagem para facilitar a assimilação e retenção do conhecimento. Novamente, nos artigos analisados nessa etapa, não houve menções à temática da educomunicação em diálogo com as ND. Como é possível perceber, tratam-se de artigos compostos apenas por pesquisas com procedimentos predominantemente teóricos. Por isso, embora sejam semelhantes à abordagem, não se configuram como estudos equivalentes.

Sendo assim, ao analisar as veredas já percorridas por outros antes de nós através da produção do estado da arte à procura de uma bússola para orientar os rumos desta pesquisa é evidenciado que se trata de uma temática de registro incipiente nas bases de dados pesquisadas. Isso reafirma a relevância das questões de pesquisa e dos objetivos propostos abaixo, sobretudo a partir da amplitude de horizontes ainda inexplorados que puderam ser vislumbrados a partir da análise dos trabalhos encontrados.

0.3 A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Baseando-se nos rumos sugeridos pela bússola do estado da arte, o desenvolvimento desse estudo ocorreu com base na problemática de responder a seguinte proposição: quais perspectivas educacionais emergem a partir das reflexões dos professores sobre suas práticas e experiências enquanto docentes e discentes, em relação às TDIC, ao longo das produções de suas narrativas digitais?

Considerando a questão levantada, de maneira geral, o objetivo proposto para a pesquisa foi de analisar as perspectivas educacionais que emergem na produção de narrativas digitais por professores do sistema municipal da educação de Lages, em relação à utilização das TDIC. Para se chegar a isso, foram traçados como objetivos específicos: contextualizar os novos arranjos sociais mediados pela utilização das TDIC; apresentar, diacronicamente, o percurso das narrativas até a conceituação das narrativas digitais; compreender e explicitar o conceito de educação; e investigar as narrativas digitais produzidas pelos professores em busca de indícios de práticas educacionais.

0.4 O PLANO GLOBAL² DA DISSERTAÇÃO

Tendo em vista a questão de pesquisa e os objetivos elencados, cabe ressaltar que este texto é composto por quatro capítulos, além destas considerações iniciais e das considerações finais. Na organização da pesquisa procurei deter-me a conceitos e temas essenciais ao recorte deste estudo, abordando questões como as mídias digitais e a educação, a narrativa e a narrativa digital e a educação.

Sendo assim, a dissertação organiza-se de modo a contemplar em seu primeiro capítulo a discussão dos principais conceitos relacionados aos novos arranjos sociais mediados pelas TDIC e suas implicações diretas para a esfera educacional, de modo a se chegar até o conceito de educação.

No segundo capítulo é estruturada uma detalhada historização diacrônica dos textos narrativos, a partir do resgate das primeiras manifestações narrativas e da evolução das características dessa tipologia textual ao longo do tempo, até o surgimento das narrativas digitais e das hipernarrativas da atualidade. Há, ainda, a discussão das possibilidades desses textos para a educação, uma vez que são tradutoras de uma escrita de si. Nesse sentido, pode-

² Pode-se dizer que o plano global de um texto corresponde a sua organização geral, a sua estrutura, determinada tanto pelo gênero quanto por outros fatores das condições de produção do discurso.

se dizer que a narrativa de si abre caminhos que ressignificam a existência humana e permitem traçar rumos antes impensados.

Já no terceiro capítulo é apresentada a narrativa metodológica, por meio da caracterização da pesquisa a partir da abordagem fenomenológico-hermenêutica. Além disso, são apresentadas a descrição do local e dos sujeitos da pesquisa, a definição dos instrumentos de coleta e de como se dará a análise dos dados, bem como a sinalização das questões éticas que envolvem o trabalho do pesquisador.

No quarto capítulo, reencontro os sujeitos de pesquisa para debruçar-me sobre suas vozes e narrativas digitais produzidas, de modo analisar os dados, sem perder de vista a questão e os objetivos da pesquisa, descritos na subseção anterior. Para tanto, utilizo-me das lentes teóricas escolhidas para este trabalho que permitem criar os “nós” associados às temáticas centrais que compõem a problemática desta investigação.

Por fim, nas considerações finais busco rever a trajetória da pesquisa tomando por base os itinerários traçados, as bagagens adquiridas e os novos percursos que ainda podem ser trilhados. Ao retornar aos objetivos propostos, procuro verificar e discutir o alcance desta pesquisa para o campo de estudos da educação, no que tange e à presença das TDIC no processo de ensino-aprendizagem e aos indícios de perspectivas educacionais presentes nas ND produzidas pelos professores. É o espaço, portanto, para realizar a revisão e a avaliação do percurso, além da discussão de novas possibilidades investigativas a partir do que foi construído nesta investigação.

1 LUGARES DA EDUCAÇÃO NO MUNDO DIGITAL

*Os homens criam as ferramentas e as
ferramentas recriam os homens.
(McLUHAN, 2003)*

O excerto acima é capaz de suscitar reflexões acerca dos tempos vividos na atualidade e das implicações do avanço constante das TDIC – ou novas mídias, como define Manovich (2006) – para a sociedade. Aliás, muitos são os conceitos introduzidos pelos teóricos em relação a isso, que serão objeto das discussões propostas aqui neste capítulo. Para exemplificar a questão, temos o próprio McLuhan (2003) e seu conceito de “aldeia global”, Manovich (2006) e as proposições da “cultura da informação”, da “interface cultural” e da “sociedade da tela”, Turkle (1997) e a definição de “vida na tela”, Bauman (2004) e as acepções “pós-modernidade” e “modernidade líquida”, Lévy (2011) e a denominada “cibercultura”, Santaella (2003, 2007) e a “cultura das mídias”, Negroponte (2002), a “vida digital”, Castells (2003) e a “sociedade em rede”. O fato é que tais conceitos traduzem a ressignificação dos comportamentos vivenciados pelos indivíduos, repercutindo diretamente nas diferentes esferas da vida cotidiana com implicações importantes para a educação, que também é abordada aqui.

Sendo assim, para detalhar esses conceitos serão tematizados os estudos desses autores em diálogo para estabelecer a contextualização dos novos arranjos sociais mediados pela utilização das TDIC e, especialmente, o aprofundamento das reflexões sobre as relações das mídias digitais com a educação, além de ser criado espaço para a discussão da educomunicação.

1.1 OS NOVOS ARRANJOS SOCIAIS MEDIADOS PELAS TDIC

De um modo geral, é possível constatar que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) têm causado grande impacto em diferentes esferas de nossa vida social e cotidiana. Para exemplificar isso, Manovich (2006, p. 57) sinaliza a existência, na atualidade, da chamada “cultura da informação” que se relaciona às formas comuns de manifestação de objetos culturais com utilização das TDIC e podem ser percebidos em sinais de trânsito, telas de aeroportos, menus televisivos e equipamentos do sistema bancário, por exemplo. Porém, pode-se dizer que nos processos de ensino e de aprendizagem dos diversos

níveis da educação escolar – que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394 de 1996 compõe-se da educação básica ao ensino superior – as TDIC não são exploradas com o mesmo impacto dessas outras áreas. Tem-se, assim, caracterizado um verdadeiro hiato entre a escola e a vida dos estudantes, a partir do distanciamento criado entre as atividades cotidianas e as proposições de sala de aula, algo que será aprofundado nesta seção.

Retomando a epígrafe de abertura deste capítulo, na obra de McLuhan (2003) é possível localizar aspectos importantes para a compreensão dos meios de comunicação como ferramentas de compartilhamento de informação e conhecimento que se manifestam como extensões do homem, tendo, dessa forma, suas funções redimensionadas na era eletrônica. Para esse sociólogo, o meio é essencialmente a mensagem na medida em que “é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas. O conteúdo ou usos desses meios são tão diversos quão ineficazes na estruturação da forma das associações humanas” (McLUHAN, 2003, p. 23).

O conceito cunhado por McLuhan (2003) de que “o meio é a mensagem” relaciona-se diretamente a sua definição de “aldeia global”, caracterizada pela capacidade de abrangência dessas novas tecnologias na era da informação, que fazem com que seja estabelecido o mesmo *modus vivendi* de uma aldeia, com estreitas relações econômicas, políticas e sociais entre os indivíduos. Desse modo, a “aldeia global” representa a conexão do mundo através dos meios de comunicação, a partir da criação de uma consciência coletiva em substituição à individual. Isso se deve ao fato de que essas mídias digitais, à medida que diminuem as distâncias, originam uma teia de dependências mútuas, favorecendo o desenvolvimento da solidariedade e a luta pelos mesmos ideais.

Por outro lado, Negroponte (2002, p. 73-74), ao apontar as características da vida digital, atualiza o posicionamento anterior ao defender outro ponto de vista quando afirma que “no mundo digital, o meio não é a mensagem: é uma das formas que ela assume. [...] Pensar em multimídia implica se ter noção do movimento fluido de um meio para outro, dizendo a mesma coisa de maneiras diversas, invocando um ou outro dos sentidos humanos”.

Conforme já citado acima, Manovich (2006, p. 64) também busca descrever e compreender o que guia a linguagem das mídias, e o faz a partir da abordagem de uma nova lógica cultural estabelecida pelas convenções que estão surgindo: “[...] estamos em meio a uma nova revolução da mídia, que envolve o deslocamento de toda a cultura para formas de produção, distribuição e comunicação mediadas pelo computador”³. O pesquisador postula

³ Todas as traduções da obra de Manovich (2006) são realizadas livremente pelo autor da presente dissertação baseadas nos excertos originais.

ainda que os novos meios necessitam da construção de uma nova linguagem que permita a utilização de sua plena capacidade. Isso nem de longe consiste em simplesmente transpor o realizado fora do computador para dentro dele, mas diz respeito ao estabelecimento de uma nova linguagem.

Na mesma direção, Murray (2003) define a existência de um processo evolutivo quando se transforma o conteúdo de uma mídia já existente para uma nova mídia. Para a pesquisadora, essas novas convenções que a *web* exige ainda estão sendo desenvolvidas, uma vez que se tornou necessário até um novo vocabulário capaz de traduzir as práticas da atualidade, o qual ainda está em fase de construção, em um processo completamente aberto. Para exemplificar isso, a pesquisadora cita que, inicialmente, as notícias de televisão eram simplesmente reportagens de rádio lidas diante de uma câmera. Somente após alguns anos é que houve o aprimoramento de novas técnicas capazes de aproveitar o potencial daquela nova mídia.

No mesmo sentido, as tecnologias dos novos meios refletem uma nova lógica social na qual não se repassa uma mesma informação a um público massivo, ou seja, o marketing estabelecido procura atingir os interesses de cada indivíduo separadamente. Os conteúdos, anúncios e páginas da *web* são direcionados ao perfil de cada usuário e podem adaptar-se de maneira personalizada a todo o momento. De acordo com Manovich (2006, p. 88-89) a maior parte das empresas especializadas em publicidade segue os movimentos dos usuários através da rede, recordando onde, quando e quais anúncios foram visualizados. Tudo isso traduz, na visão do pesquisador, a “utopia de uma sociedade ideal composta por indivíduos únicos”, isto é, suas opções, pensamentos e desejos não são programados de antemão, tampouco compartilhados por outras pessoas.

Ao vislumbrar como deveria ser o futuro digital, Negroponte (2002) menciona que na era industrial havia a preocupação com a produção massiva e na era da informação com a economia em escala. Já na era da chamada pós-informação, os meios de comunicação tornam-se capazes de personalizar as informações transmitidas aos indivíduos, levando em consideração seus gostos pessoais, as idiossincrasias e os acontecimentos aleatórios ocorridos ao longo de suas trajetórias de vida. Assim, de acordo com o pesquisador, na era pós-informação, o público se torna uma pessoa única, pois na vida digital o indivíduo não é visto como parte de um grupo, mas sim em suas individualidades, em aproximação ao postulado por Manovich (2006) no parágrafo anterior. Além disso, ainda para Negroponte (2002), outra característica da pós-informação é a remoção das barreiras geográficas, isto é, a necessidade de presença física em lugares específicos é suprida por uma presença eletrônica e virtual. Do

mesmo modo, também aborda os comportamentos “assíncronos”, ou seja, grande parte das trocas de informações não ocorre em tempo real, mas sim de acordo com a conveniência dos indivíduos.

Enquanto a introdução da imprensa e da fotografia afetaram apenas, respectivamente, uma fase e um tipo da comunicação cultural – a distribuição midiática e as imagens fixas – a revolução dos meios informáticos impacta diretamente todas as fases da comunicação – a manipulação, o armazenamento e a distribuição – e os meios de todos os tipos – textos, imagens fixas ou em movimento e som (MANOVICH, 2006, p. 64). Na visão de Negroponte (2002, p. 123), “nós tendemos a julgar nossas experiências sensoriais como um todo, e não de acordo com suas partes”. Por essa razão, utilizar o que ele chama de uma interface diversificada, com som, imagem e movimento, é muito mais “real”, que potencializa a experiência do público.

Segundo Manovich (2006, p. 174), “conceitos tradicionais não funcionam muito bem em relação com as novas mídias e, por isso, necessitamos de conceitos novos”. Para estabelecê-los, o teórico se utiliza de uma noção de trajetória contínua e produz uma ampla e sugestiva história das mídias ao explicá-las por meio do percurso que percorreram a partir do surgimento de formas clássicas como o cinema. Para tanto, Manovich (2006) propôs cinco princípios para as mídias digitais: a representação numérica, a modularidade, a automação, a variabilidade e a transcodificação. A representação numérica dos objetos de nova mídia corresponde a sua descrição de forma matemática através de algoritmos digitais manipuláveis, que permitem, portanto, o acesso, a criação e a modificação de tais objetos.

Por sua vez, a modularidade se refere ao fato de que “[...] o objeto das novas mídias apresenta sempre a mesma estrutura modular”, isto é, elementos são agrupados em objetos em escalas maiores, porém preservam as suas identidades quando analisados separadamente. Já a automatização diz respeito à codificação numérica e à estrutura modular presentes nas novas mídias que permitem eliminar, ao menos em parte, a intencionalidade humana de algumas etapas do processo criativo, da manipulação e do acesso às mídias (MANOVICH, 2006, p. 75-77).

Sequencialmente a isso, a variabilidade está intimamente conectada aos princípios anteriores, pois as mídias digitais não se apresentam de modo fixo, ao contrário, mantêm suas distintas identidades, podendo agrupar-se em várias versões diferentes a partir do controle de um programa. De maneira ainda mais específica, a variabilidade se manifesta por meio da grande variedade de objetos de usuário final que podem ser gerados a partir de uma base de dados midiáticos. Essa característica permite também que distintas interfaces possam ser

criadas, inclusive inspiradas nas informações disponibilizadas sobre os usuários, inspiradas na chamada interatividade arbórea – baseada em menus – ou através de atualizações periódicas e automáticas. Manovich (2006) diz utilizar o termo interatividade com cautela, pois o considera muito amplo e o define como uma tautologia. Isso se deve ao fato de que a interface moderna de usuário no computador já é interativa por definição, diferente das primeiras interfaces, permitindo controlar o computador em tempo real por meio da manipulação da informação que se mostra na tela a partir das representações numéricas.

Acrescenta-se a isso que a variabilidade também pode ser aferida por meio da escalabilidade, ou seja, versões diferentes de um mesmo objeto são criadas a partir de diversos tamanhos e níveis de detalhes, como ocorre com os mapas, por exemplo (MANOVICH, 2006). Em contrapartida, a transcodificação cultural pode ser considerada a mais importante consequência da informatização das mídias em um processo por meio do qual os objetos culturais como as imagens e os textos são convertidos em novos formatos, agora digitais, que são reconhecíveis por seus usuários, uma vez que possuem sentido e chegam a eles através de uma tela.

Por isso, pode-se dizer que as telas também são constantemente reformuladas e, nesse contexto de seus novos usos, surge o conceito de “vida na tela”. Turkle (1997), caracteriza essa como uma nova forma de viver, potencializada pelo uso e pelo desenvolvimento da internet. Desse modo, evidencia-se que as telas são produtos que proporcionam uma espécie de vida paralela indispensável:

[...] más recientemente, el ordenador se ha convertido en algo más que en una herramienta y un espejo: podemos atravesar el espejo. Estamos aprendiendo a vivir en mundos virtuales. Puede ser que nos encontremos solos cuando navegamos a través de océanos virtuales, desentrañamos misterios virtuales e ingeniamos rascacielos virtuales. Sin embargo, de forma creciente, cuando atravesamos el espejo otras personas también están allí⁴ (TURKLE, 1997, p. 15).

Partindo disso, pode-se dizer que, ao convergir os recursos comunicacionais, a tela possibilita a interação e a entrada em um mundo virtual a qualquer momento. No processo, as mídias móveis também podem ser utilizadas, ou até mesmo pode ocorrer o acesso a mais de uma tela, simultaneamente, com o intuito primordial de cruzar informações. Para exemplificar a questão, ao assistir a um programa de televisão muitos telespectadores podem, através do

⁴ Tradução nossa: “mais recentemente, o computador tornou-se mais do que apenas uma ferramenta e um espelho: temos agora a possibilidade de passar para o outro lado do espelho. Estamos aprendendo a viver em mundos virtuais. Por vezes, é sozinho que navegamos em oceanos virtuais, desvendamos mistérios virtuais e projetamos arranha-céus virtuais. No entanto, cada vez mais, quando atravessamos o espelho, outras pessoas também estão ali”.

celular, interagir com aquilo que é exibido, compartilhar informações nas redes sociais, tecer comentários, avaliar ou até mesmo indicar o conteúdo para alguém.

Para dialogar com isso, Manovich (2006, p. 147) também aponta a existência de uma sociedade da tela⁵, na qual toda a cultura do passado e do presente acaba sendo filtrada pela tela do computador – que substitui, muitas vezes, a tela da televisão, a parede da galeria de arte, ou as páginas de um livro – e pela interface com que se comunica com o homem. No sentido semiótico, a interface do computador atua como um código responsável por transportar as mensagens culturais em uma diversidade de suportes como textos, músicas e vídeos. Tal código afeta diretamente as mensagens que transfere, razão pela qual não pode ser considerado um mecanismo neutro de transporte, o que Manovich (2006, p. 113) denomina como “não transparência do código”.

Para aprofundar a questão, Negroponte (2002, p. 10) ao tematizar as mudanças propiciadas pela vida digital afirma que “[...] o lento manuseio humano da maior parte da informação, sob a forma de livros, jornais, revistas e videocassetes, está em via de se transformar na transferência instantânea e barata de dados eletrônicos movendo-se à velocidade da luz”. Sendo assim, a interface molda a maneira por meio da qual o usuário concebe o computador e, ao retirar os objetos midiáticos de suas referências originais, impõe a eles a sua própria lógica. Ademais, a interface também desempenha um papel crucial na sociedade da informação devido à convergência das ações de trabalho e de lazer mediadas a partir de si e das ferramentas disponíveis nas novas mídias (MANOVICH, 2006, p. 114).

Com o intuito de demonstrar isso, Manovich (2006, p. 119-120) introduz, em contraposição à tradicional “interface de usuário”, o termo “interface cultural”. Enquanto a primeira se refere às ações que descrevem a maneira como um usuário interage com o equipamento, sobretudo para trabalhar, a interface cultural descreve os modos por meio dos quais os computadores distribuem as formas culturais e nos permitem acessá-las. Tem-se, assim, uma forma codificada de cultura de modo digital com objetos como textos, imagens, obras de arte, poemas, fotos, músicas, jogos, enciclopédias, entre tantos outros disponíveis ao acesso dos indivíduos imersos em uma narrativa na qual esses elementos digitais surgem como elementos culturais. Negroponte (2002, p. 12) corrobora com essa visão quando postula que “[...] a informática não tem mais nada a ver com computadores. Tem a ver com a vida das pessoas”.

⁵ Manovich (2006) afirma que as telas, dinâmicas, em tempo real ou interativas, estão em todas as partes: nas agências de linhas aéreas, com os auxiliares administrativos, as secretarias, os engenheiros, os doutores e os pilotos.

De modo especial no que tange aos textos, as interfaces são herdeiras dos princípios da organização textual que acompanharam a civilização humana ao longo de sua existência. Para isso, ampliam a definição de página, mesclando formas históricas relacionadas à evolução da escrita. Isso se deve ao fato de que, historicamente, os textos eram organizados a partir de papiros e pergaminhos, o que pressupunha um desenrolar de cima a baixo para se chegar à informação, algo muito semelhante ao formato das atuais páginas da *web*. Já em relação aos aspectos que diferenciam os novos e os velhos meios, Manovich (2006) sinaliza que as mídias analógicas são convertidas em uma representação digital discreta e todos os suportes digitais como textos, fotos, áudios e vídeos compartilham um mesmo código digital, o que permite que se apresentem por meio de uma única máquina e que os elementos digitais sejam acessados de modo aleatório (MANOVICH, 2006, p. 96-100).

Em outras palavras, a diferença entre as mídias analógicas e as digitais pode ser definida, basicamente, na digitalização dos precedentes: e-mail, televisão interativa, cinema de animação, fotografia digital, e assim por diante. Além do mais, as mídias digitais permitem que o usuário interaja com o objeto midiático, estabelecendo-se, assim, um processo de coautoria, tendo em vista que, além de receptor o indivíduo é também produtor de informação, uma vez que

los nuevos medios son interactivos. A diferencia de los viejos medios, donde el orden de presentación viene fijado, ahora el usuario puede interactuar con el objeto mediático. En ese proceso de interacción puede elegir qué elementos se muestran o qué rutas seguir, generando así una obra única. En este sentido, el usuario se vuelve coautor de la obra⁶ (MANOVICH, 2006, p. 96-97).

Dito isso de outra forma, o usuário de um programa interativo elege uma rota entre os elementos de uma obra e, por isso, se estabelece um novo tipo de autoria enquanto seleção, pois é criado um objeto a partir dos elementos disponíveis em uma série de menus pré-definidos, que não foram criados por ele (MANOVICH, 2006, p. 182-184). Sendo assim, é possível observar o que Manovich (2006) defende ao sugerir o emprego do termo usuário em vez de espectador, tendo em vista que, para o teórico, na pós-modernidade, o homem passou a atuar como agente ativo e não meramente passivo. Diante disso, o internauta passa de espectador a reconstrutor da narrativa, pois mesmo que ela ofereça uma limitada variedade de resultados, pode-se escolher os fragmentos textuais que serão lidos.

⁶ Tradução nossa: “a nova mídia é interativa. Ao contrário da mídia tradicional onde a ordem de apresentação era fixa, o usuário pode agora interagir com o objeto da mídia. No processo de interação, o usuário pode escolher quais elementos mostrar ou quais caminhos seguir, gerando então um único trabalho. O usuário se torna, então, coautor do trabalho” (MANOVICH, 2006, p. 96-97).

Por outro lado, para o mesmo teórico, quando é empregado o conceito de mídia interativa exclusivamente na relação estabelecida pelo computador como mídia, corre-se o risco de interpretá-la apenas como uma interação física entre um usuário e um objeto, ao apertar um botão ou ao movimentar o corpo, por exemplo, em detrimento à interação psicológica. É estabelecida, então, uma repetição ativa e reativa de comandos predeterminados, o que faz com que o usuário se prenda a uma infinita rede de escolhas. Os processos psicológicos de “[...] completar o que falta, de formulação de hipóteses, de lembrança e de identificação, que necessitamos para compreender qualquer tipo de texto ou de imagem” são apontados de forma incorreta como ações interativas de existência objetiva (MANOVICH, 2006, p. 105).

Pode-se citar como exemplo disso o princípio relacionado ao hiperlink⁷ ao objetivar o processo de associação que, muitas vezes, é tomado como central para o pensamento humano. Os processos mentais de reflexão, resolução de problemas, lembrança e associação são exteriorizados e comparados a mudar de página e escolher uma nova imagem. Anteriormente, ao olhar uma imagem, cada indivíduo produzia as suas próprias associações mentais. Na atualidade, as mídias informáticas pedem que sejam seguidas associações programadas de antemão e de existência objetiva – como um clique para ir de uma imagem a outra, indicando que os indivíduos se identifiquem com a estrutura mental de outra pessoa, pois devem seguir associações existentes e pré-programadas por algoritmos.

Para ampliar a discussão proposta até aqui, tem-se outros conceitos teóricos dos novos arranjos sociais mediados pelas TDIC em Santaella (2003) quando destaca que, no início dos anos 1980, começaram a ser intensificadas as combinações entre linguagens e meios, com o conseqüente surgimento de mensagens híbridas. Tal processo estimulou o consumo individualizado em oposição ao consumo massivo, conforme já discutido nessa seção a partir do postulado por Manovich (2006) e Negroponte (2002). No entanto, na visão da autora, essa característica pode ser considerada como constitutiva da “cultura das mídias [...] que nos arrancaram da inércia da recepção de mensagens impostas [...] e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar” (SANTAELLA, 2003, p. 27).

Esse movimento transitório de inovações tecnológicas e transformações socioculturais denominado como “cultura das mídias” é definido por Santaella (2003) como uma cultura intermediária entre a chamada cultura de massas e a cibercultura. Para

⁷ A maioria dos sites da internet incluem hiperlinks que transportam seus usuários de um servidor a outro (MANOVICH, 2006, p. 220).

contextualizar a questão, com o surgimento do ciberespaço⁸, no final do século XX, inauguraram-se novas formas de hábitos sociais, de práticas de consumo culturais e de distribuição da informação, também por meio das redes telemáticas mundiais e da microinformática. O fato é que as tecnologias digitais da informação e comunicação, como a internet, por exemplo, têm revolucionado a comunicação global, favorecendo o surgimento de novas formas de sociabilidade entre os povos (LEMOS; LÉVY, 2010).

Posto isso, Santaella (2003, p. 24) propõe “uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital”. No entanto, a pesquisadora ainda ressalta que os meios de comunicação não passam de canais para a transmissão de informação e são os signos e mensagens que neles transitam os reais responsáveis por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Do mesmo modo, por mais que alguns se refiram a eras, Santaella (2003) prefere denominá-las como formações culturais, tendo em vista que não se tratam de períodos lineares. Assim, uma não sucede a outra ou desaparece com o surgimento da próxima, ao contrário, se sobrepõem, constituindo tecidos culturais híbridos, por meio de um processo cumulativo de complexificação. De acordo com Santaella (2003, p. 26),

[...] a cultura impressa não nasceu diretamente da cultura oral. Foi antecedida por uma rica cultura da escrita não alfabética. A memória dessas escritas trouxe grandes contribuições para a visualidade da arte moderna. Ela sobrevive na imaginação visual da profusão dos tipos gráficos hoje existentes. Sobrevive ainda nos processos diagramáticos do jornal, na visualidade da poesia, no design atual de páginas da Web. Enfim, de certa forma, ela continua viva por que ainda se preserva na memória da espécie. Assim também, embora a grande maioria dos autores esteja vendo a cibercultura na continuidade da cultura de massas, considero que o reconhecimento da fase transitória entre elas, a saber, o reconhecimento da cultura das mídias, é substancial para se compreender a própria cibercultura.

Cabe ressaltar, portanto, que a semioticista defende ser importante pontuar as diferenças existentes entre as seis formações culturais, embora pareça uma divisão excessiva, para que se possa discutir e problematizar suas implicações sociais e culturais sem perder suas especificidades importantes e reveladoras. Isso, de certa maneira, preparou os indivíduos para a chegada dos meios digitais que permitem uma busca individualizada da informação.

Santos (2013) é outra a destacar as novas imbricações do cenário contemporâneo ao relembrar a importância da ágora ateniense para a formação da cultura grega e ao reconhecer

⁸ Lévy (2011, p. 126) considera o ciberespaço como um espaço de compartilhamento, de encontro e de invenção coletiva, alimentado não somente pela internet, um dos principais exemplos de construção cooperativa internacional, mas também por redes de empresas, de associações, de universidades e das mídias clássicas.

a potencialidade e a emergência dos espaços virtuais como “ágora digital”. Algumas das características mencionadas pela autora se referem ao fato de que, na ágora ateniense, havia a circulação de diversas pessoas e, nesse espaço, ocorriam trocas de mercadorias e trocas simbólicas. Acrescenta-se a isso que

[...] a internet, para além dos protocolos da informática, permitiu a constituição de comunidades, quer pelas interconexões entre os computadores e portanto, dos sujeitos que operam neles, e ainda dos princípios digitais [...] Esse acontecimento que parte de uma inovação, de uma infraestrutura pensada e desenvolvida por alguém e por um grupo tomou rumos não previstos. A praça pública, a ágora, ou a *ágora digital*, é ocupada por quem quiser estar, passar, parar, contemplar, falar. Enfim, a *ágora digital* é um espaço para quem quiser participar (SANTOS, 2013, p. 115, grifos da autora).

Se antes os indivíduos interagiam no espaço da vizinhança, atualmente isso ocorre, muitas vezes, por meio das TDIC, com a utilização das comunidades virtuais e das redes sociais. Isso se deve ao fato de que, nesse ambiente digital, os recursos digitais desenvolvidos possibilitaram conectar as pessoas das mais diversas regiões do planeta, em larga escala e em tempo reduzido.

Em aproximação a isso, outra perspectiva capaz de descrever os novos arranjos sociais mediados pelas TDIC é proposta por Murray (2011) quando ela identifica quatro propriedades para caracterizar os ambientes digitais:

- Procedimentais: relaciona-se à execução de regras e algoritmos, já que não há incorporação de comportamentos complexos e aleatórios, mas sim de algoritmos transformados em regras e processos;
- Participativos: caracteriza-se pelo diálogo e pela organização participativa;
- Espaciais: refere-se à representação de espaços navegáveis e é gerada pelo processo interativo da navegação, criando a relação de um espaço virtual com outro ao refazer os passos;
- Enciclopédicos: diz respeito à capacidade de armazenamento e recuperação.

Enquanto as propriedades procedimentais e participativas podem promover e potencializar a interatividade, as espaciais e enciclopédicas podem promover e potencializar a imersão ao possibilitar a criação de ciberespaços. A esse respeito, pode-se dizer que o já tematizado ciberespaço se apresenta a partir de uma complexidade de indivíduos conectados em redes virtuais, os quais circulam livremente neste ambiente, podendo modificar, intervir, contestar e reconstruir as práticas culturais, políticas e sociais. Além disso, Lévy (2011) menciona três princípios que colaboraram para o crescimento do ciberespaço que, segundo

ele, tiveram maior impacto social do que tecnológico: a criação das já citadas comunidades virtuais, a inteligência coletiva dentro da rede e a interconexão, também descrita por Castells (2003) na obra em que discorre sobre a “sociedade em rede”.

O que fica claro, portanto, é que, a partir de afinidades, de conhecimentos e projetos, pode ser estabelecida uma interconexão cooperativa entre as pessoas, independentemente da distância geográfica ou das filiações institucionais a que os indivíduos estejam submetidos. Assim, são criadas as comunidades virtuais, numa espécie de coletivo permanente que se organiza por meio da rede (LÉVY, 2011). Por outro lado, essa interconexão em tempo real pode ser considerada como a causa da desordem provocada por uma espécie de dilúvio⁹ de informações, que incha o ciberespaço. Todavia, não se pode negar que ela é também a responsável por favorecer a inteligência coletiva e por fornecer a orientação necessária frente ao caos informacional. Isso tudo favorece o funcionamento dos grupos humanos e os usos sociais das tecnologias digitais, num processo que temos acompanhado constantemente (LÉVY, 2011).

Torna-se evidente que, desse modo, passou a ser possível produzir o sentido coletivamente, cooperativamente e para além das fronteiras das culturas, das religiões, dos territórios e dos pequenos poderes (LEMOS; LÉVY, 2010). Tal definição significa que no espaço cibernético, questões de natureza local ganham alcance planetário, o que possibilita grandes mobilizações globais.

Na mesma direção, Bauman (2004) discorre que a modernidade líquida apresenta um mundo globalizado no qual se desenvolvem vínculos e relações sociais cada vez mais fluídos, maleáveis e, portanto, líquidos. Assim, pode-se dizer que emerge a construção de novas formas de interação social por meio de redes, a partir das inovações tecnológicas e, conseqüentemente, novos tempos, espaços e possibilidades para diversas esferas da vida cotidiana, como o trabalho, a diversão, a política e também a educação. Acompanhando essa realidade, os modos como nos relacionamos, produzimos e compartilhamos nossos textos também são outros. Até mesmo a busca por informações se modifica, já que, para superar a não perenidade da memória, as notícias são, muitas vezes, apresentadas no formato de narrativas em capítulos, criando certa familiaridade com seus interlocutores ao longo da exposição dos fatos.

Sendo assim, Rodrigues (2017, p. 33) postula que os modos de existência contemporâneos “[...] a ubiquidade das TDIC conduz inúmeras modificações nas formas

⁹ Ascott (apud LÉVY, 2011) utiliza a metáfora de um segundo dilúvio para falar sobre a enchente de informações contemporânea recebida pelos indivíduos por meio do ciberespaço.

como se produzem conhecimentos, conceitos, valores e saberes provocando alterações radicais também nas relações entre as pessoas e na forma como elas se posicionam, se inscrevem no mundo”.

Nesse contexto, “a tecnologia não apenas penetra nos eventos, mas se torna um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – na verdade, toda a gama de interesses sociais – é impensável.” (ARONOWITZ, 1995, p. 22, apud SANTAELLA, 2003, p. 30). Assim, é natural que até mesmo as práticas educacionais adquiriram outras formas de organização por meio das TDIC.

1.2 REFLEXÕES SOBRE AS TDIC NA EDUCAÇÃO

Para ampliar o que vem sendo discutido até aqui, conforme discorre Santaella (2003) o fato é que está se tornando lugar-comum abordar as muitas transformações na cultura em geral propiciadas pelas TDIC, não somente para o lazer e o entretenimento, mas para todas as esferas da sociedade. Assim, pode-se dizer que as tecnologias digitais trazem reflexos para toda a estrutura social das sociedades capitalistas avançadas – assim como as demais tecnologias fizeram em suas épocas. Diante disso, Santaella (2003, p. 23) defende que “devemos nos dedicar à tarefa de gerar conceitos que sejam capazes de nos levar a compreender de modo mais efetivo as complexidades com que a realidade em mutação nos desafia”.

Acrescenta-se a isso que, com as TDIC, surge uma nova relação com o saber, pois, ao prolongar determinadas capacidades comunicativas humanas, essas ferramentas redefinem seu alcance, significado e natureza. Com elas, são geradas possibilidades de colaboração em rede, aprendizagem colaborativa e criação coletiva distribuída (LÉVY, 2011). Estabelece-se, assim, uma troca generalizada de conhecimento e as formas institucionais de produção de saberes passam a ser questionadas.

A partir disso, na abertura da abordagem sobre a nova relação que se estabelece com o saber, Lévy (2011) discorre sobre o fato de estarmos diante de um saber-fluxo, ou seja, há a necessidade de novos modelos de educação e formação, pois não é mais possível definir com antecedência o que é preciso aprender. Ao mencionar uma das reformas necessárias à educação da atualidade, o autor aborda o reconhecimento das experiências adquiridas:

[...] se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos (sic) (LÉVY, 2011, p. 158).

Para o desenvolvimento desse modelo também é necessária uma nova postura do professor, passando a mediar pedagogicamente a aprendizagem e a construção dos conhecimentos, arquitetar percursos e mobilizar a inteligência coletiva em vez de ser um mero fornecedor direto de conhecimentos. Lévy (2011, p. 171) especifica essa questão ao defender que “os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas”.

Segundo Azevedo e Passeggi (2015, p. 19), “[...] é neste cenário de perspectivas planetárias, globalizantes, de mudanças e inovações que a educação assume ainda mais relevante papel”. Ao discorrer especificamente sobre a educação, nos valem especificamente do conceito de Matilla (2014, p. 181)¹⁰ quando afirma que

a educação implica favorecer o desenvolvimento integral da pessoa, partindo de suas próprias necessidades, apoiando seu crescimento físico e psíquico, permitindo o exercício de todo um potencial de habilidades valiosas, servindo a uma socialização que conscientize o indivíduo de seu papel no mundo e da necessidade de relacionar-se com os demais, a partir da solidariedade, do respeito e da tolerância. A educação deveria servir para motivar e incentivar a construir o desejo de aprender.

Para tornar isso mais claro, uma vez que a educação se insere em um mundo de cultura digital, o trabalho docente precisa estar envolvido diretamente nas conexões, multimodalidades e hipermodalidades propiciadas pelas TDIC. Valendo-se de um dos conceitos trazidos neste trabalho sobre a vida nas telas (TURKLE, 1997), é preciso destacar ainda que

a escola deve situar-se diante de todas as telas. Porque deve aproveitar todos os novos recursos que as máquinas oferecem e, simultaneamente, as mensagens que produzem ou difundem; porque deve ensinar, a todos aqueles que a frequentam, a utilizar estas ferramentas que vão ser as de sua vida cotidiana, pessoal e profissional. E, especialmente, porque só ela pode proporcionar a todos aqueles que, se não fosse por sua intermediação, não poderiam dispor deles, os conhecimentos instrumentais básicos sem os quais todas as imagens de todas as telas do mundo seriam para sempre propriedade de uns poucos: e que o conhecimento é a única coisa no mundo que se pode compartilhar sem perder nada (JACQUINOT, 1997 apud MATILLA, 2014, p. 184).

¹⁰ Decidiu-se, no presente trabalho, que todas as referências da obra “Educomunicação: para além do 2.0”, organizada por Roberto Aparici, manterão os nomes dos autores dos capítulos a que se referem.

Como é possível perceber, passamos por uma mudança significativa não somente nas relações sociais, mas também nos processos educacionais e comunicativos entre os indivíduos. Frente a esse cenário, torna-se claro que as TDIC trouxeram um incentivo ao comportamento escritor em meios síncronos e assíncronos. Os sujeitos agora podem ser autores, produtores e disseminadores do conhecimento em forma textual, imagética ou animada, por meio de recursos digitais visuais e sonoros que tornam as narrativas cada vez mais dinâmicas.

