

## O USO CRÍTICO DAS NARRATIVAS DIGITAIS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES<sup>1</sup>

THE CRITICAL USE OF DIGITAL NARRATIVES: CHALLENGES AND POTENTIALITIES

**Cláudia Akiko Arakawa Watanabe** (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – [claudiaarakawa@hotmail.com](mailto:claudiaarakawa@hotmail.com) )

### Resumo:

*Este artigo é parte integrante de uma pesquisa que trata do uso das tecnologias digitais numa escola pública de ensino básico. O objetivo é identificar desafios e potencialidades das narrativas digitais produzidas pelos alunos do oitavo ano. O referencial teórico centra-se nos estudos que tratam da educação pela perspectiva crítica e Web Currículo em Almeida e Valente. A metodologia de pesquisa é a pesquisa-ação embasada nos estudos de Thiollent. Para a análise, foram selecionadas narrativas feitas pelos alunos por meio de vídeos e postados nas redes sociais. Dentre os resultados, podemos considerar ganhos como a possibilidade de aprendizados críticos devido às tecnologias proporcionarem aprendizados mais transparentes, possibilidades para diálogos e a autorreflexão que permitiu a construção de conhecimentos mais significativos e concatenados com as demandas atuais. Como dificuldades observou-se a presença da razão instrumental nos alunos, a ênfase na formação dos professores e a urgência de políticas públicas eficazes.*

**Palavras-chave:** narrativas digitais, teoria crítica, web currículo, ensino básico público, redes sociais

### Abstract:

*This article is an integral part of a research that deals with the use of digital technologies in a public elementary school. The objective is to identify challenges and potentialities of digital narratives produced by eighth grade students. The theoretical framework focuses on studies that deal with education from a critical perspective and Web Curriculum in Almeida and Valente. The research methodology is action research based on Thiollent's studies. For the analysis, narratives made by students through videos and posted on social networks were selected. Among the results, we can consider gains such as the possibility of critical learning due to the technologies providing more transparent learning, possibilities for dialogues and the self-reflection that allowed the construction of more meaningful knowledge and related to the current demands. As difficulties, it was observed the presence of instrumental reason in students, the emphasis on teacher training and the urgency of effective public policies.*

**Keywords:** digital storytelling, critical theory, web curriculum, public basic education, social networks

## 1. Introdução

Numa sociedade em que a internet se encontra cada vez mais presente na vida dos alunos, o objetivo desta pesquisa é propor a reflexão acerca de uma prática pedagógica digital

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES

numa escola pública estadual, apresentando desafios e potencialidades visando à formação crítica.

A proposta era que os alunos do oitavo ano, organizados em grupos, postassem suas narrativas no formato vídeo para que, posteriormente aprofundamentos fossem feitos por meio da troca de mensagens numa rede social.

Vale ressaltar que para a presente pesquisa, o ideal da educação se assenta nos princípios iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade. E para tanto, como metodologia de ação foi adotado o web currículo, cuja ideia principal é a de que currículo e tecnologias digitais se convirjam e se transmutam produzindo novos conhecimentos, ações e reflexões visando à formação para a emancipação.

## 2. Por uma educação justa, crítica e emancipatória

Esta seção apresenta inicialmente alguns estudos desenvolvidos pelos frankfurtianos e curriculistas acerca das pressões sociais e como estas parecem interferir na organização das escolas e, sobretudo, na formação educacional dos alunos.

O conceito norteador aqui é a razão instrumental visando compreendermos como esta dificulta a formação crítica e emancipatória dos indivíduos.

Em seguida, o texto apresenta o constructo web currículo como metodologia de ação, a fim de que percebamos alguns limites e potencialidades em relação ao seu uso na escola que encontra-se, em grande medida, demarcada pela cultura digital.

