



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica

EDUMATEC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CURSO DE MESTRADO**

RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA

**NARRATIVAS DIGITAIS EM PODCAST: DINÂMICA AVALIATIVA NA DISCIPLINA
DE HISTÓRIA**

Recife

2019

RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA

**NARRATIVAS DIGITAIS EM PODCAST: DINÂMICA AVALIATIVA NA DISCIPLINA
DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Professora Dra. Thelma Panerai Alves

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

S586n Silva, Raphael de França e.
Narrativas digitais em podcast: dinâmica avaliativa na disciplina de história / Raphael de França e Silva. – Recife, 2019.
172f. : il.

Orientadora: Thelma Panerai Alves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2019.
Inclui Referências.

1. Narrativas digitais. 2. Podcasts. 3. Tecnologia Digital. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Alves, Thelma de França e (Orientadora). II. Título.

371.307 CDD (22. ed.) UFPE (CE2019-007)

RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA

**NARRATIVAS DIGITAIS EM PODCAST: DINÂMICA AVALIATIVA NA DISCIPLINA
DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thelma Panerai Alves (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante (Examinadora Interna)
Universidade Aberta de Portugal

Aprovado em 24 de janeiro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradecer é para reconhecer que não estamos sozinhos em nossos desafios!

À Natália, minha companheira. Sem ela eu não estaria aqui, sem sombra de dúvidas. E mesmo ela acreditando que não, eu tenho certeza. Sempre acreditou em mim, incentivando desde o início a participar da seleção de mestrado. Na nossa dialética amorosa, nos completamos em síntese, e, se sou pessimista, encontro nela meu otimismo, fazendo-me acreditar que tudo é possível. E de quebra, ainda trouxe Carmita, sua mãe, uma pessoa maravilhosa que caiu do céu.

Agradeço a minha família, meu pai Rivaldo, um guerreiro, exemplo de esforço cotidiano, que mesmo sem entender muito o que eu fiz nesse mestrado, demonstrou o maior orgulho do mundo, falando para todos os amigos que o filho agora era mestre. À minha mãe Raquel pela educação desde a infância, e à Vânia, mãe que a vida me deu, que nunca me deixou sair com roupa amassada de casa “para não passar vergonha na rua”. Também ao meu irmão Thiago e sua companheira Lidiane, pois trouxeram minha sobrinha Melissa ao mundo, que mesmo tendo apenas 1 ano de vida, dá-nos incentivo para lutar por uma educação melhor para sua geração.

“A pessoa está em Roma, de férias, e não pode passear, pois está corrigindo trabalho de orientando”. Tem orientadora melhor? Thelma Panerai abriu mão de um dia inteiro de suas férias, em Roma, para corrigir a última versão desse trabalho... Um dia quero ter esse cuidado e carinho por meus futuros orientandos.

A vida acadêmica sempre me proporcionou os melhores orientadores. Não posso deixar de agradecer a Normando, meu orientador na especialização, tendo aberto minha mente ao mundo acadêmico, contribuindo valorosamente durante a seleção de mestrado no EDUMATEC.

Aos professores e colegas de aula do EDUMATEC, todos parceiros de jornada, cujas contribuições através dos debates em aulas foram fundamentais. Em especial, aos professores Ana Beatriz, Sérgio Abranches, Patrícia Smith, Auxiliadora Padilha e Marcelo Sabbatini, pelas contribuições durante conversas, seminários e disciplinas.

À Alexandre, Bruno e Felipe, pois exigiram ser mencionados nos agradecimentos, sob a alegação de terem contribuído durante nossas conversas regadas com caldinhos e doses de cachaça pelos bares do Recife.

A todos, muito obrigado, sem vocês não seria possível!

“Mais sereno, o velho Tuahir passa um braço sobre os ombros trementes do rapaz e lhe pergunta:

— Tens medo da noite?

Muidinga acena afirmativamente.

— Então vai acender uma fogueira lá fora.

O miúdo se levanta e escolhe entre os papéis, receando rasgar uma folha escrita. Acaba por arrancar a capa de um dos cadernos. Para fazer fogo usa esse papel. Depois se senta ao lado da fogueira, ajeita os cadernos e começa a ler. Balbucia letra a letra, percorrendo o lento desenho de cada uma. Sorri com a satisfação de uma conquista. Vai-se habituando, ganhando despacho.

— Que estás a fazer, rapaz?

— Estou a ler.

— É verdade, já esquecia. Você era capaz ler. Então leia em voz alta que é para me dormecer.

O miúdo lê em voz alta. Seus olhos se abrem mais que a voz que, lenta e cuidadosa, vai decifrando as letras. Ler era coisa que ele apenas agora se recordava saber. O velho Tuahir, ignorante das letras, não lhe despertara a faculdade da leitura.

A lua parece ter sido chamada pela voz de Muidinga. A noite toda se vai enluarando. Pratinhada, a estrada escuta a estória que desponta dos cadernos: “Quero pôr os tempos...”.”

(...)

Quero pôr os tempos, em sua mansa ordem, conforme esperas e sofrências. Mas as lembranças desobedecem, entre a vontade de serem nada e o gosto de me roubarem do presente. Acendo a estória, me apago a mim. No fim destes escritos, serei de novo uma sombra sem voz”.

Terra Sonâmbula, de Mia Couto (2016, p. 13-14)

RESUMO

A popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitiu uma grande conexão da sociedade, através das redes de internet, possibilitando a consolidação da Cibercultura, fenômeno diagnosticado por alguns autores no início dos anos 1990. Essas mudanças expandiram o leque de linguagens disponíveis à comunicação humana, provocando uma ruptura no predomínio da linguagem escrita alfabética como único meio à construção e transmissão de conhecimento. Nesse contexto, a educação possui desafios relacionados à adoção das TDICs, principalmente no âmbito da avaliação de aprendizagem. Por sua vez, a disciplina de História normalmente não é pensada/planejada com dinâmicas envolvendo artefatos tecnológicos, sendo tradicionalmente uma área em que a leitura e produção textual predominam nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, tratando de contribuir para inserção de TDIC na disciplina de História, propusemos uma dinâmica avaliativa baseada na produção de narrativas digitais em podcast. A questão do estudo se refere a como a produção de narrativas digitais na mídia podcast pode favorecer uma dinâmica avaliativa em uma disciplina de História no ensino superior? Para alcançar as respostas pretendidas, utilizaremos uma abordagem qualitativa, de estudo de caso descritivo, balizando uma intervenção realizada em uma disciplina de “História da Educação no Brasil”, ministrada numa turma de Pedagogia, da UFPE. Nessa disciplina, as narrativas digitais foram inseridas como instrumento avaliativo e, aos estudantes foi ofertada uma oficina sobre produção dessas narrativas em forma de podcast. A partir dessa intervenção, objetivamos analisar como a produção de narrativas digitais na mídia podcast pode favorecer uma dinâmica avaliativa em uma disciplina de História, no ensino superior. Os autores que fundamentaram nosso estudo foram Amante, Oliveira e Pereira (2017), para o modelo PrACT de avaliação; Lambert (2013) e Paul (2014) para as narrativas digitais; e Carvalho, Aguiar e Maciel (2009) para os podcasts. Ao fim da pesquisa, pudemos constatar que a produção de narrativas digitais na mídia podcast favorece positivamente o desenvolvimento de uma dinâmica avaliativa em História, atendendo às dimensões do modelo PrACT, e possibilitando aos estudantes a construção de uma representação narrativa acerca do contexto histórico abordado em aula, além de favorecer o desenvolvimento da competência da narratividade digital.

Palavras-chave: Narrativas Digitais. Podcast. História. Avaliação Digital. Tecnologia Digital.

ABSTRACT

The popularization of digital information and communication technologies (DICT) allowed a great connection of society through internet networks, enabling the consolidation of Cyberculture, a phenomenon diagnosed by some authors in the early 1990s. These changes have expanded the range of languages available to human communication, provoking a rupture in the predominance of alphabetic written language as the only means to the construction and transmission of knowledge. In this context, education has challenges related to the adoption of, mainly in the context of learning assessment. On the other hand, the discipline of History is usually not thought / planned with classroom dynamics involving technological artifacts; being, traditionally, an area where reading and textual production prevail in teaching, learning and assessment practices. Thus, trying to contribute to the insertion of DICT in the discipline of History, we advocated an assessment system based on the production of digital narratives in podcast. The study refers to how the production of digital narratives in the podcast media can favor assessment in a discipline of History in undergraduate courses. In order to achieve the desired answers, we will use a qualitative approach, from a descriptive case study, marking an intervention carried out in a discipline of "History of Education in Brazil", taught in a group of Pedagogy, at the Federal University of Pernambuco (UFPE). In this discipline, digital narratives were introduced as an assessment tool, and students were offered a workshop on the production of these narratives in podcast form. From this intervention, we aim to analyze how the production of digital narratives in the podcast media can favor assessment in a discipline of History, in a undergraduate course. The authors that based our study were Amante, Oliveira and Pereira (2017), for the PrACT model of evaluation; Lambert (2013) and Paul (2014) for digital narratives; and Carvalho, Aguiar and Maciel (2009) for the podcasts. At the end of the research, we could verify that the production of digital narratives in the podcast media favors, positively, the development of assessment practices in History. The positive aspects are: it takes into account the dimensions of the PrACT model, and enables students to construct a narrative representation about the historical context which was addressed in the classroom; in addition to fostering the development of the competence of digital narrativity.

Key words: Digital Storytelling. Podcast. History. Digital Evaluation. Digital Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tipos de narrativas digitais	39
Figura 2 - Taxonomia das narrativas digitais.....	43
Figura 3 - Triângulo das situações pedagógicas e avaliação	61
Figura 4 - Dimensões e parâmetros avaliativos do modelo PrACT	66
Figura 5 - Aula de roteiro.....	88
Figura 6 - Interface do Power Director	89
Figura 7 - Momento de gravação do áudio da narrativa digital em podcast.....	89
Figura 8 - Mapa conceitual da narrativa digital D1	95
Figura 9 - Mapa conceitual da narrativa digital D2	96
Figura 10 - Mapa conceitual da narrativa digital D3	97
Figura 11 - Mapa conceitual da narrativa digital D4	97
Figura 12 - Mapa conceitual da narrativa digital D5	98
Figura 13 - Mapa conceitual da narrativa digital D6	99
Figura 14 - Mapa conceitual da narrativa digital D7	100
Figura 15 - Mapa conceitual da narrativa digital D8	100
Figura 16 - Mapa conceitual da narrativa digital D9	101
Figura 17 - Mapa conceitual da narrativa digital D10	102
Figura 18 - Mapa conceitual da narrativa digital D11	105
Figura 19 - Mapa conceitual da narrativa digital D12	106
Figura 20 - Mapa conceitual da narrativa digital D13	106
Figura 21 - Mapa conceitual da narrativa digital D14	107
Figura 22 - Mapa conceitual da narrativa digital D15	108
Figura 23 - Mapa conceitual da narrativa digital D16	108
Figura 24 - Mapa conceitual da narrativa digital D17	109
Figura 25 - Mapa conceitual da narrativa digital D18	110
Figura 26 - Mapa conceitual da narrativa digital D19	110
Figura 27 - Mapa conceitual da narrativa digital D20	111
Figura 28 - Mapa conceitual da narrativa digital D21	113
Figura 29 - Mapa conceitual da narrativa digital D22	113
Figura 30 - Mapa conceitual da narrativa digital D23	114
Figura 31 - Mapa conceitual da narrativa digital D24	115
Figura 32 - Mapa conceitual da narrativa digital D25	118
Figura 33 - Mapa conceitual da narrativa digital D26	119
Figura 34 - Mapa conceitual da narrativa digital D27	120
Figura 35 - Mapa conceitual da narrativa digital D28	121
Figura 36 - Mapa conceitual da narrativa digital D29	122
Figura 37 - Mapa conceitual da narrativa digital D30	124
Figura 38 - Mapa conceitual da narrativa digital D31	125
Figura 39 - Mapa conceitual da narrativa digital D32	126
Figura 40 - Mapa conceitual da narrativa digital D33	126
Figura 41 - Mapa conceitual da narrativa digital D34	127
Figura 42 - Mapa conceitual da narrativa digital D35	128
Figura 43 - Mapa conceitual da narrativa digital D36	129

Figura 44 - Mapa conceitual da narrativa digital D37	130
Figura 45 - Grau de dificuldade de utilização das TDICs	134
Figura 46 - Na sua opinião, os podcasts produzidos proporcionaram ao professor dados suficientes para uma boa avaliação?	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os quatro tipos de consciência da história.....	31
Quadro 2 - Diretrizes para desenvolvimento da dinâmica avaliativa	75
Quadro 3 - Textos adotados pelo professor durante a disciplina	76
Quadro 4 - Categorias de análise para objetivos específicos 2 e 3.....	79
Quadro 5 - Categorias de análise para o objetivo específico 4	80
Quadro 6 - Codificação das categorias de análise no software Atlas TI	81
Quadro 7 - Tipo de avaliação por unidade	91
Quadro 8 - Critérios avaliativos em relação à porcentagem da nota.....	91
Quadro 9 - Critérios e indicadores para avaliação do podcast.....	91
Quadro 10 - Narrativas Digitais referentes ao período colonial	94
Quadro 11 - Narrativas Digitais referentes ao período imperial.....	103
Quadro 12 - Narrativas Digitais referentes ao período republicano.....	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DO ATO NARRATIVO ÀS NARRATIVAS DIGITAIS	20
2.1 Linguagem e pensamento	20
2.2 Narrativa.....	23
2.3 Narrativa e História	27
2.4 Narrativas Digitais	34
2.5 Narrativas Digitais na Educação.....	44
3 PODCAST E STORYTELLING.....	47
3.1 Podcast, surgimento e características	47
3.2 Podcasts de narrativas (ou <i>storytelling</i>)	50
3.3 Podcast na educação.....	52
4 AVALIAÇÃO, HISTÓRIA E TDIC	56
4.1 Avaliação formadora e TDIC.....	56
4.2 Avaliação em História	62
4.3 Modelo PrACT.....	65
5 METODOLOGIA	68
5.1 O campo de pesquisa e os atores	70
5.2 Desenvolvendo categorias para análise dos dados.....	72
6 DESENVOLVIMENTO E EXECUÇÃO DA DINÂMICA AVALIATIVA	84
6.1 Oficina de produção de narrativas digitais em podcast	86
6.1 Dinâmica avaliativa, critérios e indicadores	90
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	94
7.1 Análise e discussão das narrativas digitais	94
7.2 Análise e discussão dos questionários e entrevista	133

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR DA DISCIPLINA EM 23/10/2018.....	160
ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES VIA GOOGLE FORMS	167

1 INTRODUÇÃO

Nenhum tema de pesquisa aparece do nada!

Embora muitos pesquisadores bradem aos quatro ventos a existência da objetividade e imparcialidade no mundo acadêmico, não podemos acreditar que temas de pesquisa repentinamente nos caem ao colo, para em seguida serem desenvolvidos por um pesquisador “isentão”¹, imparcial, sobre o qual não recai paixão alguma. É muito difícil não se apaixonar pelas suas hipóteses, torturando dados a fim de provar seu ponto de vista. Talvez o maior desafio de um pesquisador seja o de reconhecer o quanto de subjetividade está implícito na escolha de sua problemática, para, a partir daí prosseguir com a elucubração científica.

Sou graduado no curso de Licenciatura em História, desde 2013, e, embora não tenha tido tempo para me dedicar exclusivamente à docência nesta área específica de conhecimento, elegi o mundo da educação para ocupar a esfera profissional da minha vida. Atualmente, minha atuação profissional se desenvolve no campo da educação audiovisual, promovendo cursos para jovens de escola pública, levando-os a ocupar um espaço na emissora pública de televisão do estado de Pernambuco, a TVPE, através da autoria audiovisual.

Desde adolescente fui fascinado pelo mundo multimidiático, de forma que pude experimentar várias formações nas áreas de produção de vídeos, fotografia e afins. Neste sentido, o fazer audiovisual sempre fez parte da minha vida. E, embora não tenha escolhido o audiovisual como ocupação profissional, procurei estabelecer o diálogo entre o mundo das mídias e o da educação.

Há três anos me tornei um ávido consumidor de podcasts. Nunca havia experimentado uma mídia tão democrática em termos de conteúdo, onde cada programa possui uma identidade própria, consistindo em produções independentes, muitas vezes sustentadas diretamente pelos próprios ouvintes através de plataformas de financiamento coletivo.

Em pouco tempo, descobri que o podcast foi a mídia que mais cresceu em receita publicitária nos EUA (ADWEEK, 2017), nos anos de 2016 e 2017. No Brasil, a mídia ainda ocupa um espaço mínimo, porém vem despertando cada vez mais o interesse de produtores independentes e dos grandes veículos de mídia, como

¹ Adjetivo coloquial popularizado no Brasil durante os últimos anos, evocando um sujeito que não consegue tomar partido, alegando uma imparcialidade inquebrantável.

demonstra a “PodPesquisa 2018” (ABPOD, 2018), *survey* realizado para identificar os padrões de consumo dessa mídia entre o público brasileiro, executado pela Associação Brasileira de Podcast (ABPOD), em parceria com a emissora de rádio CBN. A pesquisa constatou a consolidação e o crescimento do podcast no Brasil, acompanhando um movimento já iniciado na década de 2000, nos EUA e na Europa, onde essa mídia já está bastante consolidada, inclusive em contextos educacionais (CARVALHO, AGUIAR E MACIEL, 2009).

A partir da minha incursão pela podosfera brasileira, tive contatos com diversos tipos de programas, desde os mais tradicionais, com temas sobre economia e política, no formato de entrevista ou debate, até programas de ficção, aos moldes das antigas radionovelas. O universo dos podcasts é democrático, sendo composto em sua maior parte por produções independentes, logo, com maior liberdade criativa. Em meio a essa diversidade, acabei me deparando com o Projeto Humanos².

O Projeto Humanos consiste em um programa que aborda temáticas diversas, muitas vezes vinculadas às ciências humanas, trazendo eventos históricos ou problemas sociais, em formato de *digital storytelling*. Quando escutei a sua primeira temporada, “As Filhas da Guerra”, contando a história de Lili Jaffe, iugoslava judia que foi prisioneira em Auschwitz, minha mente de professor começou a pensar como o podcast poderia ser utilizado em uma aula de História.

A primeira ideia era um debate após a escuta do programa, em uma aula sobre a segunda guerra mundial e o genocídio sofrido pelos judeus. Seria uma boa maneira de utilizar o podcast, fazendo os alunos escutarem as produções já existentes, e, em seguida, propondo um debate, pensava eu. A ideia ficou na minha mente, guardada, até que, em 2017, fui admitido no Mestrado do EDUMATEC, da UFPE, e, em pouco tempo, a ideia do podcast retornou para se transformar na pesquisa que daria origem a esta dissertação.

Contudo, como eu seria diferente do professor que me fez assistir às três horas do filme “Os Dez Mandamentos”, com Charlton Heston, enquanto dormia em sua cadeira, para provocar um debate sobre as civilizações egípcia e hebraica a partir de um filme considerado chato por crianças de 12 anos? Nesse momento, percebi que estava utilizando a mesma dinâmica reprodutivista da qual fui vítima quando era

² <http://anticast.com.br/podcast/projetohumanos/>

estudante de ensino fundamental. Apenas atualizaria essa prática docente arcaica com novas tecnologias digitais.

A partir dessa reflexão, lancei um novo olhar sobre meus objetos de pesquisa. Intencionava encontrar uma solução para utilizar o podcast de forma produtiva, estimulando a autoria com tecnologias digitais e dialogando com as metodologias participativas e aprendizagem. Por ironia do destino, a solução esteve na minha frente desde o início, bastava olhar direitinho, como diriam meus melhores professores: a *digital storytelling*, termo em inglês para designar a narrativa em sua manifestação digital, servindo além disso para designar um conjunto de técnicas utilizadas para a construção de uma narrativa digital (LAMBERT, 2013).

Desse modo, uma das justificativas desta pesquisa é o estímulo à utilização de outras linguagens nos contextos de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de História, provocando uma ruptura no predomínio da leitura e produção textuais característicos no ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Nossa intenção é proporcionar uma ampliação das possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação, com autoria e participação, a partir das tecnologias digitais presentes no cotidiano dos estudantes. Fazendo com que essas dinâmicas caminhem junto à tradicional produção e compartilhamento de informações baseadas na escrita alfabética.

É importante registrar que existe uma lacuna no que se refere à utilização das TDIC no âmbito da disciplina de História, durante o processo de ensino, aprendizagem e/ou avaliação, evidenciada a partir de buscas em repositórios de pesquisas acadêmicas.

Outra lacuna evidenciada durante nossas leituras se refere ao déficit nas concepções de cenários avaliativos com utilização de tecnologias digitais, em ambientes presenciais de educação, no ensino de História. Comumente, estamos acostumados a pensar o uso de tecnologias em ambientes de educação a distância, através dos ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais são propostas várias dinâmicas avaliativas a partir da utilização das TDIC. Contudo, é importante perceber que as mesmas tecnologias disponíveis para práticas de educação a distância, estão presentes e são passíveis de utilização pela educação presencial, de modo que os contextos possuem um claro ponto de intersecção.

No mais, dadas as perspectivas atuais da educação, faz-se necessário o desenvolvimento de modelos avaliativos que sirvam como reguladores do processo de aprendizagem, considerando uma avaliação formadora (PINTO, 2016).

Assim, considerando estas lacunas e visando atender aos fundamentos da avaliação formadora, optamos por focar essa pesquisa no recorte que se refere à utilização das TDIC em cenários avaliativos na educação presencial e na disciplina de História, adotando para isso a produção de narrativas digitais na mídia podcast.

Com esse contexto em mente, a partir da necessidade de promover um diálogo entre a disciplina de História e as tecnologias, linguagens e formas narrativas emergentes da cultura digital, somando-se à necessidade de elaborar dinâmicas para inserção do podcast na sala de aula, sob o viés de uma educação autoral e participativa, promovendo dinâmicas avaliativas com utilização de TDIC em ambiente de educação presencial, apresentamos o nosso problema de pesquisa: **Como a produção de narrativas digitais na mídia podcast pode favorecer uma dinâmica avaliativa em uma disciplina de História no ensino superior?**

Visando responder ao problema de pesquisa, nosso objetivo geral consiste em **analisar como a produção de narrativas digitais na mídia podcast pode favorecer uma dinâmica avaliativa em uma disciplina de História no ensino superior.**

Como objetivos específicos propomos:

1. Desenvolver e aplicar uma dinâmica avaliativa para uma disciplina de história, a partir da utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação sob a forma da produção de narrativas digitais em podcast;
2. Averiguar o desenvolvimento da narratividade digital por parte dos estudantes da disciplina de História
3. Investigar como os conceitos e conteúdos trabalhados durante a disciplina de História surgem nas narrativas digitais em podcast;
4. Destacar as dimensões, de acordo com o modelo PrACT, da dinâmica de avaliação baseada na produção de narrativas digitais em podcast na disciplina de história;

No que se refere à metodologia, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que tem por método um estudo de caso feito a partir de uma intervenção realizada em forma de oficina, numa sala de aula. O

campo de estudo foi uma disciplina de “História da Educação no Brasil”, componente curricular obrigatório da Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ministrada por um professor efetivo da instituição, vinculado ao Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação. A disciplina aconteceu numa turma do 7º período, do turno noturno, composta por 45 estudantes.

Os dados coletados durante a primeira etapa, gerados pela observação participante, foram utilizados para o desenvolvimento da narrativa do percurso metodológico, abrangendo principalmente a descrição da intervenção realizada, indo desde o desenvolvimento da dinâmica avaliativa, passando pela descrição da oficina ministrada e até a conclusão da disciplina com a entrega dos podcasts produzidos pelos estudantes.

Os dados necessários à segunda etapa do Estudo de Caso, tratando-se dos podcasts produzidos, dos questionários aplicados aos estudantes e da entrevista realizada com o professor da disciplina, foram tratados e analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999), com a utilização do software Atlas TI³.

Este trabalho, após a introdução, está estruturado em três partes: referencial teórico, metodologia e análise dos dados.

O referencial teórico está dividido em três capítulos. O segundo capítulo começa elucidando as relações entre pensamento, linguagem. Para isso, utilizamos autores como Vygotsky (2001), Benjamin (1994a) e Bruner (1991; 1997; 1998).

Em seguida, abordamos a relação entre a disciplina de História e a competência da narratividade, de acordo com o pensamento de Rusen (1992; 1996), para quem existe uma relação entre a construção da consciência histórica e o desenvolvimento da narratividade enquanto competência inerente ao ensino dessa disciplina. Como reforço às reflexões sobre educação e História no âmbito acadêmico brasileiro, apresentamos Schmidt e Garcia (2005) e Schmidt e Urban (2016).

Finalizando o segundo capítulo, trazemos os conceitos norteadores para as narrativas digitais, a partir de autores como Lambert (2013), Paul (2014), Robin (2008), e, Valente e Almeida (2014).

No terceiro capítulo do referencial teórico, tratamos de podcast, seu contexto de surgimento, evolução e suas possibilidades de uso na educação. Para isso,

³ <https://atlasti.com/>

utilizamos autores que tratam de comunicação, como Martín-Barbero (2014); da história do podcast, como Luiz e Assis (2009); e de suas utilizações educacionais, com Carvalho, Aguiar e Maciel (2009).

O quarto capítulo do referencial teórico aborda o ato avaliativo com tecnologias digitais, referência que balizou a elaboração da dinâmica avaliativa ocorrida no âmbito da disciplina, quando foi necessário desenvolver critérios avaliativos a fim de atribuir nota aos podcasts produzidos para compor a nota final dos alunos na disciplina.

Esse referencial orientou a execução do primeiro e quarto objetivos específicos. Para isso, partimos do conceito de Avaliação Formadora (PINTO, 2016), somando as concepções e Barca (2004; 2007) sobre avaliação na disciplina de História. Por fim, chegamos ao modelo PrACT para avaliação com uso de TDICs, descrito nos trabalhos de Gomes, Amante e Oliveira (2012), e, Amante, Oliveira e Pereira (2017), propondo uma ruptura da cultura do teste, favorecendo a cultura da avaliação.

No quinto capítulo desta dissertação descrevemos a metodologia de pesquisa, contando com autores que nos trouxeram subsídios à abordagem qualitativa como Creswell (2010); de Estudo de Caso, como Yin (2015); e da análise de conteúdo, como Moraes (1999). Continuando na metodologia, explicamos os procedimentos referentes à coleta e à catalogação dos 36 podcasts produzidos pelos estudantes, durante a disciplina. Seguindo com o delineamento das categorias necessárias à análise desses dados.

No sexto capítulo descrevemos o desenvolvimento e execução da dinâmica avaliativa aplicada à disciplina de História da Educação no Brasil. Contando com a descrição detalhada da oficina ministrada aos estudantes sobre produção de narrativas digitais em podcast, seguido pelo processo avaliativo ocorrido no âmbito da disciplina.

No sétimo capítulo deste trabalho trazemos a análise das narrativas digitais, dos questionários aplicados aos estudantes e da entrevista desenvolvida junto ao professor da disciplina. Bem como os resultados e discussão dos dados.

Por fim, temos as nossas considerações finais, os anexos e as referências utilizadas.

Ao final da pesquisa, constatamos a hipótese de que a produção de narrativas digitais em podcast favorecem desenvolvimento de uma dinâmica avaliativa com utilização de TDIC, em uma disciplina de História, possibilitando que o professor

execute uma avaliação, levando em conta o exercício e desenvolvimento da competência da narratividade, quando os estudantes mobilizam o pensamento narrativo durante a execução da atividade avaliativa proposta, e viabilizando, ainda, a construção, por parte dos estudantes, de uma representação narrativa acerca do contexto histórico estudado.

2 DO ATO NARRATIVO ÀS NARRATIVAS DIGITAIS

Neste capítulo, nos deteremos em apresentar autores que direcionam o nosso olhar aos conceitos de narrativas digitais. Para isso, iniciamos com uma breve reflexão acerca da relação entre pensamento e linguagem, esperando estabelecer uma relação entre as narrativas digitais e as operações cognitivas decorrentes deste ato, fruto da estreita ligação entre pensamento e linguagem.

Em continuidade, abordaremos o conceito de narrativa e pensamento narrativo, consistindo de operações mentais inerentes ao ato de produzir narrativas. Ainda, trazemos considerações acerca da relação entre narrativa e História. Em seguida, apresentaremos a evolução do ato narrativo, até chegar aos autores que abordam especificamente as narrativas digitais, bem como sua utilização em contextos educacionais.

2.1 Linguagem e pensamento

Linguagem e pensamento possuem processos distintos de desenvolvimento, contudo, podemos afirmar que existe uma estreita relação entre ambos, viabilizando o desenvolvimento dos pensamentos complexos e atuando na criação de significados e representações.

Buscando iniciar nossa compreensão teórica acerca das narrativas como fruto das relações entre pensamento e linguagem, propomos a utilização da teoria de Vygotsky (2001) acerca da construção do pensamento e da linguagem, servindo como base para discutirmos o ato narrativo propriamente dito e estabelecendo um diálogo com o pensamento narrativo de Bruner (1991; 1998).

Para Vygotsky (2001), o pensamento e a linguagem se originam de forma independente, contudo, a partir do desenvolvimento do sujeito estabelecem uma forte ligação. No início do desenvolvimento infantil, o pensamento sem linguagem pode ser considerado uma inteligência prática, enquanto que a presença da linguagem sem pensamento pode ser tomada por um processo emocional ou decorado, a partir de repetições.

De acordo com Vygotsky (2001, p.137), as crianças inicialmente adquirem um “pensamento pré-verbal”, consistindo de um “estágio natural ou primitivo”. Assim como desenvolvem uma “linguagem pré-intelectual”, também primitiva. Ambas, não

comportam a associação simbólica, por se tratarem de características instintivas biológicas do ser humano.

A segunda fase é denominada por “linguagem ingênua” e “experiência psicológica básica e ingênua”. No pensamento ingênuo, a criança adquire experiências a partir dos aspectos físicos de seu próprio corpo, moldando o seu pensamento a partir da relação entre seu corpo e os objetos a sua volta. A linguagem ingênua é caracterizada pela assimilação das estruturas e formas gramaticais, sem, contudo, desenvolver as estruturas e operações lógicas de tais construções. Ou seja, o sujeito ainda não compreende a lógica das construções gramaticais.

A terceira etapa consiste na operação com signos externos para resolução de problemas internos, trabalhando com a fala egocêntrica no campo da linguagem, e na utilização de elementos externos para resolução de problemas, como a utilização dos dedos para contagem.

O último estágio é caracterizado como

crescimento para dentro. As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a “memória lógica”, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa”. (VYGOTSKY, 2001, p.138)

É nesta etapa que surge o pensamento verbalizado, interseção entre a linguagem e o pensamento, consistindo em um funcionamento psicológico mais sofisticado. De maneira que a linguagem se transforma em um instrumento do pensamento a fim de organizar a realidade.

Essa é a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (2001), vislumbrando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem a partir das relações sociais e culturais. Partindo-se de características primitivas independentes como o pensamento pré-verbal e a linguagem pré-intelectual, o desenvolvimento ocorre através das mediações histórico-sociais, provocando a organização da realidade em sistemas simbólicos.

Em concordância com Vygotsky (2001), Oliveira (2011) atribui ao trabalho, enquanto atividade notadamente humana, o elemento catalisador para o entrelaçamento entre pensamento e linguagem. Como o trabalho exige uma organização coletiva, baseando-se na relação entre os sujeitos, surge a necessidade do intercâmbio através da linguagem.

Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico (OLIVEIRA, 2011, s/p).

Desse modo, podemos atribuir o desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem às necessidades de organização coletiva por meio da comunicação. De maneira que o trabalho cumpre uma função importante ao estipular essa demanda por comunicação entre os indivíduos.

Para Vygotsky (2001), a comunicação só ocorre a partir da geração de signos em formas de palavras, que, por sua vez, são os significados criados a partir do pensamento verbalizado. O significado é uma unidade do pensamento verbalizado, um aspecto psicológico interno da palavra, sendo fruto do sistema simbólico internalizado pelo enunciador do discurso. O significado é um fruto da relação entre o pensamento e a linguagem, de maneira que podemos afirmar, a partir de Vygotsky (IDEM), que significado é a manifestação interna entre pensamento e linguagem.

Por sua vez, o “sentido” é um conceito também relacionado à palavra, sendo fluído, passível de constantes mudanças a depender do contexto em que é mobilizado e seus possíveis desdobramentos psicológicos. Para o autor, existe uma diferença fundamental entre sentido e significado:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado na linguagem interior. Paulham prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado da palavra. Mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (VYGOTSKY, 2001, p. 465)

Assim, podemos concluir que o significado é um elemento consolidado, mais estabilizado, enquanto que o sentido permeia o momento do diálogo, fruto de todas as sensações despertadas pela nossa consciência em relação à palavra. Para Oliveira (2011), o sentido da palavra liga a generalização objetiva do significado ao contexto de uso da língua, bem como às relações afetivas e pessoais do indivíduo.

Deste modo, a partir do diálogo entre esses autores, acreditamos na existência da relação entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Essa interação está presente também nas construções narrativas, quando é possível desenvolver uma representação a partir do ato narrativo, como veremos na próxima parte.

2.2 Narrativa

Para Kearney (2012), baseado na filosofia aristotélica, a narrativa é uma estrutura que permite a transposição de eventos reais ou fictícios sob a forma de um enredo. Possibilita a “re-criação” de histórias vividas, ao manter a relação entre ficção e vida, contudo, sem deixar de reconhecer a diferença entre elas. Além disso, através desta relação, a narrativa possibilita viver a experiência narrada, sem absorção do impacto proporcionado pela realidade, seja ele positivo ou negativo, estabelecendo uma conexão empática entre narrador e interlocutor.

Genette (2001), referindo-se ao universo literário, conceitua a narrativa como a “representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem e, mais particularmente, da linguagem escrita (GENETTE, 2001, p.265)”. Tal conceito, apesar de se referir à literatura, concorda com a definição dada por Kearney (2012), quando propõe a narrativa enquanto instrumento para “re-criação” de histórias reais ou imaginárias, podendo ser único acontecimento ou uma sucessão deles.

Em sua manifestação oral, as narrativas foram fundamentais à humanidade durante o início de nosso processo civilizacional. Cumpriram um importante papel no intercâmbio das experiências e conhecimentos, muitos dos quais construídos e guardados coletivamente (BENJAMIN, 1994a; DOMINGOS, 2009).

O ato narrativo é uma prática fundamental ao desenvolvimento da raça humana, enquanto seres sociais e históricos. No passado mais longínquo, durante o processo de consolidação da civilização humana, as pessoas sentavam-se em volta

de uma fogueira, durante a noite, para escutar dos membros mais velhos histórias sobre o passado de seus ancestrais, as origens de seu povo, suas práticas religiosas e de contemplação da natureza.

Toda sociedade primitiva tinha seu “mago contador de histórias, ele entusiasmava as crianças e adultos narrando a vida dos heróis e conquistas de seus antepassados” (DOMINGOS, 2009, p.02). A missão dos ouvintes viria com o passar dos anos, consistindo em transmitir essas narrativas às gerações sucessoras, fazendo com que as narrativas transpassassem o tempo, estabelecendo uma liga identitária entre esses grupos, e contribuindo ao desenvolvimento de uma experiência histórica coletiva.

A tradição oral garantiu o registro coletivo da história dos grupos ágrafos, dando um importante passo à consolidação e expansão de práticas culturais e religiosas, etapa importante do desenvolvimento de civilizações complexas. A ruptura nesse método de transmissão de conhecimento é provocada pelo advento da escrita. A condensação das histórias em documentos escritos elimina a necessidade do mago contador de histórias, preço pago para elevar a civilização humana aos patamares sócio-políticos mais complexos.

A escrita individualiza a troca de conhecimentos, para acessá-lo não mais necessitamos do mago contador de histórias, basta que alguém nos tenha alfabetizado na leitura alfabética. “O processo de acumulação cultural tem no desenvolvimento da linguagem escrita seu principal alicerce” (YOSHIMOTO; MOMESSO, 2016a, p.57), acumulação potencializada pela invenção da imprensa por Gutemberg.

Os conteúdos passados de geração em geração, práticas culturais e religiosas, até então transmitidos sob a forma de narrativas orais, puderam então ser registrados com o advento da escrita, possibilitando o desenvolvimento das grandes civilizações da antiguidade. Portanto, podemos considerar como principais características das narrativas, a despeito dos seus recursos estilísticos, a capacidade de contribuir à sistematização e ao intercâmbio das experiências humanas.

Para Benjamin (1994a), a humanidade perdeu características sociais muito importantes com o enfraquecimento da narratividade. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994a, p.197). O ato narrativo costuma

envolver aquele que narra e o interlocutor, ou interlocutores. Durante a enunciação do discurso narrativo, ocorre um intercâmbio de experiências, tendo em vista tratar-se de um discurso complexo, carregando consigo as significações construídas por aquele que narra.

Além dos significados do narrador, por se tratar de uma experiência inerentemente coletiva, proporciona também ao interlocutor o desenvolvimento de seus próprios significados. A base da narrativa para Benjamin (1994a) são as experiências compartilhadas quando passam de pessoas para pessoas durante o intercâmbio narrativo. Essa experiência é a principal contribuição da narrativa à construção coletiva de conhecimento, pois, ao escutar uma narrativa, o interlocutor absorve os significados, criando os seus próprios significados. A narrativa atravessa gerações proporcionando ensinamentos:

Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994a, p.200)

A partir do trecho acima, podemos concluir que a experiência narrativa cumpre uma função educativa. Mas o que teria provocado o enfraquecimento drástico das narrativas? Benjamin (1994a) argumenta que o surgimento do romance é o primeiro golpe nas narrativas. O romance, ajudado pela invenção da imprensa por Gutemberg, atinge as massas, opondo-se à experiência narrativa. Enquanto a narrativa é aberta, sendo passível de mudanças a partir das relações de significação entre narrador e interlocutor, o romance é trancafiado ao livro, uma obra acabada, de construção única e exclusiva do autor, pronta para ser lida, interpretada e absorvida.