De acordo com Azevedo e Passeggi (2015, p. 15) ser docente na atualidade exige a apropriação de um “[...] saber-fazer que é novo, ou ao menos que necessita ser renovado, ressignificado” a partir do emprego das TDIC. Nesse contexto, tem-se a famosa analogia criada por Prensky (2001) ao apresentar os estudantes como nativos digitais¹¹ e os professores como imigrantes digitais. Os estudantes, segundo ele, nativos da era digital, em geral, não têm dificuldades para lidar com os sites colaborativos e, normalmente, sentem-se à vontade nesses ambientes:

digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards¹² (PRENSKY, 2001, p. 2).

Como se vê, trata-se de uma geração apresentada “como preparada de modo natural para lidar com a interface, gerenciar sua agenda de amizades e contatos, selecionar informação e navegar na rede” (BARROSO, 2014, p. 225-226). Além disso, esses jovens abaixo dos 20 anos, de acordo com Prensky, “que nasceram e cresceram com o clique do mouse e não com o controle remoto da televisão” são descritos como especialistas no uso das mídias com qualidades quase inatas e habilidades tecnológicas avançadas (BARROSO, 2014, p. 226). Enquanto isso, pode-se perceber que o conceito de imigrantes digitais é vinculado, de certa forma, a uma espécie de incapacidade para viver o presente tecnológico.

Desse modo, uma importante observação diz respeito ao fato de que, em relatório apresentado em 2016, a Comissão de Banda Larga da Organização das Nações Unidas (ONU)

¹¹ O educador e pesquisador Marc Prensky (2001) elaborou os conceitos de nativos e imigrantes digitais, descrevendo os estudantes que já começavam a mostrar sinais de mudanças de comportamento devido à era das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Já naquela época, em que a Web 2.0 dava seus primeiros passos, Prensky enxergava uma nova geração, que pensa e se comporta diferente de seus pais e professores, e que tem uma nova forma de entender o mundo.

¹² Tradução nossa: “Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto em vez do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes”.

apontou que 53% da população mundial não tem acesso à internet e que apenas cerca de 5% das 7.100 línguas do mundo estão representadas na internet. No Brasil, segundo o relatório, 41% da população enquadra-se nesse mesmo perfil. Assim, observa-se uma certa limitação do conceito de “nativos digitais” para tratar das condições de acesso à internet da população mundial atual, o que é reforçado também pela questão de que “os jovens são um segmento muito diversificado em suas habilidades, destrezas, situação econômica, social e cultural, o qual não admite esta uniformização” (BARROSO, 2014, p. 226).

Na mesma direção, Velasco (2014, p. 206) defende que, por mais que seja representativa essa oposição entre nativos e imigrantes digitais, tal diferença está condicionada pelas distâncias socioeconômicas e culturais existentes: “[...] pode haver muitas crianças ou adolescentes nativos por idade, que, no entanto, por desigualdade educacional ou por pertencer a um universo familiar com muitas carências, não dispõem da educação e das facilidades próprias deste universo [...]”.

Por isso, é necessário evitar mitificar esses grupos geracionais para não se cair em armadilha. Barroso (2014, p. 227) concorda com isso ao afirmar que se trata de “uma acepção que favorece pouco a integração dos diferentes coletivos geracionais, e também não facilita [...] abordar as distâncias culturais entre os mais ou menos jovens para enfrentar a construção de espaços intergeracionais de crescimento mútuo e comum”.

Outro ponto de vista equivocados, para Velasco (2014, p. 207) diz respeito ao fato de que

as crianças e os jovens de hoje não são mais “ociosos”, menos racionais ou intelectuais, como muitos adultos ou professores pensam. As novas gerações estão imersas em relações interativas nas quais integram o conhecimento e o contato com os colegas de um modo totalmente distinto ao dos adultos, por esse motivo sua visão de realidade se constrói tecendo fios ou partes dos fatos e das situações através da navegação na internet.

De acordo com Barroso (2014, p. 128), tais informações interessam às empresas que podem, assim, vender mais para uma geração net que todos pensam ser caracterizada por indivíduos preparados de forma natural para o mundo virtual: “é um discurso que serve como uma tela, que projeta distorções e oculta outras realidades que preocupam os jovens, [...] discurso que representa uma cortina de fumaça, que reduz a visão a somente alguns detalhes [...]”.

Em outras palavras, é necessária uma constante atitude (auto)reflexiva em torno das fragilidades e potencialidades das TDIC para que elas não continuem a ser consideradas como as responsáveis pela excelência nos processos de ensino e aprendizagem. Diante desse

cenário, as narrações emergem como capazes de explorar novas possibilidades estéticas oferecidas pela base de dados dos novos meios (MANOVICH, 2006, p. 54), inclusive no que se refere à esfera educacional.

Com vistas a exemplificar isso, as redes se destacam como criadoras de ambientes de aprendizagem na nova educação que se propõe mediada pelas TDIC. Para tanto, podem ser definidas como “[...] uma estrutura sistêmica e dinâmica que envolve um conjunto de pessoas ou objetos, organizados para determinado objetivo, que estão vinculados através de uma série de regras e procedimentos” (DRUETTA, 2014, p. 137). Além disso, ainda para a autora, “permitem o intercâmbio de informação através de diversos canais e sua representação gráfica proporciona uma visualização de como seus elementos [...] se articulam ou se relacionam [...]”. Tem-se, assim, uma grande utilidade educativa já que, segundo Druetta (2014, p. 137), “[...] quando se fala de redes de aprendizagem, se refere a um espaço compartilhado por um conjunto de indivíduos no qual se propicia a interação mediante variadas ferramentas pedagógicas, comunicativas e tecnológicas”.

Ainda acerca disso, pode-se afirmar também que “a implicação das comunidades de ação nos ambientes virtuais potencializa, em suas práticas, a dimensão social emotiva e cognitiva de seus membros participantes”. Assim, as redes sociais e os fóruns, enquanto exemplos de redes de aprendizagem, “[...] são espaços e tempos de interação em que estas comunidades se identificam e compartilham significados, gerando novas narrações” (BARROSO, 2014, p. 237).

Isso se aproxima do fato de que ambientes digitais de aprendizagem podem se constituir em uma ágora digital, conceito desenvolvido por Santos (2013) e já mencionado neste capítulo. A pesquisadora apresenta a ágora digital “[...] como um espaço em que pessoas encontram-se para o emergir de saberes, provocadas pela interlocução com o outro. Estamos aqui pensando na pré-disposição para o diálogo, para a aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 99).

Nesse contexto, como argumentam Almeida e Valente (2011), as TDIC não podem ser impostas verticalmente ao currículo escolar a partir de um decreto, por exemplo, tampouco deve se reduzir ao domínio dos recursos tecnológicos. Inversamente, precisa ser encarado por meio de uma "mudança de atitude e de práticas educacionais com o envolvimento de alunos e professores em processos de aprendizagem e ensino, nos quais se tornam aprendizes e ensinantes, todos aprendem juntos e em comunhão" (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 45).

Dessa forma, de acordo com o pesquisador mexicano Orozco Gómez (2014, p. 280),

a convergência tecnológica que atualmente multiplica as combinações de formatos, linguagens e estéticas nas diversas telas e a interatividade possível entre estas e seus públicos, assumida aqui como a condição comunicacional, abre novos cenários e opções educativas que, por sua vez, contribuem para facilitar outros modos de produção, intercâmbio e criação comunicativa a seus públicos.

Segundo o mesmo pesquisador, surge, assim, um novo paradigma educativo no qual é necessário situar-se e ter a noção de que constantemente se constrói a aprendizagem e que ela não é monolítica. “O que resulta de processos formais é só um tipo de aprendizado, mas existem muitos outros que são resultado de processos não formais e informais. Estes são os produzidos pela maioria das diversas interações do público e dos usuários com as telas” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 282).

Ainda para o autor “a educação já não é só produto de um ensino, nem tampouco só o resultado de uma escolarização. A educação também resulta de outras interações e encontros, sobretudo de descobrimentos e explorações dos próprios educandos” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 281). A lógica das tecnologias contemporâneas está na aprendizagem por meio da exploração criativa e de descobertas a partir das diferentes telas e plataformas, o que faz com que se viva um ecossistema comunicativo no qual sempre se está sujeito a educar e aprender.

É importante ressaltar que as TDIC não podem ser encaradas sob a pretensão de salvar a educação. Apesar disso, sua presença em ambientes escolares pode contribuir para elaborar algumas possibilidades para um ensino emancipatório que possibilite a construção da cidadania, por meio do estímulo à autonomia e ao protagonismo dos sujeitos inseridos no processo. Em busca disso, é fundamental entender como se dá a comunicação no ambiente escolar e como essas práticas pedagógicas, que podem ser consideradas educomunicativas, estimulam o diálogo da comunidade escolar e potencializam tais ações mediadas pelas TDIC.

A partir disso, sentiu-se a necessidade de tematizar aqui uma nova forma “de encarar os processos de educação e comunicação que envolvam a formação dos sujeitos na contemporaneidade” (SARTORI et al., 2014, p. 69). Martín-Barbero (2011) assinala que os jovens possuem “[...] maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modelos de perceber espaço e tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante. Trata-se de uma experiência cultural nova, ou, como chamou Walter Benjamin, um *sensorium* novo”.

O fato é que os conhecimentos não são mais construídos e reconstruídos apenas no espaço escolar, ou seja, as informações são acessadas, trocadas e discutidas para muito além

dos muros da escola. Na visão de Orozco Gómez (2014, p. 09), em sala de aula o discurso proferido deve ser reconhecido “não apenas como instância mediadora entre docente e discente, [...] mas, também, como sendo cruzado por miríades de outras tantas mediações, na sua multiplicidade constituidora de campos de sentidos [...]”.

Por isso, é estabelecida a necessidade de uma mudança paradigmática da educação, deixando de ser centrada no ensino unilateral e passando para processos promovidos a partir da colaboração e da construção coletiva, mediados pelo desenvolvimento tecnológico. Tem-se, portanto, uma estratégia para favorecer a comunicação escola-aluno-mundo. Para reforçar isso, destaca-se a natural necessidade de novas formas de aprender e, conseqüentemente, de ensinar, uma vez que estamos diante de outras formas de viver, sentir e pensar.

Assim, podem ser atendidas as novas expectativas e demandas dos sujeitos-alunos e sujeitos-professores já que todos se inserem na (oni)presença das tecnologias e mídias dentro e fora da escola, não somente como facilitadoras da produção e circulação do conhecimento, mas como socializadoras de cultura (SARTORI et al., 2014, p. 68).

Ainda para Sartori (2006, p. 1-2):

[...] a aproximação Comunicação-Educação exige um novo pensar que re-elabore modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais contemporâneos. Esta exigência se coloca na medida em que tanto o desenvolvimento tecnológico, quanto as mudanças econômicas e sociais, como produtores de novos padrões culturais, têm colocado em pauta para a escola um re-posicionamento diante do que dela se exige: encaminhamentos intencionais que preparem as pessoas para a inserção crítica na sociedade.

Nesse cenário é que desponta essa nova área do conhecimento por meio da denominação cunhada a partir do neologismo “educomunicação”. Esse termo é originalmente polissêmico “por representar um campo em construção, [...] ainda não tem condições de ser descrito por definições sumárias e definitivas” (SOARES, 2014, p. 16). No mesmo sentido e ainda de acordo com Soares (2015, p. 07), pode-se dizer que o termo “apresenta-se, hoje, como um paradigma, um conceito orientador de caráter sociopolítico e educacional a partir da interface Comunicação/Educação”. Os conceitos teóricos relacionados ao campo da educomunicação serão tematizados a partir daqui.

1.3 A EDUCOMUNICAÇÃO

Em uma abordagem histórica, conforme discorre Druetta (2014, p. 123) “a comunicação tem estado presente no ensino (apoiada ou não por tecnologias) desde suas origens, no entanto, a princípio, não foi estudada como tal”. Segundo a autora, já na sociedade pré-industrial, há pistas de processos de comunicação. Posteriormente, no século XX, mais precisamente em sua segunda metade, surgiu o interesse por estudar o vínculo entre comunicação e educação. Esse interesse se intensificou nos anos 1970, quando surgiu a construção de sentido a partir do termo “educomunicação”, atribuído ao comunicador popular argentino Mario Kaplún.

Como é possível observar, na racionalidade moderna, a educação e a comunicação tiveram seus campos de conhecimento historicamente constituídos, definidos, visíveis e fortes no contexto social: a educação relacionada à transmissão do saber necessário para o desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações. Por sua vez, na América Latina foi constatada a aproximação entre as duas áreas do conhecimento graças à contribuição de nomes como o do educador Paulo Freire ou dos comunicadores Jesús Martín-Barbero e Mario Kaplún (SOARES, 2000, p. 13).

Freire (1973, p. 43) tematiza os processos comunicacionais que se inserem em um agir pedagógico libertador ao apresentar o homem não como um ser só de contatos como os animais, mas como um ser de relação. Nessa direção, “ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. O diálogo é encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam”.

Santos (2013, p. 22) também aborda a questão ao mencionar que “[...] o diálogo é mestre em revelar a presença, não de um pensamento independente de um sujeito, mas de sujeitos nos quais o pensar se faz algo vivo”. Acrescenta-se a isso que, para a autora, “[...] o diálogo é revelador do movimento vivo da alma que busca algo que não é capaz de reter de antemão, a não ser pela própria realização do diálogo”.

Dessa forma, apresenta-se um importante estímulo para o desenvolvimento do que Soares (2014, p. 17) denomina como ecossistemas comunicativos no ambiente de aprendizagem, ou seja, sistemas “abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano”. Em aproximação a isso, Sartori et al. (2014, p. 82) destacam a relevância de um ecossistema comunicativo entre todos os envolvidos no processo educacional “[...] criando

um momento de comunicação dialógica entre professores e alunos, movimento este, que dê subsídios para que o professor desenvolva suas práticas pedagógicas voltadas às demandas daqueles a quem se direciona o seu trabalho”.

Há, portanto, possibilidades de criação de um espaço dialógico capaz de fomentar discussões, produção colaborativa e a possibilidade do exercício da coautoria. Sob este aspecto, a educomunicação volta-se para a valorização do processo e não apenas do produto comunicacional, o que estimula o empoderamento dos participantes, pois assim, segundo Soares (2014, p. 156), “garantem-se o acesso, a participação [...]; valoriza-se o saber local, comunitário, e a representatividade de todos os membros do grupo”.

Para exemplificar isso, retomamos Kaplún (2014, p. 61-66) que em seus estudos recordou o método Freinet¹³ que propôs a utilização de um jornal escolar como uma espécie de livro da vida para reforçar a memória coletiva do grupo, seus avanços na produção do conhecimento e a construção coletiva de saberes enquanto produto social. Assim, aprendia-se através da comunicação a partir de uma caixa de ressonância, ou seja, os estudantes escreviam para serem lidos, já que havia a projeção de suas próprias palavras, o que, certamente, favoreceu o desenvolvimento de uma consciência social, pois todo o entorno ambiental e social passou a ser objeto e fonte de conhecimento. Por isso, Kaplún considerou a experiência freinetiana enquanto matriz de uma concepção educacional vivenciada na década de 1920. Isso se deve ao fato de que o educador francês propôs uma atividade em que os conhecimentos eram construídos não para serem avaliados, mas sim para serem publicados, comunicados e compartilhados para muito além dos muros escolares (KAPLÚN, 2014).

Além disso, há também em Freinet a exemplificação concreta de que conflitos e dificuldades podem ser catalisadores para o surgimento de um novo cenário pedagógico, tendo em vista que o francês buscou criar outro polo educativo em sala de aula, despertando os educandos para a autoaprendizagem e descaracterizando a centralidade do professor como único eixo do processo educativo. É o caso de ressaltar, entretanto, que não se trata de uma pedagogia de autoaprendizagem individualista, como ocorre na educação a distância tradicional, mas uma autoeducação orientada, ou seja, capaz de disponibilizar um veículo de expressão e, principalmente, de autoexpressão. Assim, passa-se a “dizer a sua palavra” e, nesse encontro consigo mesmo, é possível adquirir ou recuperar a autoestima e dar um salto qualitativo em seu processo formativo (KAPLÚN, 2014). Então, segundo Kaplún (2014, p.

¹³ O francês Célestin Freinet (1896-1966) foi uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam a ter grande ressonância na educação dos dias atuais. Freinet tornou-se uma referência entre os estudiosos de tendência progressista, por ter sido o idealizador das bases de uma pedagogia comprometida politicamente com as classes populares e, portanto, com a construção de uma escola democrática.

69) é necessário “criar a caixa de ressonância que transforme o educando em comunicador e lhe permita descobrir e celebrar, ao comunicá-la, a projeção social de sua própria palavra”.

Dessa maneira, é preciso “reconhecer a relação entre conhecimento e comunicação como um processo mais interativo” (KAPLÚN, 2014, p. 70). Afinal, o conhecimento pode ser alcançado quando existe a ocasião de comunicá-lo, a oportunidade de transmitir a outros, pois é nesse esforço de socialização que vai se aprofundando

[...] no pré-diálogo imaginário com os destinatários vão aparecendo os contra-argumentos, os vazios, os pontos fracos e as contradições de algumas ideias e noções que até então pareciam ser coerentes e sólidas; e se vai chegando à formulação de um pensamento próprio ao qual dificilmente se chegaria sem interlocutores presentes ou distantes (KAPLÚN, 2014, p. 71).

Na visão de Gutiérrez Perez e Prieto Castillo (1991) apresentada por Kaplún (2014, p. 71) “uma educação que não passa pela rica e constante expressão de seus interlocutores continua atolada aos velhos moldes da resposta esperada e dos objetivos sem sentido” e que precisa da comunicação para renovar-se. Isso está fundamentado no fato de que “aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente” (KAPLÚN, 2014, p. 72).

Com o passar do tempo o conceito relacionado ao termo educomunicação foi sendo ampliado e ganhando novos sentidos, sendo compreendido na atualidade como “um campo de pesquisa, de reflexão e de intervenção social, cujos objetivos, conteúdos e metodologia são essencialmente diferentes tanto da educação escolar quanto da comunicação social” (SOARES, 2006, p. 1). Segundo o mesmo autor, esse conceito de educomunicação se refere ao mundo que se revela no encontro entre dois campos tradicionais: a educação e a comunicação. (SOARES, 2014, p. 17).

Por sua vez, na visão de Orozco Gómez (2014, p. 09) a educomunicação pode ser compreendida como

[...] um conceito mais abrangente para pensar os fenômenos de ensino-aprendizagem sob as circunstâncias que matizam a vida contemporânea em sua pluralidade de dispositivos técnicos, estímulos à visualidade, desafios suscitados pelos circuitos digitais, instigações provocadas pelas estratégias de produção, circulação e distribuição da informação e do conhecimento. Tal vertente reflexiva [...] enquanto lócus de trocas e diálogos marcados pelas dinâmicas sociotécnicas, tecnoculturais, registra a permanência do já referido núcleo das múltiplas mediações.

Em outras palavras, para o autor pode-se dizer que as audiências passam a ser pensadas em sua relação com a família, o bairro e seus múltiplos cenários. Pode-se apontar ainda que a educomunicação “inclui, sem reduzir-se, o conhecimento das múltiplas linguagens

e meios através dos quais se realiza a comunicação pessoal, grupal e social”. Além disso, se refere também à “formação do senso crítico, inteligente, diante dos processos comunicativos e de suas mensagens, para descobrir os valores culturais próprios e a verdade” (CENECA/UNICEF/UNESCO, 1992 apud APARICI, 2014, p. 29).

Segundo Soares (2000, p. 20) “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar **pela comunicação** e não para a comunicação” (grifo nosso). Já Orozco Gómez (2014, p. 10) destaca que “a escola também é lugar para o exercício das múltiplas mediações, da ativação dos diálogos, fracassando, ademais, no momento em que instaura os modelos pedagógicos unidirecionais e unicentros” o que pode ocorrer na centralidade da atuação do professor ou no monocentrismo da visão bancária, por exemplo, ao se valer de uma contribuição freireana, que também influenciou Orozco Gómez. Nesse contexto é que a educação formal pode trazer os meios de comunicação para seu corpo enquanto elemento de aproximação do jovem e como objeto de análise e possibilidade de descoberta dos mecanismos de produção midiática.

Orozco Gómez (2014, p. 57) apresenta uma ressalva no sentido de que o processo de “migração digital” foi muito acariciado nos últimos anos e idealisticamente sugerido por muitos. Nessa categorização, exclui a referência da dimensão analógica como ponto de partida para as mudanças posteriores, validando-se apenas a presença da dimensão digital neste processo. Para esse autor uma adequada definição seria do analógico ao digital já que é possível aproveitar os conhecimentos provenientes de pesquisas anteriores com as antigas telas para o entendimento mais realista do que ocorre com as novas.

Tem-se, assim, um ponto de aproximação com os seis tipos de formação das eras culturais postulados por Santaella (2003) e já abordados no início deste capítulo. Ou, ainda, pode-se dialogar com Negroponte (2002) quando apresenta as possibilidades do digital frente ao analógico. Para tanto, destaca-se inicialmente a quantidade e qualidade de informações que podem ser armazenadas em um meio digital e ainda, pelas oportunidades de manejo dessas informações, permitindo maior mobilidade para aqueles que os utilizam, seja como autor ou como leitor.

Sendo assim, Orozco Gómez (2014, p. 55) estabelece um importante contraponto ao asseverar que

Apesar das diferenças e dos problemas que estão implicados no acesso pleno às telas instrumentais, culturais e epistemológicas, e do “des-poder” ou do empoderamento que isso possa significar para setores inteiros das audiências e de suas respectivas lacunas, tornou-se claro que o que emoldura nosso estar e ser como sujeitos sociais é o comunicativo e sua lógica de intercâmbio (reativo ou não), subjacente na maior parte de nossas interações sociais, tenhamos ou não acesso sistemático e adequado a todas as telas.

Isso se deve ao fato de que o acesso às telas é uma condição que atinge a todos em algum momento, seja por critérios de inclusão, quando alguns se vinculam a elas e as incorporam rapidamente, ou exclusão, isto é, os que não possuem acesso pleno a essas ferramentas tecnológicas. Acerca disso, Huffington (2011 apud OROZCO GÓMEZ, 2014) publicou no jornal *El País* que “comunicar é o novo entretenimento das pessoas”. Nessa perspectiva, o educador ainda acrescenta: “como sociedades e como indivíduos estamos em um cenário comunicativo múltiplo e permanente” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 55).

1.3.1 A educomunicação no contexto das TDIC

Partindo do que é apresentado no estudo de alguns pesquisadores dos processos educacionais na cultura digital – o que é definido na obra de Aparici (2014), em unidade temática específica, como “educomunicação digital” –, há, aqui, a opção de tematizar o assunto especificamente neste contexto das TDIC. Tem-se, assim, a possibilidade do desenvolvimento de aspectos não abordados anteriormente na educação como a interatividade, a imersão, a participação ou a convergência (APARICI, 2014, p. 32). No entanto, cabe ressaltar que não são necessárias somente tecnologias digitais ao longo desse processo, mas antes disso uma mudança de concepções, uma vez que as práticas educativas e comunicativas precisam ser baseadas no diálogo e na participação. Isso remete à já citada comunicação dialógica de Freire, educador que entendia o diálogo não como uma simples conversa para o nada, mas como um momento crucial para problematizar o conhecimento, questionando os saberes preestabelecidos.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialógica, na problematização, educador - educando e educando - educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1981, p. 79).

É a partir de uma releitura da obra freireana que se pode compreender, por meio de uma perspectiva crítica, “as relações entre interagentes da educação e da comunicação no contexto digital”, isto é, uma relação entre iguais que estão em interação constante (APARICI, 2014, p. 33).

Para Freire (1973, p. 75) “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos, cointencionados ao objeto de seu pensar, se comunicam seu conteúdo”. Portanto, sob essa perspectiva freireana, todos são sujeitos ativos no ato comunicativo, uma vez que não há divisão entre emissores e receptores. É importante evidenciar que a partir de um viés transmissivo, quando um sujeito transforma o outro em paciente dos seus comunicados, se estabelece apenas uma transmissão, sem que haja comunicação, característica marcante das escolas tradicionais. Por isso, seja presencialmente ou através da mediação tecnológica é necessária a reciprocidade entre todos os que participam do ato comunicativo.

Como postula Kaplún (2014, p. 59), identificar a comunicação apenas com meios e instrumentos é algo reduutivo e empobrecedor. Para o educador argentino, o diálogo entre a educação e a comunicação está longe de ser fluído e frutífero, uma vez que

foi sendo petrificado [...] o duplo e pertinaz mal-entendido: a comunicação equiparada ao uso de meios tecnológicos de transmissão e difusão e, ao mesmo tempo, visualizada como mero instrumento subsidiário, percepção que a mutila e a despoja do muito que ela tem a contribuir aos processos de ensino/aprendizagem (KAPLÚN, 2014, p. 60).

De acordo com o autor há, portanto, uma espécie de reducionismo dos meios de comunicação a partir da perspectiva técnica em que a educação entende a comunicação apenas em termos subsidiários e instrumentais, como um veículo multiplicador e distribuidor de conteúdos, enquanto os comunicadores são vistos apenas como fornecedores e empacotadores de mensagens.

Huergo (2014, p. 82) concorda com isso ao afirmar que “a comunicação-educação foi reduzida [...] ao nível instrumental, de forma a separá-la dos processos culturais e políticos que servem de contexto e a atravessam”. Para especificar isso, o mesmo autor aborda que:

A comunicação-educação é sempre política, enquanto instituição da democracia como regime do pensamento coletivo e da criatividade coletiva; é projeto de autonomia, enquanto libertação da capacidade do “fazer pensante, que se cria em um movimento sem fim (indefinido e infinito), ao mesmo tempo social e individual; é possibilidade radical (HUERGO, 2000, p. 23).

Diante disso, Kaplún (2014, p. 69) considera que “a educação não pode ser reduzida a uma simples transmissão, recepção de informações”, pois “[...] não é recebendo lições que o aluno chega à apropriação do conhecimento”. Ao contrário, a educação exige interlocutores, aprendizagem a partir da construção e da elaboração pessoal. Ainda para ele, a “[...] função da comunicação em um processo educativo transcende o uso da mídia” e pode estimular o surgimento de autênticos processos formativos.

Com vistas a ampliar a questão, Kaplún apresenta três assertivas limitadas e reducionistas: educação e comunicação como sendo a mesma coisa; educar é sempre comunicar; e toda educação é um processo de comunicação. Ao apresentá-las, o educador esclarece que se tratam de armadilhas no sentido de que “[...] quando um conceito se incha, até considerar-se como um total [...], corre o sério perigo de converter-se em nada” (KAPLÚN, 2014, p. 60). Isso se torna ainda mais claro se for analisado que caso ambos se tornem um só e se confundam em um, não será possível discernir a identidade de uma proposta que contribua para um novo modelo educacional.

O convite que Kaplún faz é o de ampliar a perspectiva da proximidade entre a educação e a comunicação no sentido de que seja construída “[...] a tão necessária ponte entre ambas as dimensões e descobrir em que a comunicação pode colaborar [...] para os processos educativos, compreender porque estes processos precisam da comunicação e que tipo de enriquecimento poderia vir desta” (KAPLÚN, 2014, p. 60).

Ainda a esse respeito, Kaplún (2014, p. 76) produz um alerta:

[...] um pertinaz equívoco se obstina em anuviar as relações entre educação e comunicação. Um ensino costuma se autodenominar moderno quando utiliza aparelhos e recursos audiovisuais [...]. No entanto, quando se examina a pedagogia que subjaz no interior de seus produtos, ressurgem, sob a vistosa e colorida maquiagem, as rugas do velho e glorioso modelo vertical. As mensagens são quase sempre expositivas e fechadas sobre si mesmas, sem resquícios para a reflexão crítica nem a participação de um educando concebido como um receptor passivo, ao qual se convida a sentar-se, observar em silêncio e aprender o que é transmitido. Acreditando “usar e aproveitar” a mídia, o que essa tecnologia educativa tem feito, na realidade, é submeter-se à lógica da mídia: adotar acriticamente sua modalidade unidirecional, sem procurar alternativas. Assim, o que aparentou ser um avanço, uma modernização do ensino [...], se traduziu, avaliando em termos pedagógicos, em um estancamento e até mesmo retrocesso.

Assim, pode-se dizer que, independentemente do uso de tecnologias novas ou velhas, o importante é buscar outras formas de ensinar e aprender, para muito além dos meios usados nesse processo, ou seja, um projeto pedagógico inovador não somente pautado no aparato tecnológico. Torna-se fundamental, portanto, que a educomunicação redefina seus paradigmas, deixando de repetir-se (APARICI, 2014, p. 39). É imprescindível avançar do

mestrecentrismo caracterizado pela “palavra propagada em sentido unidirecional, sem possibilidade de diálogo, réplica e expressão” (PRIETO CASTILLO, 2014, p. 50). Kaplún (2014, p. 66) é outro a discorrer sobre isso ao abordar a necessidade de superação do esquema de aula frontal “em que o educando é reduzido a um passivo receptor de conhecimentos”, uma educação bancária na analogia freireana, já mencionada anteriormente.

Por outro lado, o que se espera da mediação comunicacional da atualidade consiste em uma mudança pela qual processos de recepção anônimos e massivos dão lugar a um ser e estar ativos e criativos na produção e emissão comunicacionais:

O mais significativo para um educador é entender o que aqui chamo de ‘condição comunicacional’ de nosso tempo. Esta, pois, consiste em primeiro lugar num recolocar no centro o comunicativo como dimensão prioritária para entender as sociedades de hoje em dia. Engloba a assunção do poder como intercâmbio nas interações, especialmente através do discurso, de seus gêneros e formatos. Inclui, ao mesmo tempo, a consideração dessa mudança fundamental pela qual, como audiência, as sociedades atuais podem deixar de ser identificadas essencialmente por seu *status* desprovido de poder, quase sempre como receptores de meios de comunicação autoritários, para começar a ser reconhecidas como um estar-sendo ativos, cada vez mais criativos, na produção e na emissão comunicacionais (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 31, grifo do autor)

Segundo o autor, seria essa condição comunicacional o elemento capaz de permitir a desconstrução concreta dos objetos de um intercâmbio comunicativo pelos participantes de processos mediados por telas e não apenas sua interpretação simbólica, como sempre foi possível. Assim, as novas telas permitem uma interatividade que possibilita a transcendência da interação simbólica estabelecida com elas, caracterizando a passagem dos receptores para “prossumidores”, ou seja, produtores e consumidores de informação simultaneamente (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 57). Essa é, para o autor, uma das mudanças sociais mais significativas da atualidade. Matilla (2014, p. 183) é outro a tematizar essa transição em que as mídias, principalmente em razão das redes sociais, “[...] promovem intercâmbios comunicativos valiosos, produzidos por emissores-receptores (esses ‘emerecs’ aos quais se referiu Cloutier) [...] com a mediação de ricas e variadas linguagens capazes de produzir conteúdos hipermídia”.

Essa mesma ótica é compartilhada por Cortés (2008 apud PRIETO CASTILLO, 2014, p. 55) quando afirma que

[...] em sua evolução atual, denominada web 2.0, a internet é um fenômeno tecnossocial de redes baseadas em ferramentas de software para novas abordagens multitudinárias e participativas de trabalho em equipe, cujas plataformas constituem novas formas de ativismo cidadão e de criação coletiva baseada em alianças voluntárias.

Dessa forma, vive-se o momento em que conceitos e metodologias se traduzem por meio das hipermídias, do princípio da incerteza, da interatividade e da imersão que envolve todo o processo educativo, sinalizando a necessidade de outras formas de alfabetização que considerem todas as formas e linguagens da comunicação (APARICI, 2014, p. 39). Isso também é tematizado por Kaplún (2014, p. 73) ao definir que “um grupo de aprendizado é uma escola prática de cooperação e solidariedade” e ao afirmar que o saber precisa ser concebido como um produto social “que se coletiviza, que se põe em comum e se intercambia, ou seja, se comunica”. Na mesma perspectiva, em texto em que aborda a educomunicação para a mudança social, Soares (2014, p. 152) menciona a necessidade de considerar as experiências de todos, suas culturas, saberes práticos e horizontes.

No esforço de tentar descrever como ocorre a educomunicação digital, Aparici e Osuna (2014, p. 321-322) apresentam alguns conceitos a esse respeito:

- Os meios de comunicação não só realizam construções e representações da realidade, como também as interpretam.
- As audiências agora são públicos que também podem se transformar em meios de comunicação através de seus blogs, YouTube, etc.
- A convergência tecnológica e a integração de linguagens criaram formas híbridas de produção.

Ainda de acordo com Aparici e Osuna (2014, p. 324) “as velhas e novas formas de abordar a educomunicação convivem em um contexto social cada vez mais digital e com um sistema educacional em crise”. Sequencialmente a isso, os autores trazem conceitos que, segundo eles, são vinculados a esses novos paradigmas, entre os quais pode-se destacar que “a convergência de tecnologias e a integração de linguagens requerem novos procedimentos de produção, análises e interpretação”. Acrescenta-se a isso que a narrativa digital estrutura-se a partir de relatos abertos, ou seja, existe uma hibridização de gêneros e formatos em que uns se sobrepõem a outros (APARICI; OSUNA, 2014, p. 322). Posto isso, é importante ressaltar que se torna indispensável uma reflexão crítica sobre os meios digitais, uma vez que nada deve ser interpretado como definitivo.

2 AS NARRATIVAS DIGITAIS: EM BUSCA DE CONCEITOS

Uma história é um ato de interpretação do mundo, enraizado nas percepções e nos sentimentos particulares do escritor.
(MURRAY, 2003)

A epígrafe da pesquisadora norte-americana sinaliza a força do conceito sobre o qual nos debruçaremos neste capítulo, uma vez que reviver os caminhos trazidos na memória, por meio da tessitura de um texto, é uma ação que proporciona ressignificar o vivido. A partir do exercício da autorreflexão é instaurada a possibilidade de reconstruir o passado, para se compreender as ações do presente e saber o que esperar, ou até mesmo interferir, do/no futuro que se projeta daqui para a frente.

Por isso, o ato de contar histórias faz parte da natureza humana e acompanha a sua trajetória ao longo do tempo, utilizando-se para isso de diferentes suportes e formatos textuais orais e escritos. Mais recentemente, mediados pela introdução das TDIC, os textos narrativos podem ser remodelados, a partir de uma variedade de novas formas de contar histórias, modernizando o trabalho dos antigos contadores de história (MURRAY, 2003).

Conforme salienta Rojo (2013, p. 8), “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Contudo, para a mesma autora, ainda que a escola esteja imersa em uma sociedade altamente tecnológica, está longe de dar conta de outros tipos de letramentos além da escrita e da leitura. Por isso, é fundamental promover o que a autora denomina como multiletramentos¹⁴ ao longo das práticas pedagógicas (ROJO, 2013, p. 16).

Assim, a expressão narrativa ganha uma nova dimensão e adquire a possibilidade de ser produzida utilizando-se de uma vasta variedade de recursos multimodais e multissemióticos – textos, sons, imagens, vídeos, animações e hiperlinks, por exemplo. É nesse contexto que emergem novas possibilidades textuais como as narrativas digitais e as hipernarrativas. Dito de outra maneira, há uma multiplicidade de formas pelas quais é possível

¹⁴ O termo “multiletramentos” foi cunhado pela primeira vez pelo Grupo de Nova Londres (New London Group - NLG), em 1996. De acordo com Rojo (2013, p. 14), o objetivo do grupo foi de apontar, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos”: as práticas de letramento contemporâneas trazem a preocupação do uso da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e também “a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação”. Assim, o projeto dos multiletramentos proposto pelo NLG e por Cope e Kalantzis (2006, apud ROJO, 2013), propõe uma grade analítica para as modalidades linguística, visual, espacial, gestual e sonora.

construir narrativas com recursos digitais e torná-las públicas também por meio desses recursos.

Portanto, o que se busca é problematizar e explorar o potencial destas novas estruturas narrativas, a partir dos múltiplos recursos digitais que elas oferecem, sem, com isso, tentar desqualificar as produções textuais lineares. Diante disso, ancorados nos trabalhos de nomes como Murray (2011, 2003), Paul (2016), Barthes (2013, 2004), Ricœur (1997), Bakhtin (2011, 2009), Kearney (2012), Manovich (2006), Rodrigues (2017) e Almeida e Valente (2014, 2012, 2011) é que se estabelecerão as discussões desta seção.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TIPOLOGIA NARRATIVA

Pode-se dizer que a própria história da humanidade é recontada por meio de uma narrativa. Até mesmo os dois principais poemas épicos “Ilíada” e “Odisseia”, atribuídos a Homero, apresentam um caráter narrativo, uma vez que são conceituados como epopeias. Para especificar isso, a epopeia é um extenso poema narrativo heroico que faz referência a temas históricos, mitológicos e lendários. Tais poemas épicos centram-se nos tradicionais elementos essenciais de um texto narrativo, quais sejam: narrador, enredo, personagens, tempo e espaço. Os primeiros estudos sobre a estrutura narrativa remontam à obra “Poética”, do grego Aristóteles.

Tomando por base essa contextualização inicial, conforme define Barthes (2013, p. 103-104), a narrativa “está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa”. Sequencialmente a isso, Murray (2003) reflete que o ato de contar histórias, assim como a linguagem, é definidor da nossa humanidade, um de nossos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo e ainda uma dimensão a mais para expressar a experiência multidimensional da vida. “É também um dos modos fundamentais pelos quais construímos comunidades, desde a tribo agrupada em volta da fogueira até a comunidade global reunida diante do aparelho de televisão” (MURRAY, 2003, p. 09).