### 2.1 Uma breve discussão entre as pressões sociais e o currículo.

Atualmente, percebemos nesta sociedade a disseminação da barbárie, a fome, a miséria, a irracionalidade, o obscurantismo e a frieza nas relações sociais. Embora, tenhamos avançado em vários campos da ciência, podemos observar ainda a desigualdade em relação aos ganhos provenientes deste avanço.

Segundo os frankfurtianos, embora o movimento ilustrado do século XIX tenha propagado ideais racionais como a liberdade, igualdade e fraternidade, estas atualmente podem ser consideradas como promessas não cumpridas.

Lipovetsky (2012) salienta que o indivíduo desta sociedade hodierna se encontra decepcionado diante de um desenvolvimento científico e tecnológico que aprofundou as desigualdades sociais, regionais, precarizando a vida do trabalhador. E mais. Que esta sociedade hipermoderna que leva ao consumismo desenfreado tem desenvolvido um sentimento de “miséria interior” (2012, p. 34) porque os indivíduos tornaram-se incapazes de vislumbrar caminhos para apaziguar esta sensação de insatisfação permanente. Segundo o autor, “esta sociedade nos condena a viver num estado de carência perpétua, a desejar sempre mais do que podemos comprar” (2012, p. 46).

Diante desta tendência de naturalização da desigualdade e da barbárie, na educação escolar, podemos perceber a predominância da ideologia da razão instrumental que parece contribuir para a formação irracional. Definida aqui pelo pensamento operacional, simplificado, científico, fragmentado e pretensamente neutro, a razão instrumental parece dificultar o aluno a ter uma visão do todo que inclui as contradições da sociedade e a formação para a resistência. Horkheimer (2002) nos chama a atenção para a existência de uma cultura

em que os meios e os fins encontram-se cindidos. Para ele, os fins que deveriam se assentar na luta pela sociedade justa, igualitária e solidária encontram-se ofuscados visto que os meios caracterizados pela técnica, pelo trabalho e pela razão utilitarista tornaram-se fins em si mesmos.

Assim, a fragmentação do conhecimento que, no caso da escola encontra-se compartimentalizado em disciplinas estanques, somado à superficialidade da transmissão do conhecimento e a ênfase na eficiência, na melhoria somente dos índices avaliativos parece contribuir para a alienação e a irracionalidade. Nessa medida, entende-se que o conhecimento pedagógico precisa estar vinculado ao cotidiano, a história, a política e, sobretudo, às contradições entre as forças produtivas e as relações sociais que introjetam a lógica instrumental nas instituições escolares.

Giovinazzo (2003), à luz da Teoria Crítica, reforça essa premissa ao observar em sua pesquisa certa falta do pensamento crítico, identificada em algumas falas de alunos de uma escola pública, que não passavam de “reprodução de clichês e estereótipos” (2003, p. 204), demonstrando a emissão de opiniões assentadas nas impressões iniciais, sensações, sem o devido aprofundamento que permita uma experiência mais formativa.

Nesse sentido, autores da educação, preocupados em proporcionar a formação mais crítica, em que os meios e os fins estejam concatenados, apontam alguns caminhos e reflexões.

Pertencente à Teoria Crítica, Giroux (1997) reconhece que o currículo apresenta as relações de poder e a dominação de interesses de determinados grupos. No entanto, mais que as escolas serem locais de reprodução social e cultural, o autor acredita tratar-se de campo de lutas e possibilidades para o fomento da educação abrangendo a crítica relacionada à dinâmica da dialética da educação que traz a cultura, economia, poder, entre outras relações implícitas na educação. Para isso, ele atenta para a importância da abordagem das questões que geram as contradições para que a resistência, a transformação social e a emancipação cultural sejam possíveis. Ele pormenoriza o movimento de resistência enfatizando a necessidade da reflexão em relação à construção do currículo. Para o autor a esfera pública, responsável pela sua elaboração deve ser um espaço democrático com a participação ampla dos professores. Considerado pelo autor como intelectuais transformadores, ou seja, para além de executores de procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados, estes profissionais devem ser vistos como profissionais ativos e reflexos em prol da pedagogia emancipadora e libertadora (GIROUX, 1997). Esteves e Valverde (2016) corroboram nesta questão ao defender atividades escolares fundadas também na solidariedade, a fim de que se estimule a decisão, responsabilidade e a liberdade dos alunos, o que resultaria na promoção da reflexão crítica e libertária para a melhoria das condições vigentes.