O “narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994a, p.201). Enquanto que o romance é produzido a partir da experiência solitária de uma única pessoa, o escritor.

Outro golpe nas narrativas é o surgimento de uma forma de comunicação dominada pela burguesia: a informação. A necessidade do alto capitalismo em dominar os veículos de comunicação, a fim de difundir suas ideologias, faz emergir a informação como instrumento de transmissão de conteúdos por via de mão única

através da imprensa, mantendo um controle sobre a criação de significados pelos sujeitos, tendo em vista que

A informação aspira uma verificação imediata, antes de mais nada, ela precisa ser compreensível em si e para si. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio (BENJAMIN, 1994, p.203)

A comunicação informacional rompe com o intercâmbio de experiências interpretativas provocada pela narrativa. A informação não almeja provocar um ato de significação em seu interlocutor. Por necessitar de uma verificação imediata, ela não carece de interpretação, não precisa lançar mão de metáforas ou ficções fantásticas para ajudar a produzir um significado. A informação já traz embutida o significado, sendo “compreensível em si e para si”.

Bruner (1991) traz uma importante contribuição ao pensar na estruturação das experiências e memórias através das operações mentais decorrentes do ato narrativo.

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

Nesse sentido, a narrativa é uma forma convencional a partir da qual nós organizamos nossas experiências e memórias, podendo ser considerada uma forma de construção da mente influenciada por nossas relações e práticas socioculturais. Portanto, a narrativa é uma representação mental produzida pelo narrador acerca do assunto narrado, possibilitando a sistematização de experiências e conceitos, estabelecendo uma relação de verossimilhança entre tais conceitos e o contexto em que o produtor da narrativa está situado, viabilizando a compreensão do conteúdo tratado na narrativa.

Para Bruner (1998), possuímos duas formas de funcionamento cognitivo, duas maneiras de pensar e sistematizar experiências: o pensamento paradigmático e o pensamento narrativo.

O pensamento paradigmático está atrelado aos conceitos científicos, não estando atrelados ao mundo físico cotidiano, habitando o mundo das ideias abstratas. A partir do pensamento paradigmático são construídas as hipóteses e resoluções lógicas dos problemas, construindo-se argumentos empíricos para provar a realidade. Por este motivo, esta forma de funcionamento cognitivo também é conhecida como pensamento lógico-científico, relacionando-se com a capacidade de categorizar e conceitualizar experiências. É a partir do pensamento paradigmático que surgem as argumentações científicas para convencimento de um interlocutor acerca de uma realidade utilizando-se de provas científicas.

Por sua vez, o pensamento narrativo opera com aproximações entre as experiências e a vida do narrador, produzindo significados a partir de fatos narrados, dialogando com as experiências vividas pelo narrador a fim de criar significados, pois toda história narrada carrega consigo significações do próprio narrador, ainda que a narrativa original não seja sua.

As duas formas de pensamento são independentes, porém complementares. Desta maneira, pode-se estabelecer um diálogo entre essas formas de pensar, criando-se circunstâncias em que conceitos construídos no pensamento lógico-científico possam ser representados a partir do pensamento narrativo, proporcionando a construção de novos significados acerca dos mesmos conceitos.

Desse modo, é a partir do diálogo entre essas duas formas de pensamento que pretendemos situar a intervenção realizada durante esta pesquisa, viabilizando a produção de narrativas digitais em formato de podcast, a fim de articular um diálogo entre essas duas formas de pensamento complementares, lógico-científico e narrativo.

2.3 Narrativa e História

A narrativa pode ser considerada a manifestação linguística da consciência histórica (RUSEN, 1996), sendo é uma das formas pelas quais a História se manifesta. O relato de uma história proporciona a manifestação discursiva das operações mentais de significação do passado.

Narratividade é um conceito que explica a relação constitutiva do pensamento histórico para com as práticas culturais da memória e identidade coletivas. Ele mostra que a cognição histórica opera sua constituição específica na vida prática mediante sua forma narrativa. A interpretação histórica está diretamente vinculada a essa forma; ela traz a informação do passado, empiricamente evidente, para a narrativa. Somente nesta forma a informação quanto ao passado é especificamente 'histórica', e somente nesta forma o conhecimento histórico pode desempenhar suas funções culturais. (RUSEN, 1996, p. 89)

Neste sentido, podemos perceber que a concepção ruseniana acerca das narrativas dialoga com Benjamin (1994a), quando remete às funções culturais da memória e identidades coletivas. Dialoga, além disso, com o pensamento narrativo de Brunner (1991; 1998), ao explicitar que as operações cognitivas históricas se manifestam através da sua forma narrativa.

Rusen (1992) acredita que a narrativa pode ser considerada uma competência da consciência histórica, sendo por sua vez a “habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RUSEN, 1992, p.29).

Em concordância com Rusen (1996), voltaremos com Benjamin (1994a; 1994b; 1994c), para quem a narrativa é uma competência inerente ao fazer historiográfico de modo que cabe ao narrador propiciar a experiência do passado, sem contudo estabelecer uma narrativa universal fechada, tendo em vista que a narrativa acerca do passado é construída a partir do presente, logo, sendo passível de revisitações.

Referindo-se aos ensaios “O Narrador” (BENJAMIN, 1994a) e “Experiência e Pobreza” (BENJAMIN, 1994b), Gagnebin (2009) acredita que

enquanto “Experiência e Pobreza” descrevia primeiro o esfacelamento da narração tradicional numa multiplicidade de narrativas independentes, ao mesmo tempo objetivas e irreverentes, “O Narrador” coloca alguns marcos tímidos para definir uma atividade narrativa que saberia rememorar e recolher o passado esparso, sem, no entanto, assumir a forma obsoleta da narração mítica universal, aquilo que Lyotard chamará de as grandes narrativas legitimantes” (GAGNEBIN, 2009, p.62)

Ainda, as discussões acerca da pobreza de experiências, provocadas pelo fim da atividade narrativa, bem como a concepção benjaminiana acerca do narrador, relacionam-se às teses sobre o conceito de história, nas quais Benjamin (1994c)

defende que o trabalho do historiador consiste em reunir as almas perdidas no passado, lançando mão da atividade narrativa (GAGNEBIN, 2009).

A partir de Benjamin (1994a; 1994b; 1994c) e Rusen (1996), podemos pensar numa relação intrínseca entre História e narração, fazendo-se necessária uma transposição dessa relação para o ensino, aprendizagem e avaliação dessa disciplina nos contextos educacionais.

Desse modo, o contato com a competência narrativa, enquanto prática base da historiografia, que, por sua vez, consiste na escrita da história através de métodos de pesquisa, proporcionaria aos estudantes o vislumbre das prerrogativas que regem a interpretação histórica, proporcionando o desenvolvimento de significados a partir do fazer historiográfico.

Concordando com Prats (2006, p.204),

É importante que a História não seja para os estudantes uma verdade acabada ou uma série de datas e valores que se deve aprender pela memorização. É imprescindível que a História seja trabalhada nas aulas incorporando toda a sua coerência interna e oferecendo as chaves para o acesso a sua estrutura como conhecimento científico do passado. É mais interessante que os alunos compreendam como podemos conseguir saber o que passou e como o explicamos, do que a própria explicação de um fato ou período concreto do passado.

Assim, podemos afirmar que uma dessas chaves de acesso à estrutura de conhecimento científico do passado reside no desenvolvimento da competência narrativa.

No contexto brasileiro, Schmidt e Garcia (2005) apontam para a necessidade de pensar a didática da história a partir do desenvolvimento da consciência histórica, provocando uma ruptura a partir da adoção do conceito de produção de conhecimento. Desse modo,

pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p.299-300).

Nesse sentido, salvaguardadas as devidas complexidades do fazer historiográfico, principalmente no âmbito científico, nada impede que os estudantes formulem suas próprias interpretações narrativas, enquanto exercício no âmbito da disciplina, viabilizando a construção de problematizações históricas, como apontado pelas autoras.

Essas interpretações narrativas podem se desenvolver a partir de suas próprias experiências de vida, histórias familiares ou de sua comunidade, de modo que o fazer historiográfico seja significativo em sua vida. Assim, será possível desenvolver a consciência histórica, conceito elaborado por Rusen (1992; 2006), para designar as operações metalinguísticas de ressignificação do passado enquanto conhecimento histórico.

Por consciência histórica (RUSEN, 1992; 2006) (SCHMIDT; URBAN, 2016) podemos compreender a capacidade que o sujeito possui de situar-se no tempo e espaço. Ao desenvolver a consciência histórica, reconhece-se como ser incluso no tempo histórico, estabelecendo relações entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, a consciência histórica é responsável pela orientação do sujeito no tempo, “através dela se experimenta o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada” (RUSEN, 2006, p.14).

De acordo com Rusen (1992), existem quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética.

O pensamento histórico tradicional está relacionado às tradições repassadas através das experiências históricas, sendo responsável pela permanência de práticas culturais, por exemplo. Externamente atuam na afirmação de obrigações sociais, mantendo a sensação de origem comum. Internamente ao sujeito, relacionam-se à formação de sua identidade.

No mais, a consciência histórica tradicional provoca a manutenção e reprodução das narrativas históricas já existentes, dialogando diretamente com a história ensinada nas escolas, quando os professores propõem narrativas já produzidas por historiadores aos seus alunos.

Sendo necessário salientar que a História de caráter tradicional é a base para o desenvolvimento das outras formas de consciência histórica, “O tipo tradicional é primário e não pressupõe outras formas de consciência histórica. No entanto, constitui

a condição para os outros tipos. É a fonte, o começo da consciência histórica” (Idem, 1992, p.23).

A consciência histórica exemplar é vista como uma mensagem do passado, como “algo didático”, consistindo em uma lição a ser utilizada pelo presente. O modo de orientação caracteriza-se pela imposição de regras criadas a partir de experiências passadas. Internamente, traz uma importante contribuição ao raciocínio moral, pois “o pensamento histórico exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores, culturalmente materializados na vida social e pessoa” (Idem, 1992, p.15).

O pensamento histórico crítico configura-se pela argumentação crítica, partindo de um ponto de vista diferenciado sobre uma experiência temporal. Sua manifestação mais comum é a negação de uma narrativa histórica consolidada a partir de uma argumentação contranarrativa. A exemplo, podemos citar os movimentos revisionistas, como os que negam o genocídio judeu durante a segunda guerra ou a implantação de uma ditadura civil-militar no Brasil em 1964.

O quarto tipo de consciência histórica é a genética e caracteriza-se pela possibilidade de formular novos olhares sobre o passado. Esse tipo de pensamento viabiliza e diversifica pontos de vista lançados sobre uma experiência histórica. Diferente do crítico, no qual os pontos de vista divergem, no genético eles são complementares, compondo uma narrativa maior. A consciência histórica genética possibilita a inserção do sujeito em uma experiência temporal, fornecendo a sua versão narrativa de um contexto maior, influenciado pela sua temporalidade presente e pelo contexto social onde está inserido.

Para resumir os tipos de consciência histórica, reproduzimos o quadro abaixo:

Quadro 1 - Os quatro tipos de consciência da história

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência

Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação - <i>role playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: Rusen (1992, p.12-13)

Os tipos de consciência histórica estão relacionados às operações mentais realizadas pelo sujeito ao necessitar de uma orientação temporal histórica para intervenção no presente. A partir da orientação temporal o sujeito interfere e relaciona-se com o presente através das experiências e memórias vinculadas ao tempo histórico. Logo, pode-se afirmar que a consciência histórica possibilita legitimar ações presentes a partir de significações do passado.

A orientação temporal manifesta-se em duas esferas, na vida prática e na subjetividade interna dos sujeitos (RUSEN, 1992, p.8). Em sua influência na vida prática, revela a temporalidade da atividade humana na qual o sujeito está inserido em suas relações sociais. Ao atuar na subjetividade interna do sujeito, provoca auto compreensão e conhecimento da característica temporal do ser, refletindo diretamente na formação da identidade histórica da personalidade humana. A partir dessa identidade, o ser conecta-se à sua extensão temporal, reconhecendo-se como um ser histórico.

Por ser uma manifestação empírica da consciência histórica, a narrativa classifica-se como um conceito observável e analisável. Ao propor a observação empírica da narrativa, precisamos levar em conta que, enquanto competência, a narrativa consiste na amálgama entre a possibilidade de situar uma experiência histórica, interpretá-la e estabelecer uma orientação temporal articulando passado, presente e perspectivas de futuro, dialogando, desta forma, com as possibilidades de abordar conceitos históricos em sala de aula, a partir do pensamento ruseniano, como apontam Schmidt e Urban (2016, p.35-36):

Na esteira do pensamento ruseniano assume-se o indicativo de que a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto de operações mentais do pensamento histórico. Este pressuposto indica as possibilidades de investigar os conceitos de segunda ordem, tais como empatia, significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência, como indicadores dos processos ou estratégias que conformam o pensamento histórico ou consciência histórica. (SCHMIDT; URBAN 2016, p.35-36)

Não perdendo de vista que o conteúdo abordado pelo professor, através das aulas e textos indicados, consiste em uma narrativa tradicional, produzida cientificamente por um historiador, que foi institucionalizada pela academia, passando a ser tratada como um saber a ser ensinado pelos docentes nas disciplinas de História.

Deste modo, mesmo que as narrativas apresentadas durante as aulas, pelos professores de História, tenham sido desenvolvidas como crítica a uma narrativa consolidada anteriormente, a partir do momento que são absorvidas pela educação, como conteúdo a ser ensinado, passando a compor um currículo e reunidas em um material didático, tornam-se narrativas históricas tradicionais no âmbito da sala de aula.

Talvez seja paradoxal classificar as narrativas abordadas em sala de aula como tradicionais. No entanto, como dito anteriormente, a narrativa tradicional é o ponto de partida em relação ao desenvolvimento dos outros tipos narrativos, cabendo ao professor viabilizar a passagem do tradicional ao crítico-genético, sendo esse o principal desafio em uma sala de aula de História.

Schmidt e Garcia (2005) alertam para essa reflexão:

Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas tradicionais ou exemplares de construção de narrativas da história, apreendidas sob a forma de diferentes produções históricas, os alunos e professores se apropriam deles de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas

próprias experiências. Isso ocorre quando se confrontam os documentos encontrados nos arquivos familiares com outros documentos e com as narrativas históricas já produzidas (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p.303)

Por este motivo, visando trabalhar com a competência narrativa na disciplina de História, acreditamos na possibilidade de desenvolver uma dinâmica avaliativa a partir da produção de narrativas digitais em podcast, tendo em vista que tal competência, fundamental ao conhecimento histórico, seja obrigatoriamente mobilizada pelos estudantes na execução das atividades, traduzindo-se num instrumento de ressignificação do conteúdo abordado durante as aulas.

2.4 Narrativas Digitais

Se, por um lado, a imprensa de Gutemberg viabilizou o ápice da acumulação cultural através da linguagem escrita (YOSHIMOTO; MOMESSO, 2016a) e a ascensão do romance em detrimento das experiências coletivas, além do reforço na comunicação informacional (BENJAMIN, 1994); por outro lado, concretizou a entrada da narratividade em um estado de coma profundo, do qual não sairá por vários séculos, aguardando, em letargia, pelas mudanças provocadas pelas TDIC alguns séculos mais tarde, quando o homem da internet retoma as relações entre coletividade e narração (DOMINGOS, 2009).

O domínio da escrita como instrumento de transmissão de conhecimento e acumulação cultural durou por toda a idade média e moderna, estendendo-se por boa parte da contemporaneidade. Até que a popularização das TDIC nos proporcionaram o retorno dos magos contadores de história, em sua versão contemporânea, e, dessa vez, coletivizados:

Quando novas tecnologias se impõem na sociedade habituada há muito tempo a tecnologias mais antigas, nascem as ansiedades de todo gênero. O nosso mundo eletrônico necessita, então, de um campo unificado de consciência global. A consciência privada, adaptada ao homem da era da imprensa, pode se considerar um nó insuportável com relação à consciência coletiva requerida pelo fluxo eletrônico de informações (MCLUHAN, 1963, p.1)

A revolução provocada pelas tecnologias digitais chega ao campo da narratividade, fazendo ressurgir práticas antes esquecidas. O homem da internet

“descobriu que narrar é um meio de conservar algo em comum entre seus pares, criando identidade, além de criar um lugar de pertencimento do homem como um ser feito por suas próprias histórias de modo mais coletivo que individual” (DOMINGOS, 2009, p.03).

Nas últimas décadas, anos 1990 e 2000, presenciamos a consolidação de uma sociedade digital, interconectada e multimidiática. Imersos na rede mundial de computadores, os seres humanos passaram a experimentar um mundo digital, que, em oposição ao mundo físico, não possui limites, podendo se expandir ao infinito através das linhas binárias de código escritas pelos programadores.

Assistimos ao surgimento de uma cultura característica desse ambiente online. Para Lemos (2003; 2007), em concordância com Lévy (2003;2010), vivemos a era da Cibercultura, onde existem mudanças culturais decorrentes da popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação, de modo que este

termo está recheado de sentidos mas podemos compreender a cibercultura como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70 (LEMOS, 2003, p.11)

Pensar a Cibercultura como um conjunto de práticas emergentes da relação entre sociedade e TDIC é importante, pois permite ressaltar o fato de não existe o simples surgimento de uma cultura digital, mas uma apropriação das tecnologias digitais pelos grupos culturais já existentes (BARATTO e CRESPO, 2013).

Essa forma sociocultural emergente provoca mudanças na relação do sujeito com a informação e o conhecimento, potencializando a capacidade de criação e compartilhamento em nossa sociedade. Para Lévy (2010), essa potencialização das capacidades de comunicação e informação tutelam o surgimento da inteligência coletiva, conceito baseado na construção e manutenção coletiva do conhecimento pelos sujeitos interconectados.

Nesta rede propiciada pelas TDIC, os sujeitos pensam de forma múltipla, conectando sua consciência individual a um pensamento coletivo. “Ao conectar os sujeitos, interporem-se entre eles, as técnicas de comunicação e de representação estruturam a rede cognitiva coletiva” (LÉVY, 2010, p. 176). Esta estruturação possibilita o surgimento de várias comunidades virtuais, de modo que essa cognição

coletiva, estruturada a partir das TDIC, passa a ser uma das mudanças mais perceptíveis provocadas pela Cibercultura.

Outras mudanças são perceptíveis, relacionando-se às possibilidades de acesso à comunicação e informação. Castells (2013) analisou as mudanças ocorridas nos movimentos sociais na era da internet, chegando à conclusão que as redes sociais de internet desempenharam um importante papel durante as manifestações iniciadas em 2010, conhecidas como “Primavera Árabe”, sendo um importante catalisador do movimento *Ocuppy Wall Street*, em Nova York no ano de 2011 e cumprindo função semelhante nos protestos ocorridos no Brasil em junho de 2013.

As mudanças provocadas no âmbito da comunicação foram muito impactantes, provocando a emergência de novas linguagens e formas de estruturação textual. Aproveitando-se dos recursos multimidiáticos e de interconexão proporcionados pelas tecnologias digitais, ocorreu uma integração entre a linguagem escrita, recursos audiovisuais e os hiperlinks de internet na produção de um único documento. Esse documento está ligado a outros documentos, criando uma rede de autoria na qual os textos podem ser construídos coletivamente, aproveitando-se do saber de diversas pessoas e grupos.

A descrição acima se refere ao conceito de hipertexto, pensado por Lévy (2003) como uma ruptura à linearidade do tradicional texto baseado exclusivamente na linguagem escrita alfabética. Tal ruptura baseia-se na adoção de outras linguagens para construção de um documento, utilização de mídias audiovisuais e possibilitando ligação imediata com outros conteúdos.

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LEVY, 2010, p.33).

Paralelamente ao desenvolvimento do hipertexto, pudemos observar o surgimento das narrativas digitais como mais um gênero discursivo característico da cultura digital. Mas o que é uma narrativa digital? Qual a sua utilidade para a educação?

Podemos afirmar, a partir de Lévy (2003; 2010), que a narrativa digital é o hipertexto em sua forma narrativa. Nesse sentido, a narrativa digital é um gênero discursivo característico da cibercultura, baseando-se nas TDICs para a produção de uma narrativa hipertextual, unindo linguagens alfabéticas e audiovisuais. Manifesta-se a partir de uma única mídia digital ou várias delas.

Uma narrativa digital consiste na ideia de unir a arte de narrar uma história com a utilização de recursos multimídia (LAMBERT, 2013). Costuma apresentar-se na forma de uma narrativa de áudio gravada em paralelo a um vídeo, fotos, músicas, efeitos sonoros, gráficos e outros recursos. Em meio à efusão de tecnologias e linguagens, existem várias formas e combinações para apresentação de uma narrativa digital.

Para conceituar as narrativas digitais, optamos por dois autores que pensam as narrativas digitais sob diferentes pontos de vista, porém, em nossa concepção, complementares. Lambert (2013) considera a narrativa digital como um método de contar histórias a partir da utilização de tecnologias digitais facilmente acessíveis, estabelecendo para isso um conjunto de elementos e técnicas inerentes à sua elaboração, remetendo à competência da narratividade digital.

Por sua vez, Paul (2014) lança um olhar sobre os aspectos técnicos das narrativas digitais, observando a manifestação através da mídia e sua relação com o usuário. Para isso, propõe elementos taxonômicos para identificar como as narrativas digitais são construídas, se manifestam e se relacionam com o interlocutor.

As narrativas digitais não são novidade, sendo a tradução do termo em inglês *digital storytelling*, podemos encontrar uma de suas raízes quando Joe Lambert, Nina Mullen e Dana Atchely fundaram o *San Francisco Digital Media Center* em 1994, na cidade de San Francisco no estado norte americano da Califórnia (STORYCENTER, 2017). Eles perceberam que pessoas comuns, sem prévio conhecimento de técnicas de produção audiovisual, poderiam utilizar tecnologias digitais acessíveis para narrarem suas histórias. A partir dessa ideia, criaram um workshop chamado “Digital Storytelling”. Em 1998, o grupo mudou-se para Berkley, trocando de nome para *Center for Digital Storytelling*. Em 2015, passaram a se chamar apenas *Story Center*⁴.

A metodologia *Digital Storytelling*, desenvolvida por Joe Lambert e sua equipe, nos anos 1990, consiste em uma oficina de curta duração, 12 horas, podendo ser

⁴ <https://www.storycenter.org/>

ministrada em um único dia. O curso promove técnicas de roteiro, visando reconstruir vivências e experiências dos participantes, estimulando-os a contarem suas histórias em formato de um vídeo de curta duração, composto por uma narrativa oral gravada a partir de um roteiro elaborado durante a oficina, juntando-se às fotografias, trilhas, efeitos sonoros e outros recursos audiovisuais. Tudo feito a partir das tecnologias digitais disponíveis ao público em geral, com o tempo, passando dos computadores domésticos aos notebooks, tablets e smartphones.

Mas por que contar histórias?

Stories are what we do as humans to make sense of the world. We are perpetual storytellers, reviewing events in the form of re-lived scenes, nuggets of context and character, actions that lead to realizations. But the brain you are using to listen to me talk about stories and storytelling is very different than the brain you have when you hear me tell a story. (...)

When I am explaining an idea to you, I want to be clearly understood. I want very little distance between my intended meaning, and your perceived meaning. To accomplish this, I need to be precise. I need the ideas to be substantiated by argument, where each example, each concept, builds upon the other, toward a coherent conclusion. But when I tell a story, reflecting on moment in time, and reflecting on that reflection, I am not so concerned about interpretation. Perhaps I imagine my meaning is evident. While I might hope you would read something similar to me about what this story tells about the source of my political views, I am not trying to convince you to share them. I want you to relate my experience to your own.

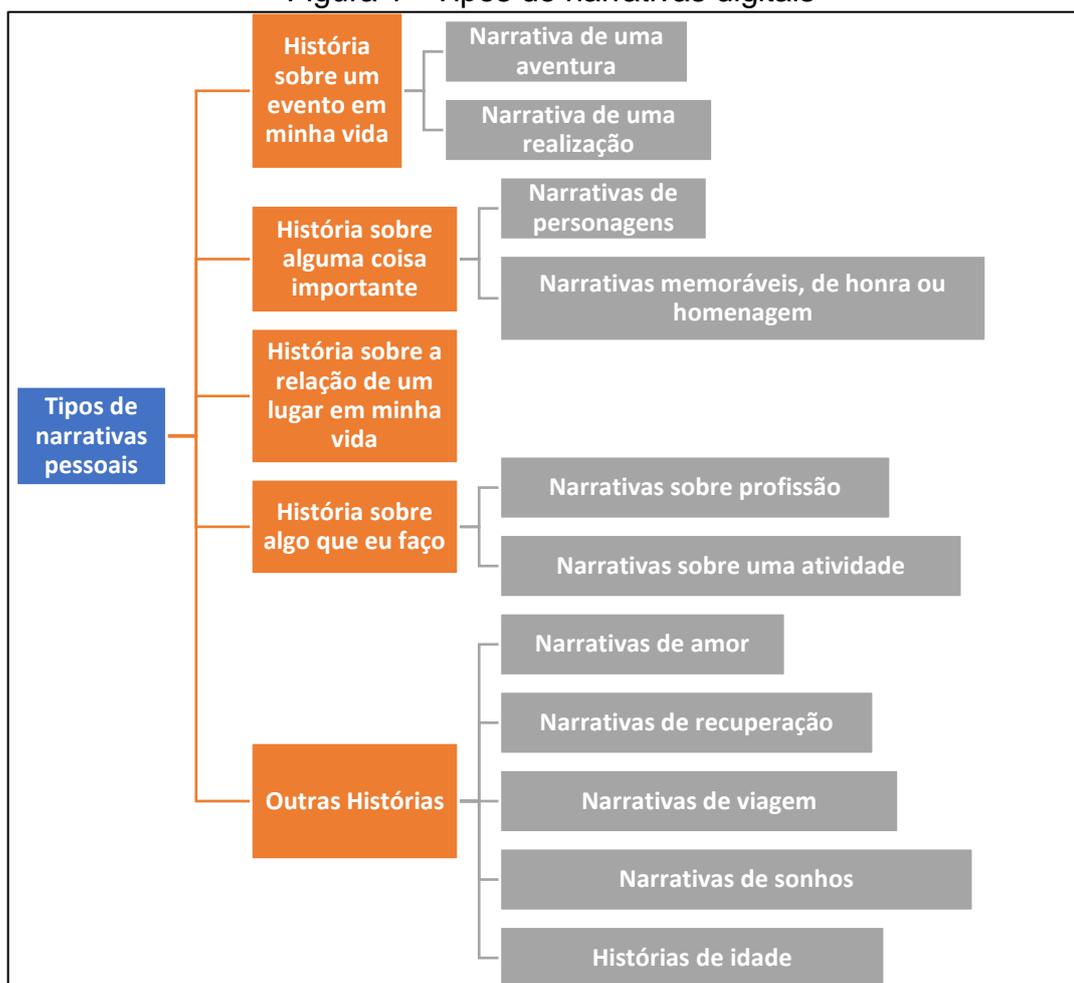
Much more important is that my feeling is evident. Unconsciously, I am sure I tell stories that I hope would endear me to you; or at least create an emotional connection between us. An intimacy. When I am in conversation and drop into telling a story, something changes about my choice of words, about the way I describe interactions, impersonating the characters, pulling out the details, feeling, even as I recite my memories, how the actual events worked upon my psyche, how they changed me (LAMBERT, 2013, p.6-7)

Lambert (2013) dialoga com Benjamin (1994a), quando atrela o ato de contar uma história à aproximação das pessoas e suas experiências, intercambiando percepções e sentimentos entre narrador e interlocutor, reafirmando o caráter educacional da narrativa, principalmente “na cultura oral, onde aprendemos completamente através de histórias” (LAMBERT, 2013, p.17, tradução nossa).

Além disso, podemos perceber uma clara aproximação com Bruner (1998), ao diferenciar a explanação objetiva de uma ideia contra a explanação dessa mesma ideia através da narração de uma história. Dialogando com os conceitos de pensamento paradigmático e narrativo desse autor.

Focando na figura do narrador, seja em primeira ou terceira pessoa, Lambert (2013) propõe a existência de alguns tipos de narrativa baseadas nas experiências pessoais, de acordo com o esquema na figura abaixo:

Figura 1 - Tipos de narrativas digitais



Fonte: Lambert (2013, p.19-22)

A partir desses tipos de história pessoal, podemos perceber que a dinâmica produtiva de narrativas digitais proposta pelo *Story Center* (LAMBERT, 2013) compreende um amplo espectro de possibilidades das experiências humanas, possibilitando narrar tanto acontecimentos importantes no âmbito pessoal, quanto fatos relevantes à comunidade da qual o sujeito narrador faça parte, além de permitir rememorar fatos relevantes ou criar homenagens.

A fim de viabilizar a produção das narrativas digitais, contemplando os tipos de história mencionados, existem algumas características a serem levadas em consideração. São os sete elementos definidos pelo *Story Center* como fundamentais a produção de uma narrativa digital (ROBIN, 2008, p.223, *tradução nossa*):

1. **Ponto de vista:** consiste no ponto de vista principal da história, qual a perspectiva do narrador;
2. **Questão dramática:** a questão dramática da narrativa, sendo a chave para manter a atenção do espectador, devendo ser respondida até o fim da narrativa;

3. **Conteúdo emocional:** Problemas sérios que ganham vida de uma maneira pessoal e poderosa, conectando a história ao público
4. **O presente da sua voz:** Uma maneira de personalizar a história para ajudar o público a entender o contexto;
5. **Música e trilha sonora:** Músicas e outros sons dão suporte e embelezam a história;
6. **Economia:** Usar conteúdo suficiente para contar a história, sem sobrecarregar o espectador
7. **Ritmo:** o ritmo da história, o quão rápido ou lento ela progride.

Como podemos observar, o *Story Center* de Lambert (2013) e Robin (2008) propõem diretrizes e elementos para construção das narrativas digitais em um formato específico, manifestando-se comumente na elaboração de um vídeo a partir de fotografias, narrativa oral gravada, com acréscimo de música e trilhas sonoras.

Por este motivo, propomos a utilização de outra conceitualização acerca das narrativas digitais, provocando um alargamento das possibilidades, principalmente referindo-se ao suporte midiático e aos formatos nos quais as narrativas digitais podem ser produzidas.

Desse modo, somando-se aos elementos de uma narrativa digital propostos por Lambert (2013), acrescentamos neste trabalho a taxonomia das narrativas digitais desenvolvida por Paul (2014, p.123-227), do jornalismo e comunicação, considerando outros elementos e formatos sob os quais uma narrativa digital pode se apresentar. Para isso, a autora apresenta a divisão dos atributos específicos de uma narrativa digital em cinco elementos: mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação.

O elemento *mídia* está relacionado ao tipo de expressão utilizado como suporte à narrativa digital. Desta maneira, vídeos, áudios, textos, gráficos e fotos, podem ser utilizados a fim de compor uma narrativa digital. De modo que o narrador pode utilizar uma mídia ou todas de uma vez para compor sua narrativa digital.

No mais, em relação ao elemento mídia, podemos observar quatro aspectos, “configuração, tipo, ritmo e edição”:

- A “configuração” remete à apresentação e combinação das mídias utilizadas;
- “tipo” identifica a mídia utilizada como suporte principal;

- “ritmo” considera se a mídia é ao vivo ou gravada, se é síncrono ou assíncrono;
- “edição” remete ao grau de alteração que o conteúdo sofreu antes de chegar ao público.

Ação é o elemento que define como ocorre o acesso à narrativa digital por parte do público, ou seja, se ação de acesso à narrativa é passiva ou se necessita de interação à medida que a narrativa se desenrola, com cliques no mouse, por exemplo. Refere-se, ao mesmo tempo, ao modo como o conteúdo se comporta ao ser consumido, podendo ser estático ou dinâmico.

Relacionamento remete à possibilidade de interação do público em aspectos da história narrada. “É possível interagir com o conteúdo sem ficar limitado a ler / assistir / ouvir a história? Em caso positivo, o conteúdo é aberto; em caso contrário, o conteúdo é fechado” (PAUL, 2014, p.125).

Ainda no que tange ao elemento relacionamento, se o conteúdo for aberto ele pode se manifestar a partir da combinação de cinco formas:

- “linear ou não linear”, a depender da ordem em que se pode consumir a história;
- “customizável ou padrão”, em relação ao conteúdo adaptável ao interesse do interlocutor;
- A partir da interação através de perguntas, caso as repostas sejam registradas o conteúdo é “calculável”, se não, o conteúdo é “não calculável”;
- “manipulável ou fixo”, refere-se à possibilidade do conteúdo ser movimentado;
- “expansível ou limitado”, acerca da possibilidade de se acrescentar fisicamente alguma contribuição ao material.

O *contexto* define o que circunda e dá sentido à narrativa, consistindo na habilidade da narrativa digital de proporcionar uma ligação a outros conteúdos digitais, proporcionando um entendimento maior acerca de um tema. Este elemento traz uma proximidade entre as narrativas digitais e o conceito do hipertexto, pois enxerga na narrativa digital a possibilidade de se tornar uma rede hipertextual através da aglutinação de links com conteúdos relacionados.

O elemento contextual traz consigo alguns aspectos:

- “narrativa hipermidiática ou autoexplicativa”, em relação à pertinência dos materiais relacionados ao entendimento da narrativa;
- “Links embutidos ou paralelos”, em relação à localização dos links, no interior ou anexo à narrativa;
- “links internos ou externos”, em relação ao destino dos links, se ao mesmo site que apresenta a narrativa ou outro site de internet;
- “links suplementares ou duplicativos”, suplementares se trazem novo conteúdo, se não, duplicativo se são apenas uma nova apresentação acerca de um mesmo conteúdo, a transcrição de um áudio já contido na narrativa, por exemplo;
- “link contextual ou relacionado”, contextual se fornecer diretamente um material específico sobre a narrativa, se não, é relacionado.

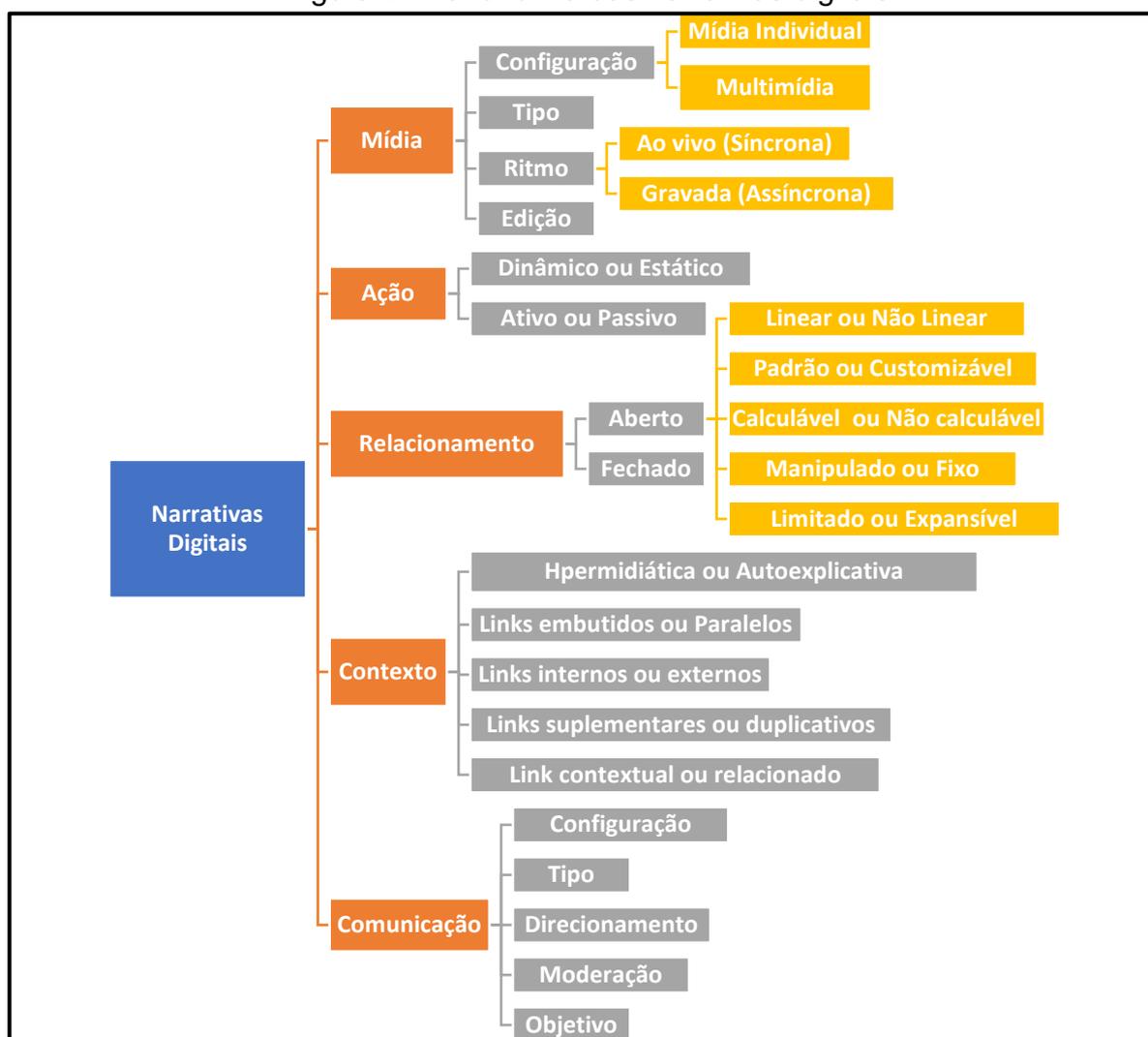
Por último a *comunicação*, consistindo na capacidade de uma narrativa digital estabelecer conexão com outras pessoas por meio de mídias digitais, possibilitando a participação do interlocutor através de comunicação síncrona e assíncrona, comportando desde fóruns de debate até chats em tempo real entre os criadores da narrativa e seus interlocutores.