Sendo assim, muitos são os caminhos que as narrações percorreram ao longo do tempo. Inicialmente, tais textos traziam registros do *modus vivendi* dos homens pré-históricos nas paredes das cavernas, por meio das chamadas pinturas rupestres, criadas com armas de formatos pontiagudos e arredondados. Nesse momento da história, tinha-se uma narrativa

produzida a partir da linguagem não verbal, com vistas a retratar a realidade cotidiana dos povos primitivos. Posteriormente, as construções narrativas, ainda imagéticas, ganharam como suporte para as suas tessituras os objetos de cerâmica.

Além dessas primeiras representações em arte sequencial, ao longo do tempo, as narrações também passaram a ser contadas em grupos, utilizando-se, para tanto, da oralidade. Ao longo dos séculos, a escrita, o teatro, as cantigas, as brincadeiras de criança, o jornal, o folhetim, o cinema, o rádio, e, mais recentemente, a televisão, o computador e a internet, possibilitaram outros meios de traduzir manifestações estéticas e outros suportes para as histórias. Observa-se, portanto, a existência de muitas formas possíveis para se narrar.

Em linhas gerais, segundo Aumont (2012, p. 244), uma narrativa pode ser definida como um conjunto organizado de significantes, cujos significados constituem uma história que deve se desenrolar no tempo. Assim, ao menos convencionalmente, a narrativa se desenvolve como uma sequência de acontecimentos interligados que são transmitidos através de uma história, de maneira linear e em ordem cronológica, ou seja, as informações são hierarquizadas e, assim, produzem os seus sentidos.

Por sua vez, Sodré (1988, p. 75, grifos do autor) apresenta que a narrativa pode ser entendida como um

[...] discurso capaz de evocar, através da sucessão de fatos, um mundo dado como real ou imaginário situado num tempo e num espaço determinado. Na narrativa distingue-se a narração (construção verbal ou visual que fala do mundo) da *diegese* (mundo narrado, ou seja, ações, personagens, tempos). Como uma imagem, a narrativa põe-se diante de nossos olhos, nos apresenta um mundo.

Dito isso de outra forma, como é possível perceber, tal construção textual é capaz de representar a complexidade de fenômenos com os quais nos deparamos cotidianamente, estabelecendo a descrição da realidade que nos circunda. Portanto, torna-se latente ser por meio de narrações que os sujeitos revelam trechos da vida que ajudam a contar quem são. Ademais, a narrativa é o meio pelo qual organizamos nossas experiências e nossas memórias. Sob esse mesmo viés, pode-se concluir que narrar é a forma de expressão mais imediata da representação mental e materializá-la, de modo oral ou escrito, consiste em ordenar e contar fatos, ações e sentimentos, reconstruindo o que foi vivido e experienciado.

No mesmo sentido, recordar o vivido possibilita materializar percursos e expectativas, por meio de fragmentos de memória capazes de fazer com que se olhe para o passado para se compreender o presente e vislumbrar outros caminhos para o futuro. Em outras palavras, pode-se “[...] revelar aquilo que já estava ali à luz do que ainda não é (mas é potencialmente)”, o que se aproxima do pensamento fenomenológico-hermenêutico utilizado

na metodologia desta pesquisa. É o poder, em resumo, “[...] de recriar mundos atuais na forma de mundos possíveis” (KEARNEY, 2012, p. 414).

Sendo assim, é inegável dizer que o narrar está profundamente relacionado à vida. Complementarmente a isso, Nóvoa e Finger (2010, p. 28) discorrem que “[...] as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado) e procuram projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado”. Tal visão também se aproxima da perspectiva da fenomenologia hermenêutica.

Por sua vez, para reforçar a questão, Chase (2011, p. 421) destaca a existência das narrativas como

[...] a distinct form of discourse: as meaning making through the shaping or ordering of experience, a way of understanding one’s own or other’s actions, of organizing events and objects into a meaningful whole, of connecting and seeing the consequences of actions and events over time¹⁵.

Assim, é possível perceber que na centralidade do conceito da narrativa está o movimento de reflexão e reordenação do vivido, ou seja, há o “[...] deslocamento do sujeito para o seu passado levando-o a reelaborar sua história por meio da reconstrução da experiência *pelo e no ato de narrá-la*” (RODRIGUES; GONÇALVES, 2014, p. 220). Essa oportunidade favorece a compreensão da própria caminhada pessoal e profissional e pode até mesmo proporcionar mudanças de atitudes no presente, tendo em vista o que ainda está por vir.

Já de acordo com Ricœur (1994, p. 218), há uma associação entre a narração e o próprio sentido da existência, uma vez que “o significado da existência humana não é apenas o poder de mudar ou dominar o mundo, mas também a habilidade de ser lembrado e recuperado no discurso narrativo”. Ao refletir acerca do poder do ato narrativo na vida dos indivíduos aponta para os caminhos que se abrem ao poder narrar-se. O filósofo francês é um importante referencial sobre as narrativas, discutindo-as, especialmente, a partir das questões da temporalidade, envoltas em uma abordagem fenomenológica e hermenêutica que reflete filosoficamente a respeito da natureza da narrativa e de sua perspectiva poética e linguística.

Sob o mesmo viés, Barthes (2013, p. 19) nos ajuda a entender a narrativa como algo intrínseco à história da humanidade e como uma manifestação cultural e da realidade social dos povos ao afirmar que:

¹⁵ Tradução nossa: “Uma forma distinta de discurso: no sentido de fazer através da formação ou ordenamento da experiência, uma maneira de entender as próprias ações de um outro, organizar eventos e objetos em um todo significativo, conectar e ver as conseqüências de ações e eventos ao longo do tempo”.

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes e mesmo opostas [...].

Tem-se, assim, uma das maneiras de se contar e recontar a história dos povos para que esta não caia no esquecimento e possa se eternizar, algo que permitiu, historicamente, à cultura ser transmitida e discutida desde os primórdios dos processos comunicativos. Na mesma direção, o desenvolvimento de narrativas pode ser uma das maneiras de utilizar a linguagem para a reconstrução da experiência histórica e da experiência social, como afirma Vygotsky (1996, p. 65). Afinal, a “[...] palavra sempre está carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial”, conforme assinala o filósofo da linguagem Bakhtin (2009, p. 95). Ademais, “[...] narrar a experiência remete ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social; ao específico do sujeito; ao coletivo de um grupo; aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos” (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Além de perpetuar histórias e culturas, é importante ressaltar que as narrativas são mais do que meras descrições da realidade e, por isso, podem ser consideradas como produtoras de conhecimento, pois, de acordo com os mesmos autores, a história narrada

[...] traz implícitos valores, singularidades, crenças, concepções e moral do autor em relação aos acontecimentos narrados e aos atores citados na narração, convidando tanto o autor como o leitor a uma resposta ética e poética, com influência em suas ações para além do texto narrado (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 38).

Já numa perspectiva discursiva, a narrativa pode ser analisada a partir de uma infinidade de gêneros. Em relação a isso, Barthes (2013, p. 19) menciona que a narrativa “[...] está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia (sic), na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos”.

No entanto, é necessário lembrar que as formas narrativas se desenvolvem simultaneamente à evolução dos meios de comunicação e expressão e aos usos que fazemos das novas tecnologias (MURRAY, 2003). Por isso mesmo, os conceitos de gêneros textuais tradicionalmente utilizados não são capazes de contemplar a diversidade de organização discursiva em meio às TDIC. Dessa forma, a partir dos meios digitais, as produções textuais tornam-se mais complexas e mescladas.

Diante disso, cabe ressaltar o que Marcuschi (2008) denomina como intergenericidade, ou seja, o fato de que os gêneros textuais podem combinar em si as

características, estruturas e funções de dois ou mais gêneros. Isso é algo que, sem dúvidas, pode ser considerado frequente por meio dos suportes digitais, sobretudo como resultado da grande possibilidade de combinar semioses, também no caso específico das narrativas.

Na mesma direção, vale reforçar o postulado por Santaella (2003, p. 25) quando aborda que “[...] veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que nelas se configuram”. Sendo assim, deve-se levar em consideração “[...] as diferentes linguagens e sistemas sígnicos que se configuram dentro dos veículos em consonância com o potencial e limites de cada veículo”, bem como pressupor “[...] as misturas entre linguagens que se realizam nos veículos híbridos de que a televisão e, muito mais, a hipermídia são exemplares” (SANTAELLA, 2003, p. 25).

Para reforçar a questão, Barthes discorre ainda que “[...] é como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas”. Já em relação aos suportes que podem receber sua produção, o mesmo autor aponta que “[...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias” (BARTHES, 2013, p. 19-20). Tal posicionamento também aponta para o universo de múltiplas semioses e linguagens que podem ser empregadas na narratologia. Como se vê, Barthes (2013) amplia o conceito de narrativa para as mais variadas linguagens e afirma a presença desta em todas as culturas, como algo indissociável do que molda o homem, além de ser um fenômeno de grande relevância para compreender sua historicidade. Afinal, como discorre o teórico, a escrita, no tempo, modifica-se, reinventa-se, reformula-se, adapta-se e escritas possíveis são estabelecidas (BARTHES, 2004).

Evidencia-se, de tal modo, que muitas são as formas possíveis de se narrar acontecimentos: por palavras (oralmente ou por escrito), por imagens (estáticas ou dinâmicas), por gestos, por sons. Assim, elas já não são mais apenas contadas ou lidas, mas assistidas e transmitidas por meio de interfaces visuais intuitivas. Isso se distancia das tradicionais interfaces predominantemente textuais de outrora. Portanto, há a disseminação dos recursos tecnológicos possibilitando novas formas de produção de narrativas, além do texto escrito ou falado. Além disso, outras formas de produção de texto, advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens midiáticas, propiciam a organização de nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos, representados por meio de texto, imagem ou som, como aponta Marcuschi (2010, p. 16):

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais.

Apesar disso, para o autor, por mais que se admita uma infinita quantidade de postagens de outras linguagens como a imagética e a sonora, a escrita ainda é essencial na comunicação e continua a ocupar a centralidade nos ambientes virtuais. Ocorre, portanto, uma mistura de linguagens e semioses ao longo dos processos comunicativos. Koch (2009) é também destaca a combinação de todos esses recursos que garante a presença de uma multisssemiose, já que o sentido não é mais construído apenas com base no texto principal. Para a autora, a compreensão de um texto não se dá mais de maneira linear e sequencial, pois há movimentos em variadas direções.

Atualmente, nossas histórias podem ser registradas e contadas a partir de diversos tipos de mídias e hipermídias. Assim, as possibilidades de tradução da imaginação dos produtores textuais são expandidas por meio de ações até então impensadas na construção das narrativas lineares impressas ou orais. A partir desse contexto é que surgem as chamadas narrativas digitais.

2.2 SOBRE AS NARRATIVAS DIGITAIS

Aprofundando algo que já foi abordado anteriormente, Manovich (2006, p. 294) postula que “[...] no mundo das novas mídias, a palavra narração é frequentemente empregada como um termo genérico para esconder o fato de que ainda não se desenvolveu uma linguagem que descreva esses novos objetos estranhos”¹⁶. Segundo o teórico, o termo narração aparece comumente associado à interatividade, para descrever os vários documentos de uma base de dados que apresentam ligação entre si de maneira que seja possível mais de uma trajetória. No entanto, a mera criação dessas trajetórias não basta: o autor precisa controlar a semântica dos elementos e a lógica de sua conexão, de modo que o objeto resultante satisfaça os critérios do que é uma narração.

Ainda de acordo com Manovich (2006, p. 178-179), “[...] na cultura do computador, a criação autêntica tem sido substituída pela seleção a partir de menus”. Essa seleção é uma

¹⁶ Traduzido pelo autor do original “sin embargo, en el mundo de los nuevos medios, la palabra narración se emplea a menudo como un término global, para ocultar el hecho de que aún no se ha desarrollado un lenguaje que describa esos nuevos extraños objetos”.

operação essencial tanto para os profissionais das mídias digitais como para seus usuários finais, a ponto de sentirem-se também “[...] autores que criam um novo objeto ou experiência”. Soma-se a esse importante contexto o fato de que estamos imersos em novas formas de produção de textos, agora com a utilização direta de suportes digitais. Surge, então, a gênese de outros modos de constituição autoral, por meio das tecnologias digitais, inclusive as móveis e sem fio.

Muito além do processamento, armazenamento e recuperação de informações, as tecnologias digitais são ferramentas de comunicação e interação síncronas e assíncronas, caracterizando-se como práticas sociais, discursivas e educacionais, o que ocasionou o surgimento dos chamados gêneros textuais digitais. Estes, a princípio estabeleciam correspondência com gêneros textuais existentes e, atualmente, se concretizam com o surgimento de novos gêneros dentro da esfera digital. De tal modo, as narrativas digitais podem ser consideradas na categoria dos gêneros textuais emergentes.

Por sua vez, Barthes, ao criar o famoso conceito da “morte do autor”, tece uma crítica à ideia de que um autor seria um inventor solitário e o único responsável pelo conteúdo de uma obra. Afinal,

[...] um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único [...], mas é um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura (BARTHES, 2004, p. 62).

Sob o mesmo viés, o autor ainda acrescenta que

[...] nas sociedades etnográficas, a narrativa nunca é assumida por uma pessoa, mas por um mediador, xamã ou recitante, de quem, a rigor, se pode admirar a performance (isto é, o domínio do código narrativo), mas nunca o "gênio" [...] a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, a revelar a sua "confidência" (BARTHES, 2004, p. 58).

Além disso, tem-se potencializada a criação de textos compostos por ligações com outros textos disponíveis na rede, sem que haja a necessidade de criação de escritos originais, isto é, basta selecionar os já existentes (MANOVICH, 2006, p. 181). Em Barthes (1984 apud MANOVICH, 2006, p. 222-223) é possível perceber uma noção de texto com a intenção de ir além de um objeto tradicional estético, entendido como algo delimitado frente a outros objetos, tanto no sentido semântico quanto físico. Contudo, por mais que o texto seja interativo, hipertextual, dinâmico e algo que se distribui, continua sendo um objeto finito.

Kearney (2012, p. 410) – cujo enfoque é filosófico e tem forte inspiração em Ricœur –, apresenta uma visão atualizada das narrativas ao refletir sobre as suas possibilidades na era digital. Por isso, é outro a ressaltar a importância de se perceber a evidenciada substituição dos antigos modos de expressão mnemônicos, epistolares e impressos – herdados de um espaço e de um tempo enraizados – pelos atuais fluxos de dados digitais hiperavuçados, caracterizados pela velocidade e pelo imediatismo, sempre em expansão, algo que denota um mundo cada vez mais desterritorializado. Ainda nas palavras do autor, não importa o quanto as tecnologias transformem nossos modos de contar histórias, as pessoas irão sempre apreciar entrar no transe da narrativa e deixar-se conduzir através de um conto por um mestre tecelão de histórias (KEARNEY, 2012, p. 412).

Torna-se perceptível, portanto, que as narrativas não estão ou serão extintas, uma vez que há apenas a ressignificação de suas estruturas, num processo no qual “[...] as velhas histórias estão dando lugar a novas, com múltiplos enredos, múltiplas vozes e em contextos multimidiáticos” (KEARNEY, 2012, p. 412). Desse modo, por mais que as histórias tenham um caráter universal, a maneira de contá-las muda de acordo com o meio de transmissão, as condições de recepção e a mídia utilizada, já que cada uma tem suas próprias características, janelas espaciais e temporais, além das formas de relacionar-se com os públicos (KIELING et al., 2012, p. 740).

Posto isso, é possível considerar que há um aumento da centralidade da escrita nos processos mediados pelas TDIC. A esse respeito, segundo Yates (2000, p. 233), com as tecnologias digitais, passou a ocorrer uma espécie de “radicalização do uso da escrita” e nossa sociedade parece tornar-se “textualizada”, isto é, tudo que circula pelos ambientes digitais carrega em si múltiplas linguagens textuais, o que aponta para o fato de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica digital. As facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas, interpretadas e transformadas. Da mesma forma, surgem outras maneiras de comunicar ideias, sentimentos e toda a diversidade da expressão humana, por meio de diferentes extensões de tempo, espaço e interlocutores, sobretudo devido à multiplicidade de suportes e recursos digitais disponíveis.

Para aprofundar a questão, Kearney (2012, p. 412) produziu um importante diálogo entre diversos autores contemporâneos, possibilitando o entendimento sobre o potencial das narrativas interativas e não lineares da era digital, a partir “da mais antiga tentativa da filosofia

ocidental de formular um modelo para a narrativa, ou seja, a poética aristotélica¹⁷. Para tanto, o autor apresenta o enredo (*mythos*), a re-criação (*mimesis*), o alívio (*catharsis*), a sabedoria (*phronesis*) e a ética (*ethos*) como elementos estruturantes de um modelo narrativo com possibilidades digitais, constituído por múltiplos enredos, vozes, tempos e contextos.

A visão do autor se aproxima do trabalho de Paul (2016, p. 122), teórica da área do design que desenvolveu uma taxonomia para as ND. Isso se fez necessário tendo em vista que “a maior parte das matérias digitais usa convenções e dimensões do passado. Além disso, o vocabulário usado para descrever essas convenções é impreciso e aberto a inúmeras interpretações”. Segundo ela, essa taxonomia consiste em caracterizar atributos específicos da narrativa digital, a fim de “tratar da questão da falta de especificidade e superar a imprecisão do termo ‘interatividade’”, testar a efetividade de seu uso em várias combinações e para vários tipos de narrativas (PAUL, 2016, p. 122).

Nessa teoria, Paul (2016) divide os atributos específicos das narrativas digitais em cinco elementos: mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1- Atributos das narrativas digitais



Fonte: Adaptado de Paul (2016).

Embora muitos desses elementos sejam herdados de outras mídias, a combinação deles no ambiente digital permite novas possibilidades narrativas (PAUL, 2016). Pode-se dizer que a mídia se refere ao tipo de expressão utilizada na criação do roteiro e do suporte das narrativas, ou seja, textos, fotos, gráficos, áudio, vídeo, animação, por exemplo, e o narrador pode usar todos ou qualquer um desses tipos de mídia no ambiente digital em que produz sua narrativa.

Sendo assim, Paul (2016) postula que é preciso levar em consideração quatro aspectos diferentes para caracterizar a expressão usada como suporte de uma narrativa no

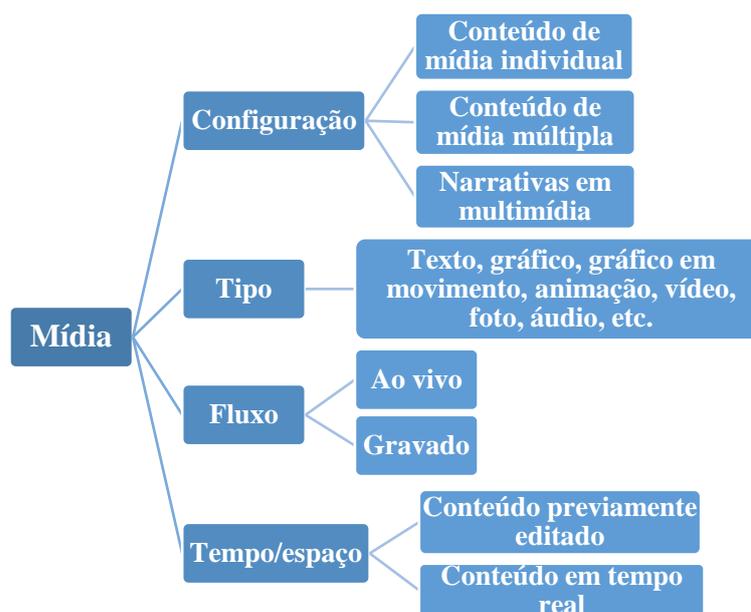
¹⁷ Uma das versões do pensamento aristotélico é o texto grego de R. Kassel intitulado “Aristotelis de Arte Poética Liber”, na sua terceira edição (2008), traduzido por Ana Maria Valente. Disponível em: <http://www.eduardoguerreirolosso.com/Arist%C3%B3teles-poetica-gulbenkian-dig-c.pdf>.

elemento mídia. São eles a configuração, o tipo, o fluxo e o tempo/espaço. A configuração especifica se as mídias são usadas individual ou conjuntamente e a relação entre elas, isto é, trata-se da combinação de mídias por quem desenvolve o conteúdo. Ao apresentar seus conteúdos os produtos digitais podem se utilizar de áudio e vídeo – característicos do meio televisivo – e de textos fotos e gráficos – característicos da linguagem impressa. Tendo em vista que tais recursos podem ser utilizados sozinhos ou combinados, há a possibilidade de três diferentes configurações, quais sejam, de acordo com Paul (2016):

- Conteúdo de mídia individual: apenas uma mídia é utilizada no desenvolvimento de uma narração;
- Conteúdo de mídia múltipla: são incluídos na narrativa dois ou mais tipos de mídia. Contudo, é importante ressaltar que, nesse caso, por mais que os elementos de mídia se apresentem juntos, existem isoladamente;
- Narrativas em multimídia: dois ou mais tipos de mídia são interligados numa apresentação perfeitamente articulada.

Sequencialmente a isso, o tipo define a mídia utilizada. Por sua vez, o fluxo considera se o conteúdo é gravado ou ao vivo. Nos casos em que é gravado é considerado antigo e, portanto, exibido de modo assíncronico; já quando é exibido em tempo real é síncronico. O tempo/espaço se refere ao grau de alteração ou edição que o conteúdo tem de sofrer. Diante disso, para Paul (2016), em síntese, tem-se a seguinte organização:

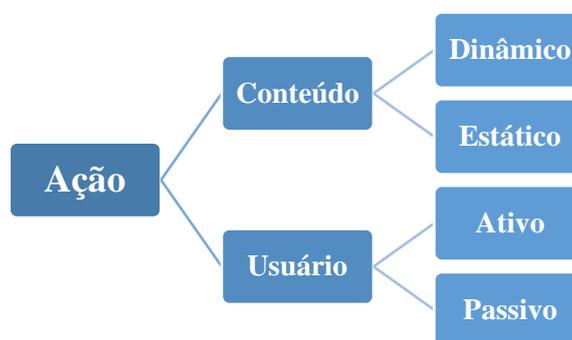
Figura 2 - Mídia



Fonte: Adaptado de Paul (2016).

A ação é o segundo elemento descrito na taxonomia aqui apresentada e diz respeito “[...] a dois aspectos distintos do desenho da narrativa digital: o movimento do próprio conteúdo e a ação requerida pelo usuário para acessar o conteúdo” (PAUL, 2016, p. 124). Por isso, o conteúdo pode ser classificado como dinâmico ou estático, dependendo da existência ou ausência de movimento na sua disposição, e ativo ou passivo, em virtude da ação requerida para o usuário em relação à apresentação do conteúdo, isto é, se é necessário fazer algo para que se mova. Em alguns casos, esse elemento pode ter mais de um tipo de classificação. Esses elementos, para serem melhor visualizados, estão reunidos na imagem abaixo:

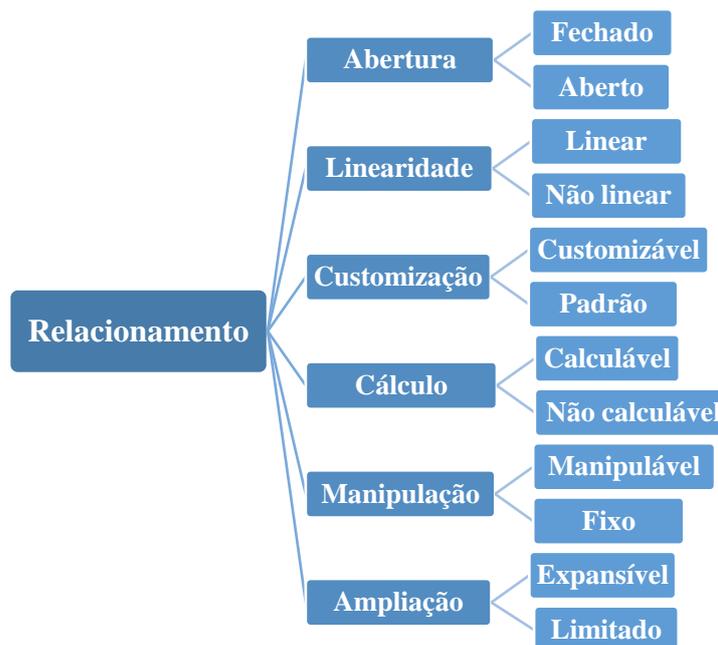
Figura 3 - Ação



Fonte: Adaptado de Paul (2016).

Já sobre o relacionamento, Paul (2016, p. 125) explica que se refere “[...] à relação entre o usuário do conteúdo e o próprio conteúdo”. A pesquisadora explica ainda que o aspecto que define a natureza desse relacionamento é a versatilidade, ou seja, pode ser classificado como fechado quando o conteúdo só pode ser lido/assistido/ouvido e aberto quando pode ser manipulado. Um produto de conteúdo aberto proporciona ao usuário uma experiência de interação, uma vez que os interlocutores podem contribuir com o conteúdo ou mesmo movimentá-lo. Essa abertura pode ser classificada em: linear/não linear, customizável/padrão, calculável/não calculável, manipulável/fixo e expansível/limitado.

Para um detalhamento da questão, pode-se dizer que há uma abertura linear quando não se permite alterar a ordem das partes do conteúdo; customizável quando se adapta às preferências do usuário; calculável quando possibilita o registro de respostas do usuário; manipulável quando permite movimentar as suas partes; e expansível quando permite que o usuário insira dados. Tudo isso visa favorecer que o usuário possua um certo tipo de experiência com o conteúdo a partir dos elementos sintetizados abaixo:

Figura 4 - Relacionamento

Fonte: Adaptado de Paul (2016).

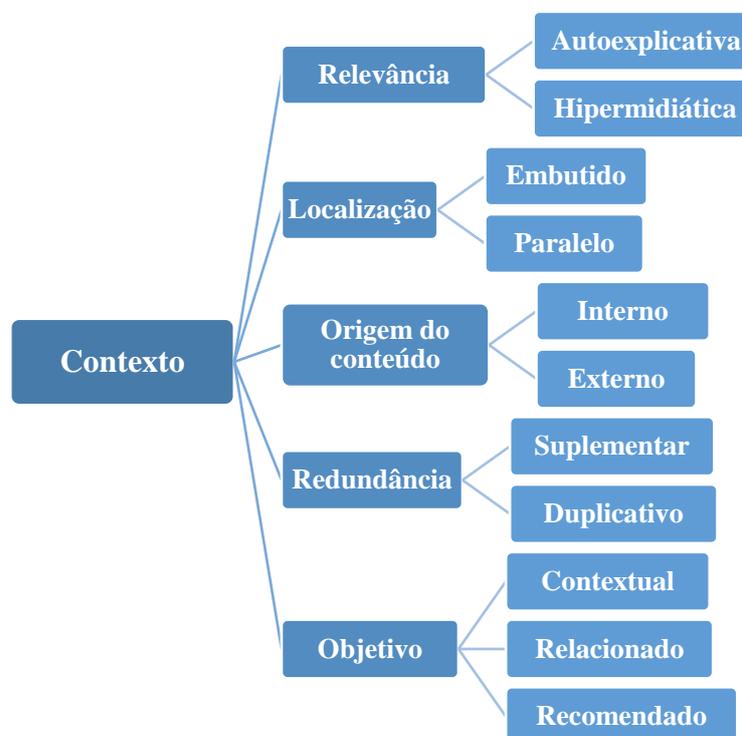
Ao abordar o contexto, Paul (2016, p. 125) define-o como "aquilo que circunda e dá sentido a alguma coisa". A autora afirma ser um traço poderoso das ND a capacidade de proporcionar algum conteúdo de forma adicional, direcionando a outros materiais, ou seja, apresentar ao usuário, através de links, conteúdos que vão além daqueles que estão sendo consumidos. Assim, “o contexto digital pode ser fornecido por meio de links com textos já publicados sobre o mesmo assunto, textos de outras fontes, ou textos sobre um tópico relacionado” (PAUL, 2016, p. 126).

Os fatores que determinam o elemento contextual em uma narrativa definem que ela pode ser hipermediática, quando apresenta o uso de links, ou autoexplicativa. Nos casos em que é hipermediática os links podem ser trazidos de modo embutido ou paralelo. Paul (2016) destaca que links paralelos são aqueles que ficam ao lado do texto principal, já os embutidos são colocados dentro da narrativa.

Acrescenta-se a isso que os links também podem ser internos, quando são criados ou mantidos pelo site que apresenta a narrativa, ou externos, quando remetem a outros sites. Há ainda a diferenciação entre os links suplementares e duplicativos. Os primeiros se referem a material inteiramente diferente do que está exposto na narrativa, enquanto os segundos se referem a um mesmo conteúdo, por exemplo um discurso em áudio que apresenta um link para a sua transcrição. Os links podem ser também contextuais: quando oferecem material específico para a narrativa; relacionados: compostos por material similar ao tópico narrativo;

ou recomendados: que apresentam tópicos que podem ser do interesse do usuário a partir dos registros de uma navegação anterior. Em síntese, o relacionamento pode ser apresentado como está no quadro a seguir:

Figura 5 - Contexto



Fonte: Adaptado de Paul (2016).

Por fim, o elemento das narrativas digitais denominado como comunicação “[...] diz respeito à habilidade de se conectar com os outros por meio da mídia digital” (PAUL, 2016, p. 126). Esse aspecto é o que diferencia as ND de mídias anteriores, isto é, sua capacidade de comunicação síncrona e assíncrona. A autora explica que na mídia tradicional, a comunicação entre o usuário e o organizador do conteúdo era inexistente. Já a comunicação nas mídias digitais se divide em cinco aspectos: configuração, tipo, direcionamento, moderação e objetivo.

A configuração pode ser de um a um, um para vários, vários para um e muitos para muitos, dependendo a quem seja comunicado o conteúdo. O tipo diz respeito ao modo de comunicação estabelecido e pode ser bate-papo, e-mail, SMS, entre outros. O direcionamento se refere à comunicação que pode ser ao vivo ou gravada. A moderação se relaciona à ausência ou presença de supervisão na comunicação e o objetivo pode ser troca de informações, registro e comércio. Para detalhar a questão:

Figura 6 - Comunicação

Fonte: Adaptado de Paul (2016).

Embora a autora tenha desenvolvido sua teoria especificamente para a análise da produção de narrativas digitais em sites jornalísticos, é possível a sua utilização em outros contextos ou suportes, como na perspectiva do presente trabalho relacionada à área da educação. Do mesmo modo, Paul (2016) já sinalizava na época a necessidade de um detalhamento maior na descrição da narrativa digital. Além disso, segundo ela, é preciso saber quais desses recursos se mostram mais apropriados para determinada narrativa, oferecendo assim uma experiência mais engajada, envolvente e prazerosa, ou seja, mais completa para o usuário.

Diante de tudo isso, encontra-se nas ND terreno fértil para que o sujeito tome a si mesmo como objeto de reflexão, a partir das possibilidades de construção de uma escrita de si, em um processo que integra a experiência humana, a produção de conhecimento e o uso pedagógico de tecnologias digitais a partir de práticas educacionais. Sendo assim, a partir dos muitos conceitos garimpados ao longo dessa pesquisa, um dos mais atualizados e que se aproxima da perspectiva aqui adotada é o de Rodrigues (2017, p. 30) ao conceituar as narrativas digitais como aquelas que “[...] são construídas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, utilizam recursos multimodais de linguagem em sua constituição e se apresentam por meio de suportes multi ou hipermidiáticos”.

2.2.1 As narrativas digitais e a reconstrução de si: possibilidades para a educação

A partir do que foi visto até aqui, observa-se que narrativas digitais não podem ser analisadas somente por seus aspectos tecnológicos. Rodrigues (2017, p. 31) reflete que por meio das ND “[...] o sujeito se torna visível a si mesmo e pode então tornar-se mais consciente de seus processos de formação, de construção do eu, ressignificando-os – ao que acrescentamos também a percepção mais clara e a compreensão do horizonte social em que está inserido”. Assim, as ND ampliam e tornam mais contemporâneas as possibilidades oferecidas pelo uso das narrativas, como conceitua Carvalho (2008, p. 87):

a construção e produção de narrativas digitais se constituem num processo de produção textual que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias', tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas.

Isso significa que, para produzir ND consistentes, é preciso articular o foco do conteúdo narrativo com as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais disponíveis, assim como desenvolver distintos letramentos, no sentido de saber lidar com as linguagens multimidiáticas que propiciam novas formas de representação do pensamento, conforme já foi amplamente discutido nesta seção.

Fundamentadas nos incontáveis recursos disponibilizados pelas TDIC, as ND adquirem um formato dinâmico que fortalece suas possibilidades pedagógicas. Essa característica é descrita pela disponibilidade dos arquivos na nuvem digital, por exemplo, por meio da qual os elementos digitais disponíveis permitem até mesmo a continuidade, o compartilhamento e a (re)elaboração das narrativas de modo atópico e acrônico, ou seja, sem lugar ou tempo definidos. Destaca-se, assim, a sua denominada “diacronicidade narrativa”¹⁸ em virtude da flexibilidade de espaço e tempo presentes em meio digitais (BRUNER, 1991).

Aliás, aqui nos referimos ao “tempo humano” e não ao tempo abstrato ou o tempo do relógio, como bem assinalou Ricœur (1994). O filósofo francês busca, ao analisar o círculo criado entre narrativa e temporalidade¹⁹, apresentar o caráter temporal da experiência humana, tendo em vista que contando nossas histórias é que assumimos uma identidade no tempo:

¹⁸ Bruner (1991, p. 05) defende que “uma narrativa é uma exposição de eventos que ocorrem com o passar do tempo. É irredutivelmente durativa”.

¹⁹ Ricœur faz isso no primeiro volume da obra “Tempo e Narrativa”.

O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo: em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal. [...] É inegável que a tese apresenta um caráter circular. [...] o círculo entre narratividade e temporalidade não é um círculo vicioso, mas um círculo saudável, cujas duas metades se reforçam mutuamente (RICŒUR, 1994, p. 15-16).

Para outro estudioso do pensamento ricoeuriano, Garrido (2002, p. 133), é por intermédio das instituições que nossa vida é desenvolvida, o que aponta para nossa temporalidade, traço fundamental para o reconhecimento e a constituição de nossa identidade pessoal. Na mesma perspectiva, pode-se dizer ainda que o sentido do tempo vivido é sempre resultado de uma interpretação. Isso quer dizer que no caso da narrativa histórica ou de ficção é por intermédio da interpretação que buscamos o sentido da vida humana, ao tentar hierarquizar os diferentes níveis da experiência (CESAR, 2002, p. 49-50).

Por sua vez, Prieto Castillo (2014, p. 56) vai além e aborda o renascimento das subjetividades, mediado pelo universo virtual. Para o pesquisador na atualidade a rede se abre “como em uma primavera ao reverdecimento das subjetividades”. Isso se deve ao fato de que as vozes “não somente falam dos temas mais importantes para a educação, mas que falam de si mesmas, de suas experiências, de suas existências e relacionamentos, de seus contextos e de suas culturas”. Pode-se, portanto, afirmar que se abriu “uma infinita trama de caminhos para recuperar vozes, sentimentos e experiências dos que fazem, diariamente, a educação em nossos países” (PRIETO CASTILLO, 2014, p. 57).

Gomes (2004, p. 21) também apresenta esta linha de raciocínio quando refere que “[...] a escrita de si é, ao mesmo tempo, constitutiva da identidade de seu autor e do texto, que se criam, simultaneamente, através dessa modalidade de ‘produção do eu’”. Dito de outra forma, os sujeitos desempenham os papéis de atores e investigadores das próprias vidas ao longo das produções narrativas experimentadas. Do mesmo modo, o autor

[...] vive seu objeto e vive a si [...]; o trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de apreender a si mesma a não ser no produto ou no objeto que está sendo criado e para o qual tende. Por isso o autor nada tem que dizer sobre o processo de seu ato criador, ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra; e é, de fato, apenas nela que vamos procurá-lo (BAKHTIN, 2011, p. 27).

Destaca-se, assim, a articulação teórica encontrada em certos conceitos desenvolvidos por Ricœur e pela filosofia dialógica e discursiva de Bakhtin (e o seu Círculo²⁰).

²⁰ Entende-se como o Círculo de Bakhtin o grupo que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974 e do qual fizeram parte o próprio Mikhail Bakhtin, o linguista Valentin Voloshinov e o teórico literário Pavel Medvedev, com o propósito de definir noções, conceitos e categorias de análise da linguagem, tomando por base os discursos artísticos, cotidianos, filosóficos, institucionais e científicos. Uma das grandes contribuições do

Ambos os teóricos contextualizam suas concepções de linguagem, no que tange aos discursos e atos de fala, ao mundo real e concreto, no qual essas enunciações ganham vida e possibilidades de abertura dos sentidos produzidos de modo singular e irreptível. Por isso, podem ser criadas novas possibilidades de interpretação do mundo e, conseqüentemente, das ações dos sujeitos no mundo.

Nessa direção, Bakhtin (2011, p. 364-365) discorre que “[...] em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas, que ficaram às margens das descobertas, não foram conscientizadas nem utilizadas ao longo de toda história de uma dada cultura”. Como é possível notar, a base da concepção bakhtiniana da linguagem centra-se nas distinções estabelecidas entre enunciado e frase e tema e significação. Dessa forma, a língua é entendida como enunciado e os sentidos produzidos por estes podem ser construídos e retomados a partir do processo de interação em um contexto sócio-histórico-ideológico em que os indivíduos se inserem o que caracteriza a noção de dialogicidade do discurso como sua marca fundamental.