Embora Adorno (1995) não tenha se especializado no conhecimento voltado para a educação escolar, enfatiza a importância da experiência formativa pela mediação entre o condicionamento social, a adaptação no seu sentido autônomo de subjetividade e a capacidade para a resistência. Ela decorre de dois momentos: o contato materialista com o objeto, quando, mediante ao empirismo, o ser formularia outros modos de se pensar para além do que já foi desenvolvido, e o histórico, por meio do aprendizado reflexivo, numa relação dialética entre ação e resultados. Um aprendizado que permitiria a reelaboração do objeto com um sentido histórico assentado numa práxis transformadora visando a emancipação. Para o autor, a experiência formativa crítica seria, portanto, aquela que ultrapassa as limitações postas, o que promoveria a visualização mais ampla, possibilitando o



entendimento das contradições e a resistência. Neste processo, ela não visaria somente o incremento do conhecimento, mas o poder transformador deste sujeito numa visão mais global.

Sacristán (2013) lembra que, embora exista um currículo prescrito, que tenta equalizar diferentes anseios, a formação do aluno nem sempre se encontra em conformidade com ele. E mais: a escola também apresenta inclinações e contradições que são próprias de sua estrutura e que também precisam ser contabilizadas nessa formação educacional.

Considerado a prática educativa como sendo não neutra, o autor salienta para o caráter político sobre o qual o professor precisa realizar autorreflexões com vistas à recusa das noções de fatalidade caracterizados por pensamentos do tipo “sempre foi assim”.

Para Freire, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2011, p. 110). E mais: “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2011, p.112). Freire enfatiza a presença do educador crítico, democrático, que por meio da tarefa político-pedagógica mostra aos alunos possibilidades de transformações. Um educador que promova a prática educativa que engloba: “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2011, p. 139 e 140).

Quanto ao uso mais crítico da tecnologia digital nas escolas, o artigo de Mariconda e Molina (2009) apresenta a entrevista com Feenberg, aluno de Marcuse, que apresenta o conceito de Teoria Crítica da Tecnologia (TCT) em que faz a crítica ao tecnocentrismo, cuja ideia se assenta na tecnologia como centro de tudo, um fim fechado nela mesma, desconsiderando-se aspectos fundamentais da sociedade e, sobretudo, do âmbito humano. Na conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba, Feenberg (2003), explicita que, embora a TCT reconheça a existência de contradições na sociedade e de pressões totalitárias exercidas sobre os indivíduos, considera também que ela abre a possibilidade do indivíduo se formar de maneira diferente, graças ao acesso a um rico material que poderia levar a um processo mais democrático de projeto de desenvolvimento humano. Assim, embora o ambiente digital seja um espaço de luta com interesses por vezes contraditórios, ela possui meios para a formação de diversos estilos de vida, cada um dos quais refletindo diferentes escolhas e valores.

## 2.2 Entendendo o constructo web currículo

Atualmente, podemos observar o aumento no número de usuários que se utilizam de Tecnologias Móveis com Conexão Sem Fio (TMSF) como telefones celulares, tablets, laptops, entre outros, contribuindo para a produção e disseminação da cultura digital.

Buzato (2010) trata desta cultura de duas maneiras. A primeira como reflexo apenas das contradições existentes e a segunda como produtora de questionamentos em relação às inconsistências no seu teor e com possibilidades de produção de novos ordenamentos em várias instituições formadoras como a escola, a nação, o trabalho, entre outros.