As características do elemento comunicação são:

- “configuração”, referindo-se à comunicação é feita de um para um, um para vários, vários para um, ou muitos para muitos;
- “tipo”, se é feita por e-mail, chats, fóruns, sms e outros formatos; “direcionamento”, se a comunicação é ao vivo ou gravada;
- “moderação”, referindo-se ao grau de participação e intervenção dos produtores das narrativas em relação às comunicações;
- “objetivo”, remete à razão da comunicação, podendo ser para troca de informações, registro e comércio.

Para organizar a taxonomia das narrativas digitais construímos o esquema exposto na figura abaixo:

Figura 2 - Taxonomia das narrativas digitais



Fonte: Paul (2014, p.123-127)

A taxonomia de Paul (2014) possibilita uma caracterização das narrativas digitais a partir de uma utilização mais ampla, qualificando-as como gêneros discursivos complexos produzidos por jornalistas, publicitários e outros profissionais, expandindo o conceito de narrativas digitais para além da abordagem e formato estipulado pelo *Story Center* de Lambert (2013). Nesse sentido, as perspectivas não se anulam, tratando-se de conceitos e abordagens complementares, fortalecendo uma base teórica à utilização das narrativas digitais em contextos educacionais.

2.5 Narrativas Digitais na Educação

A utilização das narrativas digitais na educação vem ganhando espaço há mais de dez anos. Em uma pesquisa *survey* realizada com 154 pessoas, em 26 países (YUKSEL; ROBIN; MCNEIL, 2011), chegou-se à conclusão de que em 14 países existia um amplo engajamento na utilização de narrativas digitais em contextos educacionais, em sua maioria no âmbito do ensino superior. Entre os países utilizadores estão os EUA, Canadá, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, Noruega, Irlanda, Holanda, África do Sul, Áustria, Turquia, Egito, Coreia e Suécia.

Neste estudo, os pesquisados acreditavam que as narrativas digitais poderiam ser utilizadas em qualquer área de conhecimento. Contudo, a maior utilização remete ao ensino de linguagens artísticas, com 42% das respostas. Ainda, os pesquisadores obtiveram usos relevantes para o letramento digital, alfabetização tecnológica, alfabetização visual e, principalmente para o ensino de um segundo idioma (YUKSEL; ROBIN; MCNEIL, 2011).

Na mesma pesquisa, referindo-se aos benefícios como instrumento de ensino e aprendizagem, os respondentes acreditam que as narrativas digitais ajudam na construção do entendimento dos estudantes acerca de um assunto, facilitando o trabalho colaborativo e proporcionando debates em aula.

Robin (2008), professor da Universidade de Houston, ao lançar um olhar sobre o problema da inserção de tecnologias digitais nas escolas norte-americanas, defendeu que as narrativas digitais seriam uma ferramenta poderosa para ressignificação do uso das tecnologias digitais. A reflexão partiu de um fato ocorrido em 2007, quando o Departamento de Educação dos EUA, órgão equivalente ao nosso Ministério da Educação, publicou um relatório alegando que não ocorrera avanço significativo no desempenho escolar dos estudantes norte-americanos, a despeito do alto investimento do Estado para equipar as escolas com computadores e outras tecnologias digitais.

Para Robin (2008), o problema da inserção de tecnologias digitais na educação reside na forma de utilização em sala de aula, pois existe uma diferença impactante entre o uso dados aos professores durante as aulas e a utilização feita pelos estudantes na sua vida pessoal. Outro problema apontado pelo autor, reside na

insistência em didáticas baseadas na reprodução de conteúdo, tendo como suporte as TDIC.

Como forma de ressignificar a utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar, Robin (2008) propõe a utilização das técnicas de narrativa digital, citando diretamente o trabalho desenvolvido pelo então *Center for Digital Storytelling* (STORYCENTER, 2017).

Para isso, a partir de experiências desenvolvida com suas turmas na Universidade de Houston, estabelece uma adaptação dos sete elementos de uma narrativa digital, a fim de adaptá-los à necessidade educacional, ampliando para dez elementos a serem levados em consideração quando da utilização das narrativas digitais em contextos educacionais (ROBIN e PIERSON, 2005, p.3 *tradução nossa*):

1. O propósito geral da história
2. O ponto de vista do narrador
3. Uma pergunta ou perguntas dramáticas
4. A escolha do conteúdo
5. Claridade da voz
6. Ritmo da narrativa
7. Uso de uma trilha sonora significativa
8. Qualidade das imagens e vídeos
9. Economia de detalhes na história
10. Boa gramática e uso na Linguagem

A ampliação dos elementos das narrativas digitais em contextos educacionais proposta por Robin e Pierson (2005) acrescenta os elementos que se referem à escolha do conteúdo abordado e ao cuidado com a valorização da gramática. Por conteúdo, podemos entender como sendo o tema ou disciplina trabalhados a partir das narrativas digitais.

No contexto brasileiro, Almeida e Valente (2012) e Valente e Almeida (2014) apontam em suas pesquisas para as possibilidades de integração entre as tecnologias digitais e os currículos educacionais, sendo as narrativas digitais um forte aliado desse processo, dialogando claramente com a proposta de Robin (2008). A partir dessa integração entre tecnologias digitais e currículo, os autores defendem o desenvolvimento de web currículos.

O web currículo (ALMEIDA, 2010) pode ser caracterizado a partir da integração entre as tecnologias digitais e os currículos. Contudo, esse processo de integração considera outras relações, fazendo-se necessário pensar nas tecnologias digitais para além dos hardwares e softwares, abarcando outros recursos no processo de integração entre tecnologia e educação. Por outros recursos, Almeida e Valente (2012) referem-se às linguagens e formas de estruturar o discurso emergente da cultura digital, como o hipertexto e as narrativas digitais.

Desse modo, como maneira de fortalecer a integração entre os currículos e as tecnologias digitais, viabilizando autoria e protagonismo de professores e alunos, os autores apontam as narrativas digitais como instrumento de reforço ao processo de desenvolvimento do web currículo, acreditando que as narrativas digitais podem ressignificar a utilização das TDIC, permitindo aos estudantes estruturarem ideias e conceitos e consistindo, além disso, num forte aliado ao professor durante o processo de verificação da aprendizagem.

Assim, defendem que

a intenção de trabalhar com as narrativas digitais é justamente a de explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento. Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “janela na mente” do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58)

Deste modo, as narrativas digitais podem ser utilizadas no processo de ensino, sendo suportes para produção de conteúdo pelo professor e passando pela sua função no processo de aprendizagem, quando pode servir ao estudante na sistematização de ideias e conceitos, através do pensamento narrativo, em um claro diálogo com as teorias cognitivas de Jerome Bruner (1991;1998). Por fim, também cumpre função como instrumento avaliativo, possibilitando ao professor uma “janela na mente” do seu aluno, a partir da qual pode-se verificar a aprendizagem.

3 PODCAST E STORYTELLING

Neste capítulo, traremos algumas informações sobre a mídia podcast, abordando um breve histórico acerca de seu surgimento. Além disso, faremos um breve panorama sobre a situação dessa mídia no Brasil, apresentando alguns podcasts de *storytelling*. Por fim, mencionaremos algumas experiências com podcast em contextos educacionais.

3.1 Podcast, surgimento e características

Em junho de 2017, a *Adweek*, uma tradicional revista norte-americana sobre comércio, negócios e publicidade, divulgou uma pesquisa atribuindo ao podcast um aumento de 85% em suas receitas publicitárias, sendo considerada a mídia que mais ampliou sua receita vinda de publicidade entre 2016 e 2017 (ADWEEK, 2017). Dado o constante aumento de público, o podcast segue despertando o interesse das agências publicitárias.

Esse fenômeno não é novidade, sendo reflexo da consolidação das TDIC móveis, como os smartphones, principal instrumento para consumo de podcasts na atualidade (ABPOD, 2018). Nos EUA, onde surgiu, a mídia já está bastante consolidada, principalmente entre os jovens ávidos por conteúdos de produtores independentes, sob o formato *on demand*.

O Brasil já conta com vários podcasters⁵ independentes, alguns bem antigos na podosfera⁶ brasileira, como é o caso do programa Jovem Nerd⁷, criado em 2006, sendo considerado um dos maiores e mais antigos em atividade no Brasil, contando com uma base de ouvintes fiel, costumeiramente ultrapassando a marca de um milhão de downloads por episódio.

Nos últimos anos, os tradicionais veículos da mídia brasileira se renderam ao podcast, como é o caso do Estadão, um dos maiores jornais em circulação no Brasil, que em 2017 reforçou sua grade de podcast com quatro programas fixos estreados de uma única vez. “O podcast é um formato que traz comodidade ao ouvinte, que pode ouvir o programa quando e onde quiser” (ESTADÃO, 2017).

⁵ Podcaster: denominação dada a quem produz podcasts

⁶ Podosfera: termo que os podcasters utilizam para definir o seu universo

⁷ <https://jovemnerd.com.br/nerdcast/>

De acordo com os dados mencionados, não resta dúvidas sobre como o podcast é uma mídia consolidada, em franca expansão. Mas, o que é um podcast? Quando e como surgiu?

O podcast consiste em um arquivo de áudio, disponibilizado na internet para ser escutado via download (LUIZ e ASSIS, 2009). A grosso modo, podemos dizer que o podcast é um programa de rádio gravado e disponibilizado para download, possibilitando ao ouvinte escutar o programa quando e onde desejar, no melhor do espírito *on demand*.

Em fevereiro de 2004, Hammersley (2004) escreveu uma matéria no *The Guardian* sobre os avanços da tecnologia que viabilizam avanços na disponibilização de arquivos de áudio pela internet. Nesse artigo, o autor menciona o trabalho do jornalista Christopher London, que disponibilizava as entrevistas que fazia para download em seu blog de internet. Para esta ação, Hammersley sugeriu três nomes: “But what to call it? Audioblogging? Podcasting? GuerillaMedia?” (HAMMERSLEY, 2004).

Poucos meses depois, ainda em 2004, foi dado o passo decisivo para o formato de podcast como o conhecemos hoje. O responsável foi Adam Curry, ex-VJ da MTV, que desejava criar um *feed* atualizável de RSS⁸ para seus programas de rádio, de forma que seus fãs, além de baixarem o arquivo de áudio, fossem alertados quando um novo programa fosse disponibilizado. Para isso, Dave Winner criou um código de programação que permitia disponibilizar os programas de Adam Curry através do iTunes, para serem escutados através dos reprodutores de MP3 da Apple, os iPods (LUIZ e ASSIS, 2009).

O termo podcasting, proposto por Hammersley (2004), refere-se ao ato de publicar podcasts na internet, sendo resultado da combinação entre “Pod”, oriundo do iPod” e *broadcasting*, termo em inglês para designar transmissões de rádio. Portanto, podemos concluir que podcast é um arquivo de áudio em MP3, disponibilizado para download na internet.

Em relação às formas de acesso, atualmente existem várias formas de se escutar um podcast. No âmbito dos smartphones, principal meio de consumo do podcast, podemos mencionar a existência de programas agregadores que notificam o

⁸ O RSS trata-se de um feed atualizável, geralmente utilizado por veículos de notícias, bastando que o usuário assine o feed RSS para receber atualizações por e-mail ou através de um programa agregador de RSS.

usuário quando um episódio é lançado, podendo realizar o download automaticamente. Nesse quesito podemos citar o já mencionado iTunes⁹, aplicativo nativo dos iPhones e iPads, da Apple. No sistema operacional Android, do Google, existem vários aplicativos disponíveis na Play Store, como *Pocket Casts*¹⁰ e o *Podcast Republic*¹¹. Outra maneira de escutar os podcasts é via *streaming*, sem necessidade de download, viabilizado por serviços como *Sound Cloud*, *Spotify* e *Deezer*.

Alguns podcasts, como o Xadrez Verbal¹², apresentado por Felipe Figueiredo¹³, também publicam seus conteúdos através You Tube. Esta prática é bastante comum entre os podcasters, bastando que o podcast seja produzido em formato de vídeo e postado na plataforma. Entre os possíveis motivos, podemos mencionar a hospedagem gratuita dada pelo serviço, bem como sua popularidade e ampla base de usuários¹⁴ (ABPOD, 2018).

Quanto aos tipos de conteúdo presentes nos podcasts, podemos afirmar que consistem de uma gama extremamente diversificada de formatos (ABPOD, 2018). Dada a sua relação com o rádio, boa parte dos podcasts se resumem a programas de rádio, geralmente debates e entrevistas, disponibilizados pelas emissoras tradicionais, possibilitando ao público escutar a programação *on demand*.

Somando-se a utilização do podcasts pelas emissoras de rádio tradicionais, existe a atuação dos produtores independentes, sem vínculo com empresas da mídia comercial, criando conteúdos diversificados e ocupando o espaço disponível na rede, de forma semelhante aos youtubers independentes quando criam seus canais (ABPOD, 2018). É com essa produção independente que o podcast vem proporcionando conteúdos diversificados, promovendo uma ruptura com os tradicionais programas de rádio. Neste contexto, surgem desde programas de debates e entrevistas, passando pela ficção através das audionovelas, conteúdo semelhante às antigas radionovelas, até os autodenominados podcasts de storytelling.

⁹ <https://www.apple.com/br/itunes/>

¹⁰ <https://play.google.com/store/apps/details?id=au.com.shiftyjelly.pocketcasts&hl=pt>

¹¹ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.itunestoppodcastplayer.app&hl=pt>

¹² <https://xadrezverbal.com/category/audio/podcast-do-xadrez-verbal/>

¹³ Felipe Figueiredo é professor de História e apresenta o Xadrez Verbal, um podcast semanal, sobre história e geopolítica.

¹⁴ Mencionamos essa prática, tendo em vista que utilizaremos a estratégia do You Tube para disponibilização dos podcasts produzidos pelos alunos, durante a oficina proposta durante a intervenção ocorrida nesta pesquisa.

Antes de nos determos nas relações entre as narrativas digitais e o podcast, vale salientar que os utilizadores da técnica costumam se autodenominar apenas como podcasts de storytelling, não utilizando diretamente o termo digital. Contudo, é importante perceber que o formato dessas produções dialoga com as técnicas de Lambert (2013), além de se encaixarem na taxonomia de Paul (2014).

3.2 Podcasts de narrativas (ou *storytelling*)

Podemos afirmar que existe uma relação de longa data entre a narrativa digital e o podcast. Como início dessa relação, citamos a utilização do podcast pelo programa de rádio *This American Life*¹⁵ para disponibilizar seu conteúdo através da internet. No ar desde 1995, produzido pela rádio WBEZ de Chicago e sendo distribuído pelo país através de 500 emissoras públicas filiadas à PRX, *Public Radio Exchange*, o programa consiste na utilização das técnicas de narrativas digitais para contar as histórias coletadas pelos jornalistas do programa. “Nossos tipos favoritos de histórias têm pessoas convincentes no centro delas, momentos engraçados, grandes sentimentos, reviravoltas surpreendentes e ideias interessantes. Como pequenos filmes para o rádio” (THE AMERICAN LIFE, 2018, *tradução nossa*).

O processo de disponibilização dos episódios por meio da mídia podcast ampliou a quantidade de ouvintes, com o *This American Life* figurando entre os cinco podcasts mais populares do iTunes (THE AMERICAN LIFE, 2018).

Pegando carona no sucesso do *This American Life* no universo dos podcasts, a equipe do programa desenvolveu mais dois programas exclusivos para esta mídia, *Serial*¹⁶ e *S-Town*¹⁷, seguindo a mesma receita de produção do programa mais velho.

No Brasil, podemos citar algumas experiências de narrativas digitais em formato de podcast. As produções desse tipo no Brasil estão em fase de popularização, ficando até então por conta de produtores independentes, sem vinculação às grandes emissoras. Portanto, a maioria não consegue manter uma produção regular e, em muitos casos, os projetos são aparentemente abandonados após a produção de alguns episódios.

¹⁵ <https://www.thisamericanlife.org>

¹⁶ <https://serialpodcast.org>

¹⁷ <https://stownpodcast.org>

O Projeto Humanos¹⁸, surgido em 2015, consiste na produção de temporadas sobre um tema específico, a partir do lema “Histórias reais de pessoas reais”. Sua primeira temporada com cinco episódios, denominada de “Filhas da Guerra”, contou a história de Lili Jaffe, uma sobrevivente dos campos de concentração em Auschwitz, que, após a guerra, passou a residir no Brasil. Sua segunda temporada, “O coração do mundo”, abordou, através de quatorze episódios, as guerras ocorridas na Síria e em outros países do oriente médio, durante a Primavera Árabe.

Fora as temporadas com tema fixo, o Projeto Humanos produz episódios independentes, valorizando histórias de pessoas comuns, com os personagens geralmente inseridos em um contexto ou evento histórico.

Ivan Misanzuk, criador e apresentador do Projeto Humanos, fala abertamente durante alguns episódios sobre a influência que recebe do *This American Life*, o qual classifica como fonte de inspiração para o seu programa. O apresentador ainda atua ministrando regularmente workshops com técnicas de storytelling utilizadas para produção de seu programa (ANTICAST, 2017).

O programa “Baseado em Fatos Surreais”¹⁹ surgiu em 2016, tendo como objetivo produzir podcasts narrativos a partir unicamente de história de mulheres. De acordo com as criadoras, é o “primeiro e único podcast brasileiro de storytelling feito por mulheres. Contamos histórias de outras mulheres em primeira pessoa, como se fossem nossas, mas sempre compartilhadas com empatia, intimidade e leveza, onde o assunto é a VIDA e o detalhe SURREAL” (BFSURREAIS, 2017a). Integrante do movimento “Mulheres Podcasters”²⁰, o programa procura problematizar diversas situações vivenciadas pelas mulheres, de modo que, através das narrativas digitais, as criadoras conseguem abordar temas como aborto, liberdade sexual e situações de assédio contra as mulheres.

Mas nem só de histórias reais vivem as narrativas digitais brasileiras. Como representantes de conteúdos ficcionais, podemos citar o podcast “A voz de Delirium”²¹. Surgido em 2015, trata-se da história de um programa de rádio na cidade

¹⁸ <http://anticast.com.br/podcast/projetohumanos/>

¹⁹ <http://www.bfsurreais.com.br/>

²⁰ O movimento “Mulheres podcasters” foi criado pela podcaster brasileira Ira Croft, apresentadora do podcast Ponto G, que criou o movimento como forma de incentivar a participação das mulheres na podosfera brasileira.

²¹ deliriumoficial.com/

imaginária de Delirium, onde não existe limite entre fantasia e realidade. O programa noticia os eventos fantásticos ocorridos com a cidade e seus moradores.

Todos os três podcasts mencionados são realizados por produtores independentes, chegando ao seu público através das redes sociais, principalmente Facebook e Twitter.

É comum os podcasters solicitarem apoio de seus ouvintes, seja diretamente como colaborador na produção dos programas ou através de doações em dinheiro por plataformas de crowdfunding, como Patreon²² ou Catarse²³.

Além desses podcasts citados, existem outros tantos disponíveis na internet, contudo, a maioria teve a produção paralisada há mais de dois anos. Por este motivo, optamos por listar alguns podcasts ainda ativos, provocando interação entre os ouvintes nas redes sociais, e, ajudando na divulgação das narrativas digitais em formato de podcast.

3.3 Podcast na educação

A relação entre podcast e educação, bem como as próprias narrativas digitais, está inserida no contexto do intercâmbio entre educação, tecnologia e meios de comunicação. Neste ponto, não nos referimos à mera inserção das TDIC na educação como instrumentos passivos, servindo somente à apresentação dos conteúdos programáticos. Aqui, queremos fazer menção ao uso das TDIC sob um viés produtivo, traçando um paralelo com o ato de alfabetizar estudantes e professores nas linguagens utilizadas na cultura digital.

Segundo Martín-Barbero (2014), pensador da presença da comunicação na educação, as mudanças proporcionadas pela cibercultura lançaram um desafio à educação tradicional. Tal desafio consiste na elaboração de uma dinâmica que leve em conta a necessidade de alfabetizar os estudantes para as linguagens proporcionadas pelo avanço das TDICs.

Para muitos educadores e intelectuais situados no momento de efervescência das tecnologias digitais, é como se as tecnologias fossem responsáveis pela crise da leitura. O livro, e, por conseguinte a leitura, baluartes da razão e do saber, estaria enfraquecido em prol dos meios audiovisuais massivos (MARTÍN-BARBERO, 2014).

²² www.patreon.com

²³ www.catarse.me/

A partir dessa acusação, muitos educadores esquecem que uma das funções da educação é subsidiar o acesso e a compreensão das diversas linguagens presentes na sociedade na qual o aluno está inserido. No mais, existe a dificuldade em reconhecer as TDICs como “tecnologias da inteligência” (LÉVY, 2010).

Contudo, é importante ressaltar que a inserção das mídias e, principalmente, dos conteúdos disponíveis nas redes, não devem ser realizadas irresponsavelmente.

A crítica indispensável, tanto dos conteúdos como das formas de sedução dos meios audiovisuais, só será válida e socialmente eficaz quando a escola for capaz de inserir essa crítica em um projeto de mudança educativa de envergadura cultural. Entendo como tal, em primeiro lugar, um projeto que recoloca a ideia de cultura com a qual a escola trabalha em nossos países para que comece a reconhecer as ciências e tecnologias, tanto como dispositivos de produtividade como de transformação dos modos de perceber, de saber e de sentir. O que implica incorporar as novas tecnologias de comunicação e informação como “tecnologias intelectuais”, isto é, como *estratégias de conhecimento* e não como meros instrumentos de ilustração ou difusão (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 56).

É neste contexto pensado por Martín-Barbero (2014), salvaguardando os cuidados necessários à utilização crítica e produtiva desses recursos, que a mídia podcast procura estabelecer diálogo com a educação.

O podcast vem sendo utilizado em contextos educacionais há mais de uma década, ou seja, poucos anos após o seu surgimento em 2004. Tal uso contempla uma variedade de tipos, formatos e utilizações. De acordo com Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), existem seis características básicas do podcast utilizado em contexto educacional: tipo, formato, tempo de duração, autoria, estilo e finalidade.

Os tipos comportam quatro categorias:

Expositivo/Informativo pode incidir sobre a apresentação de um determinado conteúdo, uma síntese da matéria leccionada; um resumo de uma obra, de um artigo, de uma teoria; uma análise; excertos de textos; poemas; casos; explicações de conceitos, princípios ou fenômenos; descrição do funcionamento de ferramentas, equipamentos ou software, entre outros;

Feedback / Comentários, como o próprio nome indica, incide sobre o comentário crítico aos trabalhos ou tarefas realizadas pelos alunos, podendo ser efetivado pelo docente ou pelos pares. O comentário deve ser sempre construtivo, salientando os aspectos positivos bem como os aspectos a melhorar, propondo alternativas;

Instruções/Orientações disponibiliza indicações e/ou instruções para realização de trabalhos práticos; orientações de estudo; recomendações; e etc.;

Materiais autênticos são produtos feitos para o público, não especificamente para os estudantes de uma unidade curricular. São exemplo as entrevistas

da rádio, excertos de telejornais e “*sketches*” publicitários, entre outros. (CARVALHO, AGUIAR E MACIEL, 2004, p.97-98)

As pesquisadoras esclarecem que os podcasts podem ser classificados quanto ao “formato”, podendo se apresentar apenas como arquivo de áudio. Ou manifestando-se em formato de vídeo ou sob a forma de trechos de vídeo com locução.

Em relação à “duração”, os podcasts podem ser curtos, com até 5 minutos de duração; médios, com tempo entre 6 e 15 minutos; enquanto os podcasts considerados longos duram mais de 15 minutos.

Quanto à “autoria”, podem estar disponíveis na internet, quando são produzidos por terceiros. Podem ser produzidos pelo professor para seus alunos, ou, podem ser feitos pelos alunos mediante solicitação do professor.

O “estilo” do podcast pode ser formal ou informal, neste caso o estilo depende da relação do professor com a turma. No mais, o estilo pode depender do tipo de podcast produzido. Por exemplo, as chances de um podcast informativo utilizar estilo informal são mínimas, em contrapartida, um podcast do tipo comentários e feedback terá mais chance de utilizar o estilo informal.

Por fim, temos a “finalidade” como última característica do podcast. Aqui são consideradas todas as possibilidades dessa mídia no âmbito educacional, podendo servir ao professor como forma de gravar aulas, disponibilizar instruções, como instrumento avaliativo, para apresentar uma reflexão acerca de algum tema e outras possíveis e diversas utilizações. Logo, “os podcasts não estão ao serviço de nenhuma abordagem teórica, podendo ser um recurso que pode ser usado para reforçar uma abordagem mais behaviorista ou mais construtivista” (CARVALHO; AGUIAR; MACIEL, 2009, p.100).

Como experiências do podcast em contextos educacionais brasileiros, podemos citar os trabalhos recentes de Momesso (2016), proporcionando um relato de experiência a partir da criação do blog educacional CTledutec²⁴, no qual foram propostas várias atividades com podcast para o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

Yoshimoto e Momesso (2016b), por sua vez, fazem um trabalho descritivo ao abordar a experiência de produção de programas de podcast, no contexto de uma

²⁴ <http://ctiedutec.blogspot.com.br/>

disciplina de sociologia, ministrada a estudantes de ensino médio. Segundo os autores, a experiência proporcionou a produção de podcasts expositivos abordando conteúdos interdisciplinares, ainda que a disciplina fosse de sociologia, ressaltando que os estudantes mobilizavam vários saberes durante o desenvolvimento dos programas. Por fim, os podcasts foram disponibilizados na Web Rádio da escola.

Tratando-se de utilização de podcast na disciplina de história em contextos brasileiros, podemos citar o trabalho de Souza (2017), que investigou as possibilidades da utilização do podcast no ensino de história. A pesquisa foi feita a partir da oficina “Histórias na Podosfera”, destinada a professores da educação básica, tendo como objetivo despertar os docentes para as possibilidades do podcast no ensino de história.

Desse modo, podemos conceber o podcast como um instrumento viabilizador de várias abordagens na esfera educativa, desde sua utilização como recurso para apresentação de conteúdos pelo professor através da elaboração de um podcast pelo mesmo, configurando-se como instrumento de ensino. Podendo ser utilizado mesmo como um instrumento que possibilite uma aprendizagem ativa, estimulando o protagonismo e autoria dos estudantes. Além de servir para o desenvolvimento de uma dinâmica avaliativa.

4 AVALIAÇÃO, HISTÓRIA E TDIC

Neste capítulo, são abordadas as relações entre avaliação e cultura digital. Para isso, faremos uma explanação sobre o ato avaliativo e seu histórico, percorrendo sobre as quatro gerações da avaliação. Em seguida, explicitamos sua relação com as TDICs, fazendo emergir o conceito de avaliação formadora.

Continuando, discutiremos o ato avaliativo no âmbito da disciplina de História. Finalizamos o capítulo com uma explanação a cerca do modelo de avaliação PrACT, utilizado pela Universidade Aberta em Portugal, que balizou o desenvolvimento e aplicação da nossa dinâmica avaliativa.

4.1 Avaliação formadora e TDIC

A avaliação é uma importante etapa do processo educacional, consistindo em um instrumento para verificar o desenvolvimento da aprendizagem alcançada pelo estudante a partir do ensino proporcionado pelo professor. Nesta etapa, o docente dispõe da possibilidade de verificar se o ensino proporcionado durante as aulas atingiu a aprendizagem esperada. Desta forma, a avaliação é um processo de inclusão, diferente do exame de lógica excludente ou classificatória (LUCKESI, 2000).

Logo, faz-se necessário compreender que avaliação de aprendizagem não deve, em hipótese alguma, ser confundido com exame ou testes excludentes. A avaliação deve contemplar todos os participantes do processo, sem deixar ninguém para trás porque “tirou nota baixa.

Para Luckesi (2000), o ato de avaliar exige uma disposição psicológica do avaliador ao acolhimento do educando, da forma que este se apresentar, desconsiderando todos os aspectos fenotípicos irrelevantes ao processo avaliativo. A diversidade, contudo, deve ser levada em consideração quando interfere no processo avaliativo. Por vezes, um instrumento ou procedimento avaliativo pode servir a um grupo, em detrimento de outro.

Além disso, a avaliação não deve ser utilizada como forma de punição (KRASILCHIK, 2001). Sua função é estritamente a de prospectar dados que possibilitem verificar a aprendizagem de um conteúdo ensinado, sendo possível que o próprio procedimento avaliativo contribua com o processo de aprendizagem.

Historicamente o processo de avaliação passou por um longo período de evolução. De acordo com Pinto (2016), o próprio processo é multifacetado, sendo

requisitado por vários tipos de demandas sociais, existindo há pouco mais de um século e “fazendo parte de diversas instituições, com particular destaque para a escola” (PINTO, 2016, p.3).

Concebida inicialmente como um instrumento de aferição, visando balizar medidas administrativas e de gestão dos sistemas educativos, como, por exemplo, os sistemas que regem as dinâmicas de aprovação e reprovação em uma escola, para, em seguida, passar por algumas modificações até assumir a função de uma dinâmica reguladora de aprendizagem.

Autores como Guba e Lincoln (2011), com a concordância de Pinto (2016), apontam a existência de quatro gerações no que tange à evolução das concepções de avaliação ao longo dos últimos cem anos. A saber: avaliação como medida; a avaliação como uma congruência entre objetivos e o desempenho dos alunos; a avaliação pautada no julgamento profissional por especialistas; e, por fim, a avaliação influenciada pelo sócio construtivismo.

A primeira fase recebe influências da psicometria, base teórica para a criação dos exames escolares no início do século XX. Esta fase caracteriza-se pela “criação de escalas de medida da escrita, ortografia e cálculo aritmético” (PINTO, 2016, p.14). Estas escalas tinham por objetivo estabelecer parâmetros quantitativos para a mensuração do que seria considerado sucesso ou insucesso escolar. Guba e Lincoln (2011) nomeiam essa fase como geração da medida.

Um dos maiores problemas da educação como medida é sua completa desvinculação dos processos de elaboração curricular. As provas apenas estão direcionadas ao desempenho do estudante, de maneira que não dialogam com a reestruturação curricular a partir dos resultados das avaliações.

A segunda geração das dinâmicas avaliativas é conhecida por tentar apresentar uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos, estando vinculada à pedagogia de objetivos, na qual a avaliação está não mais ligada a uma medida normativa, mas sim a um conjunto de objetivos pré-estabelecidos, visando verificar se os alunos atingem os objetivos estabelecidos e servindo à gestão do processo de ensino/aprendizagem.

Neste modelo da pedagogia por objetivos, proposta por Bloom et al. (1976, apud Pinto, 2016, p. 18), destaca-se o papel da avaliação no gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem. Nomeadamente, o processo é chamado de

avaliação formativa, caracterizando-se por propiciar um diagnóstico e visando uma intervenção remediadora.

Por sua vez, Scriven (1967, apud Pinto, 2016, p.17), inserido nessa segunda geração da avaliação, destacou outra possibilidade que não a avaliação formativa, referindo-se à avaliação somativa, utilizada para comprovar a eficácia de um programa educacional.

De acordo com Hadji (1989, apud Pinto, 2016), essa perspectiva de avaliação possui o mérito de chamar atenção à necessidade de um referencial externo pré-definido, interessando-se pelos desenvolvimento e gestão dos programas educacionais. Contudo, possui o inconveniente de deixar a avaliação, e, por conseguinte o sistema educacional, a mercê de um paradigma tecnicista, dando importância maior aos resultados finais.

Nesse sentido, detendo-se nos objetivos e nos resultados observáveis, esse paradigma avaliativo não leva em conta as particularidades do estudante e de seu contexto social, focando no cumprimento das metas estabelecidas.

A terceira geração é marcada pela entrada dos avanços da tecnologia de informação nos processos avaliativos, baseando-se em “modelos com grande alcance heurístico e prescritivo” (PINTO, 2016, p.19), configurando-se com um julgamento profissional dos especialistas, de forma a balizar o processo de tomada de decisões. Nesse período, a investigação avaliativa consolida-se como um campo de investigação científica.

Essa geração recebe influências da penetração do paradigma qualitativo nas ciências humanas e sociais, tornando objetos de estudo aspectos que antes não eram considerados, como a relevância dos atores que participam do processo avaliativo, o contexto onde ocorre a avaliação, bem como as mudanças decorrentes do próprio ato avaliativo (GUBA e LINCOLN, 2011).

Contudo, apontamos ressalvas levantadas por Hadji (1989, apud PINTO, 2016) a esta geração da avaliação, “se avaliar é tomar uma decisão entre diferentes possibilidades, através de um julgamento, o que está no centro da definição, não é a decisão, mas o próprio julgamento” (PINTO, 2016, p.20).

Outra ressalva, refere-se à valorização do julgamento profissional nesse processo, e, levando-se em conta a centralidade do especialista julgador como avaliador, o processo pode se contaminar a partir da subjetividade do julgador.

Nesse sentido, o ponto de vista do julgador pode definir o processo de tomada de decisões, de modo que esse raciocínio abre um precedente para se pensar o impacto da participação do avaliador nos resultados do processo avaliativo.

O quarto momento da avaliação inicia-se nos anos 1990, a partir do diálogo com o paradigma sócio construtivista nas ciências humanas e sociais. Dessa forma, passa a levar conta cada vez mais a necessidade de “responder aos problemas e questões reais que afetam os diversos atores num determinado contexto ou situação concreta” (PINTO, 2016, p.21).

O objetivo é encontrar soluções para melhorar o desenvolvimento das ações de um determinado processo, levando-se em conta todas as relações que perpassam os atores em seus contextos sócio culturais.

Para isso, conta com a negociação entre os atores envolvidos, permitindo uma diversidade de abordagens acerca de um mesmo fenômeno, e, por conseguinte, uma multiplicidade de respostas, partindo do pressuposto de que a realidade é dinâmica, em constante processo de construção política e social, e reconhecendo a possibilidade de resultados inesperados como parte integrante do processo de construção social.

Em relação às quatro gerações da avaliação (GUBA e LINCOLN, 2011), podemos afirmar, em concordância com Pinto (2016), que, embora essas concepções de avaliação não sejam mutuamente excludentes, cada uma guarda suas características peculiares. Sendo importante perceber que existe um fosso separando a teoria da prática. Assim, devemos ressaltar que, comumente, podemos nos deparar com rupturas e permanências acerca dos métodos avaliativos praticados nos mais diversos âmbitos da educação, não sendo difícil conceber a coexistência dessas formas de pensar a avaliação nos diversos contextos educacionais contemporâneos.

Neste contexto, acreditamos ser importante pensar inserção de TDIC nos processos avaliativos, visando contribuir com dinâmicas avaliativas que estejam inseridas no paradigma construtivista da 4ª geração da avaliação. Provocando uma possibilidade de avaliação que, além de abordar os conteúdos ministrados durante a disciplina, contribua ao desenvolvimento de competências e linguagens tecnológicas inerentes às dinâmicas sociais da cultura digital.

Com as novas configurações dos cenários educacionais, resultantes das dinâmicas proporcionadas pela cultura digital, surgem novas demandas de inserção

das tecnologias digitais nas salas de aula. O atendimento dessas demandas pode ser feito de duas formas: através da simples inserção das tecnologias digitais, porém sem mudança nas práticas pedagógicas; ou a partir de metodologias ativas, estimulando autoria e a cultura participativa entre os estudantes.

Para Amante (2011, p.224):

A criação de comunidades no ciberespaço vem provocar o abandono de processos de aprendizagem essencialmente individuais, auto-dirigidos e socialmente descontextualizados. Nestes novos espaços a aprendizagem centra-se no aluno e não no professor e neles assume particular relevância a interação entre pares e o contexto em que a aprendizagem ocorre (...). Estes contextos podem pois dar lugar a práticas avaliativas inscritas na designada 4ª geração da avaliação, permitindo encará-la numa perspectiva holística complexa, como um processo de comunicação interpessoal que, como todos os processos desta natureza, depende dos seus actores e dos contextos específicos em que tem lugar. Uma avaliação que não se restringe a momentos e tarefas específicas mas se encontra intrinsecamente ligada a todo o processo de aprendizagem, confundindo-se com ele (AMANTE, 2011, p. 224)

Nesse contexto de mudanças provocadas pelas TDICs, em diálogo com a 4ª geração da avaliação baseada no paradigma construtivista, surgem novos olhares sobre a função da avaliação nos contextos educacionais, pregando uma ruptura com a cultura do teste, fazendo emergir uma prática preocupada com a contextualização das atividades avaliativas, conhecida como cultura da avaliação (OLIVEIRA e AMANTE, 2016).