Nesse contexto, emergem as noções bakhtinianas relacionadas aos gêneros discursivos, também estudados por Ricœur, com vistas a identificar elementos primários que legitimam a relação dialética entre a teoria da ação e a do texto. Em aproximação a isso, ao citar a identidade narrativa, Ricœur o faz com a intenção de apontar que a vida do homem é “uma trama de histórias narradas” e, além do mais, que o “[...] si do conhecimento de si é fruto de uma vida examinada [...], depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas quanto fictícias veiculadas por nossa cultura” (RICŒUR, 1997, p. 425).

Ao nos valermos neste trabalho do conceito ricoeuriano de história o fazemos a partir da afirmação do filósofo de que a história diz respeito ao homem, em síntese, “[...] a definição ordinária da história como conhecimento das ações de homens do passado procede desta restrição do interesse à esfera dos acontecimentos assinaláveis a agentes humanos” (RICŒUR, 1994, p. 139). O filósofo francês ainda postula que,

círculo foi encarar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo. Nesta pesquisa, será citado apenas Bakhtin devido a sua repercussão no campo dos gêneros e porque é atribuída a ele a autoria da maioria dos textos produzidos pelo círculo.

[...] a história só é conhecimento pela relação que estabelece entre o passado vivido pelos homens de outrora e o historiador de hoje. O conjunto dos procedimentos da história fez parte da equação do conhecimento. Daí resulta que o passado realmente vivido pela humanidade só pode ser postulado, tal como o número kantiano, na origem do fenômeno empiricamente conhecido. Ademais, se o vivido passado fosse nos acessível, não seria objeto de conhecimento porque, quando era presente, esse passado era como nosso presente, confuso, multiforme, ininteligível. Ora, a história visa a um saber, a uma visão ordenada, estabelecida sobre cadeias de relações causais ou finalistas, sobre significados e valores (RICOEUR, 1994, p. 142).

Nesse sentido, Ricœur (1994, p. 134) assevera que “[...] reconstituir os laços indiretos da história com a narrativa é finalmente trazer à luz a intencionalidade do pensamento histórico pela qual a história continua a visar obliquamente ao campo da ação humana e à sua temporalidade de base”.

Assim, é possível responder quem se é e tornar-se reconhecível por suas ações e seu caráter. Isso se deve, principalmente, ao fato de que “[...] o indivíduo, narrando sua vida, refigura suas experiências, sua existência, e, deste modo, dá-lhes um sentido” (CESAR, 2002, p. 53). Contudo, a experiência não é comunicada direta e imediatamente: só pode ser recuperada por intermédio da memória e comunicada através da linguagem. Para Ricœur (2006, p. 114-115),

aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo. Com essa expressão, ‘de outro modo’, uma problemática inteira é colocada em movimento, a da identidade pessoal associada ao poder narrar e narrar-se. [...] Sob a forma reflexiva do “narrar-se”, a identidade pessoal se projeta como identidade narrativa.

Conforme é possível observar, a partir da produção de ND busca-se que os sujeitos possam trilhar o percurso relacionado à hermenêutica do si de Ricœur. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que o si “[...] é o sujeito que, mediante suas reflexões, pelas mediações, confronto e assumpção do que é próprio a si, e do outro distinto de si, volta a si mesmo como um si maduro, que foi reconhecido reflexivamente” (GARRIDO, 2002, p. 129). Tem-se, assim, um sujeito do si que busca uma constante ampliação e maturação de personalidade. Ademais, a partir da teoria narrativa de Ricœur é possível perceber a importância do ato de narrar, pois se assegura uma maneira de reencontrar o sujeito na eticidade de sua identidade, uma vez que há uma “[...] identidade narrativa como mediação entre o descrever e o prescrever” (GARRIDO, 2002, p. 130).

Ao oportunizar o pensar reflexivo e a criticidade em relação às ações pessoais ou sociais que cada sujeito desempenha, gera-se um terreno fértil para a educação atuar como transcendental no papel de formação de pessoas. Há, portanto, uma dimensão triádica na ética do si, composta pela “[...] estima de si, a solicitude para com os outros e a justiça em relação

a cada um [...]. Nesse trabalho de autointerpretação, os sujeitos tornam-se mais conscientes da tarefa de ser pessoas” (GARRIDO, 2002, p. 131).

Na mesma direção, Rodrigues (2017, p. 97) postula que

O fato de a narrativa digital de aprendizagem ser uma forma de escrita e, por isso, já tornar-se uma representação reflexiva uma vez que o sujeito pensa e escolhe o que vai escrever/mostrar e pode refazer, reescrever, reestruturar sua narrativa conforme vai relendo o que escreveu e avançando em seu processo reflexivo – diferentemente do que em geral possibilitam as narrativas orais.

Como visto no capítulo anterior, de maneira especial no contexto educacional, é evidenciado que a cultura digital altera as relações humanas com a remodelagem da comunicação e a introdução de novas formas de ensinar e aprender. Toma-se por base também a analogia estabelecida por Almeida e Valente (2012) ao compreender as narrativas digitais produzidas como janelas que se abrem para a mente dos educandos ou como espelhos que fornecem indícios acerca do processo individual de cada sujeito em relação à construção do conhecimento. No mesmo sentido,

[...] ao ordenar suas experiências de aprendizagem em um todo significativo por meio da narrativa, o sujeito instaura um movimento de conhecimento e autorreconhecimento. Coloca-se como parte ativa do processo de aprendizagem, conscientiza-se das experiências que teve, dos avanços que fez, e atribui significados às informações advindas dessas experiências no exercício de representar seu pensamento e desenvolver produções que tendem a ter um caráter mais autoral (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 65).

O fato é que por meio desse trabalho em que os sujeitos registram o percurso de seus processos formativos através da apresentação das escolhas realizadas, informações levantadas, produções, anotações e descobertas, tem-se um exercício de autoria, pautado na reconstrução de suas histórias. Isso torna possível registrar a sua trajetória epistemológica e organizar as reflexões sobre as experiências e as relações estabelecidas consigo mesmo e com o mundo (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

É estabelecida, assim, uma produção digital criativa por meio de uma autoria pautada na distribuição do seu próprio conteúdo, na interação com mensagem e o(s) interlocutor(es) e no compartilhamento de ambientes colaborativos. Passa a se estabelecer também uma espécie de autoria implícita com a interação imediata de outros sujeitos por meio de diferentes plataformas. Isso permite a existência de “[...] um outro nível de diálogo com as audiências. Mesmo quando a história não é construída em tempo real, dá a sensação de atualidade, participação e interação com os públicos” (KIELING et al., 2012, p. 749).

Ademais, o trabalho com narrativas permite uma “[...] forma de registrar a vida, a história, a memória” (RODRIGUES; GONÇALVES, 2014). Afinal, de acordo com Murray (2003), a narrativa pode ser considerada como um dos mecanismos cognitivos mais primários para a compreensão do mundo e a construção da realidade a partir de suas próprias experiências pessoais.

Ocorre, portanto, por meio da apropriação tecnológica a (re)construção de narrativas agora digitalizadas e, conseqüentemente, a expansão das histórias. O fato é que há novos elementos inseridos no processo comunicacional. Entre eles se destacam a evolução das TDIC, a convergência midiática e o uso da interatividade, o que possibilita a bidirecionalidade no processo comunicativo, no retorno interativo e na construção e reconstrução das mensagens (BARBOSA; CASTRO, 2008, p. 92).

Isso significa dizer que o processo comunicativo que contemplava múltiplas mediações entre emissor e receptor a partir da transmissão de uma mensagem, sua interpretação e reenvio da significação, assume uma nova dinâmica com a evolução das tecnologias digitais, permitindo que o receptor também possa produzir e transmitir seu próprio conteúdo e dialogar com a instância de produção (KIELING et al., 2012, p. 740).

As narrativas passam, portanto, a atingir novos âmbitos operativos de construção de sentido para muito além da relação entre produção e recepção. Isso quer dizer que há a construção dos roteiros (desenvolvimento de histórias e narrativas) com a participação das audiências, o que confere novo estatuto classificatório à narratologia, introduzindo uma noção de narrativa digital (KIELING et al., 2012, p. 740).

Na mesma direção, de acordo com Rodrigues (2017, p. 96) “essa digitalidade (bem como a multimodalidade e a hipertextualidade dela decorrentes) apresenta novas possibilidades de representação da experiência pelo sujeito e de apreensão dos sentidos atribuídos a essa experiência pelo pesquisador”. Além disso, conforme mencionado anteriormente, no mundo analógico as histórias são lineares e sequenciais, com uma estrutura que apresenta uma introdução, um conflito e o desfecho deste. Em contrapartida, cada vez mais há uma busca por um novo modelo narrativo no qual uma história seja contada através de um ambiente imersivo e participativo, em busca da interação dos sentidos e da apropriação da representação da realidade pelo público (KIELING et al., 2012, p. 743-744).

2.2.2 As hipernarrativas

As mídias digitais são constituídas a partir de um complexo universo de códigos que se fundem e se multiplicam, entre eles o denominado código binário, base da digitalização universal (NEGROPONTE, 2002). Assim, as informações podem ser homogeneizadas em cadeias sequenciais compostas por zeros e uns, chamadas bits (SANTAELLA, 2005, p. 389). A esse respeito, Negroponte (2002), para conceituar a chamada vida digital, descreve a migração da matéria (átomos) para o digital (bits), ou seja, se antes a maioria das informações chegavam até as pessoas por meio de elementos formados por átomos como revistas, jornais e livros, por exemplo, na atualidade as informações chegam em formato de bits. Para o pesquisador, os bits podem ser considerados como o menor elemento do DNA da informação, sem cor, tamanho ou cheiro e que viajam à velocidade da luz.

São essas combinações entre uns e zeros que dão forma às narrativas hipertextuais, em um processo dinâmico semelhante aos nossos pensamentos. A partir disso, o acesso às informações se concretiza na medida em que o usuário busca os “nós e nexos de um roteiro multilinear, multissequencial, multissígnico (palavras, imagens, textos, documentos, sons, ruídos, músicas, vídeos) e labiríntico” (SANTAELLA, 2005, p. 392-393).

Para especificar um pouco mais a questão, Negroponte (2002) descreve que a mistura de áudio, vídeo e dados recebe o nome de multimídia, ou seja, há em sua configuração a presença de bits misturados. Isso se refere ao fato de que antes da digitalização os suportes eram incompatíveis: o texto possuía o papel e o vídeo a fita magnética, por exemplo. Já após a digitalização as quatro formas de comunicação humana fundem-se, isto é, o documento escrito, o audiovisual, as telecomunicações e a informática (SANTAELLA, 2005). Como se pode observar, na esteira do pensamento de Negroponte (2002), Santaella (2005, p. 24) amplia a questão a partir de novas análises ao afirmar que “depois de terem sido colocados em formato digital, quaisquer dados podem ser sintetizados em qualquer lugar e em qualquer tempo, para produzir produtos com idênticas cores e sons”.

Sob esse viés é que se pode falar em hipertexto, quer dizer, o texto digitalizado, fluido, reconfigurável e não somente linear. Por sua vez, para Santaella (2005, p. 24-25), “a hipermídia é uma extensão do hipertexto, pois não se limita à informação escrita”, permitindo o acréscimo de grafismos e elementos audiovisuais. Assim, toda a mistura de linguagens de multi e hipermídia pauta-se nas fontes verbal, visual e sonora.

Ainda sobre o conceito de hipermídia, Manovich (2006, p. 84) discorre que, nesse caso, os elementos multimídia que compõem um documento estão conectados por meio de

hiperlinks, os quais são independentes da estrutura em vez de ficarem definidos de um modo imutável. A rede mundial de computadores, por exemplo, é uma aplicação especial da hipermídia, caracterizada pela presença de elementos distribuídos por toda a rede. Assim, as diferentes rotas que um usuário percorre ao longo de um documento hipermídia podem ser consideradas como versões diferentes dele.

É o caso de lembrar que o prefixo “hiper” significa “acima, posição superior ou além” e foi empregado na física por Einstein para descrever um novo tipo de espaço na Teoria da Relatividade – o Hiperespaço: espaço visto de outro modo (BURGARELLI, 2011, p. 29). Isso implica em afirmar que os diferentes processos de construção signíca na esfera digital operam com informações vinculadas, interconexões de narrativas, multiplicidade, instantaneidade e estruturação não linear. O termo hipermídia é aqui entendido como deslocamento do conceito de hipertexto²¹ formulado nos anos 1960 por Theodor Nelson que já se reportava ao texto eletrônico como escrita ramificada que sugere ao usuário/leitor percursos previamente predefinidos, permitindo abertura do texto e, conseqüentemente, possibilitando a circularidade por parte do sujeito usuário no tocante às estruturas significantes digitais (BURGARELLI, 2011).

Ressalta-se, assim, a natureza hipertextual das atuais páginas da internet, afinal a *web* funciona por meio de um protocolo de transferência de arquivos, que faz com que os computadores ligados na rede “se comuniquem”, que é o *HTTP - Hypertext Transfer Protocol* ou Protocolo de Transferência de Hipertexto. Desse modo, tem-se uma nova forma de organizar e acessar os textos, sem muitos precedentes na tradição do livro:

Tradicionalmente, los textos codificaban el conocimiento y la memoria humanos, instruían, inspiraban, seducían y convencían a los lectores de que adoptaran nuevas ideas, nuevas maneras de interpretar el mundo, nuevas ideologías. En definitiva, la palabra impresa estaba ligada al arte de la retórica. Aunque cabe la posibilidad de inventar una nueva retórica del hipermedia, que utilice el hipervínculo no para distraer al lector de la argumentación (como es hoy, con frecuencia, el caso), sino para convencerle con más fuerza de la validez de un argumento, la mera existencia y popularidad del hipervínculo ilustra el continuo declive del ámbito de la retórica en la era moderna²² (MANOVICH, 2006, p. 127-128).

²¹ De acordo com Koch (2009, p. 63) o hipertexto é uma forma de estruturação textual a partir de uma escrita multilinearizada que permite o acesso “[...] praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real”.

²² Tradução nossa: “Tradicionalmente, os textos codificavam o conhecimento humano e a memória, instruían, inspiravam, seduziam e convenciam os leitores a adotar novas idéias, novas maneiras de interpretar o mundo, novas ideologias. Em suma, a palavra impressa estava ligada à arte da retórica. Embora seja possível inventar uma nova retórica da hipermídia, usando o hiperlink não para distrair o leitor do argumento (como é hoje, frequentemente, o caso), mas para convencer mais fortemente da validade de um argumento, a mera existência e popularidade do hiperlink ilustra o declínio contínuo do âmbito da retórica na era moderna”.

Na mesma direção, Halasz e Schwartz (1994 apud MANOVICH, 2006, p. 87) ressaltam que os sistemas hipermídia permitem o desenvolvimento das capacidades de criar, manipular e examinar uma rede de nós que contém informação e que estão conectados entre si por meio de ligações relacionais. Ou seja, os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, pois cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões e pode, por sua vez, conter uma rede inteira. A teia hipertextual pode ser composta por palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras e até documentos complexos que podem ser constituídos por hipertextos.

Por outro lado, é possível verificar que os elementos digitais que compõem um hipertexto conservam, a partir do princípio da modularidade, suas identidades individuais e podem ser conectados entre si em mais de um objeto. Em outras palavras, um hiperlink cria uma conexão entre os elementos em páginas diferentes ou na mesma página (MANOVICH, 2006, p. 87).

Nesse aspecto, cada leitor de um hipertexto na *web* consegue obter a sua própria versão do texto, selecionando a sua rota individualizada ao longo dele, isto é, criando uma rede de associações que lhe permitem alcançar um estado individual de fruição. Por si só isso reforça a já citada utopia de uma sociedade ideal, indicada por Manovich (2006). O hipertexto é um tipo particular de hipermídia intrinsecamente ligado ao conceito de variabilidade, pois, dependendo da rota que o usuário segue e de seus enlaces, recuperará uma determinada versão do documento (MANOVICH, 2006).

De todo o modo, para Manovich (2006), a cultura das novas mídias deve ser pensada como uma superfície plana onde são reunidos textos individuais, sem nenhuma ordem em particular. Em outras palavras, o hipertexto conduz os leitores, por meio da rede mundial de computadores, de um texto a outros *ad infinitum*. Como exemplificação disso, tem-se a própria questão estabelecida em relação à memória de acesso aleatório (do inglês *Random Access Memory* abreviado para *RAM*) que é um tipo específico de tecnologia que permite a leitura e a escrita, utilizada como memória primária em sistemas eletrônicos digitais.

Os antigos suportes de armazenamento como os livros traziam os dados organizados de maneira sequencial e linear, o que sugeria a presença de uma narração ou de uma trajetória retórica como o seu fio condutor. Em contrapartida, na memória *RAM* não é estabelecida nenhuma hierarquia: qualquer arquivo pode ser acessado com a mesma rapidez, seguindo um ordenamento próprio, definido pelo usuário. Tal característica é definida a partir do nivelamento dos dados, que podem chegar ao usuário de uma só vez.

Nessa mesma perspectiva, as mídias digitais substituem o armazenamento sequencial pelo acesso aleatório, a organização hierárquica pelo hipertexto nivelado e o movimento psicológico da narração das novelas pelo movimento físico no espaço. Assim, “[...] há uma nova retórica ou estética possíveis aqui, pode que tenha menos a ver com a ordenação do tempo por parte de um escritor ou de um orador, como um vagar pelo espaço” (MANOVICH, 2006, p. 129). As interfaces culturais normalmente ocultam os hiperlinks em um contínuo campo figurativo e, a partir da navegação, descobre-se que algumas partes se constituem em tais pontos de referência (MANOVICH, 2006, p. 142).

Como defende Manovich (2006, p. 304), espera-se que as narrações com as mídias exibam novas possibilidades estéticas que não existiam anteriormente. Isso se deve ao fato de que:

El “usuario” de una narración se ve atravesando una base de datos y siguiendo enlaces entre los documentos, tal como los ha establecido el creador de la base de datos. Una narración interactiva (que también podemos llamar hipernarración por analogía con el hipertexto) puede entenderse como la suma de múltiples trayectorias a lo largo de una base de datos. La tradicional historia lineal es una entre otras muchas posibles trayectorias; es decir: una opción en particular que se toma dentro de una hipernarración. Igual que hoy podemos contemplar los objetos culturales tradicionales como un caso particular de objeto de los nuevos medios (aquele que tendría sólo una interfaz), la tradicional historia lineal podemos verla como un caso particular de la hipernarración (MANOVICH, 2006, p. 293)²³.

Por isso, Manovich (2006) considera as hipernarrativas na centralidade do processo criativo nas mídias digitais ao possibilitar que os conteúdos sejam visualizados através de diferentes interfaces e em distintas plataformas. Segundo o teórico, ao ler uma hipernarrativa se está atravessando uma base de dados pelos múltiplos caminhos possíveis a partir dos links nela indicados. Nas narrações tradicionais, as palavras e frases que compõem uma história possuem uma existência material, enquanto outros elementos que formam o mundo imaginário de um autor ou de um estilo literário existem somente de maneira virtual. Assim, a base de dados de opções a partir das quais se constrói a narração – o paradigma – é implícita, já a narração em si – o sintagma – é explícita.

No entanto, na hipernarrativa tal relação se inverte: a base de dados que até então cumpria um papel implícito, adquire existência material (paradigma), enquanto a narrativa, de

²³ Tradução nossa: “o usuário da narrativa está cruzando uma base de dados, seguindo links entre registros estabelecidos pelo criador da base de dados. Uma narrativa interativa (que também pode ser chamada de hipernarrativa em uma analogia com o hipertexto) pode ser entendida como a soma de múltiplas trajetórias através de uma base de dados. Uma tradicional narrativa linear é uma entre tantas outras possíveis trajetórias, isso é, uma escolha particular feita dentro da hipernarrativa. Assim como hoje podemos contemplar os objetos culturais tradicionais como um caso particular de objeto das novas mídias (aquele que teria somente uma interface), poderíamos compreender a história linear tradicional como um caso particular de hipernarração.”

explícita, passa à condição de desmaterialidade (sintagma). O paradigma, portanto, é privilegiado sobre o sintagma. A narrativa se torna virtualizada e a base de dados passa a existir materialmente, ou seja, se torna real (MANOVICH, 2006, p. 297).

O fato é que o surgimento das narrativas hipertextuais, denominadas aqui como hipernarrativas, proporcionou aos sujeitos a oportunidade de experimentar outras formas de segmentação, justaposição e encadeamento lógico ao longo de suas produções. Assim, tais hipernarrações, geralmente, têm mais de um ponto de entrada, muitas ramificações internas e nenhum final bem definido. Entretanto, diante de tudo que foi mencionado nesta seção, é preciso cautela, pois a intenção aqui não é seguir a tendência das pesquisas e buscar provar que o hipertexto é bom e de que o linear não é. O que se busca é problematizar e explorar o potencial desta nova estrutura narrativa, a partir dos múltiplos recursos que ela oferece, na busca pelo desenvolvimento de perspectivas educacionais na prática pedagógica dos professores pesquisados, conforme será detalhadamente descrito na narrativa metodológica.

3 A NARRATIVA METODOLÓGICA SOB UM OLHAR FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(FREIRE, 2002)

Tomando por base a força motriz sugerida por Freire (2002, p. 85), são apresentados a seguir os caminhos da pesquisa ao percorrer os itinerários que conduzirão ao fim do trajeto, ou seja, ao cumprimento do objetivo deste estudo, que é analisar as perspectivas educacionais que emergem na produção de ND por professores do sistema municipal da educação de Lages, em relação à utilização das TDIC.

Para se chegar a isso, optou-se por nomear esta etapa como narrativa metodológica, pois consideramos condizente com a temática abordada no trabalho. No entanto, mantivemos a organização a partir da divisão em subtítulos, que permite uma visualização e, conseqüentemente, um detalhamento dos itens metodológicos. Cabe ressaltar que, na caracterização da pesquisa, por se tratar de uma abordagem bastante específica escolhida, houve a necessidade de que suas características fossem explanadas e aprofundadas. Isso também se deve ao fato de que a fenomenologia hermenêutica emerge, no presente trabalho, com implicações diretas em relação à temática discutida.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Diante desse contexto inicial, este estudo apresenta-se com características de pesquisa qualitativa a partir de um mergulho interpretativo norteado na abordagem da fenomenologia hermenêutica (RICŒUR, 1994). A fenomenologia hermenêutica, conforme será especificado a seguir em subtítulo próprio, procura atentar aos movimentos do texto por meio da argumentação e do diálogo que ajudam a desvelar os sentidos apresentados. Já sobre as pesquisas qualitativas, vale destacar que, conforme discorrem Bogdan e Biklen (1994, p. 16),

[...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. [...] O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias.

Os mesmos Bogdan e Biklen (1994) estabelecem as seguintes características da pesquisa qualitativa, que em geral faz parte das abordagens fenomenológico-hermenêuticas: a fonte direta de dados é o ambiente natural; apesar de equipamentos usados, há um peso importante das anotações pessoais; é descritiva; os dados colhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; interessa-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados obtidos; tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando; o significado é importante; ouvem-se diferentes vozes para se entender uma questão educativa.

De acordo com Maximina Freire (2012, p. 182-183), esse configura-se como um método de pesquisa qualitativa que “[...] contempla um interesse investigativo que é, essencialmente, baseado em experiência vivida”, ou seja, busca-se descrever e interpretar detalhadamente fenômenos da trajetória humana a partir “dos temas hermenêutico-fenomenológicos que os caracterizam e lhes dão identidade” (FREIRE, 2012, p. 194).

Tais experiências humanas vividas através de ações de retrospectão são descritas por meio de um formato textual – como é o caso das ND aqui estudadas –, pois esse suporte permite o desenvolvimento de uma investigação mais profunda com a consequente apresentação de uma interpretação que “[...] precisa ser documentada para que se mostre consistente e viável” (FREIRE, 2010, p. 25). Essa textualização de experiências é necessária para que a análise dos dados se dê a partir de ações interpretativas profundas que possam captar os significados implícitos nas entrelinhas dos escritos, caracterizando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno apresentado.

Em suma, enquanto a fenomenologia toma por objeto de estudo a consciência ou o mundo-vida, a hermenêutica o faz com os textos ou o discurso como texto. Sendo assim, as narrativas digitais produzidas por professores encontram-se na confluência entre as duas abordagens, uma vez que se materializam enquanto textos e remontam à vida de seus autores (MELO, 2016, p. 299).

3.1.1 A hermenêutica enriquecida de Paul Ricœur

Far-se-á uso da hermenêutica para a compreensão das narrativas produzidas em ambiente virtual de aprendizagem. Mais especificamente, foi proposta a abordagem da hermenêutica ricoeuriana conceituada como “[...] a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos” (RICŒUR, 1990, p. 10).

De acordo com Souza (2001, p. 34), as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas valem-se, em nível técnico, de elementos não quantitativos “[...] como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso. Ao nível teórico, a análise de documentos e textos é o forte deste paradigma”.

A palavra hermenêutica denota a ciência da interpretação relacionada à percepção do texto para além de sua forma estrutural ou de seu léxico, tendo origem no verbo grego *hermeneuin*, que significa interpretar. Como é possível notar, sua raiz etimológica traz uma menção direta ao deus Hermes, da mitologia grega, o mensageiro-alado dos deuses que transmitia e interpretava as comunicações aos seus afortunados. Porém, para haver uma interpretação profunda, ressalta-se, inicialmente, que há a necessidade da “[...] decifração do sentido velado no sentido manifesto, é pôr à luz a pluralidade de sentidos, a polissemia das palavras” (CESAR, 2002, p. 44).

Posto isso, cabe ressaltar também que a delimitação do campo da hermenêutica apresenta

[...] a meditação sobre a linguagem, a busca do núcleo semântico de toda hermenêutica, cujo elemento comum é a busca de uma arquitetura do sentido e a reflexão sobre a linguagem simbólica, cujo papel é o desvelamento de um significado profundo sob o significado imediato, nas expressões de duplo sentido” (CESAR, 2002, p. 46).

Tomando por base tal conceito, um dos principais estudiosos da hermenêutica é o filósofo francês Paul Ricœur, que destaca a presença da objetividade/subjetividade e da descrição/explicação ao longo de todo o processo interpretativo, tendo em vista que

[...] podemos fazer um primeiro tipo de leitura do texto, uma leitura que atua [...] pela interceptação, pelo texto, de todas as relações com um mundo que se possa mostrar e com as subjetividades que possam dialogar. Essa transferência no centro do texto – lugar que é um não-lugar – constitui um projeto particular quanto ao texto, o de prolongar a suspensão da relação referencial ao mundo e ao sujeito falante. [...] na base dessa escolha, o texto não tem exterioridade; só tem um dentro; não há perspectiva de transcendência, como teria uma palavra dirigida a alguém a propósito de alguma coisa [...]. A partir daí é possível um comportamento explicativo quanto ao texto (RICŒUR, 1986 apud DESROCHES, 2002, p. 22-23).

O pensamento de Ricœur se opõe à dicotomia entre compreensão e explicação, apresentando-as como realizações epistemológicas distintas, pertinentes a diferentes áreas do saber. Para justificar tal posicionamento, o filósofo apresenta a descrição e a explicação vinculadas, respectivamente, à compreensão à interpretação dos textos: “Explicar é sempre reconduzir o complexo ao simples. [...]. Não há inteligibilidade própria do involuntário. Só é inteligível a relação entre o voluntário e o involuntário. É por essa relação que a descrição é compreensão” (RICŒUR, 1986 apud DESROCHES, 2002, p. 19).

Sob esse mesmo ponto de vista, para a visão do hermeneuta Ricoeur, não se pode, por meio de um ato de leitura que busca a centralidade em uma análise estrutural, impossibilitar a transcendência do texto. Antes disso, é necessário que se estabeleça uma leitura pela qual se torne possível a extrapolação de suas possibilidades semânticas. Sendo assim, o filósofo francês defende que não existe a interpretação, mas sim diferentes interpretações que precisam ser legitimadas de modo consciente e vigoroso. Assim, é reconhecida a polissemia da linguagem e o caráter multivocal dos símbolos, algo que favorece a compreensão do mundo vivido (MELO, 2016). Além disso, para Melo (2011, p. 56), “[...] o pensamento de Ricœur remete-nos à possibilidade de pensar o discurso como uma manifestação consciente do homem, mas primordialmente como um campo de múltiplos sentidos, conscientes e inconscientes ou desejanter”.

Por sua vez, o termo fenomenologia tem a sua origem grega nas formas *phainomenon*, que significa o que se mostra ou se manifesta; já *logos*, possui um amplo significado e foi utilizado, ao longo da história da filosofia, de diversas maneiras, podendo ser considerada tanto um primeiro conceito filosófico para a razão quanto um princípio de ordem e beleza universal, de acordo com o período e filósofo que a empregou. A partir de seu sentido etimológico e, de modo mais aprofundado, na acepção introduzida por Edmund Husserl no final do século XIX a fenomenologia é o modo pelo qual atingimos a essência do fenômeno, que é o próprio conteúdo intencional da consciência. Dito de outra maneira, a fenomenologia emerge como um método que faz a leitura do fenômeno entendido como aquilo que se manifesta. Essa leitura começa pela descrição da manifestação do objeto, passando, em seguida, à interpretação do que se manifestou.

A esse respeito, Triviños (1987) ressalta a noção de intencionalidade como a ideia fundamental da fenomenologia, ou seja, a utilização de uma consciência que sempre se dirige a um objeto. Em outras palavras, não se pode mais entender um objeto sem sujeito. Dessa forma, desvia-se o foco do mundo objetivado para o significado das coisas, relacionando-o ao que é imediatamente experienciado. Opondo-se às análises empiristas, Husserl defende que o

objeto só existe para um sujeito que lhe dá significado, isto é, cada um apreende o objeto a sua maneira. Isso reforça o fato de que “[...] a tese da intencionalidade revela explicitamente que, se todo o sentido é para uma consciência, nenhuma consciência é consciência de si antes de ser consciência de alguma coisa para a qual ela se projeta” (RICŒUR, 1989, p. 66).

Sendo assim, Ricœur (1994, 1990, 1989) avança na questão ao sugerir uma mútua correspondência dialética fecunda entre as duas abordagens metodológicas: a descrição apresentada por meio da interpretação emergida a partir da análise estrutural do texto (fenomenologia) e a transcendência do texto a partir de sua compreensão profunda (hermenêutica).

Para explicitar isso, um dos muitos estudiosos do pensamento ricoeuriano, Desroches (2002, p. 23) postula que “[...] o desafio da discussão de Ricœur com o estruturalismo é o de conceber a articulação de duas compreensões autônomas, à primeira vista, mas complementares [...]”. Dessa feita, emergem dois modos de abordar o texto e, levando em consideração a circularidade de um a outro, tem-se o que o filósofo francês define como o círculo ou arco hermenêutico. Tal arco reúne a descrição (compreensão) e a explicação (interpretação) como momentos complementares de uma interpretação profunda:

Se, ao contrário, tem-se a análise estrutural como uma etapa e uma etapa necessária – entre uma interpretação ingênua e uma interpretação profunda, então parece possível realocar a explicação e a compreensão num único arco hermenêutico e integrar as atitudes opostas da explicação e da compreensão numa concepção global da leitura como retomada do sentido (RICŒUR, 1986 apud DESROCHES, 2002, p. 24).

Nessa dialética entre explicar e compreender, apresenta-se um “conceito metodológico de interpretação redefinido à luz de uma hermenêutica dos textos” e, concomitantemente, “[...] de um si que busca se compreender perante o texto, ao termo de um arco hermenêutico que necessita da mediação do si com um outro diverso dele mesmo” (DESROCHES, 2002, p. 26).

Ao expor tal visão, Ricœur aproxima-se da fenomenologia husserliana, porém o faz com a intenção de demonstrar a necessidade do que ele denomina como um tardio “enxerto hermenêutico”:

o enxerto tardio a que Ricœur se refere tem a intenção de conciliar a hermenêutica e a fenomenologia, mediante os vários “conflitos de interpretações” [...] É esse diálogo permanente entre os saberes e a infatigável tentativa de saber como os mesmos se cruzam e intersectam que marcam a profundidade da obra de Ricœur (HELENO, 2001, p. 82).

Com isso, a intenção ricoeuriana é, por meio da hermenêutica, demonstrar que a compreensão de si não se dá a não ser através dos símbolos, dos mitos e dos textos, o que possibilita, por exemplo no caso do presente trabalho, compreender o que o narrado diz para o narrador e o narrador diz para o narrado. Tem-se, assim, com a abordagem hermenêutica-fenomenológica, um importante elemento para a compreensão de si, a partir da análise dos fatos somados à experiência pessoal, o que permite compreendê-los de forma mais ampliada. Essa característica foi imprescindível para a presente pesquisa uma vez que se busca analisar as narrativas digitais produzidas pelos professores, a partir de um processo de escrita de si.

O fato é que, no pensamento ricoeuriano, a hermenêutica, associada à fenomenologia, não presume apenas a procura e a apropriação do sentido dos textos, dos símbolos ou da ação, na temporalidade de uma narrativa, mas, sobretudo, consiste em um esforço de compreensão do mundo e de nós mesmos. Isso se deve ao fato de que o texto é interpretado para compreender a existência que o próprio texto expressa e fixa. “O sujeito que se interpreta e compreende, ao interpretar os sinais, já não é o cogito²⁴: é um existente que descobre, pela exegese da sua vida, que já está posto no ser antes mesmo de se pôr e de se possuir. Existir é ser interpretado” (FONSECA, 2009, p. 2-4).

No entanto, é importante ressaltar que a natureza dialética do círculo hermenêutico entre explicação e compreensão será alcançada por meio da presença de um terceiro membro que faça a mediação entre a relação dos dois primeiros. Por isso, “compreender um texto é seguir seu movimento do sentido à referência, do que ele diz àquilo sobre o qual ele fala [...] o papel mediador representado pela análise estrutural constitui ao mesmo tempo a justificação da abordagem objetiva e a retificação da abordagem subjetiva” (RICŒUR, 1989, p. 208).

Na mesma direção, em um sequenciamento de sua assimilação do percurso ricoeuriano, Fonseca (2009, p. 4) discorre que:

Por isso, para Ricœur, toda a filosofia é hermenêutica, porquanto o trabalho da interpretação é penetrado pela profunda intenção de vencer as distâncias e as diferenças culturais, harmonizando o leitor/intérprete com o texto que se lhe tornou estranho, e incorporando o seu sentido na compreensão actual (sic) que um homem é capaz de ter de si mesmo, através da necessária mediação do próprio texto.

²⁴ “Abrevia-se nessa palavra a expressão de Descartes - Cogito ergo sum - Penso, logo sou, que exprime a auto evidência existencial do sujeito pensante, isto é, a certeza que o sujeito pensante tem da sua existência enquanto tal. Trata-se de uma tendência de pensamento que reaparece várias vezes na história, ainda que com fins diversos. Agostinho de Hipona valeu-se dele para refutar o ceticismo acadêmico, isto é, para demonstrar que não se pode permanecer firme na dúvida. Quem duvida da verdade tem certeza de que duvida, logo de que vive e pensa; portanto, na própria dúvida está a certeza que a leva à verdade.” (Disponível em: <http://www.filosofia.com.br/vi_dic.php?pg=1&palvr=C>. Acesso em 15 mai. 2017).

Como se vê, para o hermenêuta francês a mediação é o caminho para a compreensão e a consequente interpretação. Em linhas gerais, pode-se indicar que o desafio do hermenêuta é “reconciliar, arbitrar ou praticar uma mediação entre as partes e o todo, o sujeito e seu objeto, a doação e a apropriação, o método e a verdade, o signo e a significação, o distanciamento e o pertencimento, a explicação e a compreensão, a crítica e a convicção, etc.” (DESROCHES, 2002, p. 9). Tal visão sobre a relevância da mediação nos processos interpretativos corrobora, conforme já foi amplamente discutido no primeiro capítulo desta dissertação, com a perspectiva educacional, cujos indícios foram buscados ao longo das narrativas digitais produzidas pelos professores que participaram como sujeitos da pesquisa. Isso salienta, novamente, a relevância da abordagem fenomenológico-hermenêutica para este estudo.

Tem-se estabelecida, assim, no percurso hermenêutico, uma denominada “via longa” composta da mediação pela análise dos signos, com a complementação da inteligência do texto por meio de uma compreensão de si ao fim do processo. A “via longa” é exigida como caminho para a compreensão, já que não há compreensão sem mediação. O pressuposto de partida é que não há conhecimento imediato de si. Para hermenêuta francês, o homem só pode conhecer-se através das suas expressões, e toda compreensão é sempre resultado de uma mediação ou de uma interpretação. Em outras palavras, só a via longa, através do outro, seja ela uma narração, um texto ou até mesmo o outro-eu, conduz o percurso em direção a si-mesmo (FONSECA, 2009, p. 4).

A mesma estudiosa de Ricœur prossegue:

o carácter temporal da experiência humana deixa-se narrar e a narrativa, seja histórica ou ficcional, é prefiguração, figuração e reconfiguração dessa mesma experiência. Assim, a narrativa é o melhor meio de nos conhecermos a nós próprios. Pela mediação da própria narração o si encontra a sua própria identidade (ipse), reconhecendo-se simultaneamente a si-mesmo através do reconhecimento da sua mesmidade ao longo das suas mutações temporais (idem) (FONSECA, 2009, p. 4).

Os sentidos desvelados por esses excertos apontam, uma vez mais, para a educação, tendo em vista a relevância das ações pedagógicas mediadas pelo trabalho em parceria. É aí que se situa a justificativa para a escolha da associação das importantes correntes filosóficas: a fenomenologia e a hermenêutica (RICŒUR, 1994) com vistas a buscar uma compreensão mais profunda dos fenômenos apresentados a partir da essência dos elementos qualitativos que constituíram as experiências narradas nesta pesquisa.