Entretanto, Santaella (2003) percebe que o indivíduo hoje carrega heranças advindas do comportamento passivo de replicação. Uma das hipóteses é que, devido ao longo período em que manteve contato com meios de comunicação como a televisão, a formação ocorreu centrada na passividade e na reprodução, o que significa que o indivíduo pode não ter se preparado suficientemente para uma cultura digital que traz como características a busca



dispersa, não linear, fragmentada e individualizada da informação. Nesse sentido, o risco é de que, mediante essa formação mais passiva, a relação dos internautas na rede possa ocorrer de modo reduzido, ou como reprodutores ou como consumidores. Neste sentido, a defesa aqui é pela formação em que os alunos possam ser os protagonistas da cultura digital, em que, por meio do fazer, possam aprofundar seus conhecimentos e a capacidade reflexiva, criativa e crítica. Como sujeitos dessa cultura, perceberiam que os conteúdos postos tiveram uma origem, interesses envolvidos e consequências segundo intencionalidades subjacentes, que podem ser para propiciar o bem comum ou a dominação, devendo assim ser questionados e analisados para além desse contexto digital.

A ênfase, portanto, é pelo uso das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - de modo a permitir a formação que vá para além do desenvolvimento de habilidades tecnológicas digitais, englobando também ações que permitam os estudantes a produzirem seus materiais com autonomia, participação democrática e a visão crítica. Como fins, a formação que preveja a melhoria individual e coletiva nos diferentes aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Almeida (2010) cunhou o termo web currículo a partir dos estudos de Vygotsky, Piaget, Papert e Freire. No web currículo, a educação formal prevê a convergência entre currículo e tecnologias digitais de modo que haja a transmutação entre ambas visando o fomento de conhecimentos capazes de promover a formação para a emancipação.

Vale ressaltar que web currículo se apresenta como constructo em constante reelaboração, visto que a sociedade é dinâmica, sobretudo no que tange às tecnologias digitais em que novos produtos com diferentes formatos são continuamente lançados, o que pode mudar a dinâmica da relação entre o indivíduo e o digital. Ademais, a autora atenta para o caráter dinâmico do currículo que se encontra em sintonia constante com as relações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade. Como fins, assevera para a formação cultural que permita a reflexão e a resistência, de modo transdisciplinar e híbrido.

Em seus estudos, Almeida(2018) conceitua primeiramente o termo currículo como integração das concepções centrados no caráter prescritivo que envolve regras, conteúdos e objetivos pré estabelecidos. O segundo é o emancipatório que abrange os propósitos, atitudes, crenças emanadas dentro do contexto educacional.

Em referência ao currículo na cultura digital, Almeida (2018) defende a construção de saberes por meio da interação multidirecional, não hierárquica, a autonomia em relação à forma e seleção de informações, a colaboração e o compartilhamento das informações. Para a autora, o meio digital pode potencializar a prática “impulsionando a sua resignificação e a reconstrução da teoria a partir da reflexão sobre a prática” (2018, p. 10). Assim, as produções poderiam levar à superação de barreiras entre os saberes científicos e cotidianos em que a experiência permitiria a quebra da lógica do uso instrumental caracterizado pela repetição automática do conhecimento sem a devida reflexão, ausentes de aprofundamento e de autoria.

Nesse formato educacional, o professor torna-se o gestor do contexto de aprendizagem por meio das relações com o conhecimento, com seus colegas e com o mundo, mobilizando estratégias que impulsionem a aprendizagem.

Assim, contrapondo-se aos métodos tradicionais, representados pelo autoritarismo do professor, visto como o detentor do saber e assumindo a função de transmissor do conhecimento, o web currículo defende um ensino ativo caracterizado numa relação mais horizontal entre aluno e professor, com autonomia, bases dialógicas e a exploração do



contexto digital que permitiria o desenvolvimento de habilidades para um aprendizado mais crítico. Nesse sentido, o aluno não seria visto apenas como receptor passivo e sim, mediante um papel mais ativo, desenvolveria a capacidade de analisar, questionar os conhecimentos existentes em profundidade e desenvolver a criatividade de modo a ter uma postura mais atuante na sociedade.