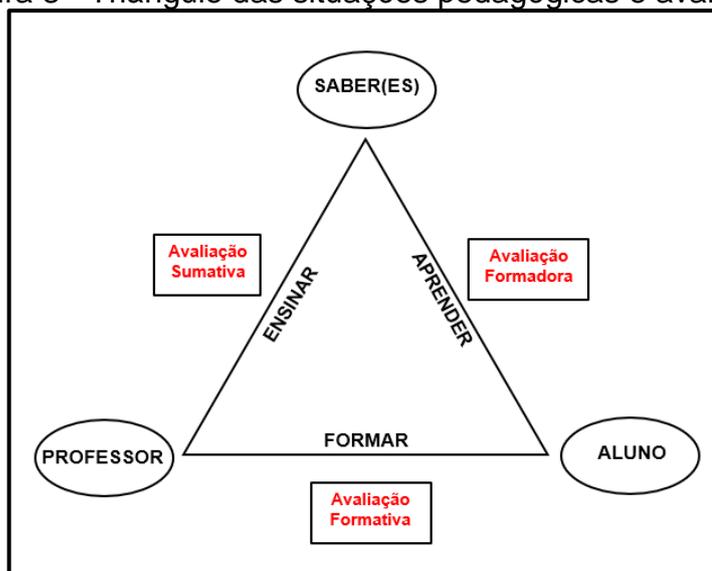
A cultura do teste entende a prova como único instrumento capaz de avaliar a aprendizagem, utilizando esse recurso constantemente para diagnosticar e planejar o ensino, servindo comumente como instrumento de classificação, seleção e certificação.

Já a cultura da avaliação preocupa-se em avaliar a aprendizagem ao mesmo tempo em que a viabiliza durante o processo, baseando-se no paradigma construtivista e pressupondo que pode ocorrer aprendizagem no próprio âmbito do processo avaliativo. Para isso, deve estar alinhada ao mundo real, constituindo-se em diálogo com o mundo profissional no qual o estudante será inserido e priorizando o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, visando construir um processo em que a avaliação esteja ligada ao processo de aprendizagem, propomos partir do referencial de avaliação formadora, na qual é priorizada a relação entre aluno e saber.

A partir do triângulo das situações pedagógicas, definido como o encontro entre três elementos: saber, professor e aluno, estipula-se a coexistência de três tipos de avaliação (PINTO, 2016), cada uma priorizando dois pontos do triângulo como polos ativos, enquanto que o terceiro permanece no processo, porém atuando passivamente, como mostra a figura abaixo:

Figura 3 - Triângulo das situações pedagógicas e avaliação



Fonte: PINTO, 2016, p.26

Uma avaliação sumativa, situada a partir do eixo saber-professor, fortalece o ensinar, de forma que temos uma avaliação concentrada na transposição didática. Ou seja, está focada na adaptação que o professor desenvolve no saber constituído pelas instituições, como a academia, por exemplo, até que esse saber chegue ao estudante sob a forma de aula.

O objetivo da avaliação sumativa é constatar ou não a efetividade de um programa educacional, devendo para isso verificar e controlar a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, uma avaliação situada no eixo professor-aluno, reforça o ato de formar, no qual o foco da avaliação formativa é realizar um balanço do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor um diagnóstico acerca do estado dos alunos em relação ao saber e viabilizando um processo de revisão da relação entre ensino e aprendizagem.

Por fim, ao priorizar o eixo aluno-saber, temos um processo que prioriza o ato de aprender, de maneira que

este processo, em larga medida influenciado pelos avanços da psicologia cognitiva, reconhece que os alunos podem aceder directamente ao saber, sem a mediação forçada do professor, como acontece no processo de ensinar. Sendo os alunos os construtores do seu próprio conhecimento, o acesso ao saber pode fazer-se de uma forma imediata e directa. O professor não se anula, muda simplesmente de papel. De transmissor de saber passa a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens. (PINTO, 2016, p.29)

Deste processo surge a avaliação formadora:

A avaliação desempenha neste processo um papel central no próprio processo de aprendizagem. Toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros. Sendo a avaliação o instrumento que revela os erros e ou dificuldades, pode através da compreensão da natureza deles próprios tornar-se num instrumento ao serviço das aprendizagens. (PINTO, 2016, p.29)

Ainda, no âmbito da avaliação formadora, faz-se necessário o desenvolvimento de instrumentos de autoavaliação (PINTO, 2016), de modo que possibilite aos estudantes a oportunidade de reflexão acerca do processo avaliativo e de seus produtos, possibilitando ao mesmo agir como regulador de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o instrumento de autoavaliação atua para revelar os erros e dificuldades, possibilitando que o estudante corrija a trajetória de aprendizagem.

Por este motivo, situamos a dinâmica avaliativa, desenvolvida durante a pesquisa de campo, nesse paradigma, pois ela sustenta-se no desenvolvimento da competência narrativa no âmbito da disciplina de História, viabilizando a construção de uma representação narrativa acerca do conteúdo estudado e possibilitando ao professor, em contrapartida, um vislumbre acerca da relação entre os alunos e o saber.

4.2 Avaliação em História

No que tange ao ato avaliativo no âmbito da disciplina de História, podemos afirmar tratar-se de um processo que acompanha o contexto de mudança nos paradigmas avaliativos. Nesse sentido, o principal desafio consiste em passar de uma avaliação como medida a uma que favoreça o processo de aprendizagem por parte dos estudantes, neste caso, uma avaliação formadora.

A ruptura no processo avaliativo caminha juntamente às mudanças na própria didática da História. Para Barca (2004), as quebras com a exclusividade dos paradigmas de aula-conferência e aula-colóquio são inerentes à evolução da educação histórica. Essa mudança na didática tem por intenção adotar o que a autora denomina como aula-oficina.

A aula-conferência é o modelo mais defasado, no qual o professor é tomado como detentor exclusivo do saber e o aluno ocupa um lugar passivo, tendo que absorver o conteúdo proferido pelo professor-conferencista através de uma aula expositiva. Esse modelo tradicional comumente costuma utilizar testes escritos como únicos instrumentos avaliativos.

O paradigma da aula-colóquio apresenta uma evolução em relação ao modelo anterior, sendo caracterizado por estimular a participação do estudante, dando voz ao mesmo. Nesse contexto, o saber deve ser construído durante a aula, contando com a participação ativa dos estudantes. Contudo, segundo Barca (2004), a aula-colóquio ainda mantém a atenção voltada ao professor, de forma que ele ainda mantém o protagonismo da aula.

Como forma de romper com estes dois modelos tradicionais, Barca (2004) propõe a utilização da aula-oficina, cuja principal contribuição à didática da História reside no fato de que esse formato dialoga com o paradigma construtivista, característico da quarta geração da avaliação. Com a aula-oficina, o estudante é tomado como agente de sua formação, de modo que a dinâmica o professor assume o papel de organizador de atividades problematizadoras.

Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p.132)

Como podemos observar, o modelo de aula-oficina dialoga claramente com o conceito de avaliação formadora (PINTO, 2016), onde o professor assume o papel de mediador na relação entre aluno e saber, passando a ser um organizador de situações problematizadoras que favoreçam a aprendizagem. Em contrapartida, os produtos decorrentes das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante a dinâmica são integrados à avaliação, como aponta Barca (2004) na citação anterior.

Ainda sobre a relação entre o conhecimento histórico e a educação, em diálogo com Rusen (1992), em um debate também mantido por Schmidt e Urban (2016), autores apresentados anteriormente nesse trabalho, Barca (2007) afirma que a consciência histórica é um importante fator a ser levado em conta pela educação histórica, servindo como balizador no desenvolvimento de dinâmicas para a disciplina de História. Este autor defende intervenções como o “Desenho das aulas em que os alunos realizam tarefas (tipo 'aula-oficina') adequadas ao desenvolvimento, ou mudança, das suas ideias prévias” (BARCA, 2007, p.35).

A partir da elaboração da aula-oficina, levando-se em consideração a necessidade do desenvolvimento da consciência histórica pelos estudantes, vislumbra-se uma abordagem que leva em conta elementos como interpretação de fontes, compreensão contextualizada do conteúdo histórico, fazendo como que o estudante também possa “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo, com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p.).

Claramente, a autora faz alusão à adoção de TDICs na montagem das aulas-oficina em História. Deste modo, podemos acreditar que a dinâmica proposta em nossa pesquisa dialoga diretamente com a possibilidade mencionada na citação anterior de forma que os alunos podem utilizar as narrativas digitais em podcast para comunicar e expressar sua interpretação acerca do conteúdo.

Ainda, sobre a avaliação durante a aula-oficina, a autora afirma que

A avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental. No que respeita à evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco, poderá fazer-se um exercício de análise de mudança conceitual (...). Uma tendência que se manifesta na avaliação normal de testes consiste em utilizar critérios redutores de certeza (certo versus errado) e de quantidade de informação (completo versus incompleto), uma dicotomia válida para o registro de factualidade mas questionável em itens mais elaborados. Conceitos de relatividade e objetividade crítica vieram complexificar os critérios sobre a verdade científica, e hoje, poderemos avaliar os conhecimentos como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos. Esta visão gradual é importante no que diz respeito à avaliação formativa²⁵, se queremos valorizar pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos. E, como diz Peter Lee, aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes, oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada... (BARCA, 2004, p.144)

²⁵ Apesar da autora fazer menção à avaliação formativa, concluímos que toda a dinâmica da aula-oficina descrita pela mesma se trata de uma avaliação formadora. Tal lapso não é incomum, dada a semelhança entre as nomenclaturas “formativa” e “formadora”.

Portanto, a utilização da diversidade de meios de comunicação disponíveis abrange a adoção de TDICs, potencializando as possibilidades avaliativas para além dos testes tradicionais na disciplina de História, sendo um importante suporte à inserção das TDICs na disciplina de História, fazendo com que os produtos sejam integrados diretamente ao processo avaliativo. Isso nos faz assumir, enquanto professores, que a aprendizagem é um processo gradual, de maneira que as produções dos estudantes, durante as dinâmicas propostas, servem para acompanhar a evolução da aprendizagem em História.

4.3 Modelo PrACT

Dando prosseguimento, em concordância com o paradigma da avaliação formadora, nesta pesquisa propomos utilizar o referencial para avaliação de aprendizagem em contextos digitais apresentados por Gomes, Amante e Oliveira (2012) e Amante, Oliveira e Pereira (2017). Estas autoras, ao investigarem os procedimentos avaliativos nos contextos digitais de aprendizagem, no ensino superior de Portugal, contemplando cursos presenciais e à distância, propuseram um referencial composto por quatro dimensões que devem ser levadas em conta ao criar um procedimento avaliativo baseado em TDIC.

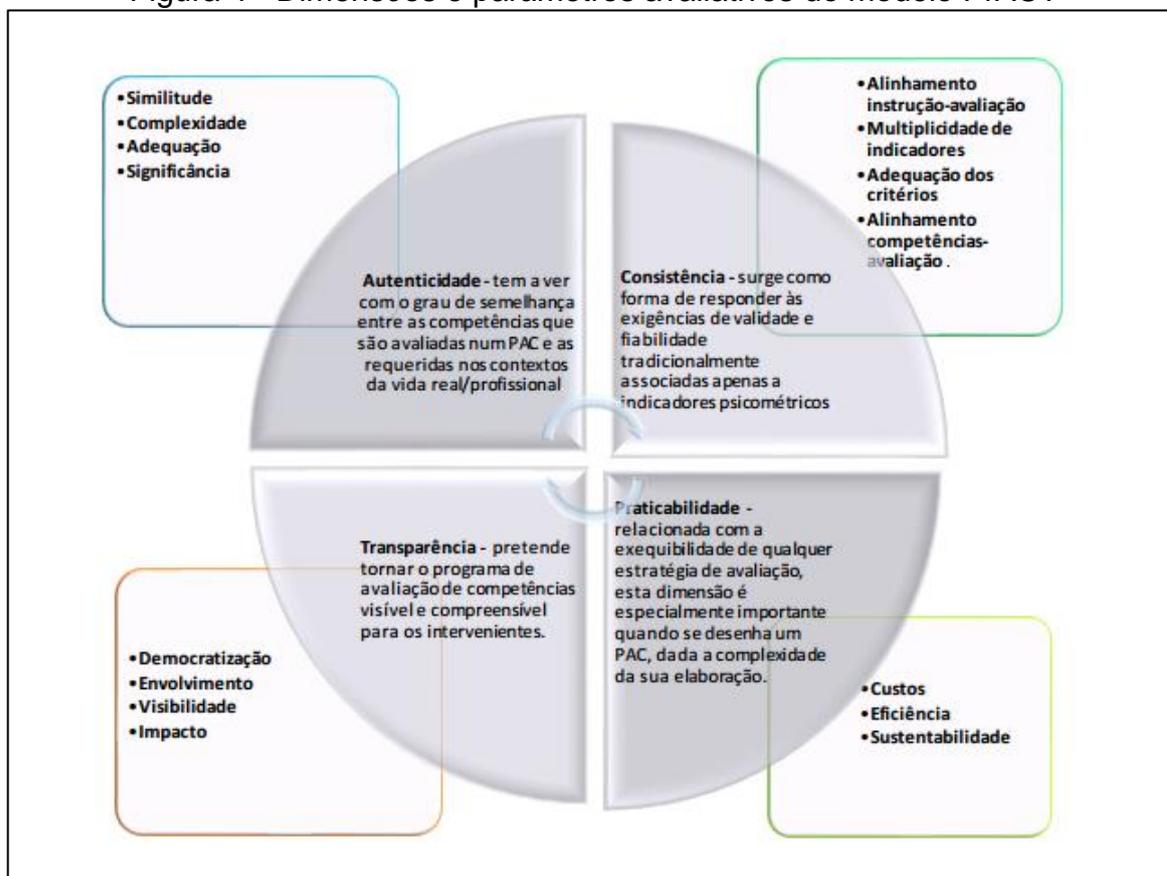
O modelo de avaliação é utilizado no âmbito da Universidade Aberta, em Portugal, orientando as dinâmicas avaliativas com uso de TDIC nos cursos superiores da instituição (AMANTE, OLIVEIRA e PEREIRA, 2017), sendo nomeado de “PrACT”, sigla para as quatro dimensões que sustentam o modelo: praticabilidade, consistência, autenticidade e transparência.

Essas dimensões são explicadas da seguinte maneira:

A “autenticidade” é reconhecida como fundamental para a avaliação baseada em competências que se pretendem próximas do mundo real/profissional. A “consistência” promove o alinhamento entre avaliação-instrução-competências, e a sua relevância resulta da necessidade de recorrer a uma variedade de formas de avaliação não estandardizadas. A “transparência” promove o envolvimento dos aprendentes, mediante a disponibilização, à partida, de metas e critérios de desempenho e de avaliação, bem como o reconhecimento dos efeitos positivos que a avaliação deve ter na aprendizagem. Por último, mas não menos importante, a “praticabilidade”, que é frequentemente negligenciada, pode influenciar de modo determinante a escolha da estratégia de avaliação a usar. (GOMES, AMANTE E OLIVEIRA, 2012, p.15)

Além disso, são estabelecidos os parâmetros constituintes de cada uma dessas dimensões, como demonstra a figura abaixo:

Figura 4 - Dimensões e parâmetros avaliativos do modelo PrACT



Fonte: Oliveira e Amante, 2016, p.48

Ao estabelecer as dimensões e seus respectivos parâmetros, podemos perceber como cada um se relaciona à dinâmica avaliativa a ser desenvolvida com utilização de TDIC.

Para dar conta da “autenticidade”, necessita-se atentar para o fato de que a dinâmica precisa estar próxima ao mundo real e profissional no qual o estudante esteja em busca de inserção. Sendo igualmente necessário atentar para as situações adequadas à execução da atividade, além de buscar a construção de um significado para alunos e professores em relação à avaliação.

A “consistência” implica em pensar na multiplicidade de indicadores necessários ao ato de avaliar, sem os quais não existe validade no processo. Para isso, deve-se levar em conta o alinhamento entre a instrução fornecida e as competências avaliadas, não descuidando da pertinência dos critérios estipulados.

No que se refere à “transparência”, faz-se necessário negociar a estratégia de avaliação junto aos atores participantes do processo, os quais devem estar plenamente cientes acerca dos critérios e indicadores pelos quais serão avaliados. No mais, devemos levar em conta o parâmetro da visibilidade, quando os produtos da dinâmica avaliativa serão úteis e compartilháveis entre os sujeitos.

Por sua vez, a “praticabilidade” não pode deixar de ser levada em conta, sob risco de pôr abaixo todo o desenho avaliativo. Neste sentido, deve-se atentar aos custos envolvidos para execução da tarefa solicitada, bem como o acesso às TDIC necessárias, antecipando-se à eficiência do processo, ou seja, a relação entre a energia dispensada pela execução e o benefício desse processo para a instituição, professores e estudantes. Por último, é necessário atentar à sustentabilidade do processo, levando-se em conta o perfil dos estudantes e dos contextos onde a atividade será desenvolvida.

Desse modo, as dimensões consideram elementos que fundamentam o desenvolvimento de uma dinâmica avaliativa que faça uso de tecnologias digitais, seja em ambientes presenciais ou à distância.

O modelo, com suas dimensões e parâmetros, sustenta práticas de ruptura com a cultura do teste, viabilizando o surgimento da cultura da avaliação, facilitando o desenvolvimento de processos avaliativos com utilização de TDICs.

Em nossa pesquisa, essas dimensões nos orientaram durante a execução do primeiro objetivo específico, que consistiu em desenvolver uma dinâmica avaliativa na disciplina de História a partir da produção de narrativas digitais. Balizou também o quarto objetivo específico, possibilitando destacar as dimensões avaliativas das TDIC empregadas na dinâmica em questão.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo. Quanto aos procedimentos, está baseada em Estudo de Caso. O caso em questão refere-se a uma intervenção realizada pelo pesquisador em uma disciplina de “História da Educação no Brasil”, ministrada a uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia. A intervenção se deu mediante uma oficina ministrada pelos pesquisadores aos alunos dessa disciplina.

Em Creswell (2010), podemos constatar que a abordagem qualitativa é um método que possui diferenças marcantes em relação aos métodos quantitativos, sendo a principal delas, a aproximação entre o pesquisador e os participantes:

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes (CRESWELL, 2010, p. 186).

Esta aproximação entre pesquisador e participante permite compreender os detalhes dos participantes da pesquisa, minúcias relacionadas à subjetividade humana, que dificilmente seriam favorecidas a partir de questionários e outros instrumentos de coleta quantitativos.

Por sua vez, o objeto de pesquisa surge de uma lacuna confirmada a partir de consultas ao “Portal de Periódicos da CAPES”²⁶, ao “Google Acadêmico”²⁷ e ao “Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal”²⁸. Para isso, utilizamos as palavras chave: “História”, “Ensino de História”, “Podcast”, “Narrativas Digitais”, “Narrativa Digital” e “Avaliação”. Não houve resultado de pesquisa que analisou a produção de narrativas digitais em podcast como dinâmica avaliativa na disciplina de História.

Dessa maneira, o estudo possui caráter exploratório, pois estamos nos debruçando sobre um contexto pouco estudado. De acordo com Creswell (2010, p. 46) “Isso significa que ainda não foi escrita muita coisa sobre o tópico ou sobre a

²⁶ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

²⁷ <https://scholar.google.com.br/>

²⁸ <https://www.rcaap.pt>

população em estudo, e o pesquisador tenta ouvir os participantes e construir um entendimento baseado nas ideias deles”.

Além de ser uma pesquisa exploratória, trata-se de Estudo de Caso descritivo, consistindo na descrição de uma intervenção realizada no campo de pesquisa. O método surge a partir do problema de pesquisa proposto, nesse sentido, objetivamos analisar como a produção de narrativas digitais em podcast pode favorecer uma dinâmica avaliativa em História, e, para isso pretendemos descrever o desenvolvimento e a aplicação do processo.

O método de Estudo de Caso pressupõe a existência de um fenômeno a ser compreendido. Portanto, “quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante” (YIN, 2015, p.4).

Por sua vez, a sua modalidade descritiva pode servir para “apresentar uma situação raramente encontrada ou normalmente não acessível aos pesquisadores” (YIN, 2015, p.220).

Portanto, a partir do nosso problema de pesquisa que busca respostas sobre **Como a produção de narrativas digitais na mídia podcast pode favorecer uma dinâmica avaliativa em uma disciplina de História no ensino superior?** Acreditamos na execução de uma pesquisa qualitativa exploratória, baseada na metodologia de Estudo de Caso descritivo.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: na primeira, realizamos uma intervenção na disciplina História da Educação no Brasil, quando **desenvolvemos**, junto ao professor titular da disciplina, uma dinâmica avaliativa a partir da produção de narrativas digitais em podcast. Esta primeira etapa compreendeu o nosso primeiro objetivo específico. Nessa fase, a coleta de dados foi realizada pelo pesquisador através da observação participante (YIN, 2016).

Na segunda etapa, distribuimos um questionário aos estudantes e procedemos uma entrevista com o professor da disciplina. Nesta etapa realizamos uma análise das narrativas digitais produzidas pelos estudantes na mídia podcast, durante a dinâmica avaliativa.

Com a análise das produções, objetivamos **investigar** como foram apresentados os conceitos e conteúdos abordados pelo professor durante a disciplina.

Além disso, visamos **averiguar** o desenvolvimento da narratividade digital por parte dos estudantes.

A partir do questionário aplicado aos estudantes e da entrevista realizada com o professor, adquirimos dados para alcançar o quarto objetivo específico. Nesse caso, destacar as dimensões, de acordo com o modelo PrACT, da dinâmica avaliativa baseada na produção de narrativas digitais em podcast na disciplina História.

A análise dos dados foi feita com utilização do software Atlas TI, a partir da criação de categorias de análise e aproveitamento das categorias advindas do referencial teórico, como os tipos de narrativa em história de Rusen (1992) e os elementos das narrativas digitais de Lambert (2013), por exemplo. Para isso, seguiremos as diretrizes para análise de conteúdo de Moraes (1999).

Ademais, optamos por incluir duas partes neste capítulo metodológico. A próxima parte, trata do campo de pesquisa, dos sujeitos e da disciplina de História da Educação no Brasil. A parte seguinte trata das categorias de análise, orientadas pela metodologia da Análise de Conteúdo (MORAES, 1999).

5.1 O campo de pesquisa e os atores

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como campo de pesquisa a disciplina de História da Educação no Brasil, ofertada como componente curricular obrigatório ao curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

De acordo com a instituição:

O curso de Pedagogia forma profissionais para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não-escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

O campo de atuação docente desse profissional envolve as seguintes áreas: educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, as disciplinas de formação pedagógica, do nível médio, educação especial, de jovens e adultos, bem como outras modalidades de ensino. (UFPE, 2018)

Como podemos observar, a Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo a formação de profissionais para atuar nos mais variados contextos educacionais,

possuindo uma maior demanda para atuação profissional como docente da educação básica.

O curso possui duração mínima de dez semestres letivos, sendo ofertado pela manhã, tarde ou noite. Para conclusão do curso é necessário a obtenção de 214 créditos, perfazendo um total de 3210 horas de efetivo trabalho acadêmico, entre disciplinas obrigatórias e eletivas, contando com pesquisa e prática pedagógica (UFPE, 2007).

Por sua vez, a disciplina de História da Educação no Brasil é um componente obrigatório à conclusão do curso, tendo carga horária de 60 horas, totalizando 4 créditos, sendo ofertada durante o 7º período letivo. Tendo como objetivo

fornecer ao aluno de pedagogia um programa das problemáticas emergentes, hoje, no campo da história da educação, no Brasil. O objetivo é permitir ao aluno o desenvolvimento de uma concepção da história - e da história da educação brasileira, como terreno epistemológico, incorporando à sua reflexão os temas emergentes que lhe permitirão ler nossa história a partir dos urgentes problemas colocados pela nossa contemporaneidade (UFPE, 2013, p. 05)

Durante a disciplina foram trabalhados vários conteúdos acerca da História da Educação no Brasil, valendo-se da tradicional divisão da História brasileira em três períodos: Colônia, Império e República.

Assim, podemos afirmar que a disciplina dialoga diretamente com a área de conhecimento da histórica, de modo que os estudantes possam desenvolver uma concepção de História vinculada aos processos ocorridos em relação à educação brasileira.

Em relação aos estudantes, a turma era do noturno, de 7º período, composta por 45 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 38 do feminino, acontecendo nas terças-feiras, das 18:50 h às 22:00 h, no segundo semestre de 2017.

Durante a sondagem inicial, realizada através de uma conversa com a turma, constatamos que todos os 45 estudantes possuíam smartphones, de maneira que isso indicava que estavam inseridos em uma ou mais redes sociais de internet, como Facebook e Instagram. No mais, todos afirmaram utilizar o aplicativo WhatsApp diariamente como principal meio de comunicação.

Por último, o responsável por ministrar a disciplina foi um professor efetivo da UFPE, admitido mediante concurso público, vinculado ao departamento de

Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação, localizado no Centro de Educação da UFPE, com mestrado em Filosofia e Doutorado em Educação, ambos pela UFPE. O professor também atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE), como professor dos cursos de mestrado e doutorado, onde desenvolve e orienta pesquisas na área de História da Educação. Por fim, participa do centro de pesquisas e estudos vinculado à Cátedra Paulo Freire na mesma instituição.

Em relação à adoção de TDICs, na vida pessoal e acadêmica, o professor afirmou possuir smartphone, fazendo uso regular de redes sociais, como Facebook, e, aplicativo de e-mail. Utilizando diariamente o WhatsApp para comunicação. Em suas aulas, costumava utilizar artefatos tecnológicos, como notebook e projetor de slides, para exposição de conteúdo durante as aulas, por meio de exibição de slides, vídeos e outros recursos multimídia.

Nesse sentido, como pudemos observar, tanto os alunos como o professor, possuem dispositivos móveis de informação e comunicação, manifestados aqui através do smartphone. Além disso, todos fazem uso regular ativo das redes sociais de internet, bem como utilizam diariamente aplicativos de comunicação em seus dispositivos. De modo que podemos afirmar que esses sujeitos estão inseridos de alguma forma, em maior ou menor grau, nos ambientes e práticas da Cibercultura.

5.2 Desenvolvendo categorias para análise dos dados

A construção das categorias de análise obedeceu a relação entre os objetivos específicos da pesquisa e o referencial teórico. Desta maneira, optamos por criar categorias visando a operacionalização da pesquisa. Para isso, cada objetivo específico está atrelado a uma ou mais categorias de análise e suas respectivas subcategorias e indicadores de origem das mesmas. Ou seja, cada categoria está atrelada a um dos autores encontrados em nosso referencial teórico, complementando-se com categorias criadas pelo pesquisador durante a execução do campo de pesquisa.

As categorias de análise são criadas para nortear a análise dos dados coletados durante a pesquisa. Para essa análise, utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo (MORAES, 1999).

Para Moraes (1999), a metodologia da análise de conteúdo tem por objetivo analisar uma comunicação realizada entre sujeitos, partindo do pressuposto de que toda comunicação, manifestada em qualquer suporte, do papel às mídias, está passível de ser analisado.

Dessa maneira, levamos em consideração os objetivos de uma Análise de Conteúdo, a partir dos questionamentos à comunicação realizada entre sujeitos. Nesse sentido, apontamos seis tipos de questionamento: “1) Quem fala? 2) Para dizer o que? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados?” (MORAES, 1999, p.3).

A partir desses questionamentos à comunicação, orienta-se a análise do conteúdo. Vale salientar que os tipos de questionamento para a pesquisa não são mutuamente excludentes, ou seja, uma análise de conteúdo pode utilizar mais de um questionamento ao mesmo tempo.

Em nossa pesquisa, nos orientamos a partir de três desses tipos de questionamento: “Para dizer o quê?”; “Como?”; e “Com que resultados?”.

O primeiro questionamento surgiu da necessidade de vislumbrar os conteúdos apresentados pelos estudantes a partir da produção de narrativas digitais em podcast. O segundo se justifica por possibilitar analisar como as produções foram construídas, contemplando os elementos das narrativas digitais e do podcast. Enquanto que o terceiro questionamento atende à necessidade de apontar os resultados da intervenção realizada.

Após a definição de quais questionamentos serão respondidos pela Análise de Conteúdo, Moraes (1999, p.4) estabelece várias etapas a serem seguidas para execução da análise propriamente dita:

1. Preparação das informações;
2. Unitarização ou transformação dos conteúdos em unidades;
3. Categorização ou classificação das unidades em categorias;
4. Descrição;
5. Interpretação

Obedecendo a esse roteiro, podemos afirmar que as informações foram coletadas e separadas em três tipos de conteúdo: Narrativas produzidas pelos estudantes; questionário aplicado aos estudantes; e entrevista feita com o professor.

Vale ressaltar que a utilização do software Atlas TI foi fundamental aos processos de unitarização e categorização, tendo em vista que sua forma de funcionamento favorece a otimização dessa etapa da análise de conteúdo. No âmbito do software, é possível importar os dados coletados em formato de arquivos, com suporte a vários formatos, desde documentos textuais até arquivos de áudio e vídeo. Em nosso caso, importamos a entrevista do professor em um documento .DOCX, o questionário aplicado aos estudantes em uma planilha .XLSX, somando-se às próprias narrativas digitais em podcasts produzidas pelos estudantes na extensão .MP4.

O Atlas TI foi desenvolvido no início dos anos 1990, no âmbito do projeto Atlas (Archive for Technology, the Lifeworld, and Everyday Language), na Universidade Técnica de Berlim, na Alemanha (MUHR, 1991), tendo sua primeira versão comercial lançada em 1993. Sua principal contribuição à ciência consiste em facilitar a análise de dados qualitativos, sendo desde então utilizada por pesquisadores do mundo inteiro. O programa serve como suporte a vários métodos de análise qualitativa, como Análise de Conteúdo, Grounded Theory e Análise de Discurso, entre outros.

Ao analisar os dados no software podemos destacar citações, consistindo em trechos dos documentos ou podcasts relevantes à pesquisa. Em seguida, as citações são associadas aos códigos, representando nossas categorias de análise. Nesse sentido, podemos afirmar que a partição dos dados em citações, seja arquivo de texto ou trechos dos podcasts, corresponde ao processo de transformação dos conteúdos em unidades. Por sua vez, a associação dos códigos às citações remete ao processo de categorização.

Ainda, o Atlas TI possibilita a criação de relatórios, planilhas e redes a partir dos dados analisados, sendo possível analisar a ocorrência dos códigos, bem como as relações entre os mesmos. Nesse trabalho, por exemplo, no capítulo 7, utilizamos as redes criadas pelo software para ilustrar a relação entre os códigos e as narrativas digitais em podcast produzidas pelos estudantes, a fim de facilitar a descrição e interpretação dos dados apresentados.

Dando prosseguimento ao percurso metodológico, atendendo ao primeiro objetivo específico, que consiste em desenvolver uma dinâmica avaliativa para uma disciplina de história a partir da utilização de tecnologias digitais sob a forma de narrativas digitais em podcast, propusemos utilizar as categorias definidas por Paul

(2014), que remete às particularidades técnicas das narrativas digitais, somadas às características da mídia podcast encontradas em Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), bem como procuramos, já nesta etapa, nos orientar pelo modelo de avaliação digital PrACT, utilizado pela Universidade Aberta de Portugal (AMANTE, OLIVEIRA e PEREIRA, 2017).

Assim, nesta fase da pesquisa, foi necessário criar categorias referentes ao design avaliativo, antecipando se o instrumento avaliativo seria exclusivo ou se seria uma avaliação complementada com instrumentos avaliativos tradicionais, como provas escritas e seminários. Também foi necessária mais uma categoria, referindo-se ao tipo de uso das tecnologias, podendo ser sob a forma de consumo de conteúdos já prontos ou fomentando a produção por parte dos estudantes. Acreditamos, que todos esses critérios devem ser levados em conta durante o design avaliativo a partir da utilização de narrativas digitais em podcast.

Vale salientar que esse primeiro objetivo específico tratou do desenvolvimento de uma dinâmica avaliativa, de modo que essas categorias não são de análise propriamente dita, servindo na verdade como diretrizes ao desenho do processo. Contudo, optamos por mantê-la nessa parte da dissertação para facilitar entendimento da pesquisa e suas etapas.

Abaixo segue um quadro resumido:

Quadro 2 - Diretrizes para desenvolvimento da dinâmica avaliativa

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS OU DIMENSÕES	ORIGEM DA CATEGORIA	ORIGEM DOS DADOS
1 - Desenvolver uma dinâmica avaliativa para uma disciplina de história a partir da utilização de tecnologias digitais sob a forma de narrativas digitais em podcast	Narrativa Digital quanto à sua configuração técnica	Mídia, ação, relacionamento, contexto, comunicação	Paul (2014)	Observação participante + descrição da intervenção realizada pelo pesquisador
	Classificação dos podcasts	Tipo; formato; tempo de duração; autoria; estilo; e finalidade.	Carvalho, Aguiar e Maciel (2009)	
	Design avaliativo	Avaliação exclusiva ou complementar	Criada pelo pesquisador	
	Forma de uso	Consumo ou produção	Criada pelo pesquisador	
	Modelo de avaliação digital	Praticabilidade, Autenticidade, Consistência e Transparência	Amante, Oliveira e Pereira (2017)	

Fonte: elaboração própria

Em relação ao segundo e terceiro objetivos específicos, visando averiguar o desenvolvimento da narratividade digital, além de investigar como os conceitos e conteúdos trabalhados durante a disciplina surgem nas narrativas em podcast, optamos por utilizar categorias *a priori* originadas a partir dos elementos de uma narrativa digital para contextos educacionais definidos por Robin e Pierson (2005), adaptados dos elementos desenvolvidos pelo Story Center (LAMBERT, 2013). A análise do conteúdo será complementada por uma categoria *a priori* advinda dos tipos de narrativa em História caracterizados por Rusen (1992).

Em relação aos elementos da narrativa digital, optamos por excluir de nossa análise a “Qualidade das imagens e vídeos” (ROBIN e PIERSON, 2005, p.3), pois as nossas narrativas foram baseadas na mídia podcast, utilizando-se exclusivamente do áudio, de modo que não existia validade em analisar a qualidade de imagens e vídeos nas narrativas produzidas pelos estudantes.

Outro elemento excluído da análise foi a “Escolha do conteúdo” (ROBIN e PIERSON, 2005, p.3), tendo em vista que o conteúdo obrigatoriamente deveria remeter aos temas abordados pela disciplina.

No mais, relacionamos as narrativas produzidas pelos estudantes ao conteúdo abordado em sala de aula. Para isso, criamos códigos no Atlas TI que remetessem aos textos disponibilizados pelo professor e abordados durante a disciplina por meio de debates e aulas expositivas.

Essa transformação dos textos em códigos permitiu identificar e associar o conteúdo que baseou a produção da narrativa digital por parte dos estudantes durante a análise com o software Atlas TI.