3.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o nº 71513317.5.0000.5368 (Cf. Anexo A). Em relação ao *locus* da socialização, elegeu-se o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, espaço digital de educação utilizado para a produção e partilha dos sentidos em rede. Especificamente, foram convidados como sujeitos da pesquisa 20 (vinte) docentes da educação básica que compunham, no momento da pesquisa, o quadro de profissionais do Setor de Ensino e do Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP) da Secretaria Municipal da Educação de Lages, serra catarinense.

Todos esses sujeitos foram convidados formalmente a realizar o preenchimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Cf. Apêndice A). Embora todos os 20 professores tenham entregado o TCLE assinado, ao longo do período definido para a participação na pesquisa, apenas 14 deles responderam o questionário e finalizaram a produção da ND, passando, assim, a compor o número oficial de sujeitos pesquisados.

É importante salientar que a escolha desse grupo de professores se deu – além do critério da acessibilidade definido por Gil (2008, p. 94), – devido à relevância do trabalho que desempenham na formação de profissionais que atuam na educação básica nas mais diversas áreas do conhecimento, de modo que a ressignificação da utilização das TDIC nesse contexto torna-se ainda mais imprescindível.

Da mesma maneira, para referenciar tal escolha, Azevedo e Passeggi (2015, p. 16) são exemplos de autores que discorrem sobre a importância de se compreender a trajetória de formação profissional e os “[...] significados atribuídos aos processos vivenciados em práticas pedagógicas com uso de tecnologia a partir da experiência de si (autobiográfica) e da experiência do outro (heterobiográfica)”. Tais narrativas autobiográficas (PASSEGGI, 2011), puderam ser construídas a partir das diversas modalidades de texto, orais, escritos e audiovisuais, utilizando-se da multiplicidade de recursos que as plataformas digitais disponibilizam, de acordo com o que será especificado a seguir.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Como instrumentos de pesquisa e coleta de dados definiu-se um questionário para ser respondido on-line e a produção de uma narrativa digital. Assim, a narrativa digital emergiu nesta pesquisa tanto como um elemento a ser estudado quanto como item basilar do procedimento investigativo. O questionário foi disponibilizado no primeiro acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, composto por 22 perguntas visando traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa de modo a subsidiar a posterior análise dos dados de modo mais consistente. As perguntas elencadas no questionário virtual se relacionavam à idade, formação inicial, tempo, nível(is), disciplina(s) e local(is) de atuação profissional e relações com as TDIC (Cf. Apêndice B). Já que esse instrumento se voltou apenas para algumas características entendidas como relevantes para a posterior análise dos dados e para a compreensão do contexto no qual foram produzidas as ND, apresentou-se como um recurso de caráter meramente exploratório, razão pela qual não foi aplicado pré-teste.

Por sua vez, a produção das narrativas digitais ocorreu a partir da proposição de três questões motivadoras baseadas na problemática e nos objetivos definidos para esta pesquisa, com vistas a despertar uma reflexão profunda sobre as relações dos sujeitos pesquisados com as TDIC (Cf. Apêndice C). Assim, foram produzidas ND por meio da reflexão acerca da trajetória de formação inicial e continuada e das práticas pedagógicas costumeiramente desenvolvidas com suas respectivas relações com as TDIC no que diz respeito aos sujeitos pesquisados. Desse modo, buscou-se fazer com que os conhecimentos técnicos se aproximassem dos pedagógicos a partir da tessitura das narrativas digitais, além de propiciar uma aproximação com o processo de reconstrução e desconstrução das experiências.

Foram aceitas narrativas produzidas a partir da utilização de diversos suportes digitais textuais e audiovisuais, desde os tradicionais editores de texto, passando por ferramentas mais específicas como o *Microsoft PowerPoint* ou o *Prezi*²⁵ e até mesmo programas de edição de sites, vídeos, animações e criação de hiperlinks, uma vez que os textos poderiam também assumir um caráter de hipernarrativas. Cada sujeito da pesquisa escolheu o suporte no qual produziu a sua narrativa digital, porém todas elas foram socializadas no ambiente virtual de aprendizagem.

É importante ressaltar que as informações referentes aos questionários, acessos dos usuários e às ND produzidas ficaram disponíveis no banco de dados do *Moodle*, de onde foram

²⁵ É um software on-line para a criação de apresentações não lineares, consistindo em uma alternativa ao PowerPoint. Esse não necessita de slides para fornecer uma apresentação completa. Tudo é apresentado em uma estrutura única. A plataforma fica disponível a partir de login no site oficial.

extraídas e compiladas para serem analisadas pelo pesquisador. Além disso, para tornar esses instrumentos de coleta de dados viáveis, houve a preparação do ambiente *Moodle* em relação à forma arquitetônica da plataforma – desenho gráfico – criação do espaço para a publicação das narrativas e de seus recursos, cadastro dos sujeitos participantes, configuração dos questionários on-line, entre outras ações indispensáveis para esta pesquisa e que foram desenvolvidas em parceria com os profissionais da Educação a Distância (EaD) da Uniplac. Ao longo dessa etapa de preparação da plataforma digital também foi necessário verificar como o ambiente digital respondia à interação dos usuários.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Além de analisar o produto final ou o domínio da tecnologia, isto é, se o sujeito da pesquisa conseguiu produzir a narrativa ou foi capaz de utilizar os recursos tecnológicos, foi primordial analisar o conteúdo da ND, ou seja, desvelar os sentidos associados ao que foi dito explícita ou implicitamente ao longo da produção realizada em busca de indícios de perspectivas educacionais na prática narrada pelos professores pesquisados. Nesse sentido, foi de grande importância a utilização de um procedimento de análise dos dados fundamentado na perspectiva fenomenológico-hermenêutica.

Em relação à análise dos dados em pesquisas com procedimentos qualitativos e abordagem fenomenológico-hermenêutica, foi trabalhada a sistematização a partir de dois aspectos de análise. O primeiro deles foi pautado em categorias definidas *a priori* da coleta dos dados. Nessa etapa, foram utilizados os elementos que compõem uma narrativa digital segundo Paul (2016), quais sejam mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação, de acordo com o que está detalhado no segundo capítulo desta dissertação. Tais elementos que compuseram as categorias de análise a partir das produções dos sujeitos da pesquisa foram discutidos a partir do referencial teórico reunido para o embasamento deste estudo. Já o segundo aspecto de análise, em uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, procurou desvelar indícios de perspectivas educacionais em relação à utilização das TDIC ao longo das trajetórias docentes e discentes narradas nos textos produzidos pelos professores.

4 TECENDO A ANÁLISE DOS DADOS

[...] uma narrativa molda não apenas um mundo, mas as mentes que procuram lhe dar significado.
(BRUNER, 2014, p. 36)

A partir da narrativa metodológica descrita, a participação na pesquisa ocorreu mediante acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Uniplac, ou seja, o já citado *Moodle*. Esse espaço representou, portanto, “o lócus da socialização, da partilha, da produção e negociação de sentidos em rede, enfim, local de projeção das pontes necessárias para colocar ainda mais em diálogo o mundo do professor, do aluno e da escola, por meio das narrativas das experiências dos docentes” (AZEVEDO; PASSEGGI, 2015, p. 37).

De acordo com o que já foi apresentado no capítulo anterior, 14 professores constituíram os sujeitos da pesquisa mediante assinatura e preenchimento do TCLE (cf. Apêndice A). Por essa razão, foram cadastrados no AVA, recebendo usuário e senha de acesso individuais que permitiram que cada um, ao seu tempo, participasse dos dois momentos criados para que fosse possível alcançar os objetivos propostos por esse estudo. Foram eles: 1 – Questionário sobre o perfil dos participantes e questões preliminares; e 2 – Fórum para a produção e socialização das narrativas digitais. O primeiro instrumento foi composto por 22 questões (Cf. Apêndice B), que visavam conhecer os sujeitos pesquisados, o que será explicitado de modo detalhado no próximo item deste trabalho.

Por sua vez, a produção das narrativas foi motivada por um breve enunciado que conceituava o que é uma narrativa digital (Cf. Apêndice C), e por três questões motivadoras: a) Qual o seu contato, ao longo do seu processo de formação inicial ou continuada e na sua atuação profissional com as TDIC no contexto escolar (recorde inclusive seus anos de escolarização na educação básica); b) Quais contribuições a introdução das TDIC trouxe ao processo de aprendizagem dos sujeitos e para a sua prática pedagógica; c) Descreva quais suas percepções em relação às perspectivas de utilização das TDIC com seus alunos. Além disso, foi apontado que as narrativas poderiam ser produzidas a partir de recursos multimodais (vídeo, imagens, sons, gráficos, etc.) e em diferentes suportes. Assim, a intenção era explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades pedagógicas bem como registrar as memórias, reviver as histórias e (re)significar o vivido (RODRIGUES et al., 2017, p. 64).

Diante dessa contextualização, os professores pesquisados foram convidados a produzir uma narrativa digital pautada na reflexão acerca das suas trajetórias de formação

inicial e continuada e das práticas pedagógicas costumeiramente desenvolvidas em relação às TDIC na busca por indícios educacionais. Portanto, cada sujeito pôde narrar suas práticas com o uso das TDIC e, nesse movimento, refletir sobre o que faz, como faz e por que faz. Desse modo, foi possível promover um processo reflexivo capaz de possibilitar uma busca de sentido das experiências vividas pelos professores, pois conforme discorrem Azevedo e Passeggi (2015, p. 42), em meio a “[...] um acontecimento e a sua significação intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”.

Os acessos ao ambiente poderiam ocorrer a qualquer tempo, por meio de participações intermediárias ou definitivas, dentro do período pré-estabelecido. Inicialmente, definiu-se o prazo de uma semana para o envio das respostas dos questionários e a publicação das narrativas, porém, devido à baixa adesão dos participantes da pesquisa, provavelmente em virtude de suas demandas profissionais, decidiu-se pela extensão do período para três semanas, totalizando, ao final, 21 dias para a coleta de dados.

Em todos os casos, embora não fosse um critério previamente definido, foi respeitada a ordem de participação solicitada, ou seja, primeiro foram respondidas as questões do questionário para traçar o perfil e somente depois houve a participação no fórum para a produção das ND. Isso demonstrou que a organização do ambiente virtual favoreceu essa ordenação das ações e o questionário pôde ajudar a contextualizar a produção da ND, por meio de questões que favoreciam o planejamento dos textos. Em sua grande maioria, as narrativas foram previamente construídas fora do AVA, em outros recursos do computador como o *PowerPoint* e o *Word*. Somente após serem concluídas foram socializadas no fórum aberto para este fim.

Diante de todo esse contexto, inicialmente, serão apresentadas as informações sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, as narrativas digitais produzidas serão analisadas através das categorias definidas *a priori* a partir dos atributos das ND definidos por Paul (2016), e já tematizados no capítulo 2 desta dissertação. Por fim, as ND dos professores serão analisadas à luz da abordagem fenomenológica-hermenêutica em busca de indícios de perspectivas educacionais.

4.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

O perfil traçado por meio das questões de pesquisa possibilitou conhecer os sujeitos participantes e compreender seus contextos de origem, o que é essencial tendo em vista que as análises das ND estarão sempre vinculadas a esse cenário bem como aos seus autores. As questões apresentadas no instrumento de coleta de dados que tematizam essa seção constam, literalmente, no Apêndice B deste trabalho. O instrumento possuía 22 perguntas fechadas divididas a partir de quatro grupos temáticos: identificação – duas questões; formação inicial ou continuada – cinco questões; trajetória profissional – cinco questões; e uso das TDIC na vida social ou na prática pedagógica – dez questões.

Conforme foi previamente apresentado no capítulo 3, sobre a metodologia da pesquisa, os 14 sujeitos participantes são docentes das diversas áreas e níveis de ensino, com diferentes experiências no magistério, o que enriquece os olhares frente à questão pesquisada em virtude das especificidades das diversas áreas do saber representadas. Desse modo, é preciso delinear o cenário sobre o qual foi desenhada e desenvolvida esta investigação, cujo pano de fundo é a prática profissional dos professores.

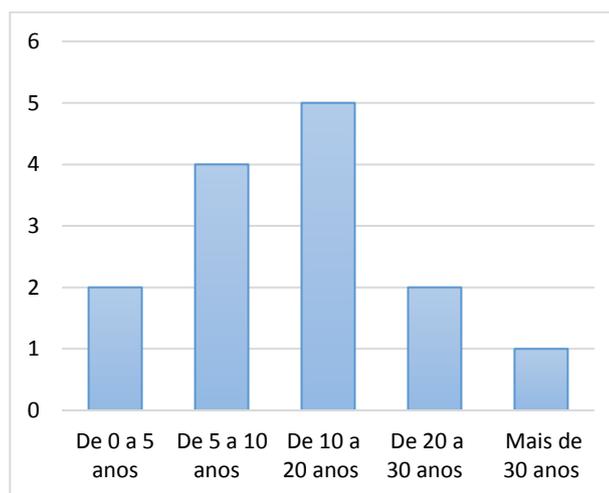
Quando da coleta de dados, esses sujeitos faziam parte do sistema municipal da educação de Lages que é composto por aproximadamente 16 mil estudantes e mais de dois mil profissionais da educação, constituindo o maior polo educacional da serra catarinense. Assim, o Setor de Ensino da Secretaria Municipal da Educação é responsável pela gestão das questões pedagógicas referentes aos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs). Por sua vez, o Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP) atua nas atividades de formação continuada dos professores das distintas áreas do conhecimento, no acompanhamento da prática docente e no planejamento de ações e projetos pedagógicos que impactem diretamente no processo e ensino-aprendizagem desenvolvido nas unidades escolares.

Para traçar de modo pormenorizado o perfil dos participantes, a maioria é composta por mulheres – 12 no total –, com faixa-etária média de 38 anos de idade – o respondente mais velho tem 53 anos e o mais jovem 24 anos. Em relação ao nível de escolaridade, um dos respondentes informou possuir especialização em andamento, quatro já são especialistas, oito já finalizaram o curso de mestrado e um concluiu o curso de doutorado. Os cursos a que se refere o nível de escolaridade mais alto desses profissionais são diversos, mas todos com um foco voltado para a área da educação, a maior parte deles tendo sido concluídos nos últimos cinco anos. Há profissionais que trabalham – ou já trabalharam –, de acordo com a sua

formação inicial, com as disciplinas de: língua portuguesa, língua inglesa, ciências, matemática, educação física, história, geografia, além da atuação na educação especial e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O período de atuação desses sujeitos da pesquisa no magistério varia e é detalhado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Tempo de atuação no magistério



Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Como é possível observar no gráfico, há diferentes perfis profissionais em relação aos anos de atuação no magistério, o que enriquece significativamente o estudo a partir dos distintos olhares que podem ser narrados em relação ao que é pesquisado. Enquanto há dois professores em início de carreira, com cinco anos de trabalho somados, ou seja, com pouca experiência profissional na área de atuação, há também quatro professores com tempo de serviço entre cinco e dez anos. A maioria dos professores (5) encontra-se na fase intermediária, possuindo entre dez e vinte anos de atuação. Em contrapartida, há, entre os pesquisados, três professores com ampla experiência profissional: dois com mais de vinte anos de trabalho e um deles com trinta e quatro anos de serviços prestados na rede municipal de ensino. Mais especificamente, segundo as informações fornecidas, a atuação desses profissionais ocorreu, ao longo de suas trajetórias, em diferentes níveis de ensino, que vão da educação infantil, passando pelo ensino fundamental, pelo ensino médio e chegando ao ensino superior. Essas informações ajudam a entender as percepções dos professores em relação aos questionamentos realizados sobre as TDIC, como poderá ser notado no decorrer dessa análise.

Além desse perfil inicial que ajuda a contextualizar a produção das narrativas, é importante ressaltar também que foram realizadas algumas perguntas prévias para a compreensão das relações desses sujeitos com as TDIC. Essas informações são importantes

uma vez que a proposta temática para produção da narrativa digital tinha relação direta com suas práticas docentes em relação à utilização de tais recursos.

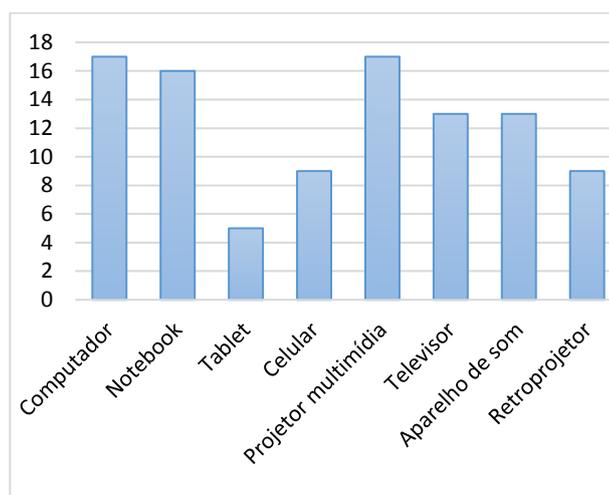
Sendo assim, ao serem questionados sobre o fato de terem cursado disciplinas específicas sobre a utilização das TDIC ao longo do processo de formação inicial, isto é, a graduação ou a pós-graduação, obteve-se resultado equivalente: 50% responderam que nunca cursaram tais disciplinas, enquanto outros 50% afirmaram o contrário. Já ao longo do processo de formação continuada (formação em serviço, aperfeiçoamento ou educação permanente), 57% dos respondentes disseram já ter participado de cursos específicos sobre o uso das TDIC, enquanto 43% responderam não ter participado.

Ao longo dos resultados para as duas questões torna-se perceptível um dado preocupante que representa que um número significativo de profissionais pesquisados não vivenciou a discussão da temática voltada para as TDIC, tendo em vista que não tiveram disciplinas específicas nem na graduação ou na pós-graduação e tampouco participaram de cursos de formação continuada especificamente sobre a questão. Prieto Castillo (2000 apud APARICI, 2014, p. 35) demonstra essa preocupação em relação à ausência de discussões sobre o papel das mediações pedagógicas na formação dos professores, sobretudo quando postula que

[...] o velho discurso universitário carece de mediações pedagógicas, está centralizado em uma palavra despersonalizada, obstinada em transmitir ciência; fecha oportunidades de expressão, entende pouco ou nada de meios audiovisuais, e frequentemente entende ainda menos de interação grupal. Como formar comunicadores a partir de semelhantes matrizes?

O autor ressalta ainda que, a partir dessa formação universitária, as experiências educativas e comunicativas apenas repetem modelos analógicos do passado e, por isso, “não deixam de ser gutenberguianas por usarem a web”, como é o caso dos jornais na rede, que apenas reproduzem a mesma lógica do papel (APARICI, 2014, p. 35).

Já ao serem convidados a listar as tecnologias digitais que mais foram utilizadas ao longo de suas práticas pedagógicas, foram apresentados os percentuais conforme o gráfico 2:

Gráfico 2 - Recursos tecnológicos utilizados em sala de aula

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

É possível observar pelo gráfico que, apesar de não haver uma discrepância significativa em relação às tecnologias citadas, as que foram mencionadas como as mais acessíveis aos respondentes da pesquisa foram o computador (17%) e o projetor multimídia (17%), seguidos pelo notebook (16%), o televisor (13%) e o aparelho de som (13%). Isso pode indicar certa familiaridade dos professores com as TDIC o que, em tese, facilitaria a elaboração das ND, uma vez que a utilização dos recursos em si não seria um problema ou uma barreira a ser superada. Chama a atenção também a tímida utilização em sala de aula como ferramenta pedagógica dos equipamentos da nova geração das TDIC, como o celular²⁶ (9%) e o tablet (5%), uma vez que apresentaram percentuais similar e menor, respectivamente, de um recurso que tem se tornado obsoleto em muitas realidades escolares, o retroprojetor (9%). Isso acontece mesmo tendo em vista que são dois dos recursos empregados na chamada aprendizagem por meio de dispositivos móveis – em inglês *mobile learning* ou *m-learning* – que se encontra em expansão ao longo das práticas educacionais formais, como é tematizado, por exemplo, no estudo de Klaar (2017).

Essa informação se contrapõe ao que postula a já citada pesquisa TIC Educação – 2016, realizada pelo Cetic.br, que indicou o celular como o equipamento mais utilizado (93%) pelos alunos de escolas localizadas em áreas urbanas, sendo que 19% dos alunos usuários de internet disseram acessar a rede exclusivamente pelo telefone celular. Além disso, no relatório da mesma pesquisa apresenta-se a importância desse dispositivo para o “[...] acesso aos recursos da cultura digital para o aluno de escola pública, tendo em vista que o dispositivo

²⁶ Nesta pesquisa, o celular é utilizado como um termo genérico capaz de se referir também ao conceito dos chamados *smartphones*, isto é, celulares com recursos avançados e de altíssima qualidade.

tem sido disseminado nos últimos anos nos diversos segmentos da população brasileira, especialmente entre crianças e adolescentes e nas classes mais baixas” (CETIC.BR, 2017, p. 105). Por outro lado, o mesmo relatório apresenta que “apesar de os dados indicarem o uso intenso de telefones celulares entre os alunos, [...] tais dispositivos ainda não foram plenamente apropriados pela cultura escolar” (CETIC.BR, 2017, p. 107).

Tal contraponto constatado pode ser proveniente da proibição da utilização do celular em salas de aula, no estado de Santa Catarina, conforme prevê a Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008 que estabelece, em seu Art. 1º: “Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina”. Essa informação é preocupante, pois, em uma perspectiva educomunicativa, o celular apresenta-se como um recurso que pode possibilitar “[...] maior autonomia ao usuário do que o acesso exclusivo por computadores da escola, da biblioteca ou de algum outro centro público de acesso, o que tem um potencial de impacto em seu nível de engajamento no uso das tecnologias” (CETIC.BR, 2017, p. 106).

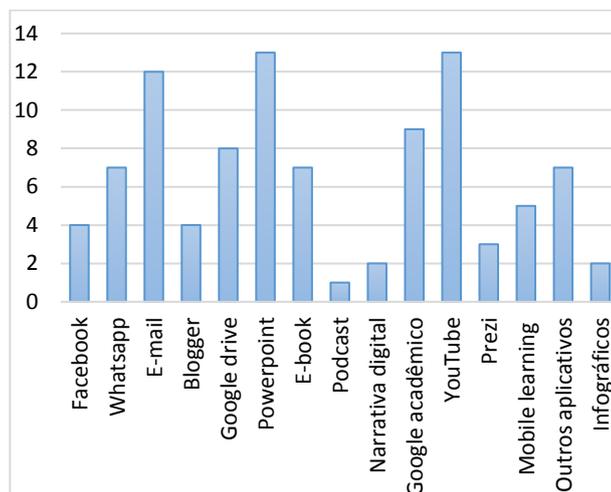
Assim, tem-se novamente um importante indício em relação a como é importante fomentar as discussões acerca da questão para que as potencialidades de um recurso pedagógico como o celular não sejam desprezadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Isso se deve ao fato de que inúmeras atividades investigativas e colaborativas podem ser propostas por meio da utilização do celular, tais como pesquisas e a produção coletiva de áudios e vídeos, por exemplo. Essas atividades podem potencializar o ensino e a aprendizagem, instigando a curiosidade e oportunizando novas oportunidades de conhecimento oriundas da escola (KLAAR, 2017).

Já em relação à frequência de acesso à internet na escola ou na vida cotidiana, 31% dos professores pesquisados afirmaram realizá-lo em média de 3 a 6 horas por dia, mesmo índice que se refere ao período de 6 a 9 horas acessadas diariamente. Outros 19% acessam à internet entre 1 e 3 horas diárias, 12% o fazem mais de 9 horas por dia e 6% de três a seis vezes por semana. Assim, é possível observar que a maioria dos sujeitos da pesquisa acessam à internet com frequência. Em aproximação à questão seguinte, as atividades mais listadas como desenvolvidas na internet foram: pesquisar – citada como sempre realizada por 12 dos 14 participantes – e acessar as redes sociais, ler notícias e produzir atividades pedagógicas – mencionadas como sempre realizadas por 9 dos 14 participantes. As menos citadas foram jogar e assistir a filmes e vídeos. Esses dados são importantes por demonstrarem, nesse caso, que há um impacto na mesma proporção na vida social e na prática pedagógica dos professores

pesquisados, uma vez que as atividades mais citadas foram a realização de pesquisas, o acesso às redes sociais, a leitura de notícias e a produção de atividades pedagógicas.

Por sua vez, em relação às ferramentas tecnológicas mais utilizadas ao longo da prática pedagógica dos professores pesquisados, os resultados apresentam-se no gráfico 3:

Gráfico 3 - Ferramentas tecnológicas mais utilizadas na prática docente



Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Nesse questionamento específico, é possível analisar que há uma vasta gama de ferramentas tecnológicas sendo utilizadas ao longo das aulas. Entre elas, destacam-se algumas mais habituais como o *PowerPoint* e o *YouTube* (13%), seguidos pelo e-mail (12%). Sequencialmente a isso, aparecem também com um considerável número de menções as ferramentas do *Google Acadêmico* (9%) e do *Drive* (8%), além do *WhatsApp* (7%) e do *e-book* (7%). Já no que tange às ferramentas menos listadas, em ordem, estão o *podcast* (1%), os infográficos (2%), a narrativa digital (2%) e o *Prezi* (3%), possivelmente devido ao desconhecimento das funcionalidades e potencialidades desses recursos.

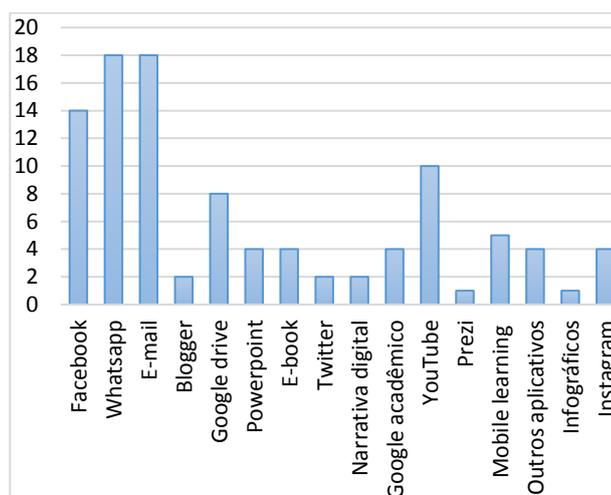
Percebe-se, assim, que, se por um lado o e-mail e o *WhatsApp* são ferramentas que favorecem primordialmente a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, outros recursos como os do *Google*, o *PowerPoint*, o *Prezi*, o *YouTube* e o *podcast*, além de serem fontes naturais de pesquisa e compartilhamento de saberes, demonstram um enorme potencial educacional, sobretudo se forem utilizados a partir da proposição de atividades que favoreçam a construção coletiva de conhecimentos ao longo das aulas. Nesse contexto, até mesmo as ferramentas, a princípio, comunicativas podem mostrar-se educacionais, dependendo do planejamento e da problematização do professor. No entanto, se os professores não refletirem sobre as potencialidades desses recursos, conhecendo e compreendendo seus usos por meio do incremento de políticas públicas de formação

permanente e continuada, permanecerá uma lacuna significativa ao longo das práticas educacionais, como será detalhado mais adiante.

No caso específico do *PowerPoint*, de acordo com os sujeitos da pesquisa, uma das ferramentas mais utilizadas na prática docente, outra questão proposta tematizou, especificamente, a produção das apresentações de slides utilizadas ao longo das aulas. A respeito disso, os recursos listados como os mais utilizados pelos professores foram, em ordem: imagens (19%), vídeos (18%), áudios (16%), links (14%), animações (14%) e gráficos (12%). Apesar dos percentuais serem bastante parecidos, nota-se que, na medida do possível, recursos que caracterizam a já tematizada multimodalidade são empregados na elaboração das apresentações, nesses casos, atribuindo a elas um caráter multi e hipermidiático. Essa informação é importante, pois aproxima essas apresentações de slides, produzidas para as aulas desses professores, daquilo que denominamos neste estudo como narrativas digitais, isto é, retomando o conceito de Rodrigues (2017, p. 30) já empregado nesta dissertação, os textos construídos a partir das TDIC através de linguagem e suportes multi ou hipermidiáticos.

Por outro lado, uma ressalva importante a partir de uma perspectiva crítica é compartilhada por Prieto Castillo (2014, p. 50) quando postula que as tecnologias analógicas foram colonizadas pelo sistema como recursos para acentuar a palavra do professor. Movimento parecido foi verificado com o surgimento dos computadores nos anos 1990, tendo em vista que por meio dessas ferramentas replicou-se o trabalho anterior “baseado na comunicação de materiais sem mediação pedagógica, em avaliações centralizadas na resposta esperada, em consumo – e não em criação – de informação”. Muitas vezes, para o teórico, é preciso cautela para que a produção intelectual não corresponda apenas a um pacote de slides, mas sim que haja criação coletiva de informação.

Posto isso, e dando sequenciamento à análise dos dados do questionário, quando perguntados sobre as ferramentas tecnológicas mais utilizadas nas práticas cotidianas/vida social dos professores pesquisados, foram obtidos os percentuais sintetizados no gráfico 4, sendo que mais do que uma alternativa poderia ser assinalada:

Gráfico 4 - Ferramentas tecnológicas mais utilizadas na vida social

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Como é possível perceber, em uma análise comparativa com a questão anterior, por mais que as ferramentas tecnológicas estejam presentes nas práticas cotidianas dos sujeitos da pesquisa, duas das mais listadas – o *WhatsApp* e o *Facebook* – não são utilizados com a mesma expressividade na escola, o que reforça o já citado hiato existente entre as práticas desenvolvidas nas escolas e o que é vivenciado cotidianamente pelos sujeitos. Nesse caso, apenas o e-mail se manteve como uma das ferramentas mais citadas em ambos os casos. Compõem o grupo intermediário *YouTube* (10%) e o *Google Drive* (8%). Entre os recursos menos mencionados pelos participantes da pesquisa estão o *Prezi* e os infográficos, com apenas 1% das menções cada, seguidos pelo *Blogger* o *Twitter* e a *Narrativa Digital*, com 2%. Também foram pouco *Mobile learning* (5%), isto é, a aprendizagem por meio dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*, além do *PowerPoint*, o *Google Acadêmico*, o *e-book* e o *Instagram* (4%). A partir do que é possível depreender por esses dados, mesmo em se tratando da vida social, outras redes sociais mundialmente famosas como o *Blogger*, o *Twitter* e o *Instagram* não são populares entre os professores pesquisados.

Ao serem questionados sobre a frequência de atividades que desenvolvem utilizando tecnologias digitais ao longo de suas práticas docentes – a partir de uma classificação em que os significados são: 1. Não se aplica, 2. Nunca, 3. Raramente, 4. Às vezes e 5. Sempre –, obteve-se a média de menções ilustrada na figura 7:

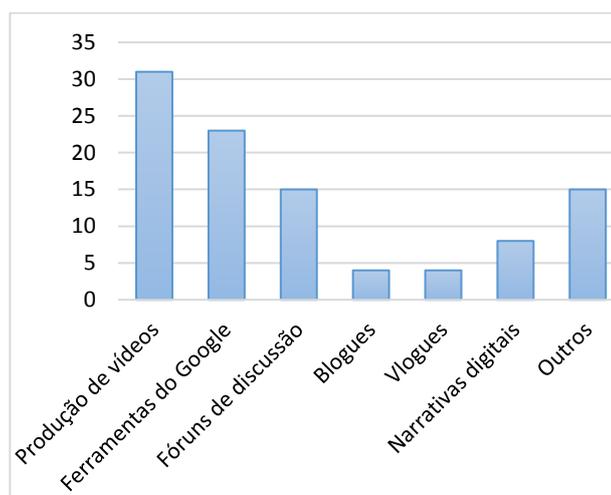
Figura 7 - Frequência de atividades envolvendo TDIC

Respostas	1	2	3	4	5	Total
Pesquisa em site	0	0	0	2 (14%)	12 (86%)	14
Participação em Fóruns	0	2 (14%)	7 (50%)	4 (29%)	1 (7%)	14
Usos de software livres e gratuitos	1 (7%)	1 (7%)	1 (7%)	7 (50%)	4 (29%)	14
Usos de software específicos da disciplina	1 (7%)	0	0	9 (64%)	4 (29%)	14
Criação de blogs	2 (14%)	3 (21%)	7 (50%)	0	2 (14%)	14
Criação de vlogs	3 (21%)	5 (36%)	5 (36%)	1 (7%)	0	14
Uso de aplicativos colaborativos	0	2 (14%)	2 (14%)	6 (43%)	4 (29%)	14
Acesso às bibliotecas virtuais	0	0	2 (14%)	7 (50%)	5 (36%)	14
Uso de ambientes virtuais	0	1 (7%)	4 (29%)	6 (43%)	3 (21%)	14
Digitação de textos	0	0	3 (21%)	3 (21%)	8 (57%)	14
Uso das mídias sociais para atividades relacionadas à(s) disciplina(s)	0	0	2 (14%)	7 (50%)	5 (36%)	14
Criação de apresentações, com áudios e/ou outras mídias	0	0	0	7 (50%)	7 (50%)	14

Fonte: *Print screen* do AVA das respostas do questionário (2017).

A figura 7 aponta que as atividades quase sempre realizadas pelos professores pesquisados são, em ordem, pesquisas em sites – citada por 12 dos 14 respondentes como sempre realizada –, criação de apresentações com áudios e/ou outras mídias, digitação de textos, acesso às bibliotecas virtuais e uso das mídias sociais para atividades relacionadas à(s) disciplina(s). Novamente, delineia-se um panorama no qual atividades de pesquisa – em sites e bibliotecas virtuais – e digitação de textos e criação de apresentações para aulas expositivas são as mais comumente realizadas. Chama a atenção também o baixo impacto de discussões em fóruns e uso de ambientes virtuais ao longo das disciplinas, bem como a baixa adesão à criação de blogs e vlogs, apontada, em sua maioria, como atividades nunca ou raramente realizadas pelos professores pesquisados. Isso pode refletir que ferramentas de construção do conhecimento em parceria ainda não são exploradas como deveriam nos contextos educacionais.

Especificamente sobre isso, ou seja, o fato de terem utilizado, ao longo de suas aulas, recursos que permitem a construção coletiva do conhecimento, assumindo, assim, a perspectiva educacional tematizada neste trabalho, 21% disseram nunca ter utilizado tais recursos, enquanto 79% afirmam já ter utilizado alguma ferramenta colaborativa. Entre aqueles que responderam positivamente, os recursos listados como os mais utilizados foram:

Gráfico 5 - Recursos utilizados na construção coletiva do conhecimento

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

De acordo com o que é possível analisar no gráfico, há, entre as opções listadas, um destaque para a produção coletiva de vídeos com os estudantes (31%), a utilização das ferramentas do *Google* ao longo das aulas (23%) e a realização de fóruns de discussão on-line (15%). Já a produção de narrativas digitais foi citada por apenas 8% dos respondentes e a criação de blogs e vlogs só foi mencionada por 4% dos participantes da pesquisa, o que reafirma o que já foi exposto na análise da questão anterior. Essa informação é importante, pois se trata de um percentual expressivo de professores pesquisados que diz se valer de ferramentas colaborativas de aprendizagem ao longo das aulas, com o destaque para a produção coletiva de vídeos. Devido a essas características de colaboração e construção coletiva mediadas pelas TDIC, tem-se demonstrada o que Sartori e Roesler (2014) denominam como “prática pedagógica educacional”.

Por fim, outra informação relevante diz respeito ao fato de que 60% dos sujeitos pesquisados afirmam já ter produzido, em algum momento de suas trajetórias docentes, narrativas digitais, porém, esse mesmo percentual mencionou desconhecer os significados do conceito, o que talvez justifique os contrapontos observados em relação às ND nos resultados obtidos nas questões anteriores. Desse modo, tem-se destacada, outra vez mais, a importância do desenvolvimento de pesquisas acerca das ND na educação.

4.2 ASPECTOS DE ANÁLISE

Após a expiração do prazo previsto para a participação na pesquisa, realizei a recolha das narrativas digitais finais produzidas pelos professores e postadas no Ambiente Virtual de

Aprendizagem. A essa altura é importante lembrar que foram no total 14 narrativas digitais produzidas. Para uma compreensão dessas, optei por separar dois momentos da caminhada, apesar de entender que esses dois aspectos estão imbricados. No primeiro deles serão expostos os cinco elementos da taxonomia apresentada por Paul (2016) que possibilitam entender como a ND é estruturada sob o ponto de vista das linguagens e dos recursos disponíveis pelas TDIC. Os elementos permitem, ainda, identificar o potencial de interatividade da ND analisada e o impacto exercido sobre a audiência. Embora tenha sido, inicialmente, vinculada ao universo do jornalismo, essa taxonomia pode ser adaptada a diferentes tipos de produções, dependendo do tipo de narrativa produzida. Já no segundo aspecto de análise serão adotados os critérios da perspectiva da fenomenologia hermenêutica para a interpretação profunda dos escritos produzidos pelos professores em busca de indícios da educomunicação nas práticas relatadas.

Cabe ressaltar que as narrativas foram construídas com e pela ferramenta tecnológica e, em decorrência disso, o foco investigativo está em perceber os efeitos que o movimento de narrar utilizando recursos digitais produz em relação às perspectivas educacionais para a prática pedagógica. Além disso, com o propósito ético de não revelar a identidade dos 14 professores participantes da pesquisa que responderam o questionário e produziram as ND, foram organizados de modo a serem numerados de 1 (um) a 14 (catorze), precedidos pela letra “P”, assim, tem-se: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13 e P14, a partir da ordem cronológica em que os textos foram publicados no AVA. Portanto, o corpus de texto analisado a partir daqui corresponde a um total de 14 ND produzidas.