Almeida (2005) resume que a metodologia ativa, associada às TDIC, obedece aos seguintes princípios: a aprendizagem baseada na experiência; o entendimento dos aspectos psicológicos, sociais e culturais dos alunos; a ênfase na oferta de ambientes estimulantes; a inserção de situações de desequilíbrio que permitam o aprofundamento do conhecimento e a abstração reflexionante; a presença do professor como mediador; mudanças na relação entre docente e aluno diante das práticas pedagógicas mais ativas.

Almeida (2005) também traz uma série de vantagens quanto ao uso dos métodos ativos associados às tecnologias digitais. Entre eles: permitem a interação social pela perspectiva sócio histórica; a integração entre a prática e a teoria; a aproximação entre professores e alunos por meio dos constantes diálogos, em que o aprendizado ocorreria de maneira mútua; a proporção das atividades didáticas que considerem as diretrizes educacionais; a análise mais precisa da realidade da escola, da sala de aula e das práticas desenvolvidas pelos professores; a possibilidade da constante reavaliação dos objetivos pedagógicos e o acompanhamento efetivo das necessidades dos estudantes e seu potencial de aprendizagem.

Na aprendizagem ativa permeada pela TDIC, o estudante poderia desenvolver habilidades para propor questionamentos que tenham relevância para o contexto, buscar soluções por meio do acesso em diferentes fontes, analógicas ou digitais, trazendo respostas confiáveis e atualizadas para serem confrontadas nos grupos de discussões. Os problemas cotidianos poderiam ser inseridos no currículo e abordados ativamente, de modo interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas que permitam olhares holísticos e integradores.

Espera-se que essas novas modalidades de aprendizagem assentadas no web currículo auxiliem na promoção de uma formação mais crítica, por meio de uma postura mais questionadora e reflexiva dos estudantes nos seus diversos aspectos sociais, ambientais e materiais. Uma formação em que o aluno consiga desnaturalizar o cotidiano e o ambiente que o cerca, que desenvolva a criatividade e a criticidade, num contexto prazeroso e saberes que tenha real sentido para o aluno e a comunidade.

Em relação às narrativas digitais, Almeida (2018) inicia dizendo que o ato de narrar é próprio da cultura humana, e que fazê-la por meio da linguagem auxilia na reorganização da experiência histórica e social levando à construção do conhecimento. Neste processo, ações, intenções, diferentes culturas, valores, modos de vida são ordenados e interpretados resignificando a experiência.

Quanto à inclusão do digital na narrativa, a autora identifica que o emprego de variadas linguagens contribui não só para o seu enriquecimento, mas eleva a produção num patamar de sofisticação. Isso se deve ao fato de que as TDIC possuem elementos que permitem a interação, participação, colaboração e transparência do processo narrado, expandindo assim a criatividade e a imersão. Sendo recursos hipermodais e hipermoveis, podem aumentar a capacidade de resignificação e de construção de saberes, mediante a orientação do professor. Nesse sentido, atos comuns da narrativa como a recuperação de dados, registro e reformulação dos mesmos são melhorados quando se usam as múltiplas linguagens, acessos, locais e pessoas.



Almeida (2005) e Rodrigues et al. (2017) apontam que a narrativa digital envolve a mobilização inicial, investigação e a sistematização das informações por meio do uso das TDIC, num processo de relação dialética entre sujeito e objeto, além do caráter de compartilhamento com os colegas, da relação entre o individual e o coletivo. Segundo os autores, é no registro do processo em andamento que o indivíduo consegue identificar e corrigir seus erros, analisar as melhores estratégias e caminhos, confrontar diversos saberes, promovendo assim a reflexão de sua experiência e a perspectiva de novas práticas, projetos e utopias. Para os autores, o recontar a experiência promove a compreensão do que foi significativo para os alunos, seus erros e potencialidades, estabelecendo assim uma relação mais efetiva entre subjetividade e objetividade, num movimento de autorreconhecimento que pode levá-lo para além do que é ofertado pela experiência, conferindo assim uma aprendizagem para a transformação, visto que assumem sentimentos de protagonistas e de investigadores de suas vidas.