Abaixo segue um quadro elencando os textos utilizados durante a disciplina:

Quadro 3 - Textos adotados pelo professor durante a disciplina

CÓDIGO DO TEXTO NO ATLAS TI	TEXTO	REFERÊNCIA	AUTORIA
T01	Lição de Paz	NUNES, A. D. A Lição de Paz. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional . Rio de Janeiro: Ano 5, nº 60, p.76-79, set. 2010.	Antonieta D'Aguiar Nunes
T02	O poema de areia	ALVES, C. F. O poema de areia. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional . Rio de Janeiro: Ano 6, nº 64, p.66-71, jan. 2011 (a).	Caleb Faria Alves
T03	Regidos e mal pagos	FONSECA, T. N. de L. Regidos e mal pagos. IN: Revista de História da	Thais Nivia de Lima e Fonseca

		Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Ano 6, nº 64, p.80-83, set. 2011 (b).	
T04	Os <i>línguas</i> e a gramática tupi no Brasil (século XVI)	BARROS, M. C. D. M. Os <i>línguas</i> e a gramática tupi no Brasil (século XVI).	Maria Cândida Drumond Mendes Barros
T05	Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX.	SILVA, A. M. P. da. Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.	Adriana Maria Paulo da Silva
T06	Lei de 15 de outubro de 1827	BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827	Governo do Império
T07	Palavras Perigosas	GRAHAM, S. L. Palavras Perigosas. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro:	Sandra Lauderdale Graham
T08	Filhas da Constituição	JINZENJI, M. Y. Filhas da Constituição. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro:	Mônica Yumi Jinzenji
T09	O bê-á-bá no caos	MARCILIO, M. L. O bê-á-bá no caos. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro:	Maria Luiza Marcilio
T10	Coisa de criança	BASTOS, M. H. C. Coisa de Criança. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro:	Maria Helena Camara Bastos
T11	Desenhar é preciso	SOUZA, F. F. de. Desenhar é preciso. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro:	Felipe Freitas de Souza
T12	Culturas escolares em Recife: escolas particulares e métodos de ensino (1880-1888)	CLEMENTE, J. dos S. Culturas escolares em Recife: escolas particulares e métodos de ensino (1880-1888). Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE. Recife, p. 177. 2013.	Jacilene dos Santos Clemente
T13	Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880)	LIMA, D. R. P. de. Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880). Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE. Recife, p. 176. 2014.	Dayana Raquel Pereira de Lima
T14	REPRESENTANDO A MODERNA CARIDADE: A INSTITUIÇÃO DOS SALESIANOS NO RECIFE (1892-1906)	SILVA, A. G. F. da et al. REPRESENTANDO A MODERNA CARIDADE: A INSTITUIÇÃO DOS SALESIANOS NO RECIFE (1892-1906). IN: Cadernos de História da Educação, v.16, n.3, p.716-731, set.-dez. 2017	André Gustavo Ferreira da Silva et al.
T15	O COLÉGIO MANUEL DA NÓBREGA:O papel da educação jesuíta nos projetos de restauração católica no Recife (1917-1930)	SILVA, L. P. da. O COLÉGIO MANUEL DA NÓBREGA:O papel da educação jesuíta nos projetos de restauração católica no Recife (1917- 1930). Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE. Recife, p. 131. 2015.	Lizabethli Petronio da Silva

T16	Das escolas paroquiais às PUCs: República, recatolização e escolarização.	DALLABRIDA, N. Das escolas paroquiais às PUCs: República, recatolização e escolarização. IN: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. 3: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2009.	Norberto Dallabrida
T17	Marcha Soldado...	NASCIMENTO, A. de O. Marcha Soldado... IN: Revista de História da Biblioteca Nacional . Rio de Janeiro: Ano 6, nº 62, p.74-77, nov. 2010.	Adalson de Oliveira Nascimento
T18	Pipa, peão e chicote	MEIRELLES, R. Pipa. Peão e chicote. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional . Rio de Janeiro: Ano 1, nº 04, p.25-29, out. 2005.	Renata Meirelles
T19	A Reforma Carneiro Leão em Pernambuco	ARAUJO, M. C. de A. A Reforma Carneiro Leão em Pernambuco. IN: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (orgs.). Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: EDUFU, 2011.	Maria Cristina de Albuquerque Araujo
T20	O manifesto dos pioneiros da Educação Nova	Texto Disponibilizado pelo professor através de fotocópia.	Fernando de Azevedo [et al.]
T21	A educação em movimento: as lutas da escola nova (p.408-425)	FREIRE, A. <i>et al.</i> A República no Brasil. p. 408-425. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.	Américo Freire [et al.]
T22	A educação em Pernambuco após 1930 – A Escola Nova em Ação	SELLARO, L. R. A. A educação em Pernambuco após 1930 – A Escola Nova em Ação. IN: Educação e modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920/1937). Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.	Lêda Rejane Accioly Sellaro
T23	EDUCAÇÃO E REGIÃO. PRÁTICAS ANISIANAS E FREYREANAS FAZEM A EDUCAÇÃO DO RECIFE/PE (1957-1964)	SOUZA, K. F. B. de. EDUCAÇÃO E REGIÃO. PRÁTICAS ANISIANAS E FREYREANAS FAZEM A EDUCAÇÃO DO RECIFE/PE (1957-1964) . Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE. Recife, p. 233. 2013.	Kelma Fabiola Beltrão de Souza
T24	A CARTILHA DO CAMPONÊS, O DOCUMENTO “BENÇA, MÃE!” E SUA RECEPÇÃO PELA LIGA CAMPONESA DO ENGENHO GALILÉIA	SILVA, R. J. da. A CARTILHA DO CAMPONÊS, O DOCUMENTO “BENÇA, MÃE!” E SUA RECEPÇÃO PELA LIGA CAMPONESA DO ENGENHO GALILÉIA . Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE. Recife, p. 220. 2015.	Reginaldo José da Silva
T25	MCP A INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PERNAMBUCO (1956 a 1964): Nazaré da Mata (Mata Norte),	SANTOS, A. M. dos. MCP A INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PERNAMBUCO (1956 a 1964): Nazaré da Mata (Mata Norte), Palmares (Mata Sul) e Caruaru (Agreste) . Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE. Recife, p. 121. 2014.	Alessandra Maria dos Santos

	Palmares (Mata Sul) e Caruaru (Agreste)		
T26	Os Signos na história política: o caso do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife	SILVA, A. G. F.; SILVA, A. M. Os Signos na história política: o caso do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. IN: FILHO, A. (Org.). Poder local, educação e cultura em Pernambuco , 2014.	André Gustavo Ferreira da Silva
T27	O Golpe na educação	CUNHA, L. A.; GOES, M. O golpe da educação . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.	Luiz Antônio Cunha; Moacyr de Góes
T28	Entre brechas e vagas noturnas: memórias de educadoras em recife nos anos ditatoriais de 1964 a 1977	FERREIRA, A. et al. Entre brechas e vagas noturnas: memórias de educadoras em recife nos anos ditatoriais de 1964 a 1977. IN: Rev. bras. hist. educ. , Maringá-PR, v. 16, n. 2 (41), p. 51-78, abril/junho 2016.	André Ferreira; Cassiana Maria Farias; Thalita Grazielly Silva
T29	Acolhendo Freire: a recepção das ideias freireanas pelos educadores católicos	FERREIRA, A. Acolhendo Freire: a recepção das ideias freireanas pelos educadores católicos	André Gustavo Ferreira da Silva
T30	Educação: Esperança e luta – identidades do pensamento pedagógico brasileiro nos anos 1980.	FERREIRA, A. G. F. da. Educação: Esperança e luta – identidades do pensamento pedagógico brasileiro nos anos 1980. IN: Eccos Revista Científica , v. 9, p. 241-528, 2007.	André Gustavo Ferreira da Silva
T31	AS LUTAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM PERNAMBUCO: O NOVO SINDICALISMO E A FORMAÇÃO DO SINTEPE	SILVA, M. R. R. da. As lutas dos professores da rede pública estadual em Pernambuco: o novo sindicalismo e a formação do SINTEPE . Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE. Recife, p. 117. 2014.	Max Rodolfo Roque da Silva

Fonte: elaboração própria

A partir da codificação dos textos indicados pelo professor aos estudantes durante a disciplina como códigos no Atlas TI, pudemos desenvolver as categorias de análise propriamente ditas para atender ao segundo e terceiro objetivos específicos, conforme está resumido no quadro abaixo:

Quadro 4 - Categorias de análise para objetivos específicos 2 e 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS OU DIMENSÕES	ORIGEM DA CATEGORIA	ORIGEM DOS DADOS
2 - Averiguar o desenvolvimento da narratividade	Narrativa digital quanto ao conteúdo	1. Narrativa com propósito geral 2. O ponto de vista do narrador 3. Questão dramática	Robin e Pierson (2005) + Lambert (2013)	Análise das narrativas digitais com o

digital por parte dos estudantes da disciplina de História; 3 - Investigar como os conceitos e conteúdos trabalhados durante a disciplina surgem nas narrativas digitais em podcast		4. Clareza da voz 5. Ritmo da narrativa 6. Trilha sonora significativa 7. Economia de detalhes na história 8. Boa gramática e uso na Linguagem		software Atlas TI
	Narrativa digital em relação aos tipos de narrativa histórica	1. Narrativa histórica tradicional; 2. Narrativa histórica exemplar; 3. Narrativa histórica crítica; 4. Narrativa histórica genética	Rusen (1992)	
	Relação da narrativa com o conteúdo disciplinar	Codificação dos 31 textos utilizados durante a disciplina no Atlas TI, visando identificar a partir de quais texto a narrativa foi produzida	Categoria criada pelo pesquisador, relacionando-se aos textos disponibilizados para leitura pelos estudantes	

Fonte: elaboração própria

Por fim, buscando atender ao quarto objetivo específico, voltamos a utilizar as categorias *a priori* advindas do referencial teórico, o modelo de avaliação digital PrACT (AMANTE, OLIVEIRA e PEREIRA, 2017). A partir desse referencial acreditamos poder destacar as dimensões das TDIC propostas nesta pesquisa para uma dinâmica avaliativa.

Abaixo segue um quadro resumindo essas categorias:

Quadro 5 - Categorias de análise para o objetivo específico 4

OBJETIVO ESPECÍFICO	DIMENSÕES	SUBCATEGORIAS OU PARÂMETROS	ORIGEM DA CATEGORIA	ORIGEM DOS DADOS
4 - Destacar as dimensões, de acordo com o modelo PrACT, da dinâmica de avaliação baseada na produção de narrativas digitais em podcast na disciplina de história	Autenticidade	Similitude; complexidade; adequação; significância	Amante, Oliveira e Pereira (2017)	Questionário Aplicado aos estudantes + entrevista com o professor
	Consistência	Alinhamento instrução – avaliação; multiplicidade de indicadores; adequação critérios; alinhamento competências - avaliação	Amante, Oliveira e Pereira (2017)	
	Transparência	Democratização, envolvimento, visibilidade; impacto	Amante, Oliveira e Pereira (2017)	
	Aplicabilidade	Custos; eficiência; realizável	Amante, Oliveira e Pereira (2017)	

Fonte: elaboração própria

Após construir as categorias de análise a partir do diálogo com o referencial teórico, pudemos prosseguir com a introdução dos códigos no software Atlas TI, utilizado para análise realizada no segundo, terceiro e quarto objetivos específicos.

Lembrando que as categorias criadas no quadro 2, referentes ao primeiro objetivo específico, balizaram o desenvolvimento da dinâmica avaliativa, de modo que não fizeram parte da Análise de Conteúdo com o software.

O quadro abaixo demonstra como as categorias de análise foram transformadas em código no Atlas TI:

Quadro 6 - Codificação das categorias de análise no software Atlas TI

OBJETIVO ESPECÍFICO	CÓDIGO NO ATLAS TI	GRUPO DE CÓDIGO NO ATLAS TI
2 - Averiguar o desenvolvimento da narratividade digital por parte dos estudantes da disciplina de História;	1.1 Narrativa com propósito geral	1 Elementos das Narrativas Digitais
	1.2.1 Narrador primeira pessoa	
	1.2.2 Narrador terceira pessoa	
	1.3 Questão dramática	
	1.4 Claridade da voz	
	1.5 Manutenção do ritmo narrativo	
	1.6 Trilha Sonora	
	1.7 Economia de detalhes na História	
	1.8 Boa gramática e uso da linguagem	
3 - Investigar como os conceitos e conteúdos trabalhados durante a disciplina surgem nas narrativas digitais em podcast	2.1 Narrativa Histórica Tradicional	2 Tipos de narrativa em História
	2.2 Narrativa Histórica Exemplar	
	2.3 Narrativa Histórica Crítica	
	2.4 Narrativa Histórica Genética	
	3.01 T1 Lição de paz	3.1 Textos referentes ao período Colonial
	3.02 T2 O poema de areia	
	3.03 T3 Regidos e mal pagos	
	3.04 T4 Os línguas e a gramática tupi	
	3.05 T5 Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco	

	3.06 T6 Lei de 15 de outubro de 1827	3.2 Textos referentes ao período imperial
	3.07 T7 Palavras perigosas	
	3.08 T8 Filhas da constituição	
	3.09 T9 O bê-á-bá no caos	
	3.10 T10 Coisa de criança	
	3.11 T11 Desenhar é preciso	
	3.12 T12 CULTURAS ESCOLARES EM RECIFE: ESCOLAS PARTICULARES E MÉTODOS DE ENSINO	
	3.13 T13 SINAIS DO “DESCONFORTO” NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA PÚBLICA	
	3.14 T14 REPRESENTANDO A MODERNA CARIDADE	
	3.15 T15 O COLÉGIO MANUEL DA NÓBREGA:	
	3.16 T16 Das escolas paroquiais às PUCs: República, recatolização e escolarização.	
	3.17 T17 Marcha soldado...	
	3.18 T18 Pipa, peão e chicote	
	3.19 T19 A Reforma Carneiro Leão em Pernambuco	
	3.20 T20 O manifesto dos pioneiros da Educação Nova	
	3.21 T21 A educação em movimento: as lutas da escola nova	
	3.22 T22 A educação em Pernambuco após 1930 – A Escola Nova em Ação	
	3.23 T23 EDUCAÇÃO E REGIÃO: PRÁTICAS ANISIANAS E FREYREANAS	
	3.24 T24 A CARTILHA DO CAMPONÊS, O DOCUMENTO “BENÇA, MÃE!”	
	3.25 T25 MCP A INTERIORIZAÇÃODA EDUCAÇÃO POPULAR EM PERNAMBUCO	
	3.26 T26 Os Signos na história política	

	3.27 T27 O Golpe na educação	
	3.28 T28 Por entre brechas e vagas noturnas...	
	3.29 T29 Acolhendo Freire	
	3.30 T30 Educação: Esperança e luta	
	3.31 T31 AS LUTAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM PERNAMBUCO	
4 - Destacar as dimensões, de acordo com o modelo PrACT, da dinâmica de avaliação baseada na produção de narrativas digitais em podcast na disciplina de história	4.1 Autenticidade	4 Modelo PrACT de Avaliação
	4.2 Consistência	
	4.3 Transparência	
	4.4 Praticabilidade	

Fonte: elaboração própria

Após a definição das categorias de análise, pudemos prosseguir com as próximas etapas da pesquisa, ou seja, o desenvolvimento da dinâmica avaliativa e o posterior estudo de caso, contemplado pela análise das narrativas, entrevista com o professor e questionário aplicado aos alunos.

6 DESENVOLVIMENTO E EXECUÇÃO DA DINÂMICA AVALIATIVA

O contato com o professor da disciplina foi realizado duas semanas antes do início do período letivo, de maneira que antes de iniciar as aulas já tínhamos exposto o desejo de desenvolver uma atividade com uso de TDIC, mais precisamente com Narrativas Digitais e Podcast, na disciplina de História da Educação do Brasil que ele iria ministrar a partir de agosto de 2017.

Podemos afirmar que o professor foi bastante receptivo à proposta, tendo alegado na ocasião do nosso primeiro encontro que utilizava TDICs em suas aulas, contudo limitando-se às exposições passivas através de slides de Power Point, exibição de vídeos e imagens, além de fazer uso de smartphone e aplicativos de comunicação em sua vida pessoal e outras áreas de atuação, como coordenação de atividades acadêmica de extensão. No mais, afirmou ver com bons olhos o diálogo entre a sala de aula e as TDIC, pois acreditava no potencial das tecnologias para ampliar o engajamento dos alunos no decorrer da disciplina.

Por fim, nesse primeiro contato, o professor nos deu uma informação que seria determinante ao desenvolvimento da dinâmica avaliativa na disciplina: em outras ocasiões que ministrou a disciplina de História da Educação no Brasil, propôs uma dinâmica avaliativa pautada na produção de contos, tendo o contexto histórico abordado na disciplina como pano de fundo.

Nesse sentido, como o professor já havia trabalhado com autoria de contos em outras oportunidades, acordamos que a atividade a ser proposta, a partir da utilização de TDIC, manteria essa característica, consistindo em uma dinâmica avaliativa, desta vez baseada na produção de narrativas digitais em podcast.

Estabelecida a maneira como as TDICs seriam introduzidas na disciplina, passamos a desenvolver o processo de avaliação a ser executado durante a disciplina. Nesse sentido, o professor expôs uma ressalva: ele não se sentia confortável em utilizar apenas um procedimento avaliativo, preferindo, desse modo, a execução de uma dinâmica avaliativa individual, baseada na escrita alfabética e produção textual, somando a uma dinâmica avaliativa que possibilitasse uma atividade colaborativa, na qual os alunos se dividiriam em equipes.

Com essas prerrogativas em mente, fomos ao primeiro dia de aula. Já nesse primeiro contato, o professor seguiu com o habitual procedimento para o primeiro dia de aula: apresentou-se, expôs o programa da disciplina, com os respectivos textos

que seriam abordados no decorrer do semestre, e iniciou uma explanação introdutória sobre a disciplina.

Por volta da metade da aula, o professor apresentou-me enquanto pesquisador de mestrado do EDUMATEC/UFPE, informando aos alunos que eu estaria presente por todo o semestre letivo, acompanhando as atividades e ajudando na execução dos procedimentos avaliativos da disciplina.

Nesse momento, pude conversar com os estudantes e realizar uma sondagem. O resultado foi bem satisfatório, pois nesse momento pude constatar que todos os 45 estudantes matriculados possuíam smartphones, com conexão de internet própria. Ainda, todos alegaram frequentar cotidianamente alguma rede social de internet, utilizando diariamente o aplicativo WhatsApp como ferramenta de comunicação.

Após essa sondagem, durante o primeiro dia de aula, pude expôr o que era a narrativa digital e a mídia podcast, explicando que estávamos desenvolvendo uma dinâmica avaliativa com essas TDIC, que visava complementar a avaliação tradicional mediante prova escrita, objetivando compor o resultado final da disciplina.

No segundo dia de aula, após o professor ministrar o conteúdo programado, pude novamente conversar com os estudantes. Dessa vez, o objetivo foi o de negociar, com a participação de todos os atores do processo, a execução da dinâmica avaliativa baseada na produção de narrativas digitais em podcast.

A partir do diálogo com professor e estudantes, ficou estabelecido que seriam produzidos três podcasts por cada equipe, atendendo ao conteúdo programático da disciplina, que, por sua vez, segue a divisão em períodos da história brasileira: colônia, império e república.

Desse modo, os estudantes deveriam escolher livremente um tema em cada período e desenvolver uma narrativa abordando o período histórico em questão. Os podcasts deveriam ser produzidos, postados no Youtube e o link deveria ser compartilhado com o professor, confirmando assim a entrega da atividade.

Ao final de cada período, marcado pela entrega dos podcasts, acontecia uma escuta coletiva. O final da escuta de cada podcast era sucedido por um debate, quando professor da disciplina tecia seus comentários e fazia uma explanação, estabelecendo um link entre a narrativa produzida e os conteúdos da disciplina.

Durante a escuta coletiva os estudantes eram levados a refletir sobre suas próprias produções, sendo instigados a apontarem os limites e possibilidades das narrativas em relação a representação do contexto histórico estudado.

Essa etapa visava provocar a auto avaliação por parte dos estudantes, no qual eles poderiam atuar como reguladores do seu próprio processo de aprendizagem (PINTO, 2016), sendo uma etapa inerente à uma avaliação que se pretende formadora.

Também ficou estabelecida a necessidade de que uma oficina fosse ministrada para ensinar a produção de narrativas digitais em podcast aos estudantes. Essa oficina foi ministrada por mim, enquanto pesquisador e proponente da atividade avaliativa.

6.1 Oficina de produção de narrativas digitais em podcast

Durante as primeiras semanas da disciplina, ministramos uma oficina aos estudantes acerca da produção de narrativas digitais em formato de podcast. No primeiro momento, a oficina abordou noções básicas de digital storytelling, tais como construção de personagens, questão dramática e desfecho da narrativa, finalizando com os elementos descritos por Lambert (2013) e Robin e Pierson (2005).

Nesta etapa da oficina, além de abordar os elementos das narrativas digitais, precisávamos definir os aspectos técnicos da produção das narrativas digitais e da mídia podcast. Par isso, utilizamos a taxonomia de Paul (2014) para as narrativas digitais, somando-se à classificação do podcast em contextos educacionais de Carvalho, Aguiar e Maciel (2009).

Nesse sentido, em relação às narrativas digitais produzidas pelos estudantes, seguindo a taxonomia de Paul (2014), podemos dizer que se apresentaram na **mídia** podcast, configurando-se como uma narrativa digital de mídia única, nesse caso o podcast, gravada e editada antes de ser disponibilizada via You Tube.

A **ação** (PAUL, 2014) necessária para acesso ao conteúdo pelo público se dá através do You Tube, plataforma onde os alunos disponibilizaram a narrativa digital produzida durante a dinâmica avaliativa. Comportando-se como uma narrativa estática, consumida passivamente pelo espectador.

Por sua vez, o **relacionamento** (PAUL, 2014) do público com a mídia é limitado, constituindo-se de uma narrativa fechada, a qual não pode ser modificada pelo espectador.

O **contexto** (PAUL, 2014) da narrativa digital produzida pelos estudantes está inserido no conteúdo abordado na disciplina, de modo que não possui ligação hipertextual com elementos externos em ambiente virtual, apesar de estar disponível no You Tube.

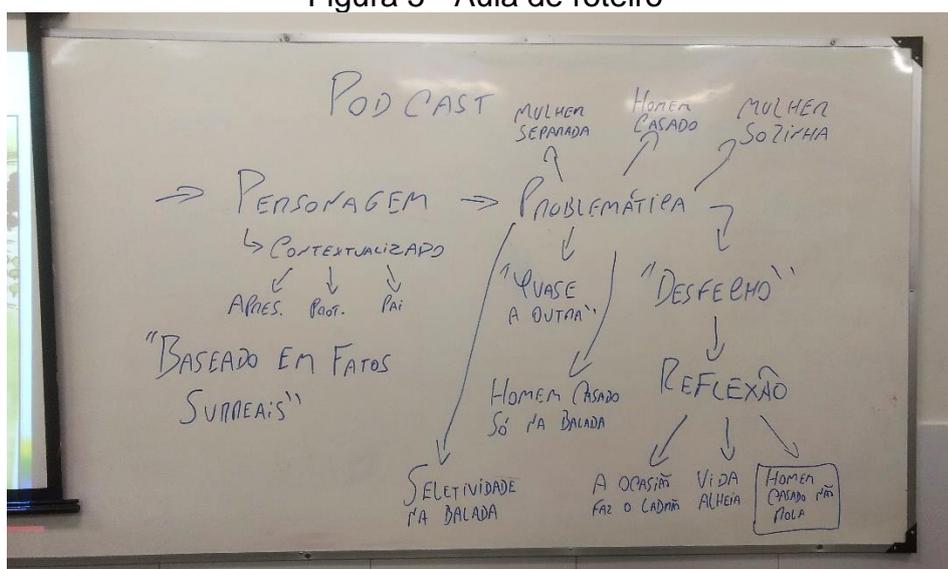
Por fim, a **comunicação** (PAUL, 2014) da narrativa digital acontece através dos comentários da plataforma You Tube, de modo que os produtores podem estabelecer um diálogo com os espectadores em formato de fórum. Não constatamos utilização dessa função por parte dos alunos, valendo salientar que essa prática não foi provocada pela dinâmica avaliativa

Em relação à mídia podcast (CARVALHO, AGUIAR e MACIEL, 2009), podemos dizer que os podcasts produzidos pelos estudantes, dando suporte às narrativas digitais, caracterizam-se a partir da **autoria** dos estudantes, sendo do tipo **material autêntico**, produzidos em **formato** de vídeo, com **duração** média de 5 minutos, transitando entre o **estilo** formal ou informal, a depender da narrativa digital produzida. De maneira que a informalidade pode ser um recurso narrativo, visto que foi dada liberdade criativa aos alunos. Por fim, os podcasts produzidos pelos estudantes tiveram a **finalidade** de ser o suporte midiático às narrativas digitais.

Após enquadrar os tipos de narrativas digitais em podcasts a serem produzidos, podemos prosseguir com a descrição da oficina.

A primeira etapa da oficina abordou a elaboração do roteiro para gravação da narrativa digital. Para isso, mostramos alguns podcasts narrativos produzidos no Brasil. Os episódios utilizados para demonstrar as características de um roteiro foram “O caso do pai na balada”, do podcast Baseado em Fatos Surreais (BFSURREAIS, 2017b) e “Querido Adam” do podcast Projeto Humanos (ANTICAST, 2016).

Figura 5 - Aula de roteiro



Fonte: elaboração própria

Como podemos observar na imagem, a partir da escuta dos episódios mencionados, pudemos trazer alguns elementos para elaboração do roteiro de uma narrativa digital, baseando-nos nos elementos apontados por Lambert (2013). Nesse sentido, abordamos a necessidade de apresentar o personagem, inseri-lo na narrativa através de uma problemática vivenciada pelo mesmo, estabelecer uma questão dramática e provocar um desfecho reflexivo. Foi lembrado aos alunos que todos os elementos do roteiro, desde a construção do personagem, passando pela problemática da narrativa até o desfecho, deveriam ser construídos levando em conta os contexto histórico e conteúdos abordados durante as aulas, estando os mesmos livres para encaixar nessa relação contextual suas experiências pessoais.

Em seguida, foi solicitado aos estudantes a elaboração de um roteiro com a narrativa que desenvolveriam no podcast. A escolha do gênero foi deixada a cargo dos estudantes, com total liberdade criativa sobre o formato da narrativa, desde utilizando-se dos temas abordados durante as aulas.

Ainda, demos liberdade para produção de narrativas ficcionais, criando personagens e situações fictícios, desde que inseridos no contexto da história da educação no Brasil visto na disciplina.

Após serem abordadas as noções básicas de roteiro, os estudantes foram introduzidos nas técnicas de gravação, edição e publicação de podcasts, a partir da utilização de seus smartphones. Durante a sondagem da turma, constatamos que a maioria dos alunos possuía aparelhos com sistema operacional Android, de maneira

que foi utilizado o aplicativo gratuito “*Power Director*”²⁹, demonstrado na imagem abaixo:

Figura 6 - Interface do Power Director



Fonte: elaboração própria

A oficina abordou formas alternativas de produção dos podcasts, com a utilização de outro aplicativo para Android, como o “*Kine Master*”³⁰. Também foi mostrada a produção a partir de computadores, utilizando programas como o *Movie Maker*, da Microsoft, a fim de integrar os estudantes que não possuíam smartphones ou simplesmente preferiram utilizar computadores.

Durante a etapa de formação para gravação, edição e publicação dos podcasts, os estudantes foram instruídos a produzir o podcast em formato de vídeo, com uma única imagem estática. Esta estratégia é utilizada por vários produtores de podcast, como mencionado anteriormente, pois assim conseguem postar seus programas de podcast no YouTube.

Figura 7 - Momento de gravação do áudio da narrativa digital em podcast



Fonte: elaboração própria

²⁹ https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cyberlink.powerdirector.DRA140225_01&hl=pt

³⁰ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nexstreaming.app.kinemasterfree&hl=pt>

Uma das vantagens de trabalhar com aplicativos de edição de vídeos para smartphones é que eles atendem todas as etapas necessárias à produção e postagem dos podcasts produzidos, como podemos ver na imagem acima. Por este motivo, adotamos a utilização desses aplicativos, pois, com um único software, os estudantes fizeram a gravação, edição e postagem das narrativas digitais em formato de podcast, no You Tube.

6.1 Dinâmica avaliativa, critérios e indicadores

Através da negociação entre professores e estudantes, desenvolvemos os critérios pelos quais os estudantes seriam avaliados, deixando-os cientes acerca do que seria levado em consideração durante a avaliação das narrativas digitais em podcast, pelo professor da disciplina em parceria com o pesquisador.

A disciplina foi dividida em duas unidades, a primeira unidade compreendeu os períodos colonial e imperial; a segunda unidade abordou o período republicano.

Na primeira unidade, cada podcast produzido teve nota máxima de 2,5 pontos, com a prova tradicional valendo 5,0 pontos, de modo que, através da soma das atividades, o estudante pudesse alcançar uma nota máxima de até 10,0 pontos.

A segunda unidade, deveria seguir um sistema similar. Como durante essa unidade apenas um podcast seria produzido, relacionado ao período republicano, estabelecemos a seguinte composição de notas: o podcast valeria 4,0 pontos dessa vez, enquanto que a avaliação tradicional valeria 6,0 pontos.

Contudo, o professor tendo avaliado positivamente as produções desenvolvidas na primeira unidade, optou por eliminar a prova tradicional. Um dos fatores que contribuiu para esse abandono da avaliação tradicional foi o nível de engajamento dos alunos, bem como da qualidade das narrativas produzidas.

Assim, o podcast serviu como único instrumento avaliativo na segunda unidade, passando a valer até 10,0 pontos.

A nota final da disciplina consistiu em uma média aritmética entre as notas das duas unidades. Salientamos que a média mínima para aprovação na UFPE é de 7,0 pontos.

O quadro abaixo resume as atividades e suas respectivas pontuações máximas:

Quadro 7 - Tipo de avaliação por unidade

UNIDADE	TIPO DE ATIVIDADE	PONTUAÇÃO MÁXIMA
1ª UNIDADE	Podcast Educação no período colonial	2,5
	Podcast Período Imperial	2,5
	Prova tradicional	5,0
2ª UNIDADE	Podcast Período Republicano	10,0
MÉDIA FINAL		Média aritmética entre a primeira e segunda unidade

Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, visando cumprir a transparência avaliativa, além de dar consistência ao processo, produzimos um quadro de categorias para orientar a avaliação dos podcasts. Esse quadro foi disponibilizado aos estudantes através do e-mail da turma, junto aos de/mais procedimentos avaliativos que fariam parte da disciplina. Abaixo, segue o critério de avaliação adotado:

Quadro 8 - Critérios avaliativos em relação à porcentagem da nota

% da nota	CRITÉRIO AVALIATIVO
50%	Mobilização e domínio dos textos e conceitos abordados na disciplina
20%	Clareza e coesão na construção do podcast
20%	Criatividade e inovação nas narrativas
10%	Desenvolvimento de competências tecnológicas

Fonte: Elaboração própria

Estabelecidos os critérios e sua porcentagem em relação à nota final, avançamos na elaboração de indicadores que possibilitassem a análise dos critérios propostos aos estudantes. Abaixo seguem os indicadores:

Quadro 9 - Critérios e indicadores para avaliação do podcast

CRITÉRIOS	INDICADORES
Mobilização e domínio dos textos e conceitos abordados na disciplina	Utilização de conteúdos da disciplina para construção do contexto e personagens das narrativas
	Estabelecimento de relações entre vivências pessoais e o conteúdo da disciplina
	Significação dos conteúdos através das narrativas e personagens
Clareza e coesão na construção do podcast	Narrativa coesa e compreensível
	Uso adequado da gramática e ortografia, salvaguardado o uso proposital de linguagem coloquial
Criatividade e inovação nas narrativas	Criação de personagens vinculados ao seu contexto histórico
	Complexidade da narrativa

Desenvolvimento de competências tecnológicas	Domínio dos artefatos tecnológicos e aplicativos utilizados
	Envio de hiperlink do Youtube, ao invés da entrega física do arquivo
	Incremento da narrativa com trilhas e efeitos sonoros

Fonte: Elaboração própria

Com os critérios e indicadores descritos acima procuramos atender às dimensões estabelecidas pelo Modelo PrACT (AMANTE, OLIVEIRA e PEREIRA, 2017), de forma que a **praticabilidade** da atividade transcorreu conforme o planejado, pois os estudantes puderam ressignificar o uso de seus smartphones a partir da autoria durante a disciplina, salientando que não houve qualquer custo adicional, pois o smartphone foi o único instrumento necessário à execução da atividade. Lembramos ainda, que todos os softwares utilizados são gratuitos.

Em relação à praticabilidade, podemos afirmar que a dinâmica avaliativa foi sustentável, levando-se em conta a inexistência de dificuldades na produção e entrega dos podcasts após a primeira entrega, proporcionando um bom custo-benefício em relação ao desenho avaliativo e os resultados obtidos pelos estudantes no que tange a aprendizagem, e, pelo professor no que se refere ao ato avaliativo.

A **autenticidade** surge a partir do momento em que se reconhece a necessidade de desenvolvimento de competências para transitar na cultura digital. Neste sentido, podemos destacar a significância da tecnologia para os pedagogos em formação, trazendo-os ao debate acerca da inserção dessas tecnologias no ambiente educacional. Ou seja, essa dinâmica avaliativa pode ser aproveitada pelos estudantes em sua vida profissional.

Em relação ao parâmetro adequação, podemos afirmar que todo o processo foi pensado, elaborado e adaptado para se adequar à realidade da turma, possibilitando um diálogo com o contexto real da sala de aula contemporânea.

Em relação à **consistência**, torna-se claro como toda a instrução necessária ao desenvolvimento da atividade foi contemplada durante às aulas, desde o conteúdo da disciplina até as competências tecnológicas, passando pela multiplicidade de indicadores a serem levados em conta pelos estudantes e professor durante a execução da atividade avaliativa, garantindo a validade e a fiabilidade do processo.

O alinhamento entre instrução e avaliação se faz perceptível a partir da análise dos produtos desse processo avaliativo. Portanto, será facilmente constatado durante

a análise das narrativas digitais produzidas pelos estudantes realizada no próximo capítulo.

Somando-se ao alinhamento entre competência e avaliação, pois foi viabilizada uma situação para desenvolvimento da narratividade digital através do domínio dos TDIC através da autoria, propiciando o contato com a relação entre narrativa e história. De modo que o desenvolvimento dessas competências pode ser conferido igualmente durante a análise das narrativas digitais.

A dimensão **transparência** foi atingida desde o início quando da negociação dos critérios avaliativos. Contando também com a possibilidade de compartilhamento das narrativas produzidas com toda a turma através da escuta coletiva e disponibilização pública dos hiperlinks do You Tube onde os podcasts foram armazenados.

Ao final da disciplina, e com a conclusão da dinâmica avaliativa dos 45 estudantes matriculados, apenas 3 não atingiram nota suficiente para aprovação direta.

Por decisão do professor, esses três alunos realizaram uma prova de recuperação no formato tradicional, com quatro questões dissertativas, utilizando todo o conteúdo abordado durante o semestre.

Vale salientar, que entre os alunos que não conseguiram aprovação direta a partir da dinâmica avaliativa proposta, dois não possuíam frequência regular durante as aulas.

O último dos três alunos, por sua vez, possuía frequência regular, porém recusou-se a participar da produção de narrativas digitais como dinâmica avaliativa, tendo alegado, durante todo o processo, que a produção de narrativas digitais em podcast não se constituía de uma avaliação adequada para o ensino superior.

Mesmo após conversas com o professor e o pesquisador, no qual debatemos acerca da necessidade de inserção das TDIC nos ambientes educacionais, o aluno se mostrou irredutível, optando por não realizar nenhuma das três narrativas propostas, de forma que automaticamente estaria obrigado a realizar o exame de recuperação final.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao final do campo de pesquisa, foram coletadas 37 narrativas digitais em formato de podcast produzidas pelos estudantes, 16 questionários respondidos pelos alunos e 1 entrevista realizada com o professor. Esses dados serão analisados neste capítulo, através da metodologia de Análise de Conteúdo (MORAES, 1999), com utilização do software Atlas TI.

A primeira parte desse capítulo aborda a análise dessas narrativas digitais em podcast, a fim de atender o 2º e 3º objetivos específicos. Logo, analisamos os produtos visando averiguar o desenvolvimento da narratividade digital, além de identificar como o conteúdo abordado durante a disciplina surge nessas narrativas digitais.

Por fim, a segunda parte desse capítulo se deterá na análise dos questionários aplicados aos estudantes e da entrevista realizada com o professor da disciplina, de modo a atender o 4º objetivo específico, que consistiu em investigar as possibilidades das narrativas digitais em podcast para uma dinâmica avaliativa na disciplina de História.

7.1 Análise e discussão das narrativas digitais

Durante as aulas referentes ao período colonial da história da educação no Brasil, os estudantes produziram 10 podcasts narrativos, os quais estão listados no quadro abaixo:

Quadro 10 - Narrativas Digitais referentes ao período colonial

ID NO ATLAS TI	TÍTULO DO PODCAST	SINOPSE	HIPERLINK
D1	Poema à Virgem Maria	Sem sinopse	https://youtu.be/GyIIcjpZK1g
D2	Podcast- Educação Jesuítas/ Período Colonial	Sem sinopse	https://youtu.be/TbceHNwLllw
D3	PODCAST MARCELA E POLLYANNA	Sem sinopse	https://youtu.be/Q81jYaKVQzc
D4	Ao mestre com carinho	Sem sinopse	https://youtu.be/E9ht5ayegZ8
D5	Narrativa áudio de história da educação no Brasil	Sem sinopse	https://youtu.be/zEQIzPfixms
D6	Podcast História da Educação- Jesuítas	Sem sinopse	https://youtu.be/cFoEQGHu4QM
D7	História da Educação na colonização brasileira	Sem sinopse	https://youtu.be/G195G59m2Yk
D8	História colonial	Sem sinopse	https://youtu.be/cVe3lP2fQ-0
D9	Projeto Colônia	Sem sinopse	https://youtu.be/gQJ6rbX1Jzg
D10	lara e a chegada dos Portugueses	Sem sinopse	https://youtu.be/ual0x_2O7gE

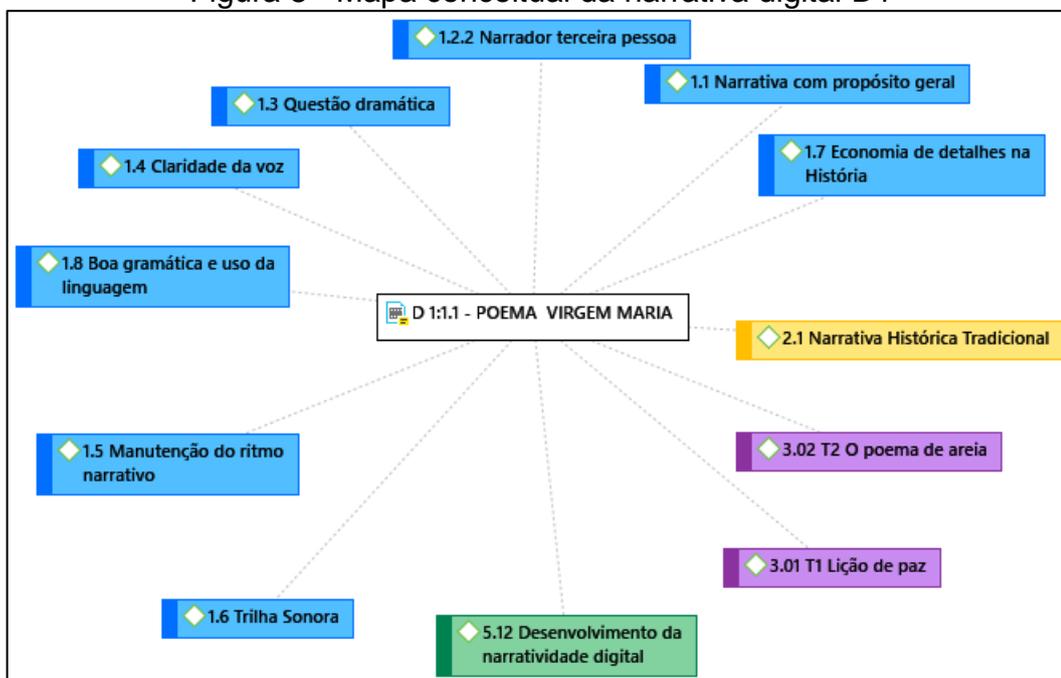
Fonte: Elaboração própria

Nesta primeira fase, pudemos perceber que os estudantes estavam se familiarizando com as TDICs utilizadas no processo de produção das narrativas digitais. Embora todos possuíssem smartphones e o utilizassem cotidianamente, nenhum deles alegou já ter conhecimento dos softwares e técnicas de produção com esses dispositivos abordados durante as aulas. Contudo, este processo de familiarização não comprometeu as produções, como podemos perceber nas análises individuais a seguir.