4.2.1 Análise dos atributos das narrativas digitais

De acordo com o que já foi abordado no capítulo 2, na visão de Paul (2016) há cinco atributos ou elementos possíveis de serem analisados em uma narrativa digital: mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação. Nesta seção, esse foi o aporte teórico escolhido para ser utilizado na análise das narrativas produzidas. Cabe ressaltar que o elemento intitulado comunicação, que denota a habilidade de se conectar com os outros por meio da ND para a construção coletiva de sentidos, seguiu um mesmo padrão ao longo dos 14 textos produzidos. Em relação a esse elemento, as produções dos sujeitos da pesquisa caracterizaram-se a partir de uma configuração de um para vários. Em outras palavras, as narrativas produzidas traziam mensagens que podiam ser lidas por todos aqueles que correspondiam ao público-alvo do fórum em que foram publicadas. O fórum, aliás, foi o tipo de configuração utilizado para a

comunicação – ou socialização – das narrativas e apresentou um direcionamento gravado, sem moderação, ou seja, não houve supervisão do conteúdo postado pelo pesquisador ou pelos administradores do *Moodle*. Ademais, o objetivo da comunicação estabelecida foi a troca de informações entre os sujeitos pesquisados em relação às questões motivadoras propostas.

Como é possível perceber, embora o fórum possibilitasse estímulos para a interação entre os seus participantes a partir da formatação de sua comunicação, isso não ocorreu de modo tão efusivo na presente pesquisa. No que diz respeito a esse fator é importante ressaltar que, ao se criar um fórum para a socialização das narrativas, buscou-se oportunizar um espaço para que cada um relatasse suas vivências e, assim, enriquecesse seus olhares não somente sobre si, mas também em relação às experiências dos outros, sem, contudo, que fosse necessária uma interação direta com os demais participantes. Dessa maneira, estabeleceu-se um espaço de construção subjetiva e intersubjetiva.

No mesmo sentido, decidiu-se para que não houvesse mediação no fórum por parte do pesquisador para que as narrativas pudessem fluir sem interferências, respeitando a autoconstrução de cada um. A esse respeito, de acordo com Bruner (2014, p. 76), a autoconstrução é “[...] o nosso principal meio para estabelecer nossa singularidade, e uma breve reflexão deixa claro que nós nos distinguimos dos outros comparando nossos relatos com os relatos que os outros ofereceram sobre si mesmos”.

Dessa maneira, por mais que isso não tenha sido registrado de modo específico por meio de comentários com essa finalidade, pode ter havido a leitura das narrativas dos outros sujeitos pesquisados para que, nesse movimento, cada sujeito desse forma a sua narrativa. Pode-se dizer ainda, a partir do que foi observado no AVA, que as narrativas foram construídas por meio de um processo de adesão, ação e autoconsciência influenciadas pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada docente.

Do mesmo modo, uma característica importante é que as ND produzidas não apresentaram recursos sonoros ou de vídeo ao longo de suas composições. Tal dado pode traduzir a dificuldade na utilização desses recursos multimodais na elaboração de uma ND, tendo em vista o hábito tradicional da construção de textos na linguagem verbal. Além disso, essa característica se contrapõe ao que foi respondido nas questões do questionário, de modo especial levando em consideração que a maioria dos respondentes sinalizou a utilização de recursos como áudios e vídeos na produção de apresentações de slides, por exemplo, conforme já pôde ser analisado anteriormente.

Em relação aos suportes para as ND, ao todo foram três narrativas produzidas a partir do *PowerPoint* (P4, P8 e P9), três narrativas produzidas no *Word* (P1, P7 e P14) – em ambos

os casos anexadas ao fórum por meio de seus arquivos – e oito narrativas publicadas diretamente no fórum (P2, P3, P5, P6, P10, P11, P12 e P13). Dessas ND apenas uma utilizou imagens em sua composição (P2) e duas se valeram da presença de endereços eletrônicos que se referiam a outras páginas relacionadas ao conteúdo apresentado, marcando, assim, um caráter hipernarrativo. Uma delas configurou adequadamente os hiperlinks (P2), enquanto a outra (P3) simplesmente apresentou o endereço sem a opção para clicar e ser direcionado à página correspondente. Assim, é reforçada a necessidade de se disseminar entre os educadores os conhecimentos relacionados ao potencial da multimodalidade e da hipermodalidade propiciada pelas TDIC para que sejam desenvolvidas habilidades em outras mídias, além das modalidades escrita e visual, isto é, partindo também para a sonora, a audiovisual e a de hiperlinks, por exemplo.

Diante dessas observações iniciais, na análise a seguir serão descritos detalhes referentes apenas aos elementos mídia, ação, relacionamento e contexto, abordados por Paul (2016) em sua taxonomia, tendo em vista que a comunicação das narrativas produzidas já está descrita na abertura desta seção. Vale ressaltar que as narrativas serão analisadas na ordem cronológica em que foram socializadas no fórum aberto no AVA. A intenção é favorecer a comparação entre os diferentes textos produzidos em busca de indícios de proximidades e/ou distanciamentos.

Para começar, a narrativa produzida pela **P1**, intitulada “Caminhos percorridos em três tempos: ontem, hoje e amanhã?”, apresentou uma configuração com conteúdo de mídia individual, uma vez que só houve o emprego do tipo textual escrito (verbal) em sua composição, no suporte oferecido pelo *Microsoft Word*, e foi anexada ao AVA através de um arquivo de três páginas. Assim, o fluxo dessa ND foi gravado e, portanto, assíncrono, com o tempo/espço definido a partir de um conteúdo previamente editado. Por sua vez, em relação ao elemento ação, apresentou-se um conteúdo estático, que requeria uma ação ativa do usuário por meio da necessidade de clicar e fazer o *download* do arquivo anexado e, após abri-lo, rolar na tela para ler o texto. O relacionamento caracterizou-se como fechado, ou seja, a interação com o conteúdo produzido ficou restrita à leitura do que foi apresentado, sem qualquer tipo de interação concreta. Cabe lembrar que esses elementos do relacionamento são, segundo Paul (2016, p. 125) “conscientemente designados na produção da história pela pessoa que desenvolveu o conteúdo para dar ao usuário um certo tipo de experiência com o conteúdo”.

Por se tratar de um relacionamento fechado, conseqüentemente, o conteúdo da ND em análise caracterizou-se como padrão, não calculável, fixo e de ampliação limitada, o que significa que ele não pôde ser customizado de acordo com os interesses do interlocutor, não

houve levantamento de respostas, as partes do conteúdo não puderam ser movimentadas ao longo do corpo narrativo, tampouco foi possível acrescentar alguma contribuição material ao conteúdo. Em contrapartida, ainda no que tange ao relacionamento, a narrativa foi produzida a partir de um conteúdo não linear, o que se caracteriza pelo fato de ser possível escolher a ordem na qual os segmentos da história são contados, tendo em vista a presença de hiperlinks em sua constituição que podem conduzir a saídas e retornos ao texto-base.

Assim, o contexto apresentou uma relevância hipermediática com a utilização de dois hiperlinks paralelos, acrescentados em nota de rodapé nas páginas do texto e contextualizados com o referencial temático da produção. A origem do conteúdo dos endereços eletrônicos acrescentados era externa, ou seja, não foram criados ou mantidos pelo AVA onde estava apresentada a narrativa. Os links trouxeram redundância suplementar, composto por material diferente do que estava exposto na ND. Some-se a isso o fato de que um deles apresentava conteúdo relacionado, isto é, similar ao tópico narrativo, e o outro recomendado, trazendo tópicos que poderiam ser do interesse do leitor.

O P2 produziu uma narrativa sem título, com conteúdo de mídia múltipla, tendo em vista que houve a apresentação de texto e fotos na postagem realizada diretamente no AVA, porém sem sua vinculação direta ao longo da narrativa, isto é, os elementos de mídia foram trazidos juntos, mas eles existiam e produziam significados isoladamente. Tratou-se ainda de conteúdo gravado (assíncrono) e previamente editado. Já em relação a ação, apresentou-se um conteúdo estático com um perfil de usuário passivo, já que o leitor não precisava desempenhar nenhuma ação para ter acesso ao texto da ND.

Do mesmo modo, nessa ND foi possível observar também a presença de um relacionamento fechado, com uma narrativa não linear, em que o conteúdo não pôde ser customizável, nem manipulável ou expansível – tendo sido, portanto, caracterizado como padrão, fixo e limitado – pois, independentemente do caminho tomado pelo usuário, ao final, o conteúdo acessado foi sempre o mesmo, limitado ao planejamento do autor da ND. Por fim, o contexto apresentou uma relevância hipermediática, por meio do acréscimo de links embutidos, isto é, dispostos em meio ao discurso narrativo verbal (texto escrito) e de origem externa, por remeter a outros sites. A redundância desses links era suplementar, pois traziam material diferente em relação ao texto da narrativa e objetivo recomendado, ou seja, com tópicos que poderiam ser de interesse do leitor. A disposição dos links no texto pode ser melhor observada na figura 8 que traz um dos fragmentos do texto:

Figura 8 - Os hiperlinks na narrativa do P2

vale destacar também além dos recursos áudio visuais e os games que já foram citados; a utilização contínua de sites educativos, tais como: <https://www.duolingo.com/> ; <https://www.eslgamesplus.com/classroom-games/> ; <https://www.english-hilfen.de/en/> ; e outros sites que foram explorados no laboratório de informática (a cada 15 dias uma turma utilizava o laboratório nas aulas de Inglês)

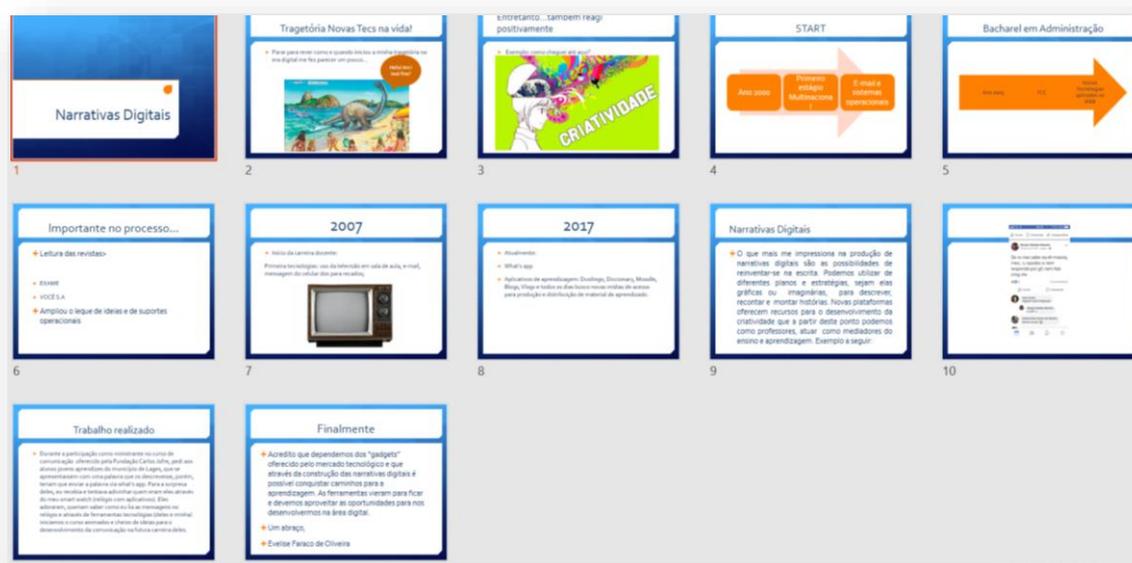
Fonte: *Print screen* do AVA do fórum para a produção das narrativas (2017).

A ND produzida pela **P3** apresentou como título “Narrativa: experiências sobre as mídias digitais em sala de aula”. Sua configuração trouxe apenas o texto, postado diretamente no AVA, como conteúdo de mídia individual, fluxo gravado e assíncrono e tempo/espço marcado pelo conteúdo previamente editado. Já a ação caracterizou-se por meio do conteúdo apresentado como estático, a partir de um usuário passivo, ou seja, não havia a necessidade de movimento de nenhuma natureza por parte do leitor para ter acesso ao conteúdo da ND.

Houve também a apresentação de um relacionamento fechado, com uma narrativa linear, padrão, não calculável, fixa e de ampliação limitada, tendo em vista que: não havia nenhum tipo de mudança na história mediante a ação do usuário; nenhuma ação por parte do usuário era registrada; não era possível mover o conteúdo; e não era possível que o usuário acrescentasse algo ao conteúdo. Além disso, o contexto apresentado trouxe uma relevância hipermidiática através da utilização de um hiperlink de localização paralela ao texto, origem do conteúdo externa ao AVA, redundância suplementar e objetivo relacionado.

Sequencialmente a isso, o texto produzido pela **P4** no *Microsoft PowerPoint* e anexado ao AVA trouxe como título “Narrativas digitais” e apresentou uma configuração de conteúdo com a presença de texto, imagens e dos elementos gráficos do *SmartArt* do *PowerPoint*, conforme apresentado na figura 9:

Figura 9 - Visão geral da narrativa da P4



Fonte: *Print screen* do AVA do fórum para a produção das narrativas (2017).

Nesse caso tratou-se, portanto, de uma narrativa multimídia, ou seja, como define Paul (2016, p. 124): um conteúdo que apresentou dois ou mais tipos de mídia “interligados numa apresentação perfeitamente articulada”. O fluxo desse conteúdo foi gravado e, portanto, assíncrono, com a presença de material previamente editado. Já em relação ao atributo da ação, a narrativa da P4 apresentou conteúdo estático, mas requereu um perfil ativo de usuário, a partir da necessidade de clicar para avançar nos slides apresentados na tela. O relacionamento pôde ser identificado como fechado, com uma narrativa não linear, já que os slides constituíram unidades significativas individuais que permitiam que outras ordenações de leitura pudessem ser feitas.

Por outro lado, o relacionamento com o conteúdo da narrativa em questão apresentou-se também como padrão, não calculável, fixo e limitado, o que quer dizer que, independentemente de necessitar que o usuário clicasse para acessar o texto, as imagens e os elementos gráficos, isso não significava uma mudança no desenrolar da narrativa. Por sua vez, em relação ao contexto, a ND apresentou uma relevância autoexplicativa, ou seja, não houve a presença de hiperlinks embutidos ou paralelos, internos ou externos ao longo de sua apresentação.

As ND que apareceram na sequência e foram produzidas pelas **P5** e **P6** serão analisadas em conjunto, quanto aos seus elementos constituintes, por apresentarem similaridade acerca desses atributos. Ambas não apresentaram título e foram produzidas diretamente no espaço destinado para a postagem no fórum no AVA. A respeito do elemento

mídia, as narrativas apresentaram conteúdo de mídia individual do tipo texto, com fluxo gravado e assíncrono e com tempo/espaço definido a partir de conteúdo previamente editado.

Além disso, a ação apresentou um conteúdo estático e que pedia um perfil de usuário passivo, portanto sem necessidade de ações para a movimentação e leitura dos conteúdos. Já o relacionamento com a narrativa apresentou-se como fechado, com uma constituição linear, padrão, não calculável, fixa e de ampliação limitada, sem qualquer alteração sendo possível nos textos apresentados por parte do usuário. Em virtude da falta de hiperlinks em sua elaboração, o elemento contexto trouxe uma relevância autoexplicativa.

Ao analisar a narrativa produzida pela **P7**, que não apresentou título e foi produzida no *Microsoft Word* e anexada ao fórum, observou-se uma configuração com conteúdo de mídia individual do tipo texto, de fluxo gravado e, por isso, assíncrono, com o tempo/espaço definido como conteúdo previamente editado. Some-se a isso o fato de se tratar de um conteúdo estático, que pedia um perfil ativo tendo em vista a necessidade de clicar e fazer o *download* do arquivo anexado para acessá-lo e utilizar a barra de rolagem na tela para ler o texto.

O relacionamento do usuário com o texto pôde ser considerado como fechado, a partir de uma constituição não linear, padrão, não calculável, fixa e de ampliação limitada. Por fim, o contexto trouxe uma relevância hipermidiática, com a apresentação de um link que contribuía para o sequenciamento da narração e era de localização embutida, ou seja, dentro do texto verbal. A origem do conteúdo do hiperlink era externa ao AVA, sendo, portanto, proveniente de outro site, a redundância suplementar por apresentar material diferente do apresentado na ND e objetivo recomendado.

A **P8** produziu o texto intitulado “Narrativa digital sobre o uso das TDIC” no *Microsoft PowerPoint*, anexando-o ao fórum, posteriormente. Assim, o elemento mídia apresentou, em sua configuração, um conteúdo de mídia múltipla, através da utilização de texto e imagem juntos, porém com significação individual, fluxo gravado (assíncrono) e tempo/espaço com conteúdo previamente editado. Isso pode ser observado na figura 10:

Figura 10 - Visão geral da narrativa da P8



Fonte: *Print screen* do AVA do fórum para a produção das narrativas (2017).

Além disso, o conteúdo da ND era estático, requerendo, contudo, um perfil de usuário ativo através da necessidade de clicar para avançar nos slides apresentados. O relacionamento apresentou-se como um atributo caracterizado como fechado, linear, padrão, não calculável, fixo e de ampliação limitada, ou seja, imagem e texto se mostravam sempre na mesma ordem dentro da narrativa, sem nenhum modo de modificar ou interagir com o conteúdo. Já o contexto apresentado trouxe uma relevância autoexplicativa, sem a presença de hiperlinks de nenhuma natureza em sua constituição.

Intitulada “Minhas experiências com as TDICs”, a ND produzida pela **P9** apresentou, em relação ao elemento mídia, uma configuração de conteúdo multimídia, a partir dos tipos de mídia empregados, ou seja, texto, vídeo e imagem articulados em uma totalidade significativa compondo uma apresentação produzida no *Microsoft PowerPoint*. O fluxo foi definido como gravado e o tempo/espço como conteúdo previamente editado.

Já no que diz respeito ao elemento ação, o conteúdo apresentado era estático, mas que requeria uma ação ativa do usuário por meio da necessidade de clicar para avançar na tela ao longo dos slides apresentados. O relacionamento do usuário com a ND caracterizou-se como fechado, uma vez que a narrativa era linear, padrão, não calculável, fixa e de ampliação limitada. Em contrapartida, o contexto apresentado trouxe relevância hipermediática a partir da utilização de um hiperlink embutido, de origem externa ao AVA, com redundância suplementar e objetivo recomendado, por apresentar um assunto que poderia ser do interesse do leitor da narrativa.

Nas ND subsequentes, produzidas respectivamente pelos **P10**, **P11**, **P12** e **P13**, apenas a primeira apresenta título: “Experiências relacionadas às TDIC’s”. Todas foram produzidas diretamente no espaço para postagem disponibilizado no fórum para a produção das narrativas. Ao analisar os seus elementos constituintes, foi possível observar uma configuração a partir de conteúdo de mídia individual, do tipo texto, fluxo gravado (assíncrono) e conteúdo previamente editado. Já em relação ao elemento ação, o conteúdo era estático e requeria um usuário passivo. O relacionamento caracterizou-se como fechado, com constituição linear, padrão, não calculável, fixo e limitado. Por fim, o contexto trouxe relevância autoexplicativa, sem a presença de qualquer link ao longo das ND.

A última narrativa publicada no fórum pela **P14** foi anexada ao AVA, tendo sido produzida, inicialmente, no *Microsoft Word*. Sua configuração caracterizou-se a partir de um conteúdo de mídia individual, isto é, um texto, gravado (assíncrono) e previamente editado. Ademais, a ação trouxe um conteúdo estático e que requereu um perfil ativo de usuário, por meio dos atos de baixar o arquivo no navegador e utilizar a barra de rolagem para avançar no texto apresentado. O relacionamento apresentou-se como fechado, com conteúdo linear, padrão, não calculável, fixo e limitado. A relevância contextual foi autoexplicativa, isto é, sem a presença de hiperlinks.

Para uma melhor visualização de todas as informações trazidas nessa análise elas estão sintetizadas nos quadros 1, 2 e 3, apresentados a seguir. Para tanto, são trazidos os autores das ND, a identificação dos textos a partir de seus títulos – quando houver – e os elementos que compõem uma ND descritos por Paul (2016) por meio de suas abreviações: mídia (M), ação (A), relacionamento (R), contexto (Ct) e comunicação (Cm). As numerações subsequentes seguem a ordenação dos elementos secundários que aparecem na subdivisão desses atributos das ND.

Quadro 1 - Síntese da análise dos atributos das ND parte I

Elementos das narrativas (Paul)	Autores	P1	P2	P3	P4	P5
	Identificação	Caminhos percorridos em três tempos: ontem, hoje e amanhã?	Não há	Narrativa: experiências sobre as mídias digitais em sala de aula	Narrativas digitais	Não há
Mídia	M1 – configuração M2 – tipo M3 – fluxo M4 – tempo/espaço	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia múltipla M2 – texto e fotos M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de multimídia M2 – texto, imagens, elementos gráficos M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado
Ação	A1 – conteúdo A2 – usuário	A1 – estático A2 – ativo	A1 – estático A2 – passivo	A1 – estático A2 – passivo	A1 – estático A2 – ativo	A1 – estático A2 – passivo
Relacionamento	R1 – abertura R2 – linearidade R3 – customização R4 – cálculo R5 – manipulação R6 – ampliação	R1 – fechado R2 – não linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – não linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – não linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – não linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado
Contexto	Ct1 – relevância Ct2 – localização Ct3 – origem Ct4 – redundância Ct5 – objetivo	Ct1 – hipermediática Ct2 – paralelos Ct3 – externo Ct4 – suplementar Ct5 – relacionado e recomendado	Ct1 – hipermediática Ct2 – embutidos Ct3 – externo Ct4 – suplementar Ct5 – recomendado	Ct1 – hipermediática Ct2 – paralelo Ct3 – externo Ct4 – suplementar Ct5 – relacionado	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há
Comunicação	Cm1 – configuração Cm2 – tipo Cm3 – direcionamento Cm4 – moderação Cm5 – objetivo	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações

Fonte: Dados de Pesquisa (2017).

Quadro 2 - Síntese da análise dos atributos das ND parte II

Elementos das narrativas (Paul)	Autores Identificação	P6	P7	P8	P9	P10
		Não há	Não há	Narrativa digital sobre o uso das TDIC	Minhas experiências com as TDICs	Experiências relacionadas as TDIC's
Mídia	M1 – configuração M2 – tipo M3 – fluxo M4 – tempo/espço	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia múltipla M2 – texto e imagens M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de multimídia M2 – texto e imagens M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado
Ação	A1 – conteúdo A2 – usuário	A1 – estático A2 – passivo	A1 – estático A2 – ativo	A1 – estático A2 – ativo	A1 – estático A2 – ativo	A1 – estático A2 – passivo
Relacionamento	R1 – abertura R2 – linearidade R3 – customização R4 – cálculo R5 – manipulação R6 – ampliação	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – não linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado
Contexto	Ct1 – relevância Ct2 – localização Ct3 – origem Ct4 – redundância Ct5 – objetivo	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há	Ct1 – hipermediática Ct2 – embutido Ct3 – externo Ct4 – suplementar Ct5 – recomendado	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há	Ct1 – hipermediática Ct2 – embutido Ct3 – externo Ct4 – suplementar Ct5 – recomendado	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há
Comunicação	Cm1 – configuração Cm2 – tipo Cm3 – direcionamento Cm4 – moderação Cm5 – objetivo	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações

Fonte: Dados de Pesquisa (2017).

Quadro 3 - Síntese da análise dos atributos das ND parte III

Elementos das narrativas (Paul)	Autores	P11	P12	P13	P14
	Identificação	Não há	Não há	Não há	Não há
Mídia	M1 – configuração M2 – tipo M3 – fluxo M4 – tempo/espaço	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado	M1 – conteúdo de mídia individual M2 – texto M3 – gravado (assíncrono) M4 – editado
Ação	A1 – conteúdo A2 – usuário	A1 – estático A2 – passivo	A1 – estático A2 – passivo	A1 – estático A2 – passivo	A1 – estático A2 – ativo
Relacionamento	R1 – abertura R2 – linearidade R3 – customização R4 – cálculo R5 – manipulação R6 – ampliação	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado	R1 – fechado R2 – linear R3 – padrão R4 – não calculável R5 – fixo R6 – limitado
Contexto	Ct1 – relevância Ct2 – localização Ct3 – origem Ct4 – redundância Ct5 – objetivo	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há	Ct1 – autoexplicativa Ct2 – não há Ct3 – não há Ct4 – não há Ct5 – não há
Comunicação	Cm1 – configuração Cm2 – tipo Cm3 – direcionamento Cm4 – moderação Cm5 – objetivo	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações	Cm1 – um para vários Cm2 – fórum Cm3 – gravado Cm4 – sem moderação Cm5 – troca de informações

Fonte: Dados de Pesquisa (2017).

Em virtude do que é apresentado na síntese da análise dos quadros 1, 2 e 3, uma pertinaz retomada se faz necessária para uma melhor compreensão dos textos produzidos na pesquisa. Pode-se dizer, em síntese, que todos os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa são narrativas que, se não tematizam na totalidade, ao menos mencionam o digital ao longo dos relatos. Em outras palavras, as TDIC foram a força propulsora capaz de inspirar as lembranças das trajetórias docentes e discentes trazidas na construção dos textos pelos professores pesquisados. Do mesmo modo, todas são narrativas publicadas no suporte digital, tendo em vista que foram socializadas no espaço criado no AVA para esse fim.

Por outro lado, no conjunto de textos analisados, a maioria das narrativas não apresentou, em sua constituição, o potencial que as TDIC proporcionam. Isso se deve ao fato de que dez narrativas utilizaram apenas mídias individuais em suas constituições, isto é, apenas a linguagem verbal foi empregada na construção dos textos pelas P1, P3, P5, P6, P7, P10, P11, P12, P13 e P14. Já as narrativas produzidas pelo P2 e pela P8 caracterizaram-se como narrativas de mídia múltipla, pois se valeram da utilização de imagens em suas construções, porém esses elementos não compuseram um todo significativo juntamente ao texto escrito. Por fim, somente as narrativas das P4 e P9 constituem-se como narrativas multimídia, ou seja, apresentaram recursos visuais integrados à linguagem verbal empregada, produzindo um texto articulado em relação a esses aspectos. Assim, todas as narrativas *tematizam o digital* e foram publicadas *no digital*, porém apenas quatro delas podem ser classificadas como multimodais.

4.2.2 Em busca de indícios de perspectivas educomunicativas

*A única maneira de contar uma história é
voltar ao mesmo lugar repetidas vezes; é
nessa dialética que se evolui.
(SALGADO, 2014)*

A partir das muitas leituras realizadas das narrativas produzidas, de idas e vindas nos textos, de aproximações e distanciamentos, de explicações e compreensões é produzida a presente análise, fundamentada no embasamento teórico e no suporte metodológico descritos anteriormente. Nesse ínterim, é oportuno ressaltar que, por meio do posicionamento teórico assumido nesta pesquisa, não se pode desvelar a totalidade de um fenômeno de maneira absoluta. Portanto, são apresentados aqui apenas alguns pontos que emergiram por meio dos

procedimentos interpretativos hermenêutico-fenomenológicos realizados nos textos produzidos, dentre os quais se destacam e serão abordadas a seguir: o contato com as TDIC ao longo da formação inicial, a prática pedagógica e as perspectivas educacionais.

4.2.2.1 O contato com as TDIC ao longo da formação inicial

Em grande parte, mesmo sem ter sido requerido nas questões motivadoras, as narrativas foram construídas descrevendo, inicialmente, dois momentos distintos ao longo das trajetórias dos sujeitos da pesquisa: os tempos de escola e os tempos de formação inicial, ambos os casos enquanto discentes. Assim, foi possível compreender como se deu o contato dos professores pesquisados com as TDIC. Na descrição desses momentos, tornou-se perceptível que os professores passaram por uma escolarização sem a inserção das TDIC, ou seja, suas experiências relatadas sobre a questão não se originaram de vivências que tiveram enquanto eram alunos da educação básica, conforme é apresentado na abertura da narrativa da P1: *“Ao resgatar as memórias da minha trajetória escolar de imediato se sobressai, o cheiro de álcool que tomava conta da sala de aula quando a professora utilizava a única tecnologia disponível para reproduzir atividades ou algum desenho para a turma.”* (P1)²⁷.

Como é possível perceber, em sua narrativa a P1 refere-se ao mimeógrafo²⁸ como uma das únicas tecnologias disponíveis em sua fase de escolarização. Isso também foi compartilhado na narrativa da P14, quando menciona que *“[...] eram oferecidos aos alunos provas, textos datilografados em matrizes e reproduzidos em folhas em mimeógrafo”*, e pela P10 quando compartilha: *“[...] lembro-me de ter assistido a alguns filmes, computador eu via de longe, apenas na secretaria da escola e o recurso mais utilizado pelos meus professores era mesmo o mimeógrafo”*.

Outras narrativas dos professores corroboram a existência de uma escolarização sem a presença das TDIC. Para tanto, são listados os seguintes excertos:

²⁷ Nos casos das transcrições literais dos trechos das narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, eventuais equívocos de digitação, acentuação e concordância foram sutilmente modificados pelo pesquisador, porém com o cuidado de não ocorrer nenhuma alteração de sentido no que foi escrito. O objetivo é apenas formalizar os textos produzidos.

²⁸ Equipamento que produz cópias a partir de matriz perfurada (*estêncil*) afixada em torno de pequena bobina de entintamento interno e acionada por tração manual ou mecânica.

“Na minha formação inicial enquanto aluno da educação básica tive pouco contato com os recursos das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), salvo alguns momentos e aulas em laboratórios de informática.” (P2).

“Iniciei meus estudos aos cinco anos de idade, nesta época não existiam celulares. Os recursos utilizados para as aulas em termos digitais eram apenas o uso de vídeos e as provas eram xerocadas [...].” (P5).

“Cursando as séries iniciais tive pouco contato com as TDIC [...]” (P8).

“Ao olhar para o percurso da minha infância, pouquíssimas são as lembranças que me vem à memória quando o assunto está relacionado às TDIC’s. Escassas foram as vivências nesse período, em que residia com a família numa comunidade rural.” (P10).

“Durante minha trajetória escolar, na infância, me recordo da grande dificuldade em utilizar meios de comunicação na contribuição para o conhecimento individual dentro do contexto escolar, tanto por parte dos professores e por parte das instituições de ensino.” (P12).

Diante das afirmações apresentadas, percebe-se que o pouco contato com as TDIC, possivelmente, se refere às dificuldades de acesso a elas no contexto escolar da época. Nesses casos, de acordo com o que é apresentado, há indícios apenas de vivências escolares com tecnologias como vídeos (P5) e em laboratórios de informática (P2), sem menções a como esses recursos contribuía para o bom desenvolvimento das aulas e do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, depreende-se também a percepção em relação à questão tematizada por meio da utilização, pelos sujeitos pesquisados ao longo dos seus textos, de expressões como “pouco contato” (P2 e P8), “não existia” e “apenas” (P5), “pouquíssimas são as lembranças” (P10) e “grande dificuldade” (P12).

Saliente-se ainda que a P12, especificamente, menciona a falta de preparo dos professores e também das instituições de ensino ao longo desse processo. Na mesma direção e contextualizando com a atualidade, a narrativa da P5 expõe uma preocupação com o fato de que por mais que as tecnologias digitais tenham possibilitado novas alternativas no acesso à educação elas continuam sendo inacessíveis em muitas realidades, uma vez que *“a maioria das escolas ainda não possui estruturas para adquirir novas tecnologias [...] E também, muitos professores ainda desconhecem das tecnologias viáveis para trazer ao ambiente escolar”* (P5). Isso, provavelmente, se deve ao fato de que, como discorre Santaella (2007), muitas podem ser consideradas as consequências culturais, cognitivas e comunicacionais das novas formas de produção e disseminação do conhecimento, da informação e da arte possibilitadas pela linguagem digital e pela hipermídia.

Há, portanto, um apontamento claro para a necessidade do incremento de políticas públicas voltadas não somente ao investimento em novos recursos, mas também aos processos de formação de professores para promover uma utilização das TDIC sob uma perspectiva educacional. Assim, esses processos formativos de preparação docente precisam ser marcados por ações que envolvam

[...] conhecimentos teórico-educacionais, conhecimentos e habilidades no domínio da tecnologia e atitudes que promovam o desenvolvimento da prática reflexiva, da capacidade crítica, da compreensão de que cada indivíduo produz conhecimento, bem como a valorização do ser humano em sua multidimensionalidade (cognitiva, histórico-social e ecológica) e a compreensão de que todos podem se tornar agentes de mudança (ALMEIDA, 2004, p. 86).

É preciso, portanto, acolher e colocar em um movimento reflexivo e formativo o potencial das TDIC, pois, como define Rodrigues (2017, p. 29) “[...] cabe à formação de professores criar possibilidades de aproximação e discussão sobre as relações possíveis entre as TDIC e a prática pedagógica”. Por outro lado, é necessário que o educador assuma a centralidade desse processo, por meio de uma postura política de inclusão digital ampliada. “Não basta disponibilizar computadores e programas nas escolas, mais que isso é preciso, nessas micro-esferas (sic) criar situações de formação em serviço, com acompanhamento e orientação continuada por um período no qual a autonomia docente possa ser construída” (SARTORI et al., 2014, p. 81).

A análise dos dados prossegue por meio da imagem abaixo que compõe a narrativa da P4:

Figura 11 - Trajetória Novas Tecs na vida!



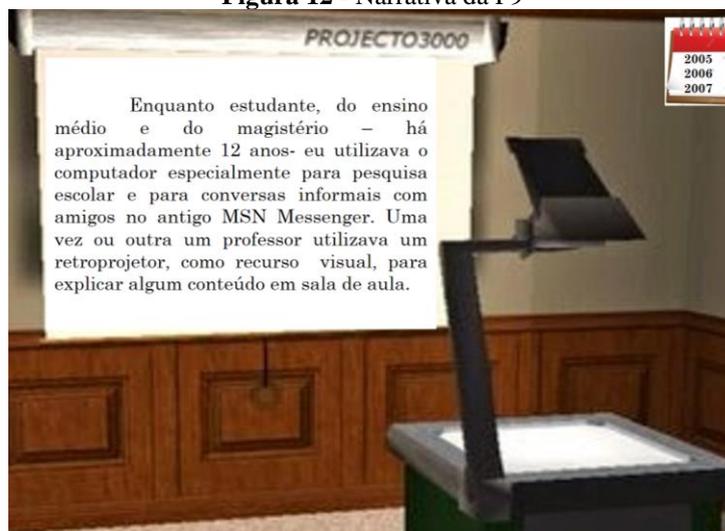
Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Inicialmente, na figura 11, é possível perceber como a junção entre texto e imagem pode compor um todo significativo a partir da utilização da linguagem mista. Tornam-se perceptíveis, assim, “os efeitos de sentido produzidos pelo entrelaçamento e pelo diálogo entre signos linguísticos e não linguísticos” (RODRIGUES, 2017, p. 100). Nessa direção, a narrativa da P4 apresenta, por meio da escolha de uma imagem de um dinossauro – ser jurássico – em uma praia do Rio de Janeiro em tempos recentes, a analogia para traduzir como

foi o início de sua trajetória na era digital. É possível, por meio da associação de texto e imagem, depreender que ela se refere, possivelmente, ao fato das dificuldades enfrentadas por alguém que não foi escolarizado por meio das TDIC precisar adentrar nesse universo novo e desconhecido.

Por sua vez, outra imagem, desta vez extraída da ND da P9, aponta que, nas suas vivências, em poucas ocasiões os professores trabalhavam com recursos visuais como o retroprojetor em sala de aula. Ademais, a professora sinaliza que seu contato com as TDIC se deu a partir de pesquisas para trabalhos escolares e da comunicação via rede sociais:

Figura 12 - Narrativa da P9



Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Evidencie-se que na figura 12, novamente, a imagem está associada ao contexto do que é apresentado, produzindo uma ênfase de sentido capaz de reforçar e ilustrar o que é dito. Assim, a partir dos recortes discursivos apresentados, embasado em Rodrigues (2017) não há como desconsiderar a presença de elementos como símbolos, imagens, vídeos, inseridos pelos sujeitos em suas ND que vão além dos textos escritos ou transcritos:

entendo que considerar esses elementos é essencial em função da própria natureza multissemiótica e multimodal das narrativas construídas com recursos tecnológicos. Deixar de considerá-los seria desperdiçar o manancial de sentidos que brota desses outros elementos só visíveis (e, portanto, acessíveis) pela construção de narrativas com uso de TDIC (RODRIGUES, 2017, p. 99).

Adotando uma postura ainda mais crítica acerca da sua escolarização, a P6 compartilha em sua narrativa: “[...] ainda durante a educação básica, percebo a carência de estímulos voltados às TDIC’s. Recordo-me da pouca utilização de recursos por parte dos professores, ainda assim de forma limitada e de rara interação com os mecanismos.” (P6).

Como se vê, para a P6, por mais que se fizessem timidamente presentes na escola, as tecnologias utilizadas estavam distantes da perspectiva educacional ou dos conceitos de interação com as TDIC postulados neste trabalho, ou seja, demonstravam apenas uma postura instrumental, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências tecnológicas.

Na mesma direção, Matilla apresenta outra importante ressalva ao tematizar que as políticas educacionais de muitos países, em geral, não contribuem para que a formação docente seja vinculada a suas necessidades mais próximas e cotidianas. De modo específico no que tange à comunicação, há a prevalência técnica, isto é,

[...] não interessou incluir no currículo o incentivo a um pensamento crítico que utilizasse as imensas possibilidades didáticas dos diferentes meios de comunicação, ou que lidasse com o material cotidiano de textos, imagens e sons que os meios de comunicação e os sistemas de informação produzem para fomentar a capacidade dos estudantes de fazer perguntas e não se conformar com as respostas preconcebidas (MATILLA, 2014, p. 169).