Entretanto, Almeida (2018), apoiada no pensamento de Bruner (1991, 2008), assevera ser necessário que os narradores conheçam os recursos tecnológicos disponíveis para que as produções possam provocar a autoconsciência advinda da ação. Nesse sentido, a ênfase é pela formação educacional que permita aos alunos manusear as ferramentas digitais, refinando suas habilidades com as múltiplas linguagens. Segundo a autora, a diacronicidade narrativa é potencializada na medida em que a Internet permite a não linearidade, que pode interferir e melhorar a produção, visto que novos ângulos são apresentados melhorando a visão do todo, e partes que se interpenetram e se alteram mutuamente.

Assim, visto como recurso pedagógico expressivo para as instituições escolares, Almeida (2016) destaca possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico por meio de narrativas digitais. Dentre elas: penetrar no processo de construção do conhecimento que abrange as percepções individuais do estudante; o diálogo com os pares; e a possibilidade de intervenção mais eficiente dos professores. Além disso, devido ao caráter multimidiático que permite a combinação de variados tipos de sons, imagens, vídeos e textos, a narrativa pode tornar-se mais elaborada, eficiente e facilitadora de reconfigurações. Ademais, a possibilidade do produto ser compartilhado e comentado permite novas reformulações feitas em qualquer lugar e tempo, ampliando o seu poder de alcance e propiciando mais reflexões do narrador e de seu entorno.

Nessa medida, Valente (2005) traz o termo “janela da mente”, em que o computador passa a auxiliar o indivíduo na construção do pensamento, por meio da identificação de lacunas e potencialidades para a ocorrência do processo. Para o autor, a “janela da mente” permite que, dentro de um conjunto de procedimentos com aplicativos, seja possível, por meio da resposta do computador, comparar o previsto com o real, refletir sobre o processo e desenvolver respectivas depurações e outras criações. Isso decorre do fato de que a narrativa traz a integração entre o currículo praticado, as TDIC e os multiletramentos de modo a expandir e articular espaços, tempos e contextos. Nesse processo o narrador exerce a autonomia, autoria, reflexão e depuração, estabelecendo a relação entre teoria e prática, e elaborando significados deste processo, o que pode levar à produção de novos conhecimentos.

### **3 – Descrevendo a metodologia de pesquisa**



### 3.1 A pesquisa-ação

Para a elaboração desta pesquisa, o método de coleta e análise de dados foi a pesquisa-ação. Definida como uma forma de investigação participativa entre o pesquisador e o seu grupo, este método apresentou a ação, os sujeitos, objetivos, aspectos positivos, entraves, o conhecimento produzido, visando assim o debate numa dimensão sistêmica em que as partes se relacionavam, formando um todo coerente de conhecimento. Este processo contou com a ação participativa, planejamento, execução, avaliação, reflexão e autorreflexão em todas as fases a fim de aumentar o nível de consciência e o conhecimento dos participantes e da pesquisadora. Assim, buscou-se avanços no conhecimento voltado ao ensino e ao aprendizado de conteúdos escolares intermediados pela TDIC de modo a permitir construções mais críticas. Ademais, o presente trabalho visou auxiliar na orientação de práticas educacionais centradas nas produções de narrativas digitais pelos alunos.

A pesquisa contou com a participação de três turmas dos oitavos anos que, organizados em grupos de quatro alunos elaboraram suas narrativas digitais. A proposta era a produção de um vídeo buscando identificar os momentos marcantes da aula de História ocorridos ao longo do ano. Nele precisavam retratar conteúdos, práticas pedagógicas e os momentos mais significativos. Os estudantes tiveram duas semanas para a produção. Em seguida, houve a discussão na rede social Facebook visando a interação entre os pares e estas com a professora pesquisadora. Os detalhes estão retratados no item a seguir.