Durante a análise, criamos um mapa conceitual com os códigos de análise atrelados a cada uma das narrativas digitais. Para facilitar a leitura dos mapas, optamos por colocar na cor azul os elementos das narrativas digitais, em amarelo o tipo de narrativa histórica, e, em roxo, os textos da disciplina utilizados como base à elaboração da história contada na narrativa.

Por fim, em relação às cores dos mapas conceituais, utilizamos a cor verde para indicar desenvolvimento da narratividade digital. Enquanto que utilizamos a cor vermelha para indicar que não houve desenvolvimento da narratividade digital e/ou abordagem de conteúdos disciplinares.

Figura 8 - Mapa conceitual da narrativa digital D1



Fonte: Atlas TI

Os estudantes criaram a narrativa D1 baseando-se em dois textos apresentados pela disciplina, o T1 e o T2. Em relação aos aspectos técnicos

das narrativas, podemos dizer que atingiram os principais elementos, como demonstrado no mapa conceitual 3. Como podemos observar, trata-se de uma narrativa histórica tradicional, baseados exclusivamente nos textos disponibilizados pelo professor.

A partir da observância dos elementos das narrativas digitais, podemos dizer que houve desenvolvimento da narratividade digital, evidenciando também aspectos da narrativa histórica.

Figura 9 - Mapa conceitual da narrativa digital D2

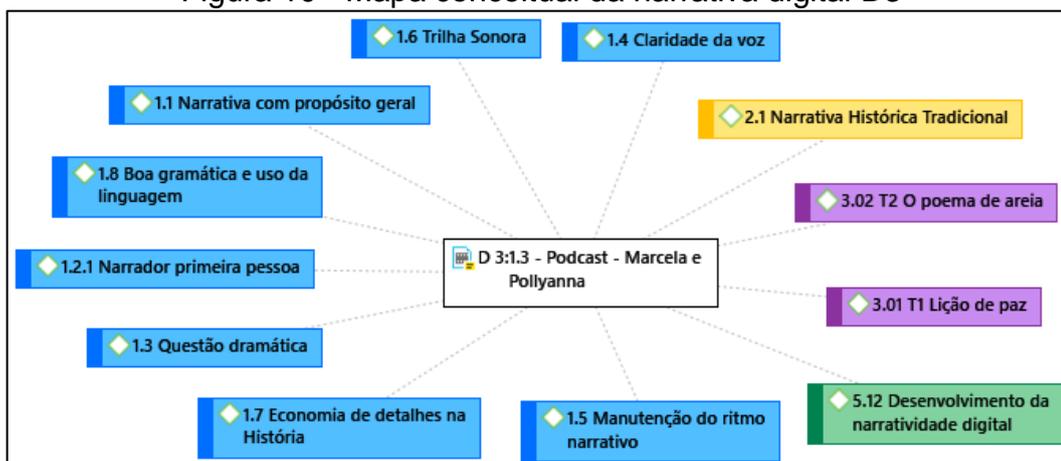


Fonte: Atlas TI

A narrativa digital D2 exibiu vários elementos da História da Educação no Brasil colonial e a equipe em questão utilizou três textos como base: T1, T2 e T3. Nesse sentido, dada à forte manutenção dos textos disponibilizados pela disciplina, podemos afirmar que se trata de uma narrativa histórica tradicional, pois repete uma narrativa já estabelecida.

Em relação aos aspectos técnicos, percebemos o bom desenvolvimento das competências tecnológicas propostas pela atividade, mobilizando a linguagem midiática e domínio dos artefatos tecnológicos, demonstrado pela boa edição do conteúdo e postagem em mídias sociais, neste caso o You Tube, de modo que podemos constatar o desenvolvimento da narratividade digital.

Figura 10 - Mapa conceitual da narrativa digital D3



Fonte: Atlas TI

Em relação ao conteúdo disciplinar, pudemos perceber na narrativa D3, a presença dos textos T1 e T2, configurando-se neste sentido em uma narrativa histórica tradicional, vinculada totalmente ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Os artefatos tecnológicos foram apreendidos, como mostra a edição final do conteúdo, relacionando-se à utilização de trilhas sonoras, clareza do narrador, deixando claros o ponto de vista e o propósito geral da narrativa, comprovando do desenvolvimento da narratividade digital.

Vale salientar que a narrativa está repleta de erros de concordância verbal. Contudo, acreditamos que tais erros são propositais, consistindo em uma tentativa de simular uma fala de índios que aprenderam recentemente um idioma novo.

Figura 11 - Mapa conceitual da narrativa digital D4



Fonte: Atlas TI

A narrativa D4 foi criada a partir da leitura do texto T1, contemplando o conteúdo abordado em aula, tratando-se de uma narrativa histórica tradicional, baseada exclusivamente nos assuntos abordados pelo professor. Em relação aos aspectos técnicos das narrativas digitais, podemos dizer que os principais foram atingidos, demonstrando o desenvolvimento das competências tecnológicas e da linguagem midiática, por exemplo, através da utilização de trilhas sonoras para contar a história e a boa edição do podcast, bem como o desenvolvimento da narratividade digital.

Figura 12 - Mapa conceitual da narrativa digital D5



Fonte: Atlas TI

A narrativa D5 foi produzida a partir da utilização de um dos textos apresentados em sala de aula, o texto T3, "Regidos e mal pagos", juntando-o a um texto extra pesquisado pelos estudantes, no qual são apresentadas as cartas do professor Francisco Ferreira Paes da Silveira³¹, que viveu na Bahia em fins do século XVIII. Os estudantes se basearam nessa pesquisa para compor o personagem principal da narrativa digital.

Os estudantes utilizaram vários elementos presentes nos textos sobre a aula-régia, como o fato das aulas acontecerem nas casas dos professores, os salários atrasados e a valorização do ensino de Língua Portuguesa retratada no início das aulas, bem como a convivência entre diversas classes sociais no mesmo espaço, dada à escassez de escolas a partir da expulsão da Companhia de Jesus.

³¹ Informações sobre o professor podem ser encontradas na Tese de Doutorado **As aulas régias na capitânia da Bahia 1759-1827: Pensamento, vida e trabalho dos nobres professores**, de José Carlos Araujo da Silva, produzida no ano de 2006, na UFRN.

A pesquisa realizada para compor o personagem demonstra o potencial de engajamento proporcionado pela dinâmica desenvolvida, favorecendo a ampliação dos conteúdos abordados em sala de aula.

Em relação à narratividade digital, constatamos alguns dos elementos que norteiam nossa pesquisa, como o propósito geral da narrativa, ponto de vista definido em terceira pessoa, boa gramática e questão dramática. O produto segue um ritmo radio novelesco, com vários personagens e diálogos interpretados por vozes diferentes. Contudo, pudemos identificar algumas falhas na captação e edição do áudio, bem como o conteúdo demasiado longo, com quase 8 minutos, comprometendo um pouco o ritmo narrativo, o que nos permite constatar uma narratividade digital parcialmente desenvolvida.

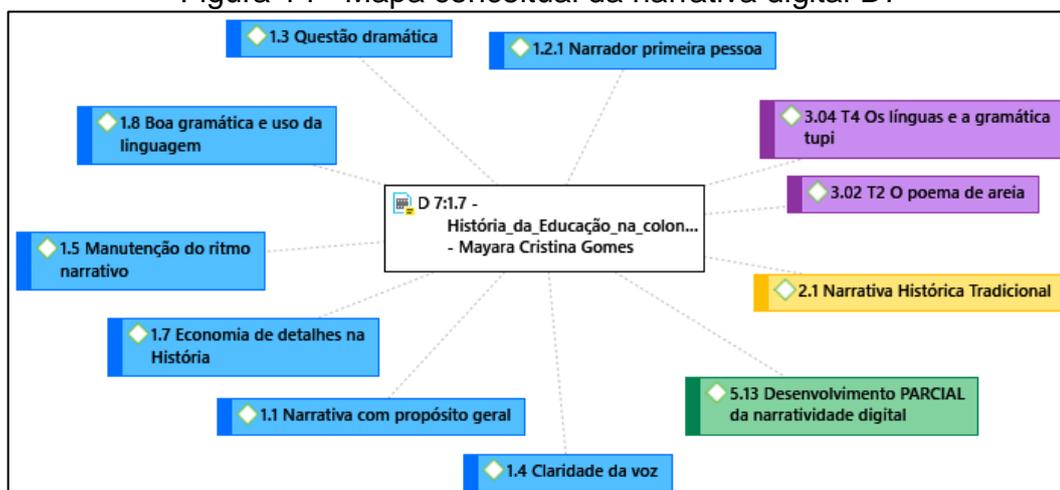
Figura 13 - Mapa conceitual da narrativa digital D6



Fonte: Atlas TI

A narrativa D6 atingiu o desenvolvimento de alguns elementos das narrativas digitais, como demonstrado no mapa conceitual acima, de maneira que a história sobre o contato dos índios com os europeus confirma o desenvolvimento parcial da narratividade digital, já que o grupo não utiliza trilha sonora, além de não apresentar uma questão dramática. Contudo, a narrativa não se relaciona aos conteúdos disciplinares, inexistindo referências aos assuntos abordados em sala de aula.

Figura 14 - Mapa conceitual da narrativa digital D7

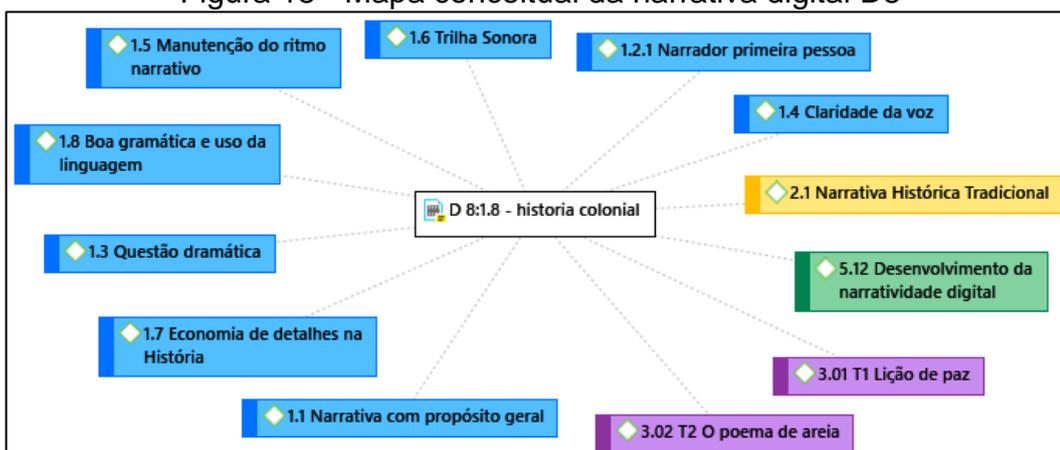


Fonte: Atlas TI

A narrativa D7 foi construída de forma a abordar dois textos da disciplina, T2 e T4. Nessa perspectiva, desenvolveu-se uma narrativa acerca da atuação dos jesuítas durante o período colonial, narrativa histórica tradicional, reproduzindo as narrativas histórias presentes nos textos apresentados pelo professor.

Podemos afirmar que houve um desenvolvimento parcial da narratividade digital, demonstrado pela utilização de quase todos os elementos, com exceção de uma trilha sonora para dar fluidez ao conteúdo.

Figura 15 - Mapa conceitual da narrativa digital D8



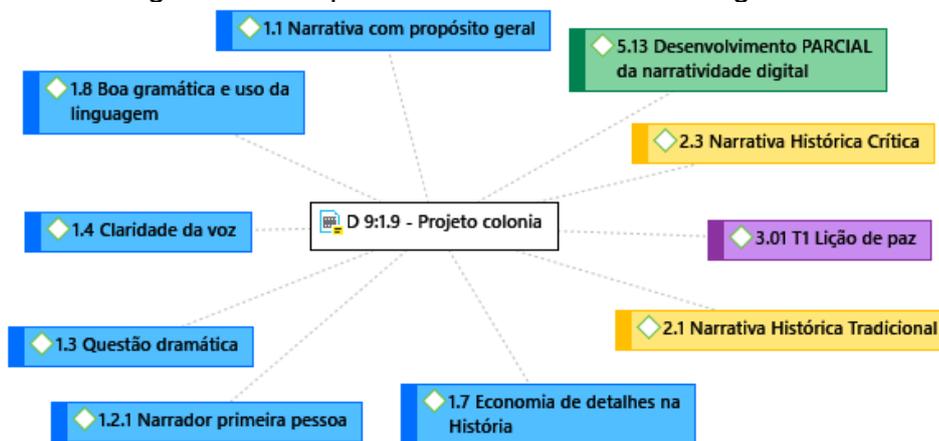
Fonte: Atlas TI

A narrativa D8 se baseou nos textos T1 e T2. A narrativa histórica enquadra-se no tipo tradicional, onde são reproduzidas narrativas já consolidadas em sala de aula.

Em relação ao desenvolvimento da competência da narratividade digital, podemos afirmar que foi bem desenvolvida, de acordo com a clareza da voz, bom uso da gramática e domínio dos artefatos tecnológicos necessários à execução da

atividade, como demonstra a boa edição e utilização das trilhas sonoras para proporcionar fluidez ao produto.

Figura 16 - Mapa conceitual da narrativa digital D9



Fonte: Atlas TI

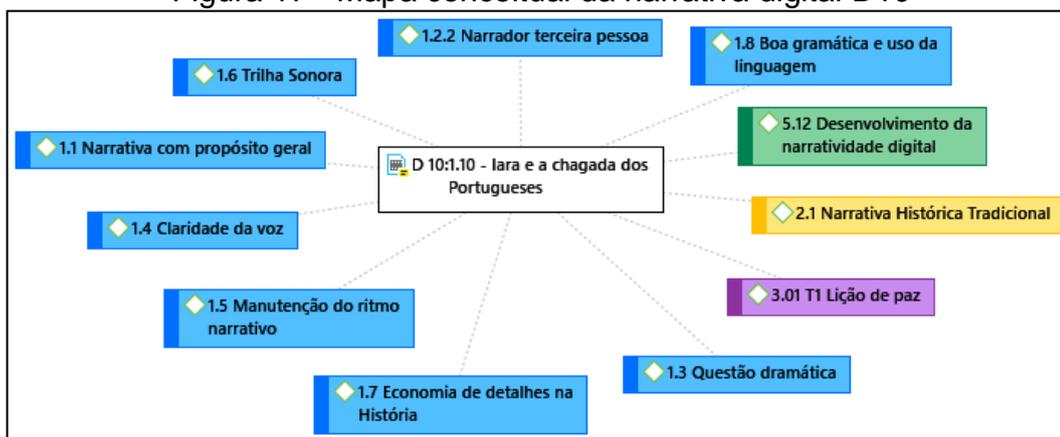
A narrativa D9 demonstrou domínio dos artefatos tecnológicos para elaboração da narrativa digital em podcast, sem, contudo, mostrar refinamento na técnica, pois não dispôs de recursos narrativos mais imersivos, como a utilização de trilha sonora e manutenção do ritmo da voz do narrador. Deste modo, podemos apontar para um desenvolvimento parcial da narratividade digital.

Quanto ao conteúdo, a narrativa em questão retrata uma sala de aula contemporânea, onde os alunos perguntam a sua professora por qual motivo ela grita com eles o tempo inteiro. A partir desse questionamento, a professora (personagem narradora da história em primeira pessoa) desenvolve uma reflexão acerca do método educacional indígena, fazendo referência ao texto T1, no qual é problematizado o método não-punitivo da educação indígena, sendo um contraponto ao método de ensino punitivo praticado inicialmente pelos padres jesuítas.

Nesse sentido, temos uma narrativa histórica tradicional, reproduzindo o conteúdo abordado durante as aulas através do texto T1.

Porém, vale salientar que a história apresentada também demonstra traços de uma narrativa histórica crítica, já que propõe uma crítica às práticas educacionais contemporâneas a partir de uma reflexão histórica. Estabelecendo um paralelo, ao produzir uma analogia narrativa crítica entre passado e presente.

Figura 17 - Mapa conceitual da narrativa digital D10



Fonte: Atlas TI

A narrativa D10 demonstra domínio da narratividade digital, com manutenção do ritmo narrativo, ponto de vista claro e utilização de trilhas sonoras, apresentando uma questão dramática. O grupo usou o software "*Slice GO PRO*", distinto do que foi apresentado em sala de aula, o *Power Director*, ratificando a aprendizagem das técnicas para além do software apresentado na oficina de produção de podcast.

Em relação ao conteúdo disciplinar, a narrativa utilizou o texto T1, que mostra o método de educação indígena baseado na aprendizagem através do erro e não-punitivo. Nesse sentido, a narrativa histórica é classificada como tradicional, reproduzindo uma narrativa histórica consolidada pela historiografia e reforçada em sala de aula.

As narrativas apresentadas na primeira fase da disciplina marcam o início do processo de desenvolvimento da narratividade digital. Como pudemos observar, das 10 narrativas produzidas, apenas 5, metade delas, apresentou todos os elementos de uma narrativa digital.

Em relação ao conteúdo disciplinar, pudemos observar que apenas uma das narrativas não contemplou alguns dos textos apresentados pelo professor. Esse fato confirma que a dinâmica cumpriu sua principal função nessa etapa, possibilitando ao professor avaliar a relação entre os alunos e o saber apresentado durante as aulas.

Dando prosseguimento, foram produzidas 14 narrativas digitais durante a segunda fase da disciplina, compreendendo o período imperial da história da educação no Brasil. Conforme quadro abaixo:

Quadro 11 - Narrativas Digitais referentes ao período imperial

ID NO ATLAS TI	TÍTULO	SINOPSE	LINK
D11	O voo da galinha	Personagem: um professor da época do Império no Brasil. Contexto: Alguns anos após a promulgação da primeira constituição brasileira. Problemática: A indignação de um professor perante o governo e como isso afetava a vida dos professores (incluindo ele próprio) e a vida da massa brasileira que do governo dependia para instrução. A constituição que parecia uma solução e progresso para alguns problemas educacionais mostrou-se ineficaz, ineficiente e insuficiente para atender a necessidade brasileira da época.	https://youtu.be/Qu3kfkDAzOA
D12	A história de uma Anna Mendes	Essa história acontece no ano de 1827 e Minas Gerais, sobre uma família portuguesa que veio fugida de Portugal que tem dois filhos e um deles sendo a sonhadora Anna Mendes que tinha sonhos além de sua época.	https://youtu.be/bCJD-ydVvvc
D13	João, o menino do campo.	Na época do primeiro reinado mudanças no ensino do Brasil foram aprovadas pelo imperador D. Pedro I, onde através da Lei Geral de Ensino deliberou novas regras, no que diz respeito a educação da época. Em um dos seus artigos se prevê a criação de escolas em cidades, vilas e em lugares mais populosos. Contudo as condições desses espaços não eram das melhores, onde pode-se encontrar alunos tendo aulas nos cômodos das casas dos próprios professores, onde se faltava pintura, condições de higiene, um espaço adequado para que todos pudessem se instalar, no qual faltava até cadeiras. Dentro desta realidade temos o Mestre José Marcelino Carvalheiro, um profissional bastante reconhecido e muito procurado pelas famílias por sua atuação. Mesmo com todo o seu privilégio o mestre não fecha os olhos para uma situação que lhe chama atenção. É aí que ele conhece o pequeno João, menino de 12 anos, órfão de pai e mãe, que vive em troca de serviços nas terras do Senhor Ferreiro Filho, que tem um filho na mesma idade de João, o Ferreiro Neto, que por sua vez é aluno do Mestre José Marcelino Carvalheiro. Podcast para disciplina: História da Educação brasileira.	https://youtu.be/7eI_TPKVpHg
D14	Anna, a professora da corte	Anna sente-se realizada por ser uma das poucas mulheres a ter educação e poder trabalhar antes de casar.	https://youtu.be/6pFjnXqr0co
D15	A pele em que eu habito	O nosso segundo podcast toma vida com a reflexão de um escravo negro, que viveu no século XVII, sem direito a educação e retirado de sua casa, questiona seu local na	https://youtu.be/T5r-n9BtOS8

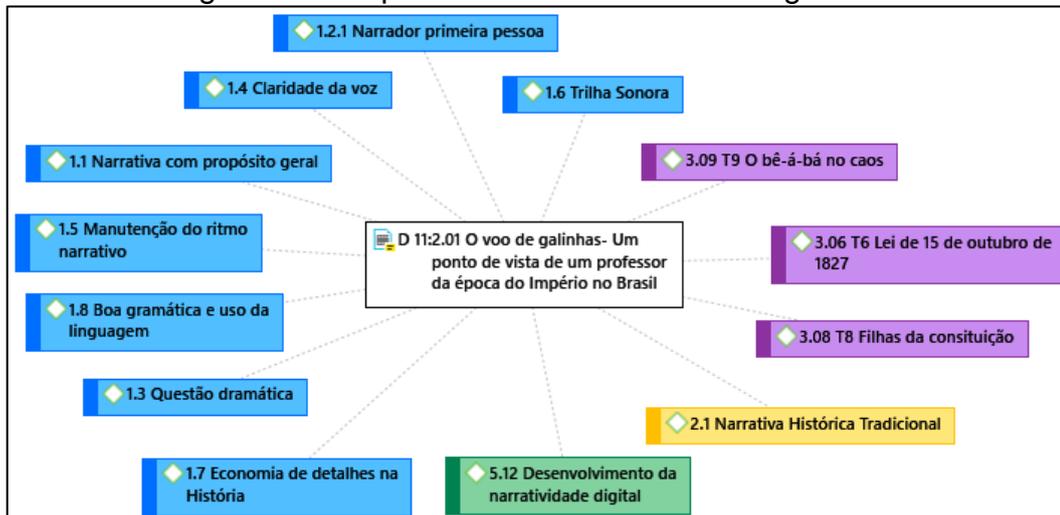
		sociedade, os locais de fala, e nos faz refletir sobre os impactos que são vistos até hoje.	
D16	Tempos difíceis	Pedro Henrique Cavalcante, é um jovem de 24 anos e professor da província do Rio de Janeiro, faz um desabafo aos pais e alguns cidadãos comuns em uma taberna no centro da capital do império, sobre as condições das escolas da província, Pedro bastante revoltado, estava acompanhado de mais dois amigos professores, o João Pereira e José Marcelino.	https://youtu.be/hOiqPt_4kg
D17	Um professor no Brasil Império	Imersa no período histórico do Brasil Império, a narrativa versa e problematiza a educação primária do referido período, abordando a temática sob o ponto de vista de um professor da época que, conversando com seu irmão, expõe as dificuldades de exercer a profissão diante da falta de estrutura existente.	https://youtu.be/Pmf9kb6d8lc
D18	O sonho de helena	O podcast traz a história de Helena, uma garota de 13 anos que vivia no século XIX em pleno período imperial no Brasil e enfrentava desigualdades sociais e de gênero dentro da sociedade e no meio familiar. Embora com o direito de frequentar a escola e alcançar seus objetivos, a menina se espelhava em Maria Joaquina, uma jovem da classe dominante para poder realizar seu sonho.	https://youtu.be/CNbXsAq8h1l
D19	Privatização da Escrita História	"Existe uma história dos negros sem o Brasil. Mas, não existe história do Brasil sem os negros".	https://youtu.be/2RoW0mBkslk
D20	Herança Maldita	A partir da narrativa de uma estudante universitária negra, este podcast se propõe a trazer uma breve reflexão de como as políticas elaboradas, principalmente no Período Imperial, como é o caso da reforma Couto Ferraz (1854), que excluía de maneira explícita a população negra da Educação Formal, ainda hoje se reflete de forma negativa, tornando difícil e dolorosa a trajetória acadêmica da população negra, demonstrando que uma longa caminhada ainda precisa ser feita.	https://youtu.be/vXVFc63Axww
D21	Independência ou morte?	Relato da transição da Educação Brasileira do período colonial para o império.	https://youtu.be/6YLY-KWTcAs
D22	Educação para o Império no Brasil no século XIX: Instrução para quem?!	Este podcast retrata a memória de uma mulher negra com relação às histórias que sua avó lhe contava quando estava vivo. Uma das histórias, enfatizada por esta mulher, fala sobre a instrução pública no período imperial brasileiro, no século XIX. Problematizando a situação da população negra, nesse período, com relação à instrução pública. Para quem era, de fato, essa instrução?!	http://youtu.be/1tF4d_mH0ls

D23	Um sonho perdido	Integrante: Professor Elemento: Música no fundo da narrativa. Contexto histórico: No império, professor sem formação com condições precárias, com salário baixo, tendo um sonho que esse contexto fosse mudado futuramente.	https://youtu.be/oXtyP2ITi5E
D24	Pela manhã	Essa é a história de Pedro nascido um escravo liberto, aos 4 anos teve de ir forçadamente para um abrigo de freis cappuccinos se afastando de suas origens e costumes, quando cresce se vê obrigado a servir a marinha chegando a uma das mais altas patentes, onde redescobre o caminho para sua terra e voltando para suas origens e costumes que sua mãe havia lhe ensinado.	https://youtu.be/pz_vHzc_Lb8

Fonte: Elaboração própria

De início, já podemos observar a existência de uma sinopse em cada uma das narrativas produzidas durante a segunda etapa. Essa mudança ocorreu devido a uma solicitação nossa (professor e pesquisador). A intenção era fazer com que os alunos refletissem sobre a própria produção ao ter que escrever uma sinopse, favorecendo uma melhor divulgação do conteúdo no You Tube. Assim, podemos prosseguir com a análise individual de cada narrativa.

Figura 18 - Mapa conceitual da narrativa digital D11



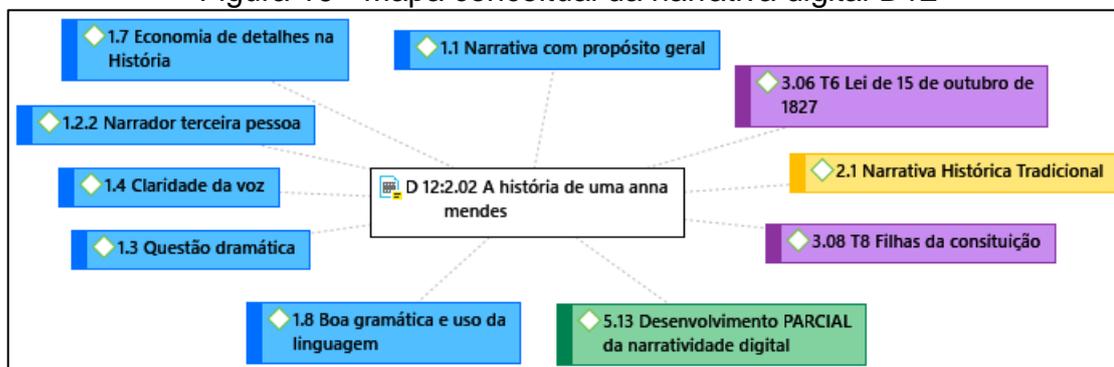
Fonte: Atlas TI

A narrativa D11 demonstra um processo de evolução em relação ao domínio da narratividade digital, apresentando constância do ritmo narrativo, um melhor cuidado com a edição, uso de trilhas e clareza da voz, trazendo questão dramática e propósito geral.

Em relação ao conteúdo disciplinar, percebemos que a narrativa é baseada nos textos T6, T8 e T9, possibilitando a construção de uma história que representa vários

elementos estudados em sala de aula. Quanto à narrativa histórica, acreditamos tratar-se de uma perspectiva tradicional, por reproduzir as narrativas apreendidas durante as aulas.

Figura 19 - Mapa conceitual da narrativa digital D12



Fonte: Atlas TI

A narrativa D12 foi construída de maneira simples, sem utilização de trilhas sonoras, com um pouco de perda de ritmo narrativo, demonstrando um estágio intermediário no desenvolvimento da narratividade digital. Vale mencionar que a edição confirma o domínio dos artefatos tecnológicos utilizados para produção das narrativas digitais, já que utilizaram um software diferente do que foi indicado durante a oficina.

Em relação ao conteúdo historiográfico, podemos perceber a utilização dos textos T6 e T8 para elaboração da narrativa, consistindo em uma narrativa histórica tradicional, tendo apenas reproduzido o conteúdo apreendido em sala de aula.

Figura 20 - Mapa conceitual da narrativa digital D13



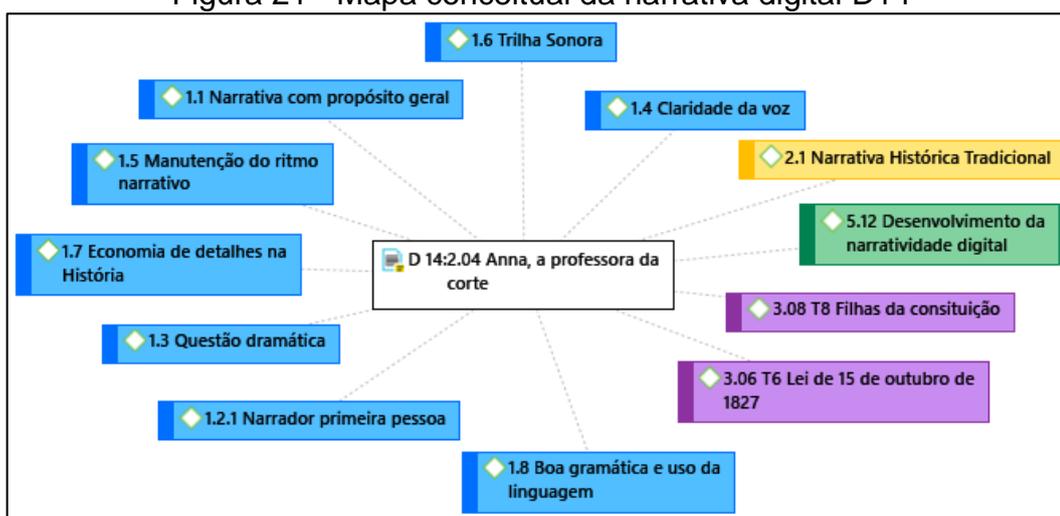
Fonte: Atlas TI

A narrativa D13 foi produzida a partir de dois textos, T6 e T9, abordando a lei educacional de 1827, bem como as dificuldades da docência no período. Tratando-se de uma narrativa histórica tradicional, consistindo em reproduzir as narrativas

apresentadas pelos textos oferecidos na bibliografia da disciplina e nas aulas expositivas do professor.

Pudemos perceber o desenvolvimento da narratividade digital a partir da edição bem estruturada, da manutenção do ritmo narrativo e utilização de trilha sonora, constatando-se uma boa clareza vocal, questão dramática e bom uso da gramática e língua.

Figura 21 - Mapa conceitual da narrativa digital D14



Fonte: Atlas TI

A narrativa digital D14 demonstra uma ampla evolução e domínio da narratividade digital, pois o produto possui um propósito geral narrativo, deixando claro a narração em primeira pessoa, além de dominar os artefatos tecnológicos necessários ao desenvolvimento da narrativa digital, fazendo ainda uso de trilhas sonoras e outros elementos narrativos digitais, como demonstra o mapa conceitual acima.

Em relação ao conteúdo disciplinar, trata-se de uma narrativa histórica tradicional, constituída a partir dos textos T6 e T8, proporcionando uma representação narrativa acerca do contexto abordado em sala de aula.

Figura 22 - Mapa conceitual da narrativa digital D15

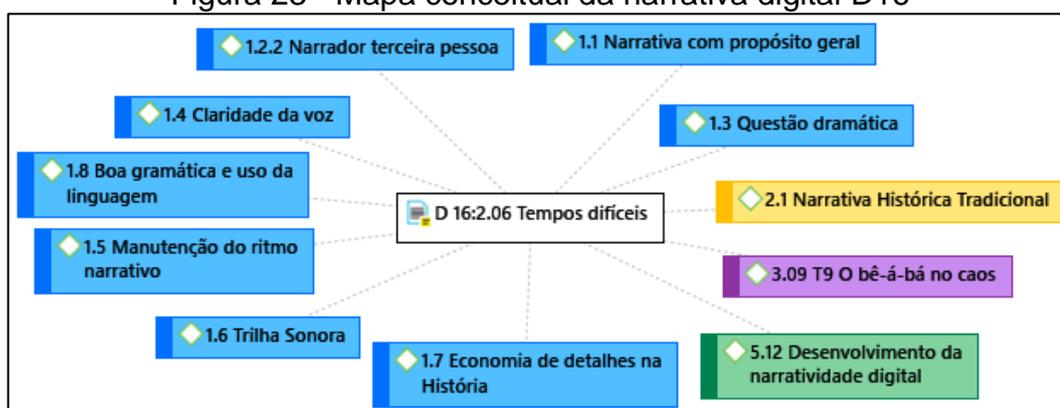


Fonte: Atlas TI

A narrativa digital D15 corrobora uma evolução em relação ao domínio da narratividade digital entre a primeira e a segunda atividade. O conteúdo foi bem editado, com utilização refinada da trilha sonora, que dura todo o conteúdo, bem como outros elementos como manutenção do ritmo narrativo com clareza da voz do narrador, utilizando bem a gramática e demonstrando domínio da língua.

Por sua vez, a narrativa histórica enquadra-se no tipo tradicional, tendo sido reproduzida uma das narrativas apreendidas em sala de aula, constituindo-se a partir do texto T7, para problematizar a condição dos escravos em relação à educação durante o império.

Figura 23 - Mapa conceitual da narrativa digital D16



Fonte: Atlas TI

Assim como as narrativas anteriores produzidas durante a segunda atividade, constatamos igualmente na D16 uma consolidação da narratividade digital, através da edição do conteúdo, da utilização de recursos narrativos e demais elementos.

A equipe simulou uma conversa entre professores do período imperial, acontecendo em um bar, de modo que foi utilizada uma trilha sonora do início ao fim da narrativa para criar a ambientação. A história tem um propósito geral, contando

com domínio da gramática e da língua portuguesa, mantendo o ritmo da narrativa por todo o produto e sustentando uma voz clara.

A narrativa está baseada no texto T9, abordado durante as aulas expositivas presenciais, no qual são problematizadas as péssimas condições da educação durante o período imperial. Desse modo, consistindo de uma narrativa histórica tradicional.

Figura 24 - Mapa conceitual da narrativa digital D17

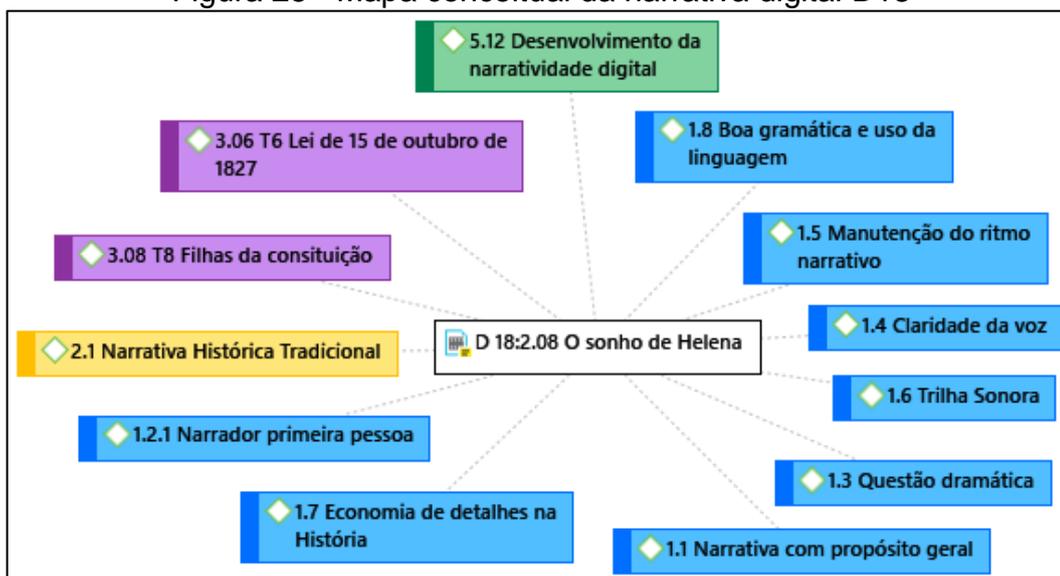


Fonte: Atlas TI

A narrativa D17 demonstra pouco domínio da narratividade digital. Apesar da clareza da voz, constata-se uma constante quebra de ritmo narrativo através de pausas bruscas na voz do narrador. Não houve utilização de trilha sonora para enriquecer a narrativa. O conteúdo demonstra domínio gramatical e dos artefatos tecnológicos necessários à produção da narrativa.

Em relação ao conteúdo disciplinar, a narrativa desenvolvida apoia-se nos textos T6 e T9, problematizando as dificuldades da docência durante o período imperial brasileiro, o que nos faz perceber que foi uma temática bastante recorrente nas produções para esse período. Por fim, trata-se de uma narrativa histórica tradicional, pois reproduz uma narrativa apresentada em sala de aula.

Figura 25 - Mapa conceitual da narrativa digital D18



Fonte: Atlas TI

A narratividade digital mostra-se bastante desenvolvida nesse produto D18, constatando-se um bom ritmo narrativo, clareza na voz e domínio gramatical. Existe uma trilha sonora constante e pertinente, ajudando no ritmo narrativo. Por fim, podemos contatar o desenvolvimento planejado quando da proposição da atividade. No mais, a boa edição evidencia a apropriação dos artefatos tecnológicos necessários à execução da atividade.

Em relação ao conteúdo programático, a narrativa foi produzida baseando-se em dois textos, T6 e T8, problematizando a educação destinada às mulheres durante o período imperial. Desse modo, constitui-se de uma narrativa histórica tradicional, na qual foi criada uma representação narrativa através da releitura de uma narrativa apresentada pelo professor.