Por isso, é importante estimular uma reflexão crítica a partir da qual não haja um foco direcionado apenas às tecnologias. De acordo com Kaplún (2014), há, portanto, em muitos contextos, uma espécie de reducionismo das TDIC através de recursos subsidiários e instrumentais, em uma perspectiva predominante técnica que precisa ser superada. Para tanto, cabe ressaltar que isso “[...] implica em significativos investimentos, porém se houver insistência em utilizar as velhas fórmulas de formação, teremos desperdícios e frustrações, tal como já temos constatado no nosso sistema educacional (SARTORI et al., p. 82).

Nas ND das P2 e P10 é possível perceber suas aproximações com os computadores ao longo de cursos de informática realizados por eles:

“Fiz o primeiro curso de informática básica aos 7 anos e outro mais avançado aos 17. Sempre tive afinidade e preferência por utilizar estes recursos, tanto para estudar quanto para o entretenimento.” (P2).

“Recordo-me em especial do desejo e da necessidade que sentia de frequentar os cobijados cursinhos de informática, mas naquele período não tinha condições financeiras para tal e foi através da generosidade dos amigos que fui acessando aos poucos esse universo.” (P10).

Diante dessas afirmações, pode-se dizer, portanto, que se o contato com as TDIC não ocorreu, para esses sujeitos, na escola, então, conforme Azevedo e Passeggi (2015, p. 54), elas foram, na verdade, fruto das “[...] experimentações pessoais cotidianas, da praticidade que a tecnologia oferece para a sua vida e para a sociedade, o que demonstra a compreensão dos educadores sobre as possibilidades que tais aparatos tecnológicos poderiam abrir às suas práticas docentes”. Isso é confirmado pela P1 em sua narrativa quando ressalta que “*embora,*

as aulas de informática no curso tivessem apenas uma perspectiva instrumental, foram inspiradoras para novas ações e estratégias na elaboração de uma aula” (P1).

Por essa perspectiva, evidencia-se que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa teve o acesso às TDIC proporcionado, mesmo que indiretamente, em algum momento da graduação cursada, o que pode ser comprovado pela análise dos trechos a seguir:

“Foi no curso de Pedagogia concluído em 2002 que tive contato com as primeiras noções básicas dos recursos do computador para a elaboração de uma aula [...]” (P1).

“Na graduação comecei a utilizar estes recursos para pesquisas, estudos e elaboração de atividades relacionadas aos estágios, bem como a utilizar sites específicos das disciplinas de Inglês e Português.” (P2).

“Dentro da graduação as tecnologias digitais tornaram-se mais intensas. Alguns professores utilizavam de e-mails da turma para a disponibilização de materiais complementares. Além de e-mails, utilizava mensagens do tipo SMS e Messenger para conversar com alguns colegas sobre trabalhos em grupo. Para a realização de trabalhos com consultas, fazia uso também de diversos meios virtuais tais como blogs (antes de conhecer sites acadêmicos), Google acadêmico e plataforma de publicações científicas dentro da biblioteca virtual Scielo. Apresentações de trabalho eram feitas frequentemente através de datashow ou casos isolados de projeção de transparências.” (P5).

“Já na fase da graduação, tive acesso a novas possibilidades de ferramentas tecnológicas para o processo ensino aprendizagem da disciplina de Matemática, confesso que de forma muito superficial e pouco aprofundada.” (P6).

“Meu primeiro contato com as TDIC se deu apenas na graduação onde algumas aulas de matemática eram realizadas no laboratório de informática por meio de games.” (P7).

“Na faculdade foram se intensificando estas práticas relacionadas à área da Comunicação digital, mas confesso que muito abrangente.” (P8).

“Mais tarde, já com a graduação concluída pude comprar meu primeiro computador e acessar a outros recursos que pudessem colaborar no desenvolvimento dessas habilidades perspectivando a utilização das TDIC’s também com os meus estudantes.” (P10).

“Em alguns momentos na Graduação e em certas disciplinas tive contato com tecnologias digitais.” (P11).

Ao analisar o que discorrem os professores em suas narrativas é possível notar que a graduação proporcionou outras possibilidades de acesso às ferramentas digitais. Em alguns casos isso se deu de modo a favorecer o autoestudo a partir de pesquisas (P2 e P5) e para a comunicação e organização de trabalhos (P5). As ressalvas foram feitas pelas P6 e P8 ao mencionarem que esse acesso às novas possibilidades de ferramentas tecnológicas era superficial e pouco aprofundado (P5) e que era algo muito abrangente (P8). Já as P7 e P11 cursaram disciplinas que envolviam, ao menos em alguns momentos, aulas no laboratório de informática com games ou que simplesmente utilizavam as tecnologias digitais na apresentação de seus conteúdos. A P10 não detalha a questão, porém menciona a intenção que possuía de adquirir um computador após a graduação com vistas a se valer dos recursos por ele oferecidos ao longo de suas aulas na educação básica.

Como se pode notar, embora uma das questões do instrumento respondido pelos sujeitos da pesquisa, e já analisado anteriormente nesta dissertação, se tenha alcançado o dado de que 50% dos professores cursaram disciplinas específicas sobre a utilização das TDIC ao longo do processo de formação inicial, isto é, a graduação ou a pós-graduação, esse resultado não se confirmou totalmente ao longo dos relatos apresentados nas narrativas quando abordam a questão. Isso se deve ao fato de que, entre as ND analisadas, a P9 é a única a afirmar ter cursado uma disciplina específica sobre as TDIC na graduação, denominada “Tecnologia Educacional e Aprendizagem”:

Figura 13 - Narrativa da P9

Durante o segundo ano da faculdade de Pedagogia, recordo-me de ter cursado uma disciplina denominada “Tecnologia Educacional e Aprendizagem”, na qual aprendemos a utilizar os recursos de alguns programas como:



para empregá-los a favor de nossos estudos.

Além disso, professores (as) e alunos(as) tinham acesso a uma plataforma online para compartilhar dúvidas, materiais das disciplinas e realizar fóruns de debate.



Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Por outro lado, a P3 não relata ter tido essa proximidade ao longo da sua formação inicial para o magistério. No caso dela, destaca-se que esse encontro ocorreu por acaso, em busca de uma especialização: “*Procurava uma especialização na minha área, das humanas, quando encontrei no caminho as Tics. (Tecnologia de Informação e Comunicação). Este encontro gerou frutos.*” (P3).

A partir do que foi compartilhado pelos professores nas constituições de suas ND, percebe-se que muitos são os desafios da formação docente e que, segundo Rodrigues (2017) podem ser considerados grandes e difíceis de superar, entre os quais podem ser listados:

a) analisar o contexto cultural, o ambiente, a estrutura e cultura organizativa da escola; b) conhecer métodos de análise e de pesquisa para viabilizar propostas de uso das TIC na escola; c) conhecer as mídias, suas linguagens e seus processos, suas lógicas de produção e consumo; d) atuar pedagogicamente na perspectiva das aprendizagens multimídia e das múltiplas linguagens; e) saber usar e operar com qualidade as mídias e as TIC em contextos formativos; f) analisar textos diversos [...]; g) planejar a mediação e a intervenção formativa [...]; i) trabalhar em grupo; j) aprender e ensinar on-line usando crítica e criativamente as ferramentas da cultura digital, as redes sociais e plataformas comunicativas, e outras (FANTIN, 2012, p. 293-294 apud RODRIGUES, 2017, p. 153-154).

Com vistas a superar esses desafios é fundamental que os professores encarem as TDIC “[...] como instrumentos culturais para a transformação social, a democratização, a melhoria das condições de trabalho, a solidariedade, a realização humana e a educação de qualidade para todos” (ALMEIDA, 2014, p. 21 apud RODRIGUES, 2017, p. 154). Como é possível analisar, trata-se de uma perspectiva que se aproxima da educomunicação e por meio da qual as TDIC podem propiciar condições para uma formação docente contextualizada e permanente, em que os educadores possam “[...] refletir sobre a própria prática com o uso das TDIC e reconstruir o saber ensinado [...] com a integração dos instrumentos simbólicos que caracterizam a cultura digital” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 75).

Diante de tudo isso analisado até aqui, observa-se que diferentes são as trajetórias dos professores em seus tempos de escola e de formação inicial. Em comum, na maioria dos casos, foram produzidas narrações que não apontam para experiências significativas envolvendo as TDIC nessas fases de suas vidas. Desse modo, conseqüentemente, essas primeiras vivências impactam diretamente a atuação profissional desses sujeitos. Aproximar-se dos sentidos relacionados a como isso se deu é o que precisa ser analisado a partir de agora.

4.2.2.2 A prática pedagógica e as perspectivas educomunicativas

Pode-se definir como uma prática pedagógica educomunicativa, a partir do que é descrito por Sartori e Roesler (2014, p. 130), quando postulam que a relação com as mídias é planejada para propiciar a aprendizagem colaborativa, elevando-se, assim, as possibilidades comunicativas. Além disso, para as mesmas autoras, ao longo desse processo é possível “[...] superar a utilização instrumental das mídias em sala, possibilitando a criação e circulação de sentidos, ou seja, tornar significativo o que acontece em sala de aula”. Portanto, para se ter uma prática pedagógica educomunicativa é preciso favorecer “[...] uma relação mais ativa e criativa do sujeito em relação às referências midiáticas a que tem acesso” (SARTORI;

SOUZA, 2012, p. 35). Nesse sentido, como exemplos dessas práticas, tem-se as experiências freinetianas já descritas no capítulo 1 desta dissertação.

Posto isso, e para dar prosseguimento à análise das narrativas digitais dos professores, partindo do que foi discutido na seção anterior e com vistas a fomentar o diálogo acerca da prática pedagógica desenvolvida em busca de indícios das perspectivas educacionais presentes nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, parte-se do instigante posicionamento da P11 em sua ND:

Integrar-se como discente da educação básica em meados dos anos 70 era ter a garantia de que muitos entraves estariam no processo educativo, estando longe de usufruir de aulas que garantissem um processo de formação à cidadania ou instigante, pois, perguntas, pesquisas e curiosidades não se incluíam no processo, seja para alunas e alunos, ou para professoras e professores. Conhecimentos eram apresentados como prontos e acabados. Dentro dessa realidade, sabe-se que em escolas e especificamente em salas de aula não era possível o uso de tecnologias digitais e de comunicação. (P11).

A partir do que se pode analisar no excerto extraído do texto produzido pela P11, tem-se detalhado o contexto tradicional que dominava as escolas da época. Assim, na percepção da professora, não se tinha qualquer incentivo à formação cidadã ou estímulo à curiosidade ou à criticidade – algo indispensável para as práticas da atualidade –, uma vez que não se discutiam os temas apresentados de modo profundo e reflexivo.

A partir disso é que se torna importante discutir as práticas educacionais que, de acordo com Soares (2014, p. 157), se relacionam ao

[...] conjunto de ações de caráter multidisciplinar inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos destinados à criação e ao desenvolvimento – em determinado contexto educativo - de ecossistemas comunicativos e dialógicos, favorecedores do aprendizado colaborativo a partir do exercício da liberdade de expressão, através do acesso e da inserção crítica e autônoma dos sujeitos e suas comunidades na sociedade da comunicação, tendo como meta a prática cidadã em todos os campos da intervenção humana na realidade social.

Como se vê, há destaque – indo muito além de uma perspectiva instrumental de uso didático das tecnologias educativas ou da criação de programas de educação para a mídia – para a dimensão social da educação enquanto direito de todos, por meio da crítica social e da liberdade de expressão, que precisa ser assegurada aos indivíduos como uma gestão participativa e dialogal dos processos comunicativos em espaços educativos, uma educação crítica que ajude a interpretar o mundo. Isso se legitima quando o autor postula que “o desejo da nova geração é ter a possibilidade [...] de expressar-se, coletivamente, com novos sinais e novas linguagens” (SOARES, 2014, p. 162).

Como foi possível observar na seção anterior, alguns dos professores citaram como única tecnologia utilizada, ainda nas suas fases de escolarização, o uso do mimeógrafo. Diante disso, pode-se afirmar que um processo recorrente em muitas práticas pedagógicas é a reprodução de modelos anteriormente vivenciados em relação à escola, sobretudo nesse caso em que as tecnologias ainda não alcançavam a notável evolução da atualidade. Talvez, por isso, a P1 traga consigo a experiência do início da sua carreira no magistério em uma escola multisseriada em que o “[...] o uso do mimeógrafo, continuava sendo o único recurso disponível para a elaboração de aulas consideradas ‘diferentes’”. Soma-se a isso a utilização de “[...] textos datilografados e duplicados com papel carbono, pois havia frequentado um curso de datilografia básica”.

Há, portanto, nas narrativas digitais, uma ressignificação do papel do autor que precisa se utilizar de outros elementos do universo das TDIC para contar as suas histórias, o que acaba por intensificar a presença e a subjetividade de quem as produz. É nessa perspectiva que as narrativas podem ser entendidas enquanto escritas de si, ou o que Almeida e Valente (2012, p. 62) apresentam como “[...] a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação”, conforme já foi discutido no capítulo 2 desta dissertação.

Ao analisar os recortes selecionados acima da narrativa percebe-se a preocupação por buscar ferramentas diferenciadas para o trabalho pedagógico desenvolvido enquanto educador. Tal afirmação é ratificada pelo posicionamento que aparece no prosseguimento do texto da P1, quando ela compartilha que as primeiras noções básicas dos recursos do computador para a elaboração de uma aula buscavam “[...] proporcionar alternativas que substituíssem o quadro negro e o mimeógrafo”. Como se vê, é possível continuar a notar uma preocupação da P1 em relação à inovação em sala de aula. No entanto, nessa busca, nem sempre todas as tentativas são exitosas: “em 2007 fui convidada para trabalhar no Laboratório de Informática [...] vislumbrei uma nova possibilidade: fiquei horas e horas elaborando aulas no ‘PowerPoint’ [...], no entanto, quando eu fechava o programa, perdia todas as produções escritas feitas pelos estudantes”.

Ao tematizar o trabalho no laboratório de informática de uma unidade escolar municipal, a P1 compartilha: “as informações recebidas nos encontros de formação continuada eram insuficientes para dar conta da minha ansiedade em fazer mudanças no processo de ensinar por meio das tecnologias”. Por isso, ela buscou maior qualificação por meio de um curso de especialização a distância intitulado “Mídias na educação”. Na ocasião, segundo ela, foi movida pela “[...] necessidade de buscar mudanças em relação aos meus procedimentos didáticos no sentido de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais

interativa e colaborativa, independente da utilização de tecnologias educacionais ou não” (P1). Diante disso, foi em busca “[...] *de atividades mais significativas e que ao mesmo tempo cumprissem a dinâmica de colaboração entre os pares*” (P1).

Como é apontado por Sartori et al. (2014, p. 80), as práticas pedagógicas educacionais “[...] devem ser interativas, envolver autoria e coautoria”. Ademais, a partir do que é exposto em relação aos excertos da ND da P1, emerge a compreensão de que é necessário o desenvolvimento de um processo de aprendizagem cooperativa ao longo da produção do conhecimento. Nessa mesma ótica, Rojo (2013) assevera que

as escolas são desafiadas a repensar essas novas formas de aprendizagem, a rever métodos e práticas, a dar novos sentidos aos tempos e espaços que preparam a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013, p. 7).

Sob o mesmo ponto de vista, em um dos trechos produzidos, a narrativa da P6 aborda que *“as TDIC’s já fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, então trazê-las para a sala de aula e inseri-las no processo de ensino aprendizagem considerando a sua contribuição é irrefutável”*. Ao fazer isso a professora compartilha que, ao longo das aulas, vivenciou “[...] *um avanço significativo tanto no interesse por parte dos estudantes em aprender quanto na assimilação dos conceitos e aplicações matemáticas*” (P6).

A P9 corrobora esse posicionamento quando afirma: “[...] *sou a favor da utilização das TDICs no processo de ensino e aprendizagem [...] sobretudo, porque fazem parte da nossa vida diária e os nossos estudantes precisam saber utilizá-las de maneira consciente e positiva.*” (P9). Por isso, a escola é convidada a repensar o seu papel e a se reinventar e trazer para a sala de aula conteúdos que façam sentido à vida dos estudantes, tendo em vista que, diariamente, eles estão conectados a uma gama de ferramentas e possibilidades digitais, acessando conteúdos de seu interesse e grupos e comunidades onde se reconhece e se aproxima de outros jovens. Segundo Barroso (2014, p. 237), “se estas práticas sociais forem tratadas como ‘oportunidade educativa’, estar-se-á percorrendo uma necessária transferência da educação entendida como escola + jovens à educação = trajeto vital das culturas juvenis”.

Na mesma direção, o P2 narra que *“a afinidade com as Tecnologias digitais fez com que a utilização destas na prática docente ocorresse de forma natural e gradual.”* (P2). Sendo assim, enquanto supervisor do Pibid²⁹, o professor cita como exemplo de sua prática o

²⁹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O objetivo é antecipar o vínculo

desenvolvimento do projeto “*O ensino de inglês através de games, sites educativos e jogos manuais*”. Ao longo do projeto, foram empregados diversos recursos audiovisuais como cenas de filmes, propagandas, séries, músicas, clipes e documentários, além de diversos games, com vistas à aquisição e fixação de vocabulário para aprimorar a habilidade auditiva e a capacidade de interpretar os contextos. O P2 postula ter se valido disso por observar que “*Os próprios estudantes percebiam e comentavam o seu melhor rendimento ao estudar com as tecnologias digitais.*” (P2). Acrescenta-se a isso que, especificamente sobre a sua área do conhecimento, o P2 discorre que:

O ensino de línguas hoje não pode abrir mão das TDIC, especialmente da Internet. Através delas o aprendiz pode se conectar com o mundo a sua volta. Pode conversar com quem ele desejar, seja brasileiro ou estrangeiro, falante de português ou não. Daí o domínio de Inglês começa a fazer sentido. Isso passa ser uma meta, pois facilita a inclusão nos diversos grupos. O seu mundo se amplia.

O excerto do P2 aborda o que se denomina como uma aprendizagem significativa. A esse respeito, Matilla (2014, p. 181) assevera que “a aprendizagem é um processo dinâmico construído desde o próprio indivíduo e depende também indissolavelmente de seu contexto. A aprendizagem não se impõe de fora, sempre se constrói”. Assim, tem-se que é fundamental para a escola construir pontes entre os conteúdos ministrados, as ferramentas pedagógicas utilizadas e aprendizagens que repercutam em avanços nas práticas sociais dos estudantes, em uma perspectiva pedagógica transformadora (FREIRE, 1987).

Nessa mesma direção, a P7 aborda sua atuação com alunos trabalhadores na EJA e a importância de promover o ensino contextualizado, que proporciona o aprendizado significativo: “*pensar em um projeto que venha ao encontro do interesse dos estudantes é o desafio do professor*” (P7).

Por sua vez, Demo (2009, p. 63) aponta que muitos educadores entendem as TDIC apenas como um meio, de certa forma desprezando grande parte do potencial que elas apresentam. No entanto, conforme ressaltam Azevedo e Passeggi (2015, p. 58), “não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, de qualquer jeito, mas, sim, de acompanhar conscientemente a mudança da civilização, que vem questionando profundamente o formato, a mentalidade e a cultura dos sistemas educacionais. Afinal, como menciona Demo (2009, p. 77), “a razão de ser da tecnologia é a aprendizagem” e diante delas “não cabem nem repulsa, nem encantamento, mas posição de educador: crítica e autocrítica”.

entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação.

Posto isso, o autor prossegue apontando para a importância do papel do professor diante do “desafio de integração das novas tecnologias, não para nelas se afogar, mas para renascer” (DEMO, 2009, p. 77). Torna-se evidente, portanto, que “a tecnologia, nesse sentido, figura como ponte para promover essa aproximação entre professor e alunos e estes tornam-se autores, descobridores, transformadores e produtores do conhecimento” (AZEVEDO; PASSEGGI, 2015, p. 57).

Dessa feita, abordando a questão sob o viés da educomunicação, tem-se que, segundo Sartori e Souza (2012, p. 13),

[...] as práticas educacionais estão preocupadas com a ampliação dos ecossistemas comunicativos, isto é, mais do que se preocuparem com a utilização dos recursos tecnológicos no “quê fazer” pedagógico estas se preocupam com a ampliação dos índices comunicativos estabelecidos entre os sujeitos que participam do processo educativo: comunidade escolar, crianças, família, sociedade.

De acordo com o que se pode depreender, para muito além do fortalecimento dos usos das mídias na escola, é preciso ressignificá-los e potencializá-los para envolver todos os agentes que atuam nesse chamado ecossistema comunicativo (SARTORI et al., 2014, p. 80). Sartori et al. (2014, p. 80-81) destacam ainda que “[...] é preciso enxergar a educação como um processo comunicativo, e a partir daí elaborar estratégias que ajudem a melhorar a comunicação escola-aluno-mundo, usando as novas mídias como mediadoras e facilitadoras desse processo”. Por isso, as mídias digitais devem ser consideradas na produção e circulação do conhecimento, mas acima disso enquanto agentes socializadores de cultura, dentro e fora da escola.

Aparici e Osuna (2014, p. 319) concordam com isso uma vez que, para eles, os ambientes virtuais devem constituir-se em espaços para serem trabalhados desde a internet, a partir de grupos formados por indivíduos conectados e não para a impressão em papel. Para os autores, “as mudanças tecnológicas produzidas nos últimos vinte anos exigem novas abordagens metodológicas, pedagógicas e comunicativas na educação, que vão além do uso de uma ferramenta” (APARICI; OSUNA, 2014, p. 317).

A P7, quando compartilha suas experiências na Educação de Jovens e Adultos – EJA promovida na modalidade a distância, menciona que “*os estudantes são desafiados constantemente a utilizar a tecnologia, não apenas por meio do AVA – participando de fóruns, fazendo leituras e avaliações, mas, a produzir vídeos, utilizar o ‘movie maker’, slides, apresentar pesquisas realizadas, acessar e-mail*”. Diante disso, a P7 comenta a utilização das metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, ao longo de sua atuação na EJA. Sobre isso, tem-se que as metodologias ativas

priorizam um envolvimento maior do aluno e permitem a vivência de problemas e situações reais. Além disso, “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18). Ainda segundo o autor:

um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo (MORAN, 2015, p. 22).

Nesses casos de sala de aula invertida, de acordo com a P7, *“a utilização de vídeos e materiais virtuais de aprofundamento intelectual, ampliam o conceito de sala de aula. A ideia é de que os estudantes leiam os materiais básicos em casa e na sala de aula realizem atividades enriquecedoras sobre a medição e supervisão do professor”*. Dessa forma, a troca de saberes entre os pares, emerge como um ponto forte da aprendizagem, uma vez que, segundo ela, *“muitos colegas auxiliam os demais no acesso ao AVA, na localização das atividades a serem realizadas no mesmo, motivam para enfrentarem o desafio do uso do computador”* (P7).

Como se vê, há no relato da professora, exemplificações de experiências nas quais *“o professor é o mediador e o aluno protagonista de sua aprendizagem e da busca do seu conhecimento”* (P7). A única ressalva, segundo a P7, é que *“[...] ser o mediador requer constante aperfeiçoamento de sua parte”*.

Sendo assim, Sartori (et al. 2014, p. 81) defendem a importância de investir em processos de formação de professores *“[...] que apontam o docente como um mediador, responsável em organizar situações de aprendizagem baseadas em problemas e na interdisciplinaridade [...]”*. Mesmo diante de tudo isso, ainda conforme o que discorre a P7 em sua ND, *“percebe-se que muitos professores ainda são resistentes”*, assim como muitos alunos: *“atuando com jovens e adultos, muitas vezes essa metodologia é pouco compreendida pelos estudantes, que ainda estavam acostumados ao ensino tradicional, querem “matéria” no quadro”*. Sendo assim, é necessário *“[...] mudar a visão dos nossos estudantes de consumidores passivos do conhecimento para produtores do mesmo e transformar o professor de fornecedor de informação, para facilitador, mediador e orientador educacional a medida que os alunos avancem no conhecimento”* (P7).

Para reforçar a questão, conforme aborda a P11:

Tecnologias digitais de informação e comunicação podem oportunizar tanto para profissionais quanto para alunas e alunos, buscar e consolidar aprendizagens, perceber-se ativo no processo, pesquisar com facilidade, desenvolver a ludicidade. Enfim, perceber-se capaz de aprender com muito e com prazer. No entanto, cabe salientar que nenhuma tecnologia digital de informação e comunicação é capaz de substituir a/o professora/r no processo de mediação de aprendizagens (P11).

Como se pode notar na primeira parte do relato, é fundamental oportunizar um papel ativo ao aluno ao longo do processo de aprendizagem, e as TDIC têm muito a contribuir nesse sentido. Porém, conforme a ressalva apresentada ao final do trecho, o papel do professor na mediação da aprendizagem continua sendo de fundamental importância, mesmo com todo o potencial das TDIC.

Nessa direção, Gall (2005 apud SOARES 2014, p. 150) ressalta que

a comunicação e a educação são concebidas como atividades grupais, em que [...] há um grupo que dialoga consigo mesmo e em que se atribui ao educador (comunicador) o papel, não de transmitir um conhecimento acabado e irrefutável, mas o de facilitar e ajudar o grupo a compartilhar o conhecimento que tem em seu interior e a receber do mundo novos conhecimentos [...]. A comunicação educativa, então, é essa produção coletiva de conhecimento que gera novas ferramentas [...] que ajudam a modificar as práticas [...].

A P4 também concorda com a importância do professor como mediador do processo ao afirmar que as *“novas plataformas oferecem recursos para o desenvolvimento da criatividade que a partir deste ponto podemos como professores, atuar como mediadores do ensino e aprendizagem”* (P4). O fato é que, conforme já mencionado na abertura da seção que tematiza a educomunicação, no capítulo 1 deste trabalho, quando o professor se desloca para o papel de mediador de conhecimento, superando a visão unilateral e arcaica de detentor absoluto dos saberes, é possível aproximar-se dos alunos e, junto a eles, construir percursos educativos mais colaborativos e significativos.

Nesse sentido e para aprofundar a questão, de acordo com Soares (2014, p. 27), *“mais do que nunca, a adoção de novas tecnologias exige que os educadores aprendam a dialogar com seus alunos para que consigam mediar uma troca mais aprofundada de argumentos e procedimentos voltados ao desenvolvimento de atitudes críticas”*. Isso denota que o professor precisa *“[...] ser reeducado não apenas para deixar de ser o transmissor de conteúdos mas também para tornar-se um desenvolvedor de questionamentos”* (SOARES, 2014, p. 26-27).

Outro exemplo da questão é apresentado pela P3 quando refere que *“em vez de quadro negro, giz e eu, parti para: alunos, eu e mídias digitais”*. A tentativa da professora, com essa afirmação, é demonstrar a necessidade de deslocamento da centralidade do processo educativo no professor para que o aluno possa protagonizá-lo, conforme já foi amplamente

discutido no capítulo 1, no qual foi tematizada a educomunicação e as contribuições do trabalho de Freinet.

Para ilustrar isso, a professora dividiu a turma em grupos, na aula de história, e utilizou as TDIC no processo de criação de apresentações que envolviam dois temas: “Linha do tempo” e “As mulheres na história”. No primeiro grupo, *“eles usaram o ‘Movie Maker’, recortaram partes dos filmes representando cada período da história; Pré-história, Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, em 15 minutos apresentaram a “Evolução da espécie Humana” através das guerras”* (P3). Por sua vez, os integrantes do segundo grupo usaram como ferramenta o *PowerPoint*, anexaram uma música *“[...] incluíram imagens de mulheres de cada período da história e para analisar suas vestimentas”*.

Embora não seja possível, pela narrativa produzida, conhecer os detalhes desta experiência, pode-se dizer que, ao menos na produção e socialização dos trabalhos, os estudantes trabalharam em uma perspectiva educacional. Isso pode ser afirmado tendo em vista o foco dado à construção coletiva do conhecimento, algo proporcionado pela atividade pedagógica e pela centralidade no processo de aprendizagem assumido pelos estudantes e oportunizado pela professora, a partir de sua orientação e mediação. Além disso, é importante ressaltar que, ao longo dessa atividade, mesmo sem se dar conta disso ou conhecer o conceito, a professora propôs a construção do que denominamos neste trabalho como uma narrativa digital, tendo em vista a utilização dos recursos das TDIC para a produção de um texto multimodal capaz de narrar fatos históricos selecionados a partir da temática escolhida.

A P3 corrobora isso ao tecer, em sua narrativa, um comentário avaliativo sobre a prática desenvolvida: *“nesta época não conhecia as possibilidades e a praticidade destas ferramentas. Precisaria de um mês de aula para conseguir passar o que eles conseguiram em uma aula de 45 minutos”*. Motivada pela ação e para compartilhar os conhecimentos produzidos em parceria com os alunos a professora criou um blog, passando a planejar as aulas com estas ferramentas. *“Temos que caminhar para frente usando o que temos em nosso alcance adaptando da melhor forma possível, porque é irreversível”* (P3).

Essa prática encontra eco na teoria de Sartori et al. (2014, p. 82-83) quando afirmam que os professores precisam superar a mera transmissão de informações *“[...] para desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a construção e reconstrução do conhecimento, aceitando que já não são os únicos detentores do conhecimento e percebendo com o as mídias fazem parte da vida dos alunos de diversos modos [...]”*.

Nas aulas de matemática e educação física, respectivamente, as P6 e P8 também exemplificam a utilização das TDIC nas suas práticas pedagógicas promovidas:

“Enquanto professora, passei a pesquisar e buscar compreender melhor sobre as TDIC’s para auxiliar em minha prática pedagógica. Levando em consideração que a Matemática é uma das disciplinas mais temidas pelos estudantes e de um grau de dificuldade mais acentuado em determinados conteúdos, toda ferramenta que auxilie e minimize as dificuldades é muito bem-vinda. A partir de então, comecei a utilizar o celular, notebook, televisão, software, games e outros meios para elucidar os conhecimentos transmitidos.” (P6).

“Em minha prática docente sempre utilizei os recursos digitais no processo ensino aprendizagem [...] com jogos online, aplicativos, material audiovisual, o conhecimento das regras de vários esportes coletivos e individuais, de tabuleiro ou quadra, se intensificam, tornando-se dessa forma muito prazeroso para os alunos, que são nativos digitais.” (P8).

A P4, por sua vez, aponta o início da sua trajetória docente em 2007 concomitantemente ao uso das primeiras tecnologias em sala de aula. Como exemplos ela menciona a utilização da televisão em sala de aula, do e-mail e da mensagem do celular dos alunos para recados, como se vê, em um aspecto mais transmissivo. A professora ainda aproveita para traçar um paralelo em relação à evolução das tecnologias em sala de aula dez anos depois. Para tanto, registra que, em 2017, suas aulas se fundamentam em outros recursos tecnológicos como o *WhatsApp*, e de aplicativos de aprendizagem como o *Duolingo*, *Dictionary*, *Moodle*, blogs e vlogs. E declara ainda *“todos os dias busco novas mídias de acesso para produção e distribuição de material de aprendizado”* (P4). A preocupação da professora traduz um desafio recorrente na vida dos professores: buscar o constante aperfeiçoamento em busca de novos mecanismos capazes de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, isso não pode ser realizado de uma maneira qualquer. Exatamente isso é que emerge da narrativa da P1 quando expõe:

Apesar de representar uma nova modalidade didática utilizando o computador, com o passar do tempo percebi que eu estava apenas reproduzindo a mesma prática da sala de aula quando da utilização do quadro de giz ou de atividades xerocadas, pois as atividades eram realizadas de forma solitária e pouco interativas ou colaborativas [...]. Uma das primeiras atividades foi a criação de um blog “Compartilhando”³⁰ onde os estudantes podiam acessar e realizar suas aulas em casa por meio de links que davam acesso ao conteúdo de interesse do estudante e ao mesmo tempo, a atividade poderia ser feita em pares ou grupos (P1).

³⁰ O blog mencionado pela professora pode ser acessado através do link que foi compartilhado em nota de rodapé ao longo da narrativa produzida por ela: <http://bit.ly/2zbr4BO>.

A preocupação narrada pela P1 em relação à reprodução, por meio do computador, da mesma prática da sala de aula tradicional, direciona-se para o fato de que as tecnologias digitais podem apenas repetir o uso de velhas concepções pedagógicas, reproduzindo algo semelhante à lógica do papel, envolvidas em um verniz de modernidade. A razão disso está no fato de que se costuma, em geral, simplesmente transladar esquemas e modelos de análise de espaços analógicos a cenários digitais (APARICI, 2014, p. 38-39).

Ainda sobre a experiência compartilhada pela P1, destaca-se que, com a intenção de superar essa reprodução inadequada de um suposto modelo tradicional, a professora propõe a criação de um blog, assim como já narrado pela P3. A respeito dessa ferramenta, Sartori et al. (2014, p. 76) asseveram que não é apenas “[...] para publicação de ideias, mas sim um dispositivo de debate, de intercâmbio e colaboração”. Além disso, “a sua utilização no âmbito escolar pode ampliar as possibilidades de um diálogo com outras formas de saber entre as diferentes disciplinas do conhecimento escolar, pode, ainda, colaborar na construção de redes sociais de saberes ou comunidades de aprendizagens”. Diante disso, constitui-se como um recurso capaz de contemplar o aprendizado colaborativo na rede e pode “[...] favorecer o estabelecimento de ecossistemas comunicativos na educação escolar contemporânea” (SARTORI et al. 2014, p. 77).

Convém lembrar que a proposição desta atividade, dentro dos moldes descritos, se traduz no cerne do que se conceitua como práticas educomunicativas, uma vez que,

[...] a Educomunicação dialoga com a Educação, tanto quanto com a Comunicação, ressaltando, por meio de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelas quais a comunicação se dá. Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação (SOARES, 2014, p. 24)

Esses projetos colaborativamente planejados também estão presentes nas narrativas das P9 e P13, ao relatarem suas experiências similares em instituições de ensino de educação básica, com alunos matriculados da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, por meio dos recursos disponibilizados e utilizados durante as aulas nas chamadas “Mesas positivo”. Nas palavras da P9, tratava-se de “[...] *uma espécie de hardwares e softwares, desenvolvidos pela Positivo, com jogos, animações e vídeos que promovem a alfabetização e o letramento de maneira lúdica, dinâmica e, sobretudo, interativa*”. Para especificar a questão, a P13 acrescenta ainda que esse recurso apresentava “[...] *uma série de conteúdos digitais*

interativos e contextualizados, tendo como objetivo desenvolver habilidades e auxiliar na construção do conhecimento mediante o trabalho colaborativo”.

Na produção de sua narrativa, a P9 chega a disponibilizar um hiperlink que conduz a um vídeo³¹, apresentando as potencialidades das chamadas “Mesas Positivo” em detalhes. Assim, é possível perceber que uma das premissas do trabalho realizado a partir deste recurso é a organização de pequenos grupos compostos por crianças que estão em fases de aprendizado parecidas, e em outros momentos e grupos aqueles que estão em fases diferenciadas, para que um possa ajudar o outro ao longo das atividades propostas, contribuindo, assim, para “*uma aprendizagem colaborativa*” em que “*uns aprendiam com os outros*” (P9). Segundo a P9 “*eles e elas sentiam-se desafiados e estimulados a continuar*”.

Dando sequência à análise das ND das P9 e P13, segundo seus relatos, nesse projeto o primeiro contato com o recurso ocorria de modo orientado e dirigido para que os estudantes pudessem conhecer as possibilidades de interação com a mesa. A partir do momento em que os estudantes interagiam com o material e superavam os níveis propostos, a autonomia emergia como fundamental para que eles prosseguissem na manipulação do material. Além disso, no caso específico da P9, ela acrescenta ter realizado um trabalho que envolvia pesquisas na *web*, em grupos, de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula. “*O teor dessas pesquisas, que envolviam textos, imagens e sons, muitas vezes eram transformados em vídeo pelo editor de vídeo Movie Maker e depois apresentados e discutidos em sala de aula.*” (P9). Esses recortes narrativos possibilitam uma vinculação direta com a educomunicação situada em indícios narrados como o protagonismo dos alunos, a problematização dos conteúdos e a colaboração para a aprendizagem.

No mesmo sentido, outro exemplo para análise pode ser compartilhado da narrativa da P4 na ocasião em que, em uma de suas primeiras aulas ministradas para jovens aprendizes, pediu para que os alunos se apresentassem usando apenas uma palavra que os descrevesse, porém, as palavras deveriam ser enviadas via *WhatsApp*. “*Para a surpresa deles, eu recebia e tentava adivinhar quem eram eles através do meu ‘smart watch’ (relógio com aplicativos).*” (P4). Ao avaliar a atividade a professora relata que “*eles adoraram, queriam saber como eu lia as mensagens no relógio e através de ferramentas tecnológicas (deles e minha) iniciamos o curso animados e cheios de ideias para o desenvolvimento da comunicação na futura carreira deles*”. Ao tematizar um recurso tecnológico de pulso é impossível não recordar a previsão de Negroponte (2002, p. 141) em relação ao que ele denominou como

³¹ O vídeo pode ser acessado através do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=xKNuDtt3gEE&>>.

“miniaturização”, em uma espécie de previsão que está cada vez mais presente na ubiquidade atual: “os computadores estão se tornando cada vez menores. É de esperar que você venha a carregar no pulso amanhã aquilo que hoje você tem em cima da mesa e que, ainda ontem, ocupava uma sala inteira”.

Ainda analisando o relato da P4 pode-se observar a proposição de uma atividade com potencial educacional. Não é possível mensurar, contudo, se consegue de fato atingir essa potencialidade, tendo em vista que a narrativa da P4 não aponta o que foi realizado no momento subsequente a essa atividade. Assim, embora a professora tenha lançado mão das TDIC para despertar o interesse dos alunos e para enfatizar questões relacionadas à subjetividade deles, não há a descrição da continuidade da ação que permitiria observar se houve de fato um protagonismo ativo assumido pelos alunos e se a construção coletiva do conhecimento foi oportunizada.