### 3.2 Etapas da coleta e análise de dados

A partir da discussão e da reflexão dos alunos acerca das práticas e conteúdos vistos durante o ano, eles se articularam, via WhatsApp, selecionando os métodos pedagógicos e os assuntos que mais lhes foram significativos. No WhatsApp também foi feito o planejamento que incluiu a divisão de tarefas, atribuição de funções, conteúdos, a escolha dos formatos digitais e prazos.

Na etapa seguinte, utilizaram-se de aplicativos para a produção do vídeo como o *Kinemaster*, *Videoshow*, *Moviemaker*, *Imovie*, *Filmora*, entre outros similares para retratarem suas impressões. Por conseguinte, o produto foi postado na rede social Facebook. E, por fim, as interações com os demais alunos e a professora foi feita por meio dos comentários desta plataforma.

Durante as fases de produção, a professora pesquisadora efetuou trocas de mensagens constantes via Facebook. Neste processo, ela acompanhou de modo incisivo o aprendizado dos alunos, desde a construção das primeiras ideias, inserindo no processo, as situações de desequilíbrios que permitiram depurações e a construção de novos conhecimentos mais aprofundados e significativos aos alunos. As narrativas digitais e as trocas de mensagens posteriores também permitiram o docente a compreender, em profundidade, os modos com que os estudantes se apropriaram dos conhecimentos, obtendo assim subsídios para a depuração de sua prática.

Para os alunos, a atividade com vídeo que incluiu as discussões no Facebook, propiciaram a revisão dos conteúdos, o refinamento das habilidades organizacionais, a percepção de aprendizados mais críticos e o aprimoramento das competências



socioemocionais em que foi possível, por meio das trocas de mensagens na rede social, trabalhar habilidades centradas na empatia, na cooperação e no respeito.

Para finalizar, a atividade atendeu a alguns dos objetivos propostos nos documentos oficiais, que preveem a alfabetização digital, o estímulo à criatividade, o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

Quanto aos desafios, verificou-se desigualdades com grupos que apresentaram trabalhos criativos, diálogos aprofundados entre passado/presente, uso cuidadoso dos artefatos digitais, habilidades organizacionais, responsabilidade, entre outros. Entretanto, outros mantiveram a produção na razão instrumental caracterizando-se pela preocupação apenas em entregar a atividade sem a reflexão de suas ações. Assim sendo, observa-se que a apropriação deles com TDIC ocorre em diferentes ritmos e modos, reforçando a importância das TDIC no processo de ensino e de aprendizado acompanhado pela atuação do professor.

Outro desafio percebido refere-se à importância de que todos os alunos possam ter igual oportunidade no que se refere ao uso das TDIC. Também destaco a ênfase na formação continuada de professores, que no meu entender deve ser feita de modo planejado e constante tendo como eixo a prática pedagógica concreta e o incentivo ao aprendizado em diferentes contextos formais, informais e não formais. Por fim, identifico necessidades de investimentos em materiais e de conexão.

#### 4 - Resultados

Retomando o referencial teórico baseado no uso das tecnologias digitais de modo crítico, podemos listar os seguintes desafios em relação às narrativas digitais.

1. A primeira delas refere-se à formação do professor que, necessita ter a visão holística, em que a convergência entre meios e fins precisam estar claros a fim de se evitar que a atividade se torne instrumental.
2. A reflexão acerca do papel das políticas públicas, em que se observa ações descontínuas, desconexas, descompromissadas e embasadas na razão instrumental com a noção de eficiência nos índices avaliativos e na tecnologia como fins em si mesmas.
3. A presença da desigualdade no nível socioeconômico, ambiental, de capital cultural e digital dos alunos que se constituem em entraves visto que, aqueles que possuem condições favoráveis acabam usufruindo de vantagens no aprendizado, perpetuando as desigualdades comuns nas escolas públicas.
4. A presença da razão instrumental em alguns alunos, refletido na preocupação única da entrega da atividade sem a devida reflexão, não se situando, portanto, como sujeito atuante e transformador da sociedade.
5. A falta de uma cultura em que os alunos percebam que o produto final não é o fim em si mesmo, mas um meio que precisa se concatenar com os fins caracterizados aqui pela construção da sociedade justa, crítica e igualitária.