Figura 26 - Mapa conceitual da narrativa digital D19

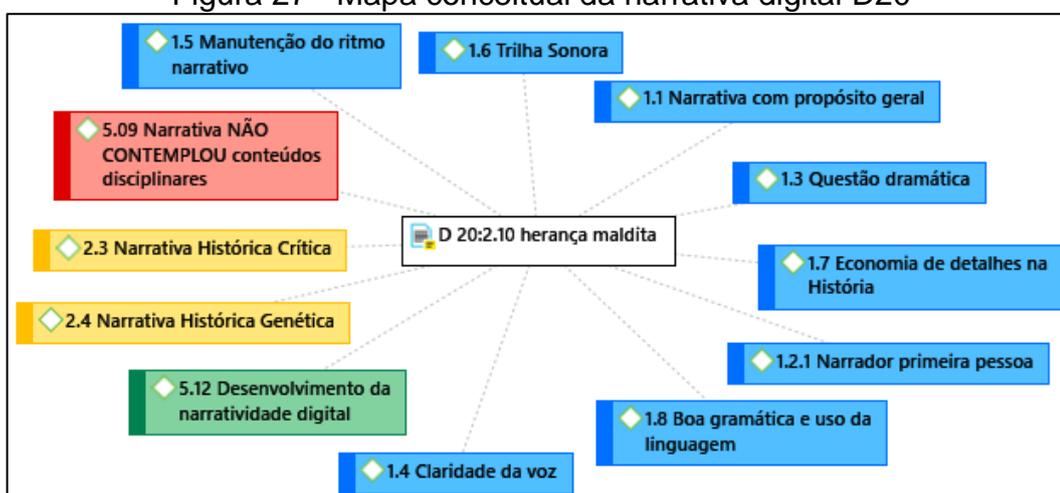


Fonte: Atlas TI

A narrativa D19 não acompanha o padrão que vinha sendo desenhado até aqui em relação a segunda etapa da disciplina. Nela, constatamos um baixo desenvolvimento da narratividade digital, pois existe uma quebra constante no ritmo narrativo, quando por algumas vezes o entendimento da narrativa é prejudicado pela pouca clareza da voz da narradora. Além disso, não se fez uso de uma trilha sonora.

Trata-se de uma narrativa histórica tradicional, na qual é problematizada a situação dos negros escravos em relação ao acesso educacional durante o período imperial, quando os donos proibiam a alfabetização dos seus escravos. Nesse sentido, a narrativa constitui-se a partir do texto T7, reproduzindo uma narrativa apreendida em sala de aula e a partir do texto em questão.

Figura 27 - Mapa conceitual da narrativa digital D20



Fonte: Atlas TI

A narrativa digital D20 foi a mais controversa que nos chegou durante a pesquisa de campo. O produto em questão parte do presente, a partir da história de uma estudante universitária do curso de Psicologia, chamada Dandara, que formula uma crítica à baixa inclusão dos negros nos cursos universitários do Brasil contemporâneo.

A partir dessa reflexão, a narrativa constrói uma crítica à manutenção da exclusão dos negros nos espaços educacionais brasileiros, estabelecendo uma ligação com o período da escravidão no Brasil, evocando uma permanência histórica, ou seja, expondo um processo histórico de longa duração.

A narrativa mostrou-se perfeita, contudo, não percebemos a presença das narrativas abordadas durante a disciplina, muito menos algum indício que nos remetesse à leitura dos textos indicados pelo professor, por parte da aluna autora.

Desse modo, podemos inferir que a narrativa produzida está impregnada de vivências e conteúdos adquiridos nas relações sociais fora da sala de aula. Ou seja, podemos imaginar que esta narrativa, produzida de forma individual por uma estudante, possivelmente foi construída a partir de vivências e conhecimentos adquiridos pela mesma, em outros espaços, como, por exemplo, a militância no movimento negro.

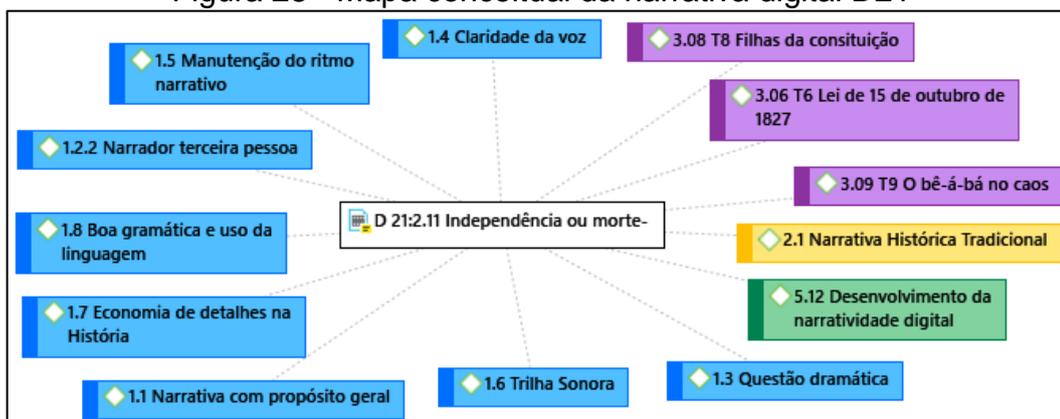
Vale salientar que essa constatação não deslegitima a narrativa criada, no que tange ao seu aspecto histórico genético, quando a personagem narradora Dandara situa-se como uma sujeita histórica, participante de um processo de longa duração, tendo sua vida influenciada por eventos e dinâmicas históricas ocorridos no período colonial e imperial da história brasileira, evidenciando o viés narrativo histórico crítico, ao situar-se criticamente em relação à situação do negro no contexto universitário contemporâneo.

Por sua vez, podemos afirmar que existe um comprovado desenvolvimento da narratividade digital, existindo um propósito geral, com claro domínio da gramática, clareza na voz, utilização de trilhas sonoras e óbvio domínio dos artefatos tecnológicos inerentes ao processo produtivo.

Ao avaliar essa narrativa no âmbito da disciplina, pudemos atribuir notas máximas aos quesitos criatividade, domínio tecnológico e coesão narrativa. Porém, o professor da disciplina não avaliou como totalmente satisfatórios os elementos que remetiam à apropriação dos conceitos abordados durante as aulas. Como exemplo, a estudante poderia ter atrelado sua narrativa ao texto T7, no qual é abordado o motivo alegado pelos donos de escravo para negar educação aos negros.

Caso tivesse estabelecido essa ligação, a estudante teria somado um elemento narrativo tradicional à sua narrativa digital, remetendo ao conteúdo abordado pela disciplina. Isso faria sua narrativa, além de crítica e genética, contemplar elementos narrativos já consolidados pela historiografia acadêmica, possibilitando identificar indícios de apropriação dos conceitos abordados pelo professor durante as aulas.

Figura 28 - Mapa conceitual da narrativa digital D21

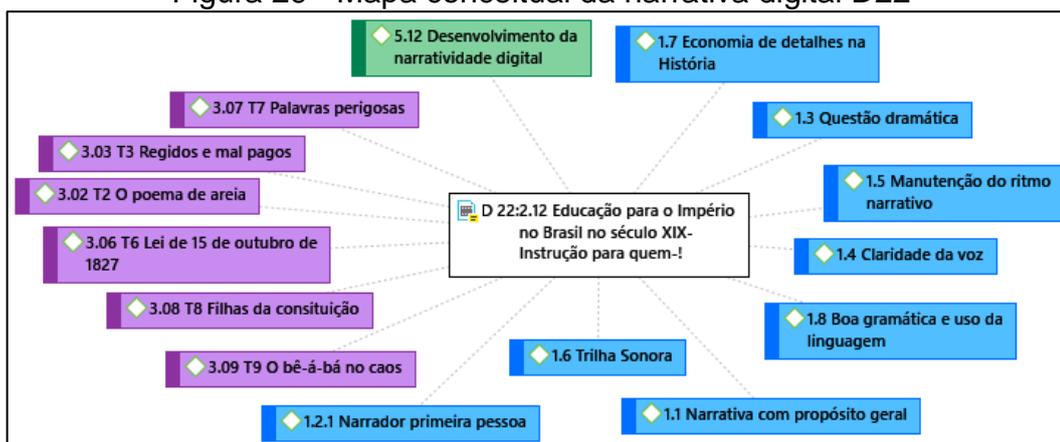


Fonte: Atlas TI

O produto D21 demonstra desenvolvimento da narratividade digital, evidenciando diversos elementos como um propósito geral explícito, fácil identificação do ponto de vista do narrador, boa gramática e clareza da voz, manutenção do ritmo narrativo e utilização de uma trilha sonora do início ao fim, trilha essa que dialoga perfeitamente com o tema da narrativa, por se tratar do Hino da Independência do Brasil.

Em relação aos aspectos historiográficos, pudemos constatar que foram baseados em três textos, T6, T8 e T9, tratando-se de uma narrativa histórica tradicional, na qual os autores optaram por criar uma narrativa descritiva, baseada na leitura do conteúdo apresentado pelo professor.

Figura 29 - Mapa conceitual da narrativa digital D22



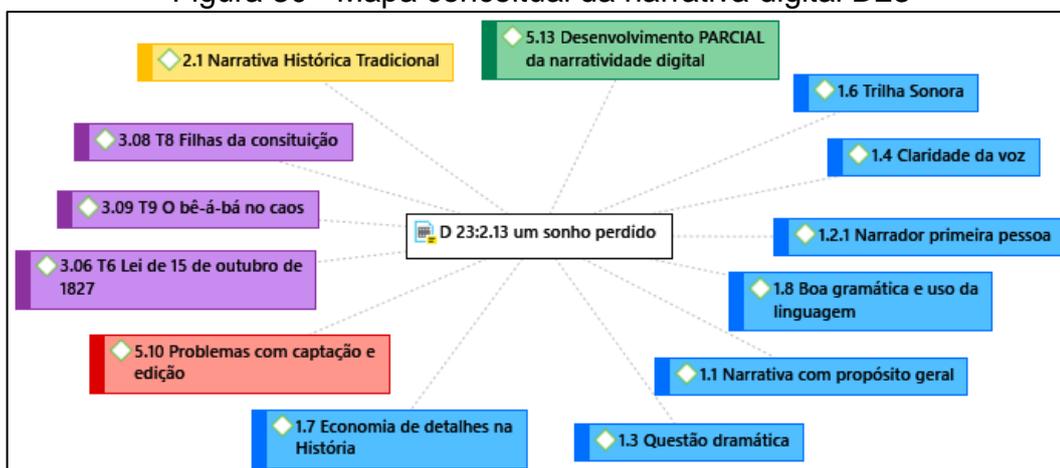
Fonte: Atlas TI

A narrativa D22 confirma a nossa constatação de uma evolução no processo de desenvolvimento da narratividade digital, consistindo em uma narrativa com propósito geral, ponto de vista explícito, situando o personagem narrador no contexto histórico,

além de possuir um bom domínio gramatical, clareza na voz e utilizar de uma trilha sonora de forma efetiva.

Em relação ao conteúdo disciplinar, utilizou seis textos para elaboração da história: T2, T3, T6, T7, T8 e T9. Com podemos perceber, o grupo também utilizou materiais do período colonial, provocando uma reflexão mais ampla acerca das mudanças de longo prazo, na História da educação no Brasil. Construíram uma narrativa histórica tradicional, produzindo uma representação narrativa a partir do conteúdo lido e apresentado pelo professor. Assim como a narrativa D21, optaram por criar um conteúdo descritivo, abordando vários conteúdos vistos na disciplina, utilizando como mote uma conversa entre a personagem narradora e seu avô. Nesse sentido, essa narrativa digital atinge o objetivo geral da dinâmica avaliativa proposta.

Figura 30 - Mapa conceitual da narrativa digital D23



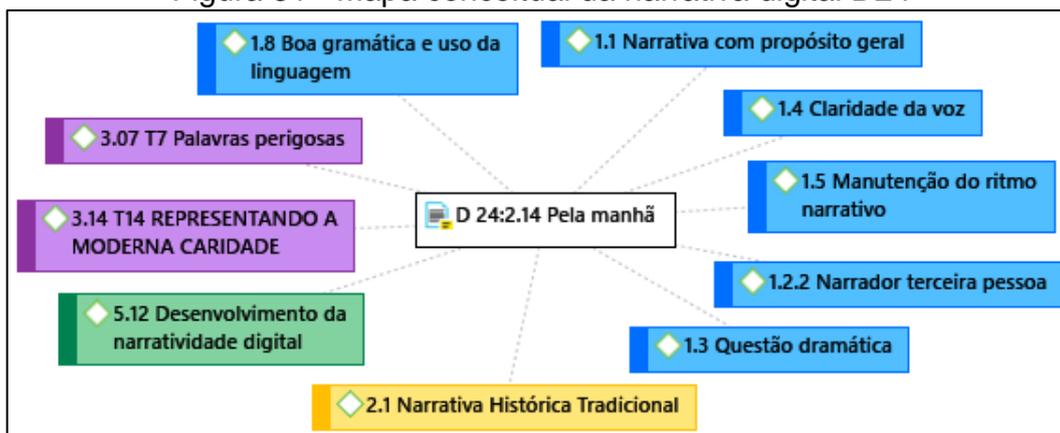
Fonte: Atlas TI

O produto D23 é uma narrativa digital com propósito geral, tendo uma narração em primeira pessoa, utilizando trilha sonora e denotando domínio gramatical. Contudo, percebemos várias quebras no ritmo narrativo, ocasionado pela dificuldade da narradora em manter a leitura do roteiro junto a uma constância no padrão da voz, com várias pausas durante a gravação.

Essa quebra narrativa nos remete à interpretação de que alguns estudantes possuem dificuldade em se apropriar da narratividade digital. Cabe outra interpretação: a de que não houve uma total apropriação dos artefatos tecnológicos utilizados no processo, pois as pausas e quebras de ritmo na leitura do roteiro poderiam ser resolvidas com regravações e edição nas trilhas de áudio, quando da elaboração do podcast. Portanto, podemos afirmar que a narratividade digital foi parcialmente desenvolvida.

Salientamos que a quebra do ritmo narrativo não prejudica a compreensão do conteúdo, cumprindo sua função principal de viabilizar a constatação por parte do professor da apreensão do conteúdo abordado em sala de aula. Nesse sentido, podemos classificar o podcast como uma narrativa histórica tradicional, tendo como base os textos T6, T8 e T9, apoiando a elaboração de uma narrativa que demonstrou a leitura dos conteúdos apresentados pelo professor.

Figura 31 - Mapa conceitual da narrativa digital D24



Fonte: Atlas T1

A narrativa D24 foi desenvolvida pelo mesmo grupo que produziu o produto D5. Essa equipe demonstrou receptividade para com a dinâmica avaliativa, explicitando um engajamento e refino com a autoria dos podcasts. A segunda produção segue o mesmo ritmo radio novelesco visto no D5, com uma interpretação dos personagens criados para contar a história, utilizando novamente alguns elementos cômicos. Em relação ao desenvolvimento da narratividade digital, percebemos que existe uma consolidação dos aspectos técnicos, com clareza na voz, manutenção do ritmo narrativo, boa gramática. Dado o tamanho do podcast, com 8 minutos, é notável o domínio dos artefatos tecnológicos necessários à produção.

Em relação ao primeiro podcast produzido pelo grupo, o D5, pudemos contatar uma maturação e refinamento da narratividade digital, corroborando a constatação do desenvolvimento dessa competência.

Em relação ao conteúdo da disciplina, trata-se de uma narrativa histórica tradicional, na qual o grupo criou uma história ficcional de maneira a retratar os contextos vistos nos textos T7 e T14. Este último texto foi utilizado apenas por esse grupo e trabalha as instituições educacionais e de caridade dos padres capuchinhos. Nesse sentido, podemos afirmar que foi criada uma representação narrativa para atender ao conteúdo exposto pelo professor.

Com a narrativa D24, chegamos ao fim da segunda etapa, relacionada ao período imperial. Contudo, antes de passarmos à última etapa, cabem alguns comentários. Após a análise das 14 narrativas produzidas durante esta etapa, pudemos observar que 10 demonstraram desenvolvimento da competência narrativa digital, enquanto que 3 utilizaram parcialmente os elementos das narrativas digital. Apenas um dos produtos não atingiu a narratividade digital.

Em relação ao conteúdo disciplinar, constatamos que 13 narrativas se basearam nos assuntos abordados pelo professor através das aulas e textos indicados, de forma que podemos afirmar que a dinâmica avaliativa cumpriu com seu objetivo principal, possibilitando ao professor acompanhar a relação entre seus alunos e os saberes apresentados pelo mesmo durante as aulas.

O produto D20, única narrativa que não se baseou nos textos da disciplina, apresentou um excelente desenvolvimento da narratividade digital, construindo uma narrativa histórica crítica e genética, tipo de conteúdo pouco explorado pelos demais estudantes. Portanto, não podemos descartá-la totalmente como uma experiência exitosa, na medida que demonstra aprendizagem fora do âmbito da disciplina, pensamento crítico e desenvolvimento de competências tecnológicas que podem vir a ser úteis ao futuro exercício da docência.

Dando prosseguimento, passamos à última etapa, na qual foi trabalhado o período republicano. Ressaltamos que esse período comporta a contemporaneidade das relações estudadas na disciplina de História da Educação no Brasil, ou seja, podendo abordar temáticas recentes, muitas das quais vivenciadas pelos próprios atores participantes da dinâmica avaliativa, professor e alunos. Isso nos fez criar expectativas relacionadas ao surgimento de narrativas relacionadas às vivências dos próprios alunos.

Abaixo segue um quadro com as narrativas entregues pelos estudantes durante esta última etapa:

Quadro 12 - Narrativas Digitais referentes ao período republicano

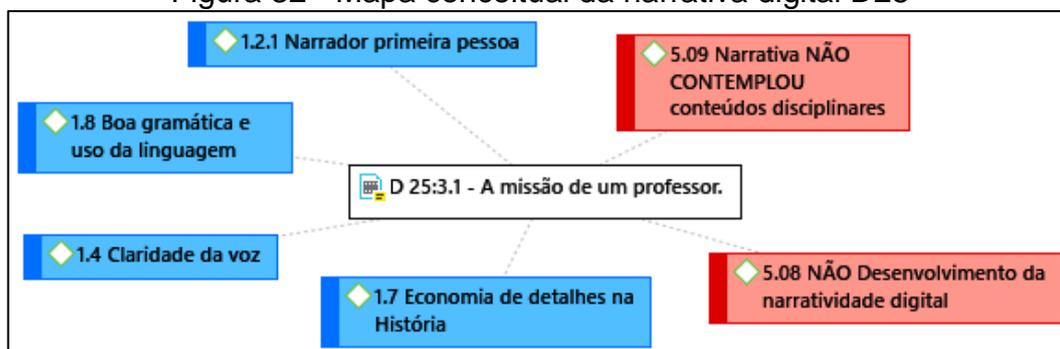
ID NO ATLAS TI	TÍTULO	SINOPSE	LINK
D25	A missão de um professor	Crítica de um professor no período da primeira república, onde as más condições de trabalho e os baixos salários aos mestres predominavam na educação	https://www.youtube.com/watch?v=E98ZVab1pFY&feature=youtu.be

D26	Brasil República	Breve histórico sobre a história da educação no Brasil e a lei de diretrizes e bases de 1971	https://www.youtube.com/watch?v=Bfgzqfll0DE&feature=youtu.be
D27	Educação Getulista	Um dos maiores e populares governos da história do Brasil, a era Vargas durou 15 anos, provocando inúmeras transformações sociais e econômicas. Alguma durando até os dias atuais.	https://www.youtube.com/watch?v=QU0Iro1OttA&feature=youtu.be
D28	República Nova	Vemos um pouco sobre o fim do Estado Novo	https://www.youtube.com/watch?v=44pqJ0A32kE&feature=youtu.be
D29	Maria Celeste Vidal	Pensando nas mudanças que ocorreram ao longo da história, no período da república, tratando especificamente do estado de Pernambuco, temos registradas grandes transformações, sendo algumas delas trazidas pela Reforma de Carneiro Leão, que modificou o cenário da Educação Pernambucana. Em um "mix" de ficção com realidade, Maria Celeste será a personagem responsável por mostrar o "ar" revolucionário que já se fazia presente na época, lutando por melhoras para a sociedade.	https://www.youtube.com/watch?v=tqApUSmASS4&feature=youtu.be
D30	Ana e as mudanças de 1940	História de Ana, que viaja do interior para o centro do Rio de Janeiro. A família de Ana faz parte dos imigrantes e não tem onde morar. Então, invade um espaço e constrói uma casa de taipa. Nesse tempo, o governo cria conjuntos habitacionais para tentar suprir a demanda de imigrantes. A visão de Ana sobre o contexto que vive, vai sendo construída em torno dessas mudanças.	https://www.youtube.com/watch?v=sMuaQsNtaoM&feature=youtu.be
D31	Pedagogia militar	Imersa no período histórico do início da República Velha, a narrativa versa sobre a realização de exercícios físico-militares para crianças nas escolas do governo, expondo o ponto de vista crítico de um professor sobre estas atividades.	https://www.youtube.com/watch?v=9hXRvtFCj9s&feature=youtu.be
D32	Marcha, menino...	Este podcast relata a história de um menino que estudou num colégio onde havia exercícios militares em sua atividade curricular, em meados do século XX.	https://www.youtube.com/watch?v=PsijXy0Cezw&feature=youtu.be
D33	ESCOLA NOVA (MUDANÇAS)	A escola nova, antigamente, era só para elite. A maioria da população era analfabetas. Os políticos na época procuravam melhoras para a educação, buscando o melhor ensino para todos	https://www.youtube.com/watch?v=kUIQyXRgVvQ&feature=youtu.be
D34	De pé no chão também se aprende a ler	Uma ex-aluna do movimento "de pé no chão também se aprende" conta um pouco de sua história para sua neta e amigos. A história é contada através de carta em 2005, pois a neta acabou de entrar na universidade para estudar pedagogia.	https://www.youtube.com/watch?v=nytGmz5koRQ&feature=youtu.be

D35	Educação Camuflada	O podcast traz a história de um garoto de 13 anos que vivenciava a educação militarista no Brasil, em um período no qual o país passava pela transição de Império para República. A implantação dos exercícios militares no currículo escolar dos alunos dessa época tinha o intuito de preparar os jovens para uma possível guerra e teve Benjamin Constant como um dos principais idealizadores dessa ideia, ocorrendo principalmente no estado do Rio de Janeiro. Essas práticas geraram polêmicas entre os docentes e os pais dos alunos da época e resistiram até o final da Segunda Guerra Mundial, onde com fim da guerra esses métodos militares perderam força.	https://www.youtube.com/watch?v=HDBDFFR1ojs&feature=youtu.be
D36	Um sonho realizado	Essa é a história de Helena, uma jovem de Minas Gerais do ano 1875, professora, que viaja com seus pais para o Rio de Janeiro. Para os pais, essa viagem vai trazer oportunidade para Helena conseguir um bom partido: já para Helena, essa viagem vai ser a realização do sonho dela de se torna professora na famosa escola de jardim da infância do educador Joaquim José de Menezes.	https://www.youtube.com/watch?v=pgOk2vH21-Q&feature=youtu.be
D37	História da educação no período militar	O vídeo produzido é um podcast cujos personagens são uma senhora e sua neta. A avó faz referência à educação pública no período do Regime Militar, no Brasil, ao contar para sua neta como estava estruturado esse ensino. Isso acontece depois de a mesma perceber, através de uma reportagem do cenário político atual, que algumas pessoas estão pedindo a volta da ditadura militar.	https://youtu.be/5WOO2d_WIoU

Fonte: Elaboração própria

Figura 32 - Mapa conceitual da narrativa digital D25



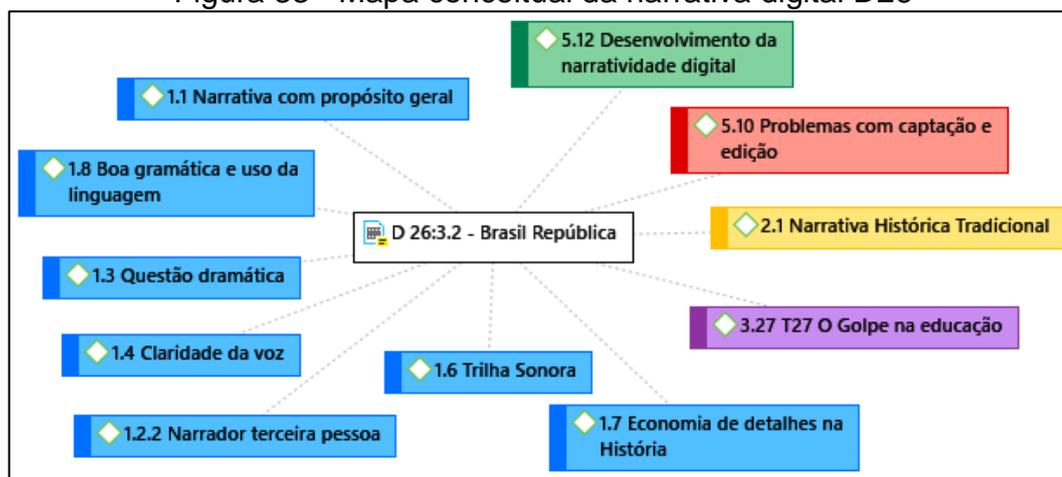
Fonte: Atlas TI

A narrativa D25 demonstra clareza na voz e boa edição do conteúdo. Contudo, não podemos falar em desenvolvimento da narratividade digital, pela ausência de trilha sonora. A narrativa não possui um propósito geral, não apresentando, além disso, uma questão dramática.

Em relação ao conteúdo disciplinar, não explorou os assuntos trabalhado em sala de aula, no que tange ao período republicano da História da Educação no Brasil. Nesse sentido, a narrativa digital não se enquadra em uma narrativa histórica.

Esse produto apresentou o menor aproveitamento desse período, em razão de não ter atendido os conteúdos disciplinares. Sendo que também não mostra os elementos das narrativas digitais.

Figura 33 - Mapa conceitual da narrativa digital D26



Fonte: Atlas TI

O produto D26 foi produzido em formato de radionovela, no qual os estudantes encenaram a gravação de um programa de rádio que debateu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961. Percebemos uma regressão em relação ao desenvolvimento da narratividade digital, e, talvez dos artefatos tecnológicos, pois constatamos alguns problemas com a captação do áudio, contendo cortes bruscos na edição, somando-se às várias pausas na interpretação dos personagens.

Ainda que esse grupo seja o mesmo das narrativas D5 e D24, já tendo demonstrado a consolidação da narratividade digital, podemos inferir que o desafio de realizar a interpretação de uma história mais complexa pode ter comprometido a qualidade do conteúdo. No mais, pudemos perceber que, desta vez, outros integrantes da equipe executaram a interpretação dos personagens, sendo um forte motivo para justificar as quebras de narrativa.

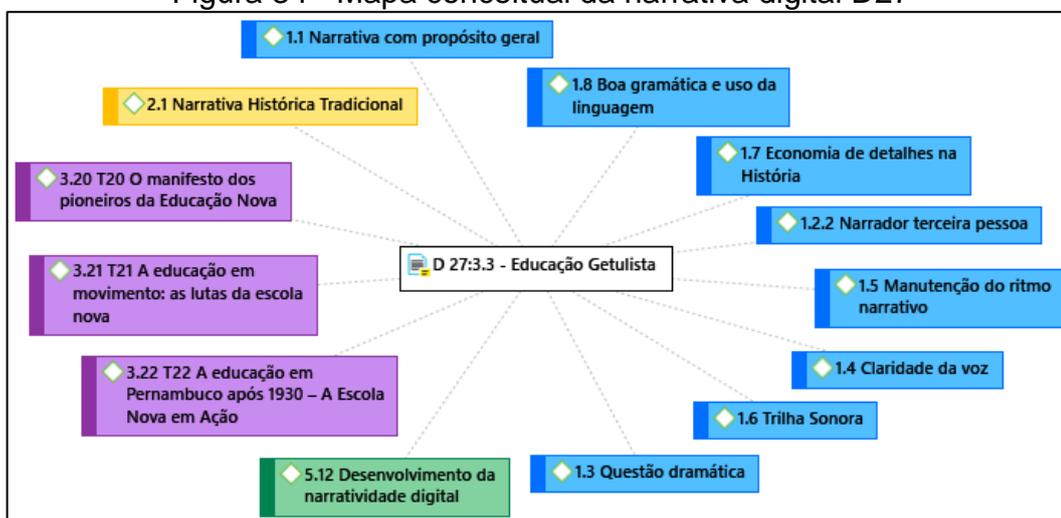
Nesse sentido, acreditamos que a experimentação na troca dos intérpretes e na elaboração de uma história mais complexa, demonstra o grau de engajamento do grupo para com a dinâmica avaliativa proposta, fazendo com que o grupo tenha

abandonado a zona de conforto consolidada nas duas narrativas anteriores para experimentar novos formatos de produção, o que acabou por comprometer e fazer regredir a competência da narratividade digital.

Vale ressaltar que esses aspectos negativos não comprometem a compreensão da narrativa. Nota-se clareza na voz e boa gramática. O uso de uma trilha sonora pertinente, referente à música "Conformópolis" do compositor Di Melo, promove uma boa reflexão acerca do contexto retratado.

Em relação ao conteúdo disciplinar, baseia-se no texto T27, tratando-se de uma narrativa histórica tradicional, com uma representação narrativa acerca do conteúdo apresentado durante as aulas e por meio de leitura dos textos da disciplina.

Figura 34 - Mapa conceitual da narrativa digital D27



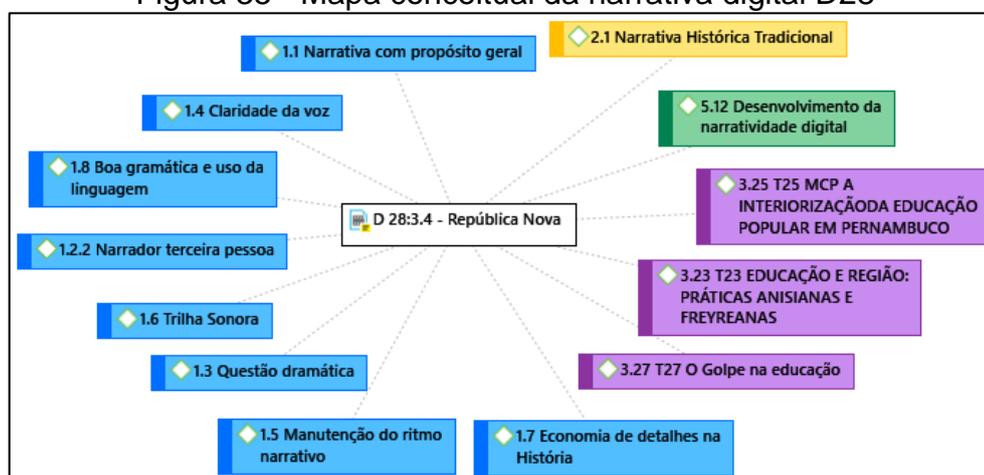
Fonte: Atlas TI

O produto D27 se trata de uma narrativa descritiva em terceira pessoa, demonstrando um amplo domínio da narratividade digital, com óbvia apropriação dos artefatos tecnológicos necessários, comprovado pela boa captação e edição do conteúdo. Além disso, a narrativa possui manutenção do ritmo, trilha sonora pertinente que dura todo o conteúdo, questão dramática, clareza da voz e boa utilização da gramática e língua.

Em relação ao conteúdo disciplinar, observa-se que a narrativa está baseada nos textos T20, T21 e T22, abordando o período republicano do Governo Vargas. Nesse sentido, os envolvidos realizaram uma exposição descritiva acerca do movimento Escola Nova, problematizando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Desse modo, trata-se de uma narrativa histórica tradicional, consistindo em uma

construção que reproduz uma narrativa existente, desenvolvida a partir da leitura dos textos juntamente às aulas ministradas.

Figura 35 - Mapa conceitual da narrativa digital D28



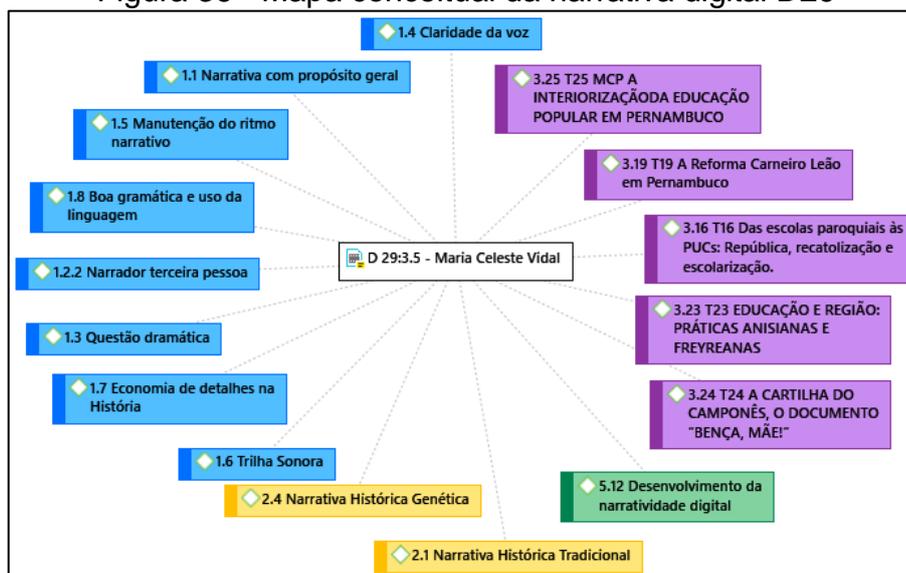
Fonte: Atlas TI

A narrativa D28 demonstra consolidação do desenvolvimento da narratividade digital, possuindo bom ritmo narrativo, uso de uma trilha sonora de fundo, do início ao fim, sem prejuízos para o entendimento. Possui boa gramática e narração em terceira pessoa. Desse modo, podemos confirmar uma apropriação dos artefatos tecnológicos utilizados durante a dinâmica avaliativa.

Em relação ao conteúdo disciplinar, percebemos que estão baseados nos textos T23, T25 e T27, restringindo a narrativa ao período republicano posterior ao governo de Getúlio Vargas e ao período que antecedeu o golpe civil militar de 1964. Nesse contexto, o grupo aborda as mudanças promovidas pelo Estado brasileiro na educação, passando pelas propostas de Anísio Teixeira, bem como os movimentos de educação popular baseados no método Paulo Freire de alfabetização.

Nesse sentido, trata-se de uma narrativa histórica tradicional, consistindo em uma reprodução das narrativas apreendidas a partir da leitura dos textos, bem como durante as aulas ministradas.

Figura 36 - Mapa conceitual da narrativa digital D29



Fonte: Atlas TI

O produto D29 trouxe uma grata surpresa em relação à narrativa histórica, atendendo nossas expectativas quanto o surgimento de experiências pessoais dos estudantes atreladas ao contexto estudado na disciplina.

O grupo em questão baseou-se em uma personagem real para construir sua narrativa, tratando-se da tia-avó de uma das estudantes do grupo, que havia exercido uma militância contra o regime autoritário iniciado em 1964, no Brasil. A personagem real em questão é Maria Celeste Vidal, conhecida militante de Vitória de Santo Antão, cidade localizada na Zona da Mata de Pernambuco. Através de Maria Celeste, há o desenvolvimento de uma narrativa que se origina a partir da Reforma Educacional Carneiro Leão, instituída em 1928, baseando-se no texto T19.

Na continuidade da narrativa, as estudantes abordam as escolas religiosas católicas, baseando-se no texto T16. Tais escolas continuam muito presentes na sociedade pernambucana, principalmente entre a classe média. Em uma dessas escolas, o Colégio Sagrado Coração, em Caruaru, Maria Celeste cursou a educação básica. Nesse contexto, a narrativa menciona um protesto feito pela personagem contra as freiras que dirigiam a escola, combatendo uma situação de exclusão, quando uma de suas amigas foi impedida de realizar as avaliações, porque o pai não mais conseguia pagar a mensalidade. Para solucionar o problema, Maria Celeste organizou uma arrecadação de dinheiro entre os colegas, atitude que desagradou as freiras.

Sempre tendo a vida de Maria Celeste como fio condutor da narrativa, a história chega aos movimentos de educação popular, abordados através do texto T24 e T25. Nesse quesito, retratam a participação de Maria Celeste como professora das Ligas Camponesas, movimento de trabalhadores rurais vinculado ao PCB (Partido Comunista Brasileiro) e que lutava por reforma agrária, tendo conseguido a desapropriação do Engenho Galileia, localizado na cidade de Vitória de Santo Antão, onde a personagem residia.

Essa atuação política ocasionou a prisão dessa personagem em 1964, quando militava junto as Ligas, como nos mostra a historiadora Lima (2001, p.7): “Em Vitória de Santo Antão a professora Maria Celeste Vidal, das Ligas, foi presa depois de ir para a rádio local convocar os camponeses a se agruparem e marchar para o Recife, tendo como meta a libertação de Miguel Arraes³²”.

Nesse sentido, podemos afirmar que o podcast trata-se de uma narrativa histórica tradicional e genética, dado que as estudantes propõem uma narrativa familiar, desenvolvendo uma micronarrativa genética, configurada na história de sua parente Maria Celeste Vidal, inserindo-a em um contexto histórico mais amplo, nesse caso, a narrativa tradicional apreendida durante as aulas e a partir da leitura do texto.

Contudo, vale salientar que não podemos atrelar uma interpretação histórica acadêmica a uma narrativa desenvolvida a partir de memórias familiares, principalmente se tais memórias são analisadas por integrantes da própria família. Como bem lembrou o professor da disciplina, que também é um pesquisador e historiador, durante a entrevista que foi instrumento de coleta desta pesquisa, ao ser questionado sobre esse podcast em questão:

PESQUISADOR: Durante a disciplina, acho que foi no último podcast, sobre República, num dos podcasts sobre o golpe civil-militar de 64, um dos grupos trouxe uma história que era da tia de uma delas, e fez uma mistura de ficção com realidade para falar desse contexto histórico que afligiu o nosso país (...). O grupo fez uma relação da vida privada com o contexto da disciplina. Como o senhor vê essa relação de utilizar a narrativa para ligar ao conteúdo visto durante a disciplina e o choque de narrativas... Não seria um choque, mas uma mistura de narrativas?

PROFESSOR: Nesse caso aí, um caso bem particular e muito positivo, porque realmente a menina é sobrinha-neta de uma militante famosa (referindo-se à Maria Celeste Vidal), ali na região de Vitória (referindo-se à cidade pernambucana de Vitória de Santo Antão), por sinal tinha sido até o primeiro objeto de pesquisa de um ex-orientando meu, que acabou

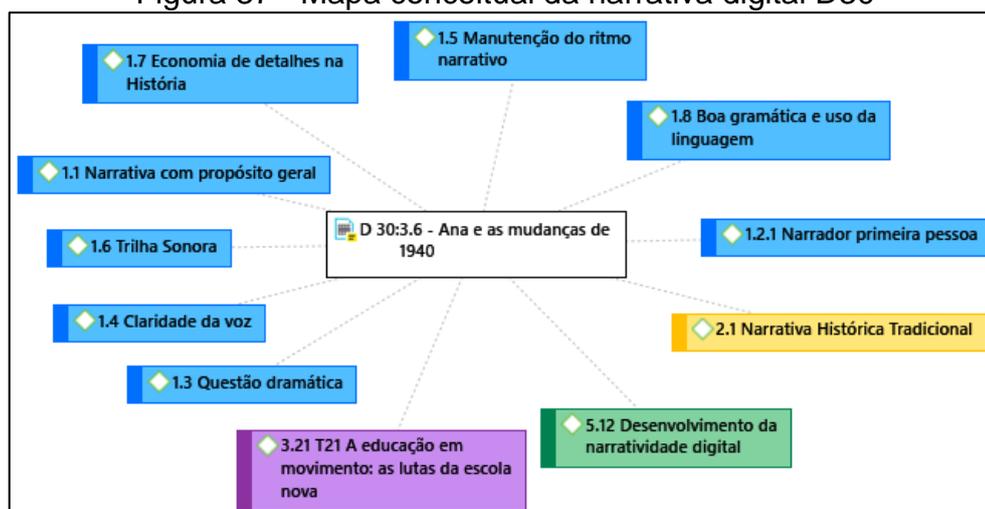
³² Em 1964, Miguel Arraes era o governador eleito do Estado de Pernambuco, porém, após o golpe civil militar, teve seu mandato cassado, tendo sido preso em seguida, acusado pelos militares de ser comunista.

trabalhando um objeto próximo, que era as Ligas Camponesas. Então, era muito forte a presença dessa senhora na família, e dessa memória na família. De tal forma que não tem como, no caso dela, de provocar essa interpretação de narrativa, percebe? O que mostra aí a naturalidade com que essa geração conseguiu lidar com essa linguagem, com essa mídia. Quer dizer, a própria ideia de expressar no podcast, essas narrativas em conflito, mostra... E colocar isso no podcast, enfim, gravado... etc... mostra, digamos, a naturalidade como que se depararam com a estratégia didática do podcast (...) (ENTREVISTA 01, 2018, p.5)

Como podemos perceber através da fala do professor, mesmo sendo impossível legitimar a interpretação histórica a partir das memórias de família, não podemos deixar de ressaltar a naturalidade com a qual os estudantes transpuseram a narrativa história da Maria Celeste Vidal, dialogando com o contexto abordado na disciplina e condensando tudo através de uma narrativa digital na mídia podcast. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer a criação de uma narrativa histórica genética por parte dessas estudantes, situando uma experiência privada em um contexto histórico amplo, levantando indícios de desenvolvimento da consciência histórica.

Para finalizar, podemos afirmar que o podcast demonstra o desenvolvimento da narratividade digital, interpretação corroborada pela definição do propósito geral da narrativa, boa gramática, clareza na voz, uso adequado de trilhas sonoras e manutenção do ritmo narrativo.

Figura 37 - Mapa conceitual da narrativa digital D30



Fonte: Atlas TI

O produto D30 demonstra desenvolvimento da narratividade digital, realizado em formato de radionovela, contemplando a história de uma família que se desloca do interior do estado do Rio de Janeiro à capital, em busca de melhores condições de

emprego e moradia. Nesse contexto, são abordadas as mudanças ocorridas na educação na década de 1940.

Como recursos técnicos, podemos perceber uma boa manutenção do ritmo narrativo, clareza da voz, uso de efeitos sonoros, como batidas na porta, além de boa gramática e linguagem. Com isso, podemos constatar, a partir da edição, que houve domínio dos artefatos tecnológicos utilizados durante a produção.

Em relação ao conteúdo disciplinar, a narrativa está baseada no texto T21, tratando-se de uma narrativa histórica tradicional, na qual uma narrativa apresentada em sala de aula através de aulas e leitura dos textos foi reproduzida em formato digital.

Figura 38 - Mapa conceitual da narrativa digital D31

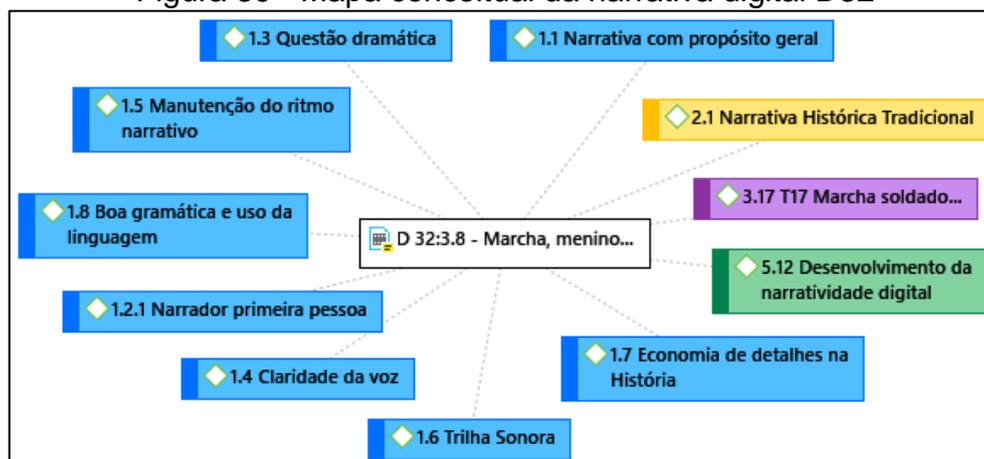


Fonte: Atlas TI

O produto D31 demonstra um bom domínio da narratividade digital, de forma que podemos constatar uma narração em primeira pessoa, contendo um bom ritmo narrativo, clareza da voz e boa gramática. O grupo optou por não utilizar uma trilha sonora, contudo, sem comprometer a qualidade narrativa. Ainda, é possível perceber que houve apropriação dos artefatos tecnológicos necessários à execução da atividade.

Quanto ao conteúdo disciplinar, nota-se que a narrativa se baseia no texto T17, no qual é abordado a adoção de práticas militares na educação primária, entre fins do século XIX e início do século XX, período que compreendeu o final do Império e início da República, tendo ganhando reforço no decorrer da Primeira Guerra Mundial. Nesse sentido, podemos afirmar que se trata de uma narrativa histórica tradicional, tendo reproduzido uma narrativa adquirida através da leitura do texto juntamente à aula ministrada.

Figura 39 - Mapa conceitual da narrativa digital D32



Fonte: Atlas TI

O conteúdo D32 foi construído com narração em primeira pessoa, comprovando o domínio da narratividade digital através da utilização de efeitos sonoros pertinentes por todo o conteúdo, sem comprometer o entendimento da narração, notando-se clareza na voz, propósito geral, boa gramática e domínio dos recursos tecnológicos necessário à produção.

Por sua vez, o conteúdo disciplinar se mostra através da utilização do texto T17. Nesse sentido, trata-se de uma narrativa histórica tradicional, desenvolvida a partir da reprodução de uma narrativa apresentada em sala de aula e através da leitura dos textos disponibilizados.

Figura 40 - Mapa conceitual da narrativa digital D33



Fonte: Atlas TI

O produto D33 demonstra uma estagnação no desenvolvimento da narratividade digital, pois existem muitas quebras de ritmo narrativo, sem utilização de trilha ou efeitos sonoros. Entre o minuto 1'34" até o 2'09" existe uma quebra muito forte no ritmo narrativo, ocasionada pela dificuldade de leitura do estudante

responsável pela parte. Desse modo, houve uma dificuldade em relação à narratividade digital. Nesse caso, uma maior preparação antes de gravar o conteúdo, além de um melhor domínio dos artefatos tecnológicos, poderiam se traduzir em uma edição e finalização mais adequada do podcast.

Essa constatação é reforçada pelo fato de que a quebra de ritmo não prejudica o entendimento da história, sinal de que o roteiro foi bem escrito, contendo questão dramática e economia nos detalhes da história. Porém, ocorreu um problema na etapa de captação e edição do podcast propriamente dito.

Em relação ao conteúdo disciplinar, podemos confirmar a utilização dos textos T20 e T21 para elaboração da narrativa. Trata-se de uma narrativa histórica tradicional, na qual o grupo aborda o movimento da Escola Nova e as mudanças provocadas pelos mesmos na educação na década de 1930, no Brasil.

Figura 41 - Mapa conceitual da narrativa digital D34



Fonte: Atlas TI

O produto D34 demonstra um domínio avançado na narratividade digital. Consiste de um roteiro bem escrito, em formato de carta. Percebemos um propósito geral, clareza na voz, questão dramática, economia detalhes, manutenção de ritmo narrativo, boa edição e uso de trilha sonora pertinente ao tema.

O conteúdo abordado pelo grupo está baseado nos textos T24 e T25, tendo como temática os movimentos de educação popular baseados no método Paulo Freire de alfabetização, mais precisamente o "De pé no chão também se aprende a ler". Esse programa foi executado no estado do Rio Grande do Norte, onde teve como público-alvo os moradores analfabetos da zona rural.

Podemos classificar o conteúdo como uma narrativa histórica tradicional e exemplar. A história foi construída de forma a reproduzir a narrativa histórica consolidada acerca dos movimentos de educação popular vistos durante as aulas ministradas pelo professor e textos indicados no programa disciplinar, consistindo, dessa maneira em uma narrativa tradicional.

Vale salientar que esse foi o único podcast a desenvolver uma narrativa histórica exemplar. Essa característica é notada na construção do roteiro/carta pelo grupo. As estudantes fizeram sua história transitar em torno de uma personagem que nos dias atuais escreve uma carta à sua neta para falar como foi alfabetizada, indicando que a educação é um importante instrumento de mudança social. Nesse sentido, podemos afirmar que se trata de uma narrativa histórica exemplar, pois evoca um padrão a ser seguido através de um evento histórico, aos moldes definidos por Rusen (1992).

Figura 42 - Mapa conceitual da narrativa digital D35



Fonte: Atlas TI

O conteúdo D35 demonstra desenvolvimento da narratividade digital, de modo que podemos constatar um propósito geral, questão dramática, economia nos detalhes e ponto de vista em primeira pessoa, tratando-se de um conteúdo ficcional, contando com clareza da voz e boa gramática. Por fim, utilizam trilhas sonoras de ambientação, como canto de pássaros e sons que remetem a uma tropa marchando, remetendo desta maneira ao assunto abordado pelos estudantes ao produzir essa narrativa: a educação militarista presente nas escolas durante a primeira república brasileira.

O conteúdo disciplinar contempla o texto T17, que consiste em uma problematização das escolas que reproduziam dinâmicas militares, como exercícios

físicos e contato com armas de fogo. Tal contexto se desenvolve na transição do século XIX para o XX, iniciando no período imperial e ganhando reforço durante a Primeira Guerra Mundial. Existia o temor de que seria necessário aos jovens estarem prontos para defender a pátria inesperadamente dos países invasores. Nesse sentido, trata-se de uma narrativa histórica tradicional, na qual foi reproduzida uma narrativa apreendida através das aulas e leitura dos textos indicados pelo professor.

Figura 43 - Mapa conceitual da narrativa digital D36



Fonte: Atlas TI

Em relação ao aspecto técnico, podemos afirmar que é notável um desenvolvimento e consolidação da narratividade digital no produto D36, de modo que podemos perceber um propósito geral na história, questão dramática, economia nos detalhes, narração em primeira, clareza da voz narradora e boa gramática. No mais, percebemos a utilização de uma trilha sonora durante toda a gravação, com volume adequado de maneira que não compromete o entendimento da narração, ajudando na manutenção do ritmo narrativo. Assim, podemos inferir que a equipe obteve um bom domínio dos artefatos tecnológicos utilizados para realizar a atividade, como demonstra a boa qualidade do conteúdo.

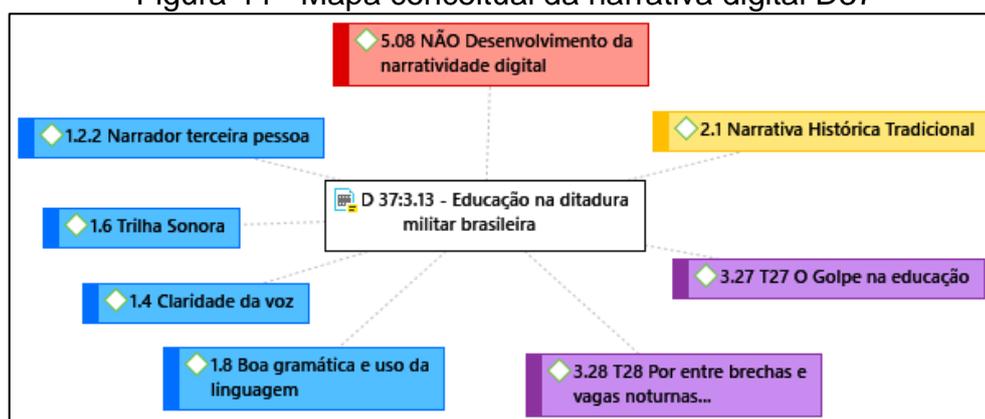
O grupo baseou-se no texto T10 para produzir sua narrativa, esse texto remete a história do Colégio Menezes Vieira, instituição particular de ensino, que provocou uma revolução na educação brasileira em relação à educação infantil. Apropriando-se das ideias do pedagogo Friedrich Froebel, que fundou o primeiro *kindergarten* (Jardim de infância), na Alemanha, em 1837, Menezes Vieira criou a primeira de turma de Jardim de Infância no Brasil, revolucionando a educação da época. Durante a narrativa criada, a personagem ficcional consegue um emprego nessa instituição em 1875, permanecendo até 1887, quando é demitida e funda sua própria escola

particular de jardim de infância, dando continuidade e consolidando o que aprendeu no Colégio Menezes Vieira.

O contexto abordado pelo grupo em sua história ficcional possui validade histórica, pois mesmo após a venda da escola Menezes Vieira, em 1887, por motivos de saúde de seus donos, a revolução educacional em relação à educação infantil se estende após o fim do período imperial.

Nesse sentido, podemos afirmar que o grupo abordou um processo histórico de longa duração, iniciando em fins do império e se estendendo durante o período republicano da História brasileira. Trata-se de uma narrativa histórica tradicional, pois reproduz uma narrativa histórica advinda dos textos e das aulas ministradas pelo professor.

Figura 44 - Mapa conceitual da narrativa digital D37



Fonte: Atlas TI

O produto D37 não demonstra desenvolvimento da narratividade digital, pois não possui manutenção de ritmo narrativo, tendo sido produzido um conteúdo longo com 10 minutos, sem o devido cuidado com dinamização do ritmo. Existe uma clareza na voz narradora, onde notam-se diversas pausas, talvez pela gravação do conteúdo ter sido realizada de uma única vez, sem divisão de trechos para facilitar a edição e finalização do podcast. Desse modo, podemos concluir que não houve domínio satisfatórios dos artefatos tecnológicos utilizados, o que poderia ter refletido em maior qualidade do conteúdo.

Em relação ao conteúdo disciplinar, a narrativa baseia-se no texto T27 e T28, nos quais são abordadas as mudanças promovidas a partir do golpe civil militar de 1964. Vale salientar que o grupo fez uma excelente explanação sobre o contexto histórico nos dez minutos, expondo vários elementos existentes na relação entre o

governo militar autoritário e a educação pública. Nesse sentido, podemos afirmar que se trata de uma narrativa histórica tradicional, reproduzindo uma narrativa que foi apresentada durante as aulas e através da leitura dos textos.

Ao fim desta última etapa da disciplina, e conseqüentemente da dinâmica avaliativa, pudemos constatar que a maioria dos grupos demonstrou ter consolidado a competência da narratividade digital. Como indicador dessa afirmação, podemos observar que, das 13 narrativas digitais produzidas pelos estudantes, apenas duas não apresentaram o desenvolvimento pleno da narratividade digital conforme os elementos propostos por Lambert (2013) e Robin e Pierson (2005).

A constatação do não-desenvolvimento da narratividade digital por todos os alunos estabelece um limite de alguns estudantes com a linguagem multimidiática, baseada na utilização de TDICs, o que pode nos fazer reconhecer a necessidade de adotar uma multiplicidade de linguagens e atividades avaliativa no âmbito das disciplinas.

Embora o déficit de alguns alunos pudesse ser sanado a partir de um maior aprofundamento nas técnicas de narração digital durante as aulas, acabamos por esbarrar em uma limitação do próprio conteúdo programático da disciplina.

Em outras palavras, o objetivo geral da disciplina consiste em abordar a História da Educação no Brasil, possuindo um conteúdo amplo, de maneira que o tempo utilizado para que os estudantes se apropriassem da narratividade digital de uma forma mais efetiva, pode comprometer a abordagem dos temas da própria disciplina.

Essa preocupação nos foi externada pelo próprio professor, em uma conversa informal, durante nossa observação participante. Nessa conversa, o professor defendeu que não poderíamos colocar um peso avaliativo muito alto nos aspectos técnicos da produção das narrativas digitais em podcast, tendo em vista que esse não seria o objetivo maior da disciplina. Uma maior rigidez na cobrança desse aspecto poderia deixar alguns alunos constrangidos, visto que as técnicas de produção foram abordadas rapidamente em uma prática de poucas horas.

Apesar dessas dificuldades apresentadas pela turma e reconhecidas como válidas por nós, acreditamos que a dinâmica avaliativa foi exitosa, observando desde conteúdos disciplinares até o desenvolvimento das técnicas de produção das narrativas digitais. No total, foram produzidas 37 narrativas digitais, das quais apenas

três (D17, D25 e D37) não apresentaram algum grau de desenvolvimento da narratividade digital.

Em relação ao conteúdo disciplinar, das 37 narrativas produzidas, apenas três (D6, D20 e D25) não trabalharam com algum assunto abordado pelo professor em sala de aula ou pela leitura dos textos indicados.

Como podemos observar, apenas a narrativa D25 não atingiu nenhum dos objetivos propostos pela dinâmica avaliativa, ou seja, não demonstrou ter desenvolvido a narratividade digital e nem contemplou assuntos abordados na disciplina.

Em relação as narrativas históricas, os resultados se mostraram dentro do esperado, de forma que foram produzidas 33 narrativas históricas tradicionais, do total de 37. Esses 33 produtos consistem em representações narrativas produzidas pelos estudantes, baseadas em narrativas historiográficas construídas por um historiador de ofício, muitas vezes no âmbito acadêmico, e apresentadas pelo professor durante suas aulas e através dos textos indicados.

Essa informação confirma o viés avaliativo da dinâmica proposta, pois a partir da produção dessas narrativas históricas tradicionais, o professor pode constatar de que maneira seus estudantes ressignificaram o conteúdo abordado durante as aulas, de forma que, durante o processo de escuta coletiva dos produtos, o professor pode promover debates, reflexões e desconstruir algum equívoco presente nas narrativas dos estudantes.

No mais, foram desenvolvidas uma narrativa histórica exemplar (D34), três críticas (D7, D9 e D20) e duas genéticas (D20 e D29), de maneira que esses estudantes mostraram um desenvolvimento maior da consciência histórica, situando-se enquanto sujeitos de um processo de longa duração. Como demonstrado na narrativa D29, sobre a militante Maria Celeste Vidal, quando as alunas provocaram o diálogo entre uma experiência pessoal e o conteúdo abordado em sala de aula. Ou, a narrativa D20, que, embora não tenha mostrado diretamente assuntos abordados na disciplina, promove uma reflexão acerca da condição contemporânea do negro na universidade, evocando um processo de permanência histórica de longa duração.

Portanto, a partir da análise das narrativas digitais produzidas pelos estudantes, podemos corroborar as indicações de Robin (2008), para quem as narrativas digitais possibilitam a ressignificação das TDICs em ambientes educacionais, viabilizando um

protagonismo e autoria através da narratividade digital, e dialogar com Almeida e Valente (2012), para os quais as narrativas digitais funcionam como uma janela na mente do aluno, por onde é possível que o professor vislumbre a relação do estudante com o saber apresentado em aula.

Entre as ressignificações do uso de TDIC através das narrativas digitais, não podemos deixar de mencionar o próprio podcast, como mídia em franca expansão, sendo utilizada nessa dinâmica avaliativa como suporte à produção e manifestação das narrativas digitais, possibilitando a produção de conteúdo, sem a necessidade de tanto investimento quanto o que se faz necessário à produção de vídeos, por exemplo. Isso faz do podcast uma mídia perfeita para utilização em contextos com poucos recursos financeiros.

Podemos afirmar, a partir dos produtos apresentados, que as narrativas digitais viabilizam a prática da narrativa a partir dos pensamentos de Rusen (1992), para quem a narratividade consiste no ato de manifestação da consciência histórica, através do qual se pode situar em uma experiência histórica, como pudemos ver nas produções dos estudantes, ao criarem representações narrativas, com auxílio de TDIC, acerca dos contextos históricos abordados em sala de aula.

Findada a análise dos produtos decorrentes da dinâmica avaliativa, vamos nos debruçar sobre a própria dinâmica. Para isso, escutamos os alunos e o professor.

7.2 Análise e discussão dos questionários e entrevista

Esta parte da análise dos dados atende o quarto objetivo específico, que consiste em destacar as dimensões, de acordo com o modelo PrACT, da dinâmica de avaliação baseada na produção de narrativas digitais em podcast na disciplina de história.

Para isso, nos baseamos na observação participante durante a etapa de desenvolvimento e execução da dinâmica avaliativa, além de termos realizado uma entrevista com o professor e aplicado um questionário aos estudantes sobre o processo avaliativo que participaram.

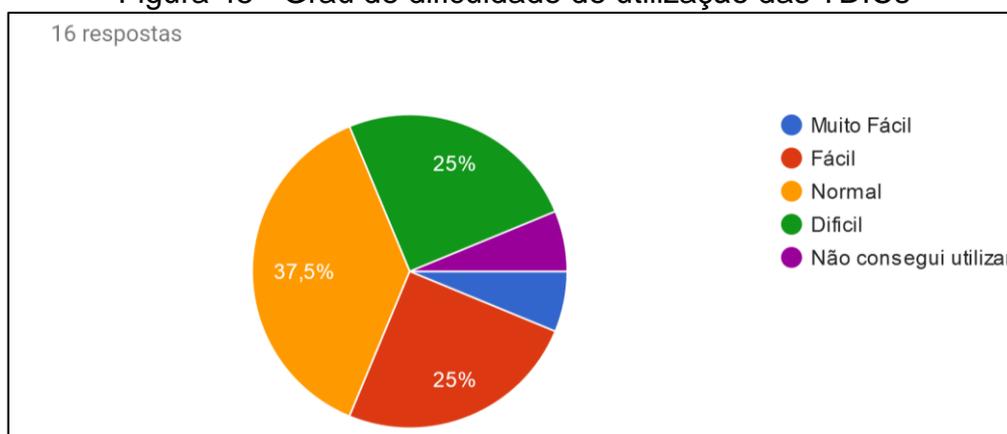
O questionário foi aplicado através da plataforma Google Forms e o link foi enviado aos estudantes através do aplicativo *Whats App*. Dos 45 alunos matriculados na disciplina, 16 responderam o questionário.

A entrevista com o professor foi realizada presencialmente, gravada e transcrita pelo pesquisador, estando disponível na íntegra nos anexos.

A partir daqui, sempre que falarmos dos estudantes que responderam ao questionário, iremos adotar a sigla A1 para designar Aluno 1, A2 para designar o Aluno 2 e assim sucessivamente, sendo que o último aluno é o A16. Salientando que o questionário e suas respectivas respostas estão disponíveis no anexo dessa dissertação.

Lembrando que utilizamos o modelo PrACT, iniciaremos nossa análise a partir da dimensão praticabilidade (AMANTE, OLIVEIRA e PEREIRA, 2017, p.143).

Figura 45 - Grau de dificuldade de utilização das TDICs



Fonte: Google Forms

Ao serem perguntados acerca do grau de dificuldade para utilização das tecnologias necessárias à produção das narrativas digitais, dos 16 alunos respondentes, 1 achou ser muito fácil, 4 acharam fácil e 6 acharam que o uso foi normal. Entre os que tiveram dificuldades, 4 responderam ter sido difícil utilizar, enquanto que apenas 1 alegou não ter conseguido utilizar, como demonstrado na figura acima.

A próxima pergunta do formulário pedia para que descrevessem alguma dificuldade encontrada.

A4 respondeu que: “No primeiro momento, houveram algumas dificuldades de manuseio, por se tratar de uma adequação ao novo programa. Ao longo das produções fomos nos familiarizando, e fazíamos mais do que o solicitado”.

Por sua vez, A13 falou: “Senti dificuldade no início, apenas quando estávamos aprendendo a utilizar o aplicativo em si, depois de aprender, ao menos o "básico", ficou tranquilo. Fora isto, não tenho o que falar”.

A2 respondeu que teve poucas dificuldades, “mais pela precariedade do material”, provavelmente referindo-se ao seu aparelho smartphone.

A8 encontrou dificuldade na edição dos áudios, enquanto que A11 teve que pedir ajuda. Já A6 teve dificuldades com os efeitos sonoros.

O estudante A15 teve “dificuldade em entender a finalidade e também de utilizar os recursos que foram solicitados. Nem todos tinham acesso a celulares potentes, muitos, mal sabiam usar o celular”.

Em compensação, 8 respondentes alegaram não ter tido qualquer tipo de dificuldade para utilizar as TDICs e produzir as narrativas digitais, ou seja, 50% dos que responderam.

Nesse sentido, as respostas dos alunos 6, 8, 11 e 15 corroboram o que já foi mencionado por nós durante a análise das narrativas digitais. Nesse caso, algumas dificuldades poderiam ser minimizadas com mais tempo de formação nas técnicas de produção das narrativas digitais, o que demandaria mais tempo disponível para a oficina de produção de narrativas digitais em podcast no âmbito da disciplina.

Contudo, as respostas aqui apresentadas, somadas às análises das narrativas feitas anteriormente, apoiam positivamente a dimensão da praticabilidade, tendo em vista que apesar das dificuldades, a maioria dos produtos demonstra o desenvolvimento da narratividade digital.

As falas de A4 e do A13 são emblemáticas em nos remeter às dificuldades existentes nos primeiros momentos, assim como as falas que relatam pequenas dificuldades com as trilhas de áudio e efeitos sonoros.

Problemas minimizados a partir da evolução da prática de produção das narrativas. O que ficou claro quando pudemos constatar uma evolução no desenvolvimento da narratividade digital entre as três etapas da dinâmica avaliativa.

Esta conclusão é apoiada pela percepção do professor da disciplina, nesse trecho extraído da entrevista:

PESQUISADOR: Como o senhor percebeu o grau de dificuldades estudantes de pedagogia com uso da tecnologia necessária para fazer o podcast, todos fizeram com um smartphone utilizando aplicativos de edição, como o senhor percebeu, viu dificuldade?

PROFESSOR: Veja, no primeiro momento eles tiveram um impacto, claro a novidade tecnológica no primeiro momento deu um certo receio, né? Entendeu? Mas eu vi que foi só no primeiro momento, porque nos últimos podcasts mesmo já estava tudo bem elaborado, a edição. Bem elaborado... Os caras estavam colocando som de selva, som de floresta, bicho cantando, não é verdade? Som de fundo, sonoplastia. Então, realmente, eu acho que foi o primeiro impacto, quando falou de podcast e tal, tecnologia, deu aquela

refreada no pessoal, enfim. Mas depois eles, até pela própria aproximação dessa geração com essas tecnologias, a gente viu que o domínio foi extremamente positivo (ENTREVISTA 1, 2018, p.4).

Como podemos observar, a fala do professor apoia a nossa percepção de evolução no domínio das TDICs utilizadas no decorrer do processo, partindo de um estranhamento inicial até culminar com o refinamento da técnica, atingindo a dimensão da praticabilidade e tornando-se um processo sustentável ao longo da disciplina.

Dando prosseguimento, atendendo à dimensão autenticidade (AMANTE, OLIVEIRA e PEREIRA, 2017, p.144), perguntamos aos estudantes se eles poderiam um dia utilizar a mesma dinâmica quando estivessem exercendo a docência. Com essa pergunta, desejávamos saber se os estudantes de Pedagogia perceberam a dinâmica avaliativa desenvolvida como um instrumento útil ao futuro exercício profissional, possibilitando uma similitude com o mundo real do trabalho dos futuros professores.

Dos 16 respondentes, 14 afirmaram ser possível reproduzir a experiência quando fossem professores. Portanto, acreditamos que os estudantes desenvolveram uma significação em relação à dinâmica avaliativa para além da disciplina de História da Educação do Brasil, compreendendo-a como um instrumento a ser utilizado durante sua vida profissional.

O aluno A13 afirmou que usaria “sem sombra de dúvidas. Para mim foi uma experiência muito boa e enriquecedora. Inclusive, em outra disciplina da universidade onde a professora nos pediu para levarmos alguma produção nossa, para falar do que havíamos aprendido, optei por levar um podcast”.

A12 afirmou que “sim, utilizaria, mas no momento não tive essa oportunidade ainda. Mas tenho interesse”. Em concordância, A7 afirma que “é um instrumento produtivo e uma ferramenta avaliativa construtiva e significativa”.

O estudante A4 afirmou que “com certeza irei usar, para desenvolver o potencial criativo. Este tipo de atividade proporciona uma reflexão, e a auto fixação dos conteúdos, tratando-os com um vasto leque que os cercam”. Neste comentário, podemos perceber que, além da autenticidade, reconhecendo uma utilidade à sua vida profissional, o estudante demonstra ter percebido o impacto da dinâmica no processo de aprendizagem, concordando, assim, com os alunos A12 e A7, mencionados no parágrafo anterior.

Apenas dois respondentes afirmaram não ver possibilidades futuras de utilização da dinâmica. Enquanto A9 apenas declarou que não utilizaria, o aluno A15 explicitou o motivo da não utilização, afirmando que “precisaria que fossem todos com acesso à inclusão digital e soubessem usar o celular potente. Seria trabalhoso”.

O comentário de A15 é bastante pertinente, pois desvela uma das principais limitações desta dinâmica avaliativa, neste caso, referindo-se ao acesso às TDICs por parte dos estudantes, principalmente no que tange à aquisição de smartphones. Nesse sentido, nos remete ao parâmetro da “adequação”, de acordo com o qual a dinâmica avaliativa deve “providenciar condições de realização das tarefas de avaliação” (AMANTE, OLIVEIRA e PEREIRA, 2017, p.144), sendo um dos parâmetros da autenticidade.

Contudo, podemos afirmar que, no decorrer do processo executado na disciplina de História, essa limitação não se mostrou prejudicial em nosso contexto. Mas se faz necessário reconhecer, a partir do comentário de A15 que, em alguns contextos sociais, principalmente em ambientes educacionais com público de baixo poder aquisitivo, a execução de uma dinâmica similar é seriamente comprometida, podendo demandar mais energia dos atores envolvidos no processo para sua execução.

Em relação ao professor, questionado sobre o uso futuro da dinâmica por parte dos estudantes, obtivemos a seguinte resposta:

PESQUISADOR: Em relação a gente pensar que era uma turma de pedagogia, que serão futuros docentes, por exemplo, desde o ensino infantil e alguns chegando até a ser professores universitários, o senhor acredita que essa dinâmica pode possibilitar uma aprendizagem para além de uma disciplina de História? Funcionando como um reforço de didática e para pensar o uso da tecnologia na educação?

PROFESSOR: Sim, sim... Certamente, até porque para o alunado com maior acuidade, interesse e sensibilidade com a docência, ele vê que a estrutura do podcast e a base da mídia podcast ela pode servir para uma série de outros conteúdos, de outras estratégias didáticas. Onde um moleque bom, de faixa etária, que pode trabalhar com ele. Quer dizer... Atualmente você vê essa meninada de sete ou oito anos de idade já domina o celular. Não teria dificuldade de fazer também uma brincadeirinha nesse sentido, percebe? Usando essa mídia como como possibilidade de motivação para uma série de atividades de produção, que não apenas no campo do ensino de história (ENTREVISTA 1, 2018, p.4).

Nesse sentido, o professor compartilha a percepção da maioria dos estudantes que responderam ao questionário, concordando que a dinâmica de produção das

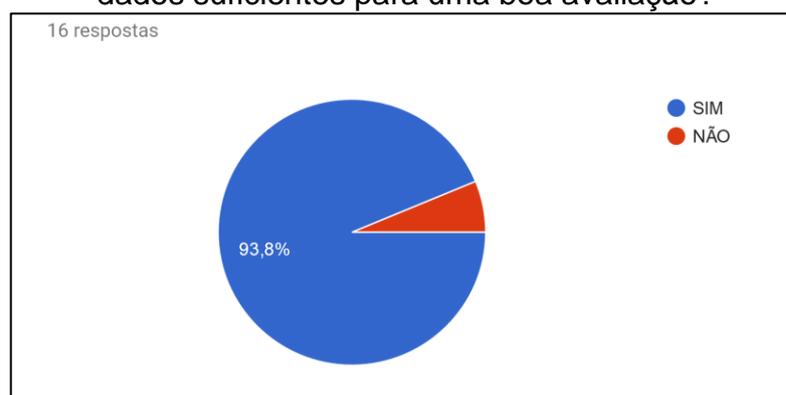
narrativas em podcast pode servir para estratégias didáticas em outros campos de conhecimento, trabalhando outros conteúdos que não apenas no campo da História.

Portanto, pode-se afirmar que os estudantes e o professor perceberam uma similitude da dinâmica com o mundo do real, onde as tecnologias são amplamente empregadas de maneira autoral, estabelecendo uma significação em relação à futura atuação profissional desses estudantes.

Dando prosseguimento às dimensões do modelo PrACT, procuramos atingir a dimensão da consistência através de perguntas relacionadas à percepção dos estudantes quanto ao ato avaliativo, por parte do professor, através das narrativas em podcast. Para isso fizemos o seguinte questionamento: Na sua opinião, os podcasts produzidos proporcionaram ao professor dados suficientes para uma boa avaliação?

Consolidando as respostas, obtivemos o seguinte gráfico:

Figura 46 - Na sua opinião, os podcasts produzidos proporcionaram ao professor dados suficientes para uma boa avaliação?



Fonte: Google Forms

De acordo com o gráfico acima, podemos observar que 15 dos 16 respondentes acreditam que as narrativas digitais em podcast proporcionaram dados suficientes à avaliação pelo professor. Dando continuidade, solicitamos que os estudantes justificassem suas respostas.

Em sua justificativa, A1 afirmou que “o podcast funciona como sistematização do texto, e entendimento do que foi trabalhado. Logo, tem a mesma relação que uma avaliação normal sem a expectativa de uma prova”.

Em concordância, A4 afirma que “os alunos de forma geral, usaram a criatividade. Cada um se esforçou para a produção de uma narração consistente. Durante as exposições em sala ficou claro o quanto os colegas conseguiam relacionar teoria e usar a criatividade ao mesmo tempo”.

O Aluno A5 defendeu que para o professor “era possível perceber através da narrativa, o resgate ou não dos conteúdos vistos em aula”. Seguindo o mesmo raciocínio, A7 afirmou que “o professor conseguia perceber, a partir das produções e debates, os alunos que haviam compreendido o conteúdo abordado”.

O Aluno A13 afirmou que “a partir do podcast ele poderia perceber como estávamos entendendo e percebendo os conteúdos que estavam sendo trabalhados. Além de que, na apresentação deles, tínhamos a oportunidade de discutir um pouco sobre a proposta que estava sendo trazida”.

A partir das falas desses estudantes, podemos sustentar que eles desenvolveram uma percepção acerca da consistência entre instrução e avaliação. Pois, para eles, o podcast provia o professor com subsídios para observar a relação entre seus alunos e o saber, sendo possível identificar através das produções, o conteúdo abordado durante as aulas e pela leitura dos textos.

Em relação ao professor, ao ser questionado, obtivemos a seguinte resposta:

PESQUISADOR: Em relação à dinâmica avaliativa, o senhor acha que ela propicia uma boa ferramenta para avaliação, em que sentido? O que é que a gente pode enxergar de avaliação em história, nesse processo?

PROFESSOR: Veja, me lembro que a gente cobrou do alunado, né? Essa contextualização, a gente usou muito essa ideia, quase que as estruturas básicas de um conto, de uma narrativa, melhor dizendo. E que ele pudesse então nessa narrativa colocar informação de trilha sonora, elementos que remetesse às informações e ambientações contidas nos textos paradidáticos, nos textos de apoio... Os textos historiográficos de apoio. Então, nesse sentido