Já a P11 compartilha sua vivência por meio do trecho de sua narrativa:

Quando tive a oportunidade de assumir um laboratório de informática na escola municipal em que eu atuava, foi muito gratificante, pois assim pude exercitar, pesquisar e elaborar aulas que realmente eu acreditava que atenderiam as necessidades das crianças. Foram alguns anos de atuação profissional em que tive a oportunidade de me realizar profissionalmente, pois, não via entrar no laboratório crianças desanimadas ou apáticas, ao contrário, estavam sempre perguntando “o que vamos fazer hoje?”.

No excerto é possível perceber o potencial atrativo que as tecnologias, na percepção da P11, exercem sobre os estudantes ao longo das aulas no laboratório de informática. Esse é um fator também mencionado pelo P12 ao longo das aulas de educação física por ele ministradas quando as mídias digitais oportunizaram o desenvolvimento de pesquisas que “[...] puderam ser compartilhadas de uma maneira mais prazerosa entre os estudantes, a utilização de imagens, vídeos, apresentações em aplicativos de mídia, com certeza [...] as aulas se tornaram mais atrativas”.

Também são encontrados registros da descrição das possibilidades permitidas pela utilização das TDIC na educação em várias outras narrativas produzidas, como é possível verificar nos trechos abaixo:

“Acredito que dependemos dos “gadgets” oferecido pelo mercado tecnológico e que através da construção das narrativas digitais é possível conquistar caminhos para a aprendizagem. As ferramentas vieram para ficar e devemos aproveitar as oportunidades para nos desenvolvermos na área digital.” (P4).

“[...] As aulas ficam muito mais produtivas quando utilizamos recursos dos quais os alunos tem interesse e curiosidade e as TDIC são componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno.” (P8).

“Negar as TDICs é continuar a ser um professor tradicional que não apresenta condições aos seus alunos (as) de uma aprendizagem significativa e para a vida.” (P9).

“Não há dúvidas de que proporcionar experiências relacionadas ao uso das mais variadas TDIC’ enriquecem o repertório de outras atividades e possibilita diferenciadas aprendizagens, inclusive aquelas que acolhem as diferentes inteligências das nossas crianças.” (P10).

Destacam-se, ao longo dos trechos dessas ND os aspectos positivos que devem ser aproveitados pelos professores para o desenvolvimento das habilidades suas e de alunos no que tange às TDIC. Esses aspectos se referem aos caminhos de aprendizagem abertos através da construção de narrativas digitais (P4); o aumento da produtividade das aulas quando são utilizadas ferramentas digitais que estimulam o interesse e a curiosidade, repercutindo em importantes estímulos à aprendizagem (P8); a possibilidade para os alunos do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para as suas vidas (P9); o enriquecimento do repertório de atividades disponíveis que acolham as diferentes inteligências dos estudantes e possibilitem aprendizagens diferenciadas (P10).

Esses posicionamentos dos professores são corroborados pelo que postulam Sartori et al. (2014, p. 81): “a implementação de práticas pedagógicas que possibilitem mudanças qualitativas na educação deve necessariamente levar em conta a presença massiva das novas mídias no cotidiano de nossos alunos, o que exige dos educadores um novo olhar sobre a práxis de sala de aula”.

Especificamente sobre a produção de ND, uma das muitas opções de atividades oferecidas pelas TDIC, a P4 ressalta as inúmeras possibilidades para os indivíduos “[...] de reinventar-se na escrita. Podemos utilizar de diferentes planos e estratégias, sejam elas gráficas ou imaginárias, para descrever, recontar e montar histórias” (P4).

O fato é que muitos são os recursos expressivos que podem ser empregados no contexto de uso das TDIC e de uma textualidade multimidiática, como é o caso das narrativas digitais. Nesse sentido, Santaella (2007, p. 335) aborda que

[...] na medida em que é semioticamente híbrida, englobando o texto escrito, a exploração de suas possibilidades gráficas, as distintas mídias imagéticas (gráficas, fotográficas e videográficas) e o som. [...] Aí está um dos poderes mais significativos da escrita na nova mídia: reunir o texto com a imagem, assim como com outras mídias.

Percebe-se, dessa forma, que os sujeitos agora podem ser autores, produtores e disseminadores do conhecimento em forma textual, imagética ou animada, por meio de recursos digitais visuais e sonoros que tornam as narrativas cada vez mais dinâmicas. Assim, as possibilidades de tradução da imaginação dos produtores textuais são expandidas por meio de ações até então impensadas na construção das narrativas lineares impressas ou orais. Afinal, “atualmente conhecemos novos espaços de leitura e escrita, a página em branco é o monitor e a caneta é o teclado [...]” (SARTORI et al., 2014, p. 75). Isso pode fazer com que o sujeito se abra “ao mundo e aos outros e inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História” (FREIRE, 2002, p. 136). Em outras palavras, na educação vista como um processo de comunicação se abre a possibilidade de “[...] uma construção partilhada do conhecimento mediada por relações dialógicas entre os homens e o mundo” (SARTORI et al., 2014, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*RECORDAR: Del latín re-cordis, Volver
a pasar por el corazón.
(GALEANO, 2013)*

Buscando fechar o círculo desenhado neste trabalho desde as considerações iniciais, é chegado o momento de recordar a minha trajetória de pesquisa. Para tanto, valho-me do sentido compartilhado por Eduardo Galeano (2013), na última epígrafe utilizada nesta dissertação, tendo em vista que, de certa forma, narrar é sempre recordar e esse caminho é percorrido muito próximo ao coração. Assim, recordo-me dos itinerários traçados, das intenções propostas, da problemática inquietante, das hipóteses lançadas, dos desafios encontrados, das descobertas realizadas e das bagagens adquiridas.

Nessa jornada, inicialmente, com a intenção de aferir e discutir o alcance desta pesquisa, recupero o objetivo geral proposto: analisar as perspectivas educacionais que emergem na produção de narrativas digitais por professores do sistema municipal da educação de Lages, em relação à utilização das TDIC. A partir disso, cabe ressaltar que não houve aqui a pretensão de demarcar respostas acabadas ou chegar a conclusões definitivas. De certa forma, essa narração final é apenas um desfecho provisório que revela meu próprio inacabamento, conduzindo a novos começos e à abertura para outras tantas possibilidades. Sendo assim, ainda há uma grande amplitude de horizontes inexplorados e o que este trabalho procurou foi acrescentar um tijolo a mais na construção do conhecimento acerca das temáticas abordadas. Tem-se aqui, então, o espaço para realizar a revisão e a avaliação do percurso, além da discussão de novas possibilidades de pesquisa a partir do que foi construído nesta investigação.

Por vezes, não foi fácil desatar os “nós” trazidos pela empiria, tampouco entrelaçar concepções e iluminar os achados de pesquisa com outras luzes e matizes de cor. Declinando de minhas certezas e do lugar confortável em que me situava, foi necessário voltar o olhar uma vez mais para o movimento provocativo da pesquisa, desvelando outros sentidos entre idas e vindas ao campo pesquisado, um lócus digital de socialização e partilha em rede. Nesses momentos é que precisei revisitar minhas trajetórias humana e docente, criar outras trilhas, encontros e aprendizagens, que edificaram minha construção enquanto pesquisador.

A partir da revisão bibliográfica, tornou-se perceptível que as mídias digitais – ou qualquer outra denominação trazida pelos autores para se referir à cultura digital da atualidade que foi amplamente discutida ao longo desta dissertação – ecoam nos mais diversos contextos

da vida contemporânea. Assim, a ubiquidade das TDIC se intensifica também na esfera educacional, apontando para os inúmeros desafios relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e à formação docente, em seus diferentes níveis, e que emergiram na teoria e também nos dados pesquisados.

Diante disso, é necessário evidenciar que a simples incorporação das TDIC aos processos educativos formais não é capaz de solucionar os problemas apresentados. Portanto, é preciso que a utilização pedagógica dessas mídias faça sentido para aqueles que compõem o chamado ecossistema comunicativo (SOARES, 2014; SARTORI et al., 2014) – professores, alunos e demais membros da comunidade escolar –, podendo repercutir em aprendizagens contextualizadas, cidadãs, críticas e criativas, em arranjos mais abertos e participativos, em busca do protagonismo dos sujeitos para a construção da cidadania. Tal perspectiva dialoga com a educomunicação – amplamente explanada no presente estudo –, enquanto uma área em construção. Nessa direção, espero que, ao final desta dissertação, uma nova contribuição possa ter sido fornecida para esse campo de estudos, uma vez que há uma significativa lacuna teórica no que se refere à educomunicação, de modo especial quando é investigada em narrativas digitais de professores.

Ao longo da pesquisa, catorze professores do sistema municipal da educação de Lages – SC, que atuavam na Secretaria Municipal de Educação, sobretudo na formação de outros professores, foram os sujeitos pesquisados. Para tanto, responderam um questionário composto por 22 questões que versavam sobre a formação inicial ou continuada, a trajetória profissional e o uso das TDIC na vida social ou na prática pedagógica. Esses questionários visavam me aproximar do perfil dos sujeitos pesquisados, com vistas a clarificar o olhar fenomenológico-hermenêutico na análise das narrativas produzidas realizada sequencialmente.

Os dados dessa etapa da pesquisa demonstraram que as TDIC vêm sendo utilizadas na vida social e nas escolas desses professores, porém, sem explorar muito do potencial delas, sobretudo em uma perspectiva educomunicativa. Em outras palavras, as TDIC são utilizadas em seu viés informacional e transmissivo de conteúdos sem, contudo, explorar a comunicação enquanto construção coletiva de sentidos por parte dos estudantes, os quais devem ser os verdadeiros protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, desconstruindo o paradigma tradicional da centralidade no professor.

Após responderem os questionários, os sujeitos da pesquisa produziram narrativas digitais sobre as reminiscências de suas trajetórias discentes e docentes na utilização das TDIC. Essas ND foram compartilhadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Moodle. Sendo assim, a partir da formalização da experiência narrada, pelas socializações, pela reflexão e ressignificação do vivido, estabeleceu-se um processo sobre a escrita de si (GOMES, 2004). Os sujeitos puderam, nesses movimentos, gradativamente, recuperar suas trajetórias e ressignificar suas experiências com as TDIC ao longo de suas práticas pedagógicas.

Especificamente sobre as narrativas, percebe-se, a partir da conceituação diacrônica realizada, que essa tipologia textual passou a incorporar, na atualidade, novas possibilidades multi e hipermídia ao longo de suas produções, repercutindo no que se denomina como narrativas digitais (RODRIGUES, 2017; PAUL, 2016; ALMEIDA; VALENTE, 2012; CARVALHO, 2008) e hipernarrativas (MANOVICH, 2006).

Desse modo, cinco atributos definidos por Paul (2016) – mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação – foram estudados ao longo das narrativas digitais produzidas na coleta de dados da pesquisa, ou seja, uma das muitas teorias postuladas foi testada a partir do que foi trazido pelos dados empíricos. Tais elementos demonstraram-se apropriados para analisar narrativas de professores produzidas em ambiente digital, embora tenham se limitado, a partir das proposições de Paul (2016), aos aspectos estruturais no que diz respeito às linguagens e aos recursos disponíveis pelas TDIC.

Embora a maioria dos elementos tenha se mostrado variável nas ND produzidas, o que aponta para o grande universo de possibilidades abertas diante do ato de narrar na contemporaneidade, o atributo da comunicação seguiu um mesmo padrão em todos os textos analisados. Isso pode indicar que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que a comunicação seja, de fato, intensificada e significativa nos contextos de produção de ND e, conseqüentemente, no processo educacional como um todo. Na mesma direção, no conjunto de textos analisados, dez narrativas utilizaram apenas mídias individuais, ou seja, predominantemente a linguagem verbal, em suas construções, sem explorar o potencial que as TDIC proporcionam.

Por outro lado, quatro narrativas constituíram-se a partir de elementos de mídia múltipla ou multimídia, pois apresentaram recursos visuais integrados à linguagem verbal empregada, podendo ser classificadas, portanto, como narrativas multimodais. Esses resultados sugerem um aspecto muito positivo que pode ser decorrente das próprias características narrativo-discursivas e multimidiáticas das narrativas digitais.

Acrescenta-se a isso que, para além da forma das ND, especificamente em relação ao conteúdo produzido, foi fundamental a utilização da abordagem da fenomenologia hermenêutica (RICŒUR, 1990). Assim, ao desvelar os sentidos das ND produzidas pelos

professores e recolhidas do AVA, em busca de indícios educacionais, dois momentos distintos emergiram: o contato inicial com as TDIC ao longo dos processos formativos iniciais e a prática pedagógica promovida por esses professores investigados. Nessas narrativas digitais tornou-se perceptível que os sujeitos pesquisados tiveram pouco contato com tecnologias ao longo de sua escolarização. A aproximação com as TDIC só ocorreu, ainda de modo bastante tímido, ao longo da graduação e da pós-graduação, pois esses professores narram sentir, mesmo na atualidade, a necessidade de formação específica sobre essas mídias digitais. Tem-se marcada, portanto, uma realidade na qual, se por um lado os professores apontam a importância de buscar novas possibilidades de utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, por outro se deparam com a escassez de formação específica, ainda mais sob um viés educacional.

Mesmo assim, foi possível se deparar com práticas pedagógicas educacionais (SARTORI; ROESLER, 2014) em algumas atividades propostas pelos professores ao longo de suas aulas, como a construção de blogs, a participação em atividades mediadas em mesas interativas e até mesmo a produção de narrativas digitais, mesmo sem nomear as ações realizadas dessa forma por desconhecimento do conceito, o que denota a importância de novos estudos sobre a temática. Como é possível notar, esses e outros momentos exemplificam proposições focadas na construção coletiva de conhecimentos. Além disso, pôde ser desvelado que os professores reconhecem, mesmo sem mencionar isso diretamente, a necessidade de aprimorar a utilização das TDIC nas suas práticas pedagógicas para explorar o potencial educacional que possuem, o que também sugere outras possibilidades investigativas. Da mesma forma, sente-se a necessidade de que outras pesquisas centradas em ND sejam realizadas a partir de momentos que oportunizem um maior diálogo entre os sujeitos, possibilitando uma concreta articulação entre a experiência pessoal e a esfera coletiva, para que não haja um esvaziamento da narrativa em si mesma.

Apesar das limitações deste estudo, espero que a tematização das TDIC na produção de uma ND, e conseqüentemente o movimento de reflexão gerado pela escolha metodológica desta pesquisa e instaurado a partir do recordar das trajetórias discentes e docentes trazidas na memória, possam ter influenciado uma recontextualização do uso das tecnologias na prática docente dos participantes. De modo específico, pela possibilidade de exploração das TDIC pelos sujeitos e pela identificação das possíveis contribuições dessas em seus contextos de atuação profissional como professores daqueles momentos em diante. Assim, almeja-se que essas constatações possam ter implicações como fundamentação para estudos semelhantes

futuros em outros contextos investigativos, especialmente em relação às narrativas digitais sob a perspectiva da educomunicação.

Em virtude das explicações realizadas ao recordar os movimentos da pesquisa, reforço a importância deste estudo para a minha formação humana e profissional. Saio dessa jornada transformado e revigorado no sentido de permitir que a educomunicação possa, cada vez mais, impactar em práticas pedagógicas com vistas a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo, coletivo, cidadão e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Andrés Hermann. Narrativas digitais como didáticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. **Sophia**: colección de Filosofía de la Educación, 19(2), pp. 253-270. 2015.

ALBUQUERQUE, Ana Karoline S. **Composição multimodal de narrativas digitais: um estudo sobre processos e estratégias de produção**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE.

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

_____; VALENTE, José Armando. Currículo e Contextos de Aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias. **Revista e-Curriculum**, v. 02, n.12, p. 1162-1188, maio/out. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632206005>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

_____. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. **Tecnologias e currículo: Trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

AZEVEDO, Adriana Barroso de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, André; CASTRO, Cosette. **Comunicação digital: educação, tecnologia e novos comportamentos**. São Paulo: Paulinas, 2008.

BARROSO, José Antonio G. Cenários virtuais, cultura juvenil e educomunicação 2.0. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BARTHES, Roland; et al. **Análise estrutural da narrativa**. 8. Ed. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. 1. ed. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. pp. 57-64.

_____. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Versão final. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____.LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 23 dez. 2017.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias** – Direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

_____. **A construção narrativa da realidade**. Critical Inquiry, 18(1), 1-21, 1991. Disponível em: <https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade>. Acesso em 01 jun. 2017.

BURGARELLI, Sérgio. **Tecnologia digital e educação**: o uso de novos suportes midiáticos no ensino jurídico. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Gracinda Souza de. **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: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/publico/Gracinda_Souza_de_Carvalho.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2016** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

CESAR, Constança Marcondes (Org.). **A hermenêutica francesa**: Paul Ricoeur. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CHASE, Susan E. Narrative Inquiry: still a field in the making. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011.

_____; COSTA, Maria C. C. (Orgs). **Educomunicação**: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CRUZ, Wermes Dias D. **Narrativas digitais e construção de conhecimento**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica e São Paulo, São Paulo – SP.

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

DESROCHES, Daniel. A via longa da compreensão em Paul Ricoeur. In: CESAR, Constança Marcondes (Org.). **A hermenêutica francesa**: Paul Ricoeur. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 9-26.

DRUETTA, Delia Covi. A trama reticular da educação. Uma perspectiva desde a comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. **Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur**. 2009. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium36/3.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

FREIRE. Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem Hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, Jucimara.; STREINGHETA, Lucrécia. M. (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. 1. ed. Campo Grande/MS: Life Editora, 2012.

_____. A Abordagem Hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE, M. M. (Org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares**: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensión o comunicación?** la concientzacion en el médio rural. Buenos Aires, Siglo XXI. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1973.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

GARRIDO, Sonia Vásquez. A hermenêutica do si e sua dimensão ética. In: CESAR, Constança Marcondes (Org.). **A hermenêutica francesa**: Paul Ricoeur. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 129-134.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Angela de C. **Escrita de si**: escrita da história. Rio de Janeiro: FGV, 2004

_____. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

HAYES John R.; FLOWER Linda S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. **Cognitive processes in writing**. New Jersey: LEA, 1980. p. 3-30.

HELENO, José Manuel Morgado. **Hermenêutica e ontologia em Paul Ricoeur**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HUERGO, Jorge A. Um guia de comunicação/educação, pelas transversais da cultura e da política. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

KEARNEY, Richard. **Narrativa**. Educação & Realidade. v. 37, n. 2 Porto Alegre, May/Aug., 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30354>> . Acesso em: 18 mar. 2017. (Tradução de Narrative Matters, capítulo final do livro On Stories. London & New York: Routledge, 2002).

KIELING, Alexandre S. et al. Narrativas Digitais Interativas e o Uso da Tecnologia como Narrador Implícito. **Revista FAMECOS** (Online), Porto Alegre, v. 19, n. 3, pp. 739-758, set./dez. 2012.

KLAAR, Anne Carolina R. **As potencialidades do smartphone como ferramenta do mobile-learning na educação formal**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages - SC, 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEMO, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MANOVICH, Lev. **El lenguaje en los nuevos medios de comunicación**: la imagen en la era digital. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____. **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria C. C. (Orgs). **Educomunicação**: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINS, José Lauro; SILVA, Bento. Narrativas da dependência nas redes de aprendizagem online: como os professores usam as redes de aprendizagem para promover a autonomia. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 16-30, fev. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4002>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

MATILLA, Agustín García. Divulgar a educomunicação na universidade do século XXI. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem** (Understanding Media). 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

MELO, Maria Lúcia de Almeida. **Contribuições da hermenêutica de Paul Ricoeur à pesquisa fenomenológica em psicologia**. *Psicol. USP* [online]. 2016, vol. 27, n.2, p. 296-306. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140071>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. Teoria da interpretação de Paul Ricoeur: ressonâncias metodológicas. In: SILVA, Gilberto Tadeu R.; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha Espósito (Orgs.). **Educação e saúde**: cenários de pesquisa e intervenção, (p. 49-61). São Paulo, SP: Martinari, 2011.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. v. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas.)

MURRAY, Janet. Affordances of the medium. In: _____. **Inventing the medium principles of interaction design as a cultural practice**. Cambridge: MIT Press, 2011. p. 56-92.

_____. **Hamlet no Holodeck** – O futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. 2. ed. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

OZELAME, Diego Machado. Concepções de professores sobre o uso de tecnologias digitais nas escolas do ensino fundamental do paraná: o caso do ensino das ciências da natureza. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 389-401, abr. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3632>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

PACHECO, Daniele Souza F. **A produção de narrativas digitais no ensino médio integrado à educação profissional**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoietica e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, T. M. N., PASSEGGI, M. C. **Memorial Acadêmico** - gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal, RN: EDUFRN, 2011, p. 19-39.

PAUL, Nora. Elementos das narrativas digitais. In: FERRARI (Org.). **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2016. p. 121-139.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: _____. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives,DigitalImmigrantsPart1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

PRIETO CASTILLO, Daniel. Construir nossa palavra de educadores. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

RICOEUR, Paul. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Tempo e narrativa III**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Tempo e narrativa II**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Milton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. **Do texto à ação**. Trad.: Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1989.

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) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

_____; ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José Armando. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga – Portugal, 30(1), pp. 61-83. 2017.

_____; GONÇALVES, Lina Maria. Narrativas Digitais na Formação de Professores: da Memória, do Registro e do Discurso Emergem Posturas e Experiências. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí – RS, Ano 29, p. 212-237, 2014.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTA CATARINA. **Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_Lei.html>. Acesso em: 17 dez. 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da modernidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Matrizes da Linguagem e Pensamento**: sonora, visual, verbal – aplicações na hipermídia. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2005.

_____. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Priscilla Melo S. **Narrativas digitais e realidade local**: uma experiência com alunos do 9º ano. 2016 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL.

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

SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital**: os cuidados de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Jundiá: Paco, 2013.

SARTORI, Ademilde Silveira. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão de fluxos comunicacionais na educação a distância. In: **UNÍrevista**, vol. 1, nº 3, jul. 2006.

_____; ROESLER, Jucimara. Mídias e Educação: Linguagens, Cultura e Prática Pedagógica. In: **Complexidades**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR – PR, 2014, p. 117-130. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_05_Midia-e-educacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____ et al. Desenho Animado, blogs e youtube: elementos para pensar práticas pedagógicas educacionais. In: _____ (Orgs.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**: diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014.

_____; SOUZA, Kamila Regina de. Fotografia de crianças e seus personagens midiáticos: contribuições para pensarmos as práticas educacionais no contexto educacional contemporâneo. In: **XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM**, Fortaleza/CE. Anais. 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2478-1.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

SILVA, Eliana Aparecida da. **Narrativas digitais**: Contribuições à Produção Textual e ao Letramento Digital no Ensino Fundamental. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação, em diálogo com as tecnologias, na Educação Básica. In: **Revista Comunicação & Educação**, nº 20. São Paulo: Editora da USP, 2015.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. In: **Revista Comunicação & Educação**, ano XIX, número 2, jul-dez. São Paulo: Editora da USP, 2014.

_____. Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. In: **Revista FGV Online**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 19-34, dez. 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: **Revista Comunicação & Educação**, nº 20. São Paulo: Editora da USP, 2000.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Revista Comunicação & Educação**, nº 19. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, set/dez. 2000.

SODRÉ, Muniz. **Best-Seller: a Literatura de Mercado**. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, Osmar de. Abordagens fenomenológico-hermenêuticas em pesquisas educacionais. **Revista Contrapontos**, Itajaí – SC, Ano 1, nº 1, p. 31-38. Itajaí, jan/jun. 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 252 p.

TURKLE, Sherry. **La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.; BIANCHETTI, L. (Ed.). **Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação**. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação, 2014. p. 62-73.

VELASCO, Maria Teresa Q. Educar em outros tempos. O valor da comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

YATES, Simeon J. Computer-Mediated Communication. The Future of the Letter? In: David BARTON & Nigel HALL (EDS.) 2000. **Letter Writing as a Social Practice**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 233-251.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre ela. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração, concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____,
residente e domiciliado à _____, com o
endereço de e-mail _____, portador do CPF nº
_____ e do RG nº _____, nascido(a) em
____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *com a participação voluntária*
na pesquisa “Narrativas digitais de professores: perspectivas educacionais para as
práticas pedagógicas”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos
os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente de que:

1. O estudo tem por objetivo analisar as perspectivas educacionais que emergem na produção de narrativas digitais por professores do sistema municipal da educação de Lages, em relação à utilização das TDIC. Para se chegar a isso, foram traçados como objetivos específicos: contextualizar os novos arranjos sociais mediados pela utilização das TDIC; apresentar, diacronicamente, o percurso das narrativas até a conceituação das narrativas digitais; compreender e explicitar o conceito de educação; e investigar as narrativas digitais produzidas pelos professores em busca de indícios de práticas educacionais.
2. Esta pesquisa revela-se importante, pois visa perceber quais as percepções sobre os usos das TDIC na educação emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e experiências vividas enquanto docentes e discentes e podem compor a produção de suas narrativas digitais.
3. Participarão da pesquisa 20 docentes da educação básica que compõem, atualmente, o quadro de profissionais do Setor de Ensino e do Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP) da Secretaria Municipal da Educação de Lages.

4. Para alcançar os resultados desejados, a pesquisa realizada possui uma abordagem qualitativa a partir de um mergulho interpretativo norteado pela fenomenologia hermenêutica. Como instrumento de pesquisa e coleta de dados definiu-se um questionário on-line para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa e a produção de uma narrativa digital por meio de um fórum de discussão.
5. Como serão produzidas narrativas digitais sobre as experiências vivenciadas nas trajetórias docentes e discentes os riscos são mínimos, mas caso haja algum constrangimento ou algum sujeito da pesquisa sinta-se desconfortável em decorrência da pesquisa, então, será encaminhado para atendimento gratuito no Setor de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
6. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o mestrando Carlos Eduardo Canani, responsável pela pesquisa por meio de contato pelo telefone (49) 99122-1521, ou no endereço Rua Av. Castelo Branco, 170.
7. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
8. As informações obtidas neste estudo serão para fins acadêmicos e em caso de divulgação em publicação científica, observaremos os princípios éticos em pesquisa, sendo que os dados pessoais serão mantidos em sigilo.
9. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, com o responsável pela mesma, ou ainda na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto, voluntariamente, em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Responsável pelo projeto: Mestrando Carlos Eduardo Canani
Endereço para contato: Av. Castelo Branco, 170
Telefone para contato: 49 99122-1521
E-mail: caducanani@hotmail.com

Pesquisadora Assistente: Profa. Dra. Vanice dos Santos
Endereço para contato: Av. Castelo Branco, 170 - PPGE, Sala 3104.
Telefone para contato: 3251-1115
E-mail: profa.vanice@uniplaclages.edu.br

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
Bairro Universitário
Cep: 88.509-900, Lages-SC
(49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE B – Questionário simplificado aplicado no momento do primeiro acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle

O presente questionário objetiva colher dados pessoais que ajudem a traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa para facilitar e contextualizar a posterior análise dos dados. Ressaltamos que os dados fornecidos aqui são sigilosos e, por isso, não serão divulgados. Agradecemos a disponibilidade em responder as questões a seguir, bem como ressaltamos que a sua participação é de suma importância para os resultados desta pesquisa.

Dados pessoais:

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino

2. **Idade:** _____ (em anos)

Nível de escolaridade:

3. (assinalar o maior nível cursado)

	Curso	Ano de Conclusão
Superior em andamento		
Superior completo		
Especialização em andamento		
Especialização completa		
Mestrado em andamento		
Mestrado completo		
Doutorado em andamento		
Doutorado completo		

4. Curso concluído ou em andamento relacionado à resposta anterior.

5. Ano da conclusão do curso de maior escolaridade relacionado às respostas anteriores.

6. Há quanto tempo você atua como professor?

7. Há quanto tempo você atua especificamente no sistema municipal da educação de Lages?

8. Qual a função que você desempenha atualmente em sua prática profissional relacionada à educação?

9. Ao longo do seu processo de formação inicial (graduação ou pós-graduação) você cursou disciplinas específicas sobre o uso das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação)?

Sim Não

10. Ao longo do seu processo de formação continuada (formação em serviço, aperfeiçoamento ou educação permanente) você participou de cursos específicos sobre o uso das TDIC?

Sim Não

11. Para qual(is) nível(is) de ensino você já lecionou? _____

12. Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou? _____

13. Assinale as tecnologias digitais com a(s) qual(is) você mais trabalhou ao longo de suas práticas pedagógicas:

computador projetor multimídia
 notebook televisor
 tablet aparelho de som
 celular outros/Quais? _____

14. Com que frequência você acessa a Internet na escola ou em sua vida cotidiana?

de 1 a 3 horas por dia De três a seis vezes por semana
 de 3 a 6 horas por dia Até três vezes por semana
 de 6 a 9 horas por dia Não costumo acessar a Internet
 mais de 9 horas por dia

15. Com que frequência você realiza cada uma das atividades a seguir quando acessa a internet? Assinale, na escala a seguir, a opção correspondente, sendo que os significados são: 1- Não se aplica, 2 - Nunca, 3 - Raramente, 4 - Às vezes, 5 - Sempre.

Atividade	Nunca	Às vezes	Raramente	Sempre
Acessar as redes sociais				
Assistir a filmes e vídeos				

Pesquisar				
Jogar				
Ler notícias				
Produzir atividades pedagógicas				

16. Qual(is) ferramenta(s) tecnológica(s) você mais utiliza em sua prática docente? (Assinale mais do que uma alternativa)

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Narrativa digital |
| <input type="checkbox"/> Whatsapp | <input type="checkbox"/> Google acadêmico |
| <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> YouTube |
| <input type="checkbox"/> E-mail | <input type="checkbox"/> Infográficos |
| <input type="checkbox"/> Blogger | <input type="checkbox"/> Prezi |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Mobile learning |
| <input type="checkbox"/> Google drive | <input type="checkbox"/> Aplicativos diversos |
| <input type="checkbox"/> PowerPoint | <input type="checkbox"/> Outros/ Quais? _____ |
| <input type="checkbox"/> Podcast | |

17. Qual(is) ferramenta(s) tecnológica(s) você mais utiliza em suas práticas cotidianas/vida social? (Assinale mais do que uma alternativa)

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Narrativa digital |
| <input type="checkbox"/> Whatsapp | <input type="checkbox"/> Google acadêmico |
| <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> YouTube |
| <input type="checkbox"/> E-mail | <input type="checkbox"/> Infográficos |
| <input type="checkbox"/> Blogger | <input type="checkbox"/> Prezi |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Mobile learning |
| <input type="checkbox"/> Google drive | <input type="checkbox"/> Aplicativos diversos |
| <input type="checkbox"/> PowerPoint | <input type="checkbox"/> Outros/ Quais? _____ |
| <input type="checkbox"/> Podcast | |

18. Quanto ao uso das tecnologias digitais em suas práticas docentes, assinale, na escala a seguir, a frequência das atividades que você desenvolve, sendo que os significados são:

1- Não se aplica, 2 - Nunca, 3 - Raramente, 4 - Às vezes, 5 - Sempre.

Atividade	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Pesquisa em site				
Participação em Fóruns				
Usos de software livres e gratuitos				
Usos de software específicos da disciplina				
Criação de blogs				
Criação de vlogs				
Uso de aplicativos colaborativos				
Acesso às bibliotecas virtuais				
Uso de ambientes virtuais				
Digitação de textos				
Uso das mídias sociais para atividades relacionadas à(s) disciplina(s)				
Criação de apresentações, com áudios e/ou outras mídias				
Outro(as): _____ _____				

--	--	--	--	--

19. Você já utilizou recursos que permitem a construção coletiva do conhecimento ao longo de suas aulas?

- () Sim
() Não

20. Qual(is) recurso(s) que permite(m) a construção coletiva do conhecimento você utiliza ou já utilizou ao longo de suas aulas? (Assinale uma ou mais alternativas)

- () Fóruns de discussão on-line
() Ferramentas do Google
() Blogs
() Vlogs
() Produção de vídeos
() Produção de Narrativas digitais
() Outros

21. Ao construir apresentações em slides você costuma utilizar: (Assinale uma ou mais)

- () Imagens
() Animações
() Vídeos
() Links (outra página, textos, filmes, áudio, e-book)
() Gráficos
() Áudios
() Outros / Quais? _____

22. Fundamentando-se no conceito de que a produção de uma narrativa digital constitui-se enquanto um "processo de produção textual que assume o carácter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias'"

(CARVALHO, 2008, p. 87), responda: afinal, você já produziu uma narrativa digital anteriormente?

- Sim e já conhecia o conceito
- Sim, porém não conhecia o conceito
- Não, nunca produzi uma narrativa digital
- Estou em dúvida se já produzi uma narrativa digital antes ou não

APÊNDICE C – Questões motivadoras para a produção da narrativa digital

Carvalho (2008) destaca que “[...] a construção e produção de narrativas digitais constituem-se num processo de produção textual que assume o carácter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias'”. Assim, a intenção de trabalhar com as narrativas digitais é a de explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades pedagógicas bem como registrar as memórias, reviver as histórias e (re)significar o vivido (RODRIGUES et al., 2017, p. 64). Diante dessa contextualização, você é convidado a produzir uma narrativa digital pautada na reflexão acerca da sua trajetória de formação inicial e continuada e das práticas pedagógicas costumeiramente desenvolvidas com suas respectivas relações com as TDIC. Para tanto, procure levar em consideração a seguinte questão motivadora:

- a) Qual o seu contato, ao longo do seu processo de formação inicial ou continuada e na sua atuação profissional com as TDIC no contexto escolar (recorde inclusive seus anos de escolarização na educação básica);**
- b) Que contribuições a introdução das TDIC trouxe ao processo de aprendizagem dos sujeitos e para a sua prática pedagógica;**
- c) Descreva quais suas percepções em relação às perspectivas de utilização das TDIC com seus alunos.**

Ao longo da produção do seu texto você poderá utilizar imagens, vídeos, links externos (hiperlinks), fazendo com que a sua produção assuma um carácter multimodal, isto é, com a utilização de componentes das linguagens verbal e não verbal associados.

Além disso, você poderá produzir a sua narrativa digital a partir da utilização de diversos suportes digitais textuais e audiovisuais, desde os tradicionais editores de texto como o *Microsoft Word* ou o *Microsoft PowerPoint*, passando por recursos mais específicos como o *Prezi* e até mesmo programas de edição de sites, vídeos e animações. Isso tudo ocorrerá de acordo com a sua preferência e identificação. Você poderá escolher o suporte no qual produzirá a sua narrativa digital e depois socializá-la aqui no ambiente virtual de aprendizagem.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DIGITAIS DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS EDUCOMUNICATIVAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisador: CARLOS EDUARDO CANANI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71513317.5.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.182.094

Apresentação do Projeto:

Desenho: Propõe-se um estudo com características de pesquisa qualitativa a partir de um mergulho interpretativo norteado na abordagem da fenomenologia hermenêutica (RICOEUR, 1994). Em relação ao lócus da socialização, elegeu-se o ambiente digital de aprendizagem Moodle, espaço digital de educação utilizado para a produção e partilha dos sentidos em rede. Especificamente, serão convidados como sujeitos da pesquisa 20 (vinte) docentes da educação básica que compõem, atualmente, o quadro de profissionais do Setor de Ensino e do Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP) da secretaria Municipal da Educação de Lages, serra catarinense. Como instrumento de pesquisa e coleta de dados definiu-se um questionário on-line para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, a produção de uma narrativa digital e o compartilhamento das impressões vivenciadas ao longo do processo por meio de um fórum de discussão. Em relação à análise dos dados em pesquisas com procedimentos qualitativos e abordagem da fenomenologia hermenêutica, será trabalhada a sistematização a partir de categorias definidas a priori da coleta dos dados. Para tanto, serão utilizados os elementos que compõem uma narrativa digital segundo Paul (2007), ou seja, mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação. Tais elementos que comporão as categorias de análise a partir das produções dos sujeitos da pesquisa serão discutidos em uma perspectiva fenomenológico-

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 2.182.094

hermenêutica a partir do referencial teórico reunido para o embasamento deste estudo.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Compreender como se dá a produção de narrativas digitais sobre as experiências vivenciadas em relação à utilização das TDIC por professores do sistema municipal da educação de Lages. Objetivo Secundário: De maneira específica, pretende-se: • Contextualizar os novos arranjos sociais mediados pela utilização das TDIC; • Aprofundar o diálogo entre os conceitos das novas mídias da temática da educação; • Apresentar, diacronicamente, o percurso das narrativas ao longo do tempo até o surgimento das narrativas digitais; • Discutir as principais características da produção de narrativas digitais por meio da utilização das TDIC; • Investigar as relações entre professores e as TDIC ao longo de seus processos formativos e profissionais a partir do resgate das trajetórias docentes extraídas da memória e do registro;"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram avaliados de acordo com as exigências básicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de grande relevância tendo em vista que os resultados vão contribuir para o avanço do conhecimento na área da Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Recomendo que ao final da pesquisa os resultados sejam socializados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não Há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
 Bairro: Universitário CEP: 88.509-900
 UF: SC Município: LAGES
 Telefone: (49)3251-1086 E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 2.182.094

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_959496.pdf	18/07/2017 18:57:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Revisado_TCLE.docx	18/07/2017 18:56:13	CARLOS EDUARDO CANANI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Revisado_Texto_qualificacao.docx	18/07/2017 18:55:40	CARLOS EDUARDO CANANI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromisso.pdf	18/07/2017 18:55:20	CARLOS EDUARDO CANANI	Aceito
Cronograma	Revisado_Cronograma.docx	18/07/2017 18:52:00	CARLOS EDUARDO CANANI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/07/2017 18:51:15	CARLOS EDUARDO CANANI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 2.182.094

LAGES, 21 de Julho de 2017

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador)

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaciages.edu.br