Quanto às possibilidades do uso das narrativas digitais pela perspectiva crítica destaco:

1. Permitiu trabalhar caracteres emancipatórios no processo de execução como a cooperação, empatia, engajamento, criatividade e autonomia.

2. A inserção de temas sensíveis aos alunos, abordando inclusive questões relacionadas à barbárie.
3. A desnaturalização da cultura digital em que o exercício do protagonismo permitiu a autorreflexão de que os alunos podem imprimir suas marcas, exercendo assim a função social de produtores dentro do contexto digital;
4. A oportunidade de se trabalhar várias disciplinas de modo integrado permitindo ao aluno uma visão mais holística, evitando-se assim a compartimentalização das áreas pedagógico-científicas.

## 5 - Considerações finais

Conforme o estudo de Almeida (2014), há um limite básico para a reforma tecnológica, que é político. A autora afirma que as orientações advindas do poder público são descontínuas e desconexas entre as três esferas, federal, municipal e estadual, o que dificulta a criação de uma cultura voltada para o uso da tecnologia nas escolas públicas. Nas práticas realizadas, observei que esta relação entre educação e TDIC envolve também questões sociais, e nós, como sujeitos da escola, precisamos refletir sobre elas, visto que os aprendizes estão imersos na cultura digital. Desse modo, entendo que a institucionalização de diferentes práticas refletidas, fazendo uso do computador, pode iniciar um movimento “de baixo para cima”, em que se observa o incremento de uma educação que se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Elizabeth B de. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. Endipe, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Las políticas TIC em los sistemas educativos de América Latina - caso Brasil. Unicef Argentina, [S.I.], 2014 . Disponível em:  
[https://www.unicef.org/argentina/spanish/Brasil\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Brasil_WEB.pdf). Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Verbete Web Currículo. In: MILL, D. (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. São Paulo: Papyrus, 2018, p. 690-693.

\_\_\_\_\_. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. 2. ed. São Paulo: Proem Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. Educação e seus sentidos no mundo digital, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, mai. 2016. Disponível em:  
[http://file:///C:/Users/USER/Downloads/3833-11543-1-PB%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/USER/Downloads/3833-11543-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 01 nov. 2018.



ESTEVES, Anderson Alves; VALVERDE, Antonio José Romera. Educação e emancipação em Adorno e Marcuse. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 256-276, jul. 2016. Disponível em:  
<http://www.pucsp.br/pragmatismo>. Acesso em: 07 out. 2018.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas. In: HOFLING, Camila (Org.). Jornada de Letras. São Carlos: editora da UFSCar, 2010, p. 69-88.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GIOVINAZZO JR, Carlos Antônio. A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: Artmed, 1997.

HORKHEIMER, Max. Eclipse da Razão. São Paulo: Centauro, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. A sociedade da depeção. Lisboa: Edições 70, 2012.

MARICONDA, Pablo Rubén; MOLINA, Fernando Tula. Entrevista com Andrew Feenberg. Scientiae Studia, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 165-171, mar. 2009. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-31662009000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662009000100009&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 14 mai. 2018.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. Revista Portuguesa de Educação, Universidade de Minho, 30(1), p. 61-83, 2017. Disponível em:  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v30n1/v30n1a04.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018.

SACRISTÁN, Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. FAMECOS, Porto Alegre, v. 1, n. 22, p. 23-33, dez. 2003. Disponível em:  
<http://www.vaipav.xpg.com.br/Material/HUMANIDADES/Texto%20Lucia%20Santaella.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

VALENTE, José Armando. A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 238 p. Tese (Pós docência em artes) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente\\_JoseArmando\\_LD.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_LD.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2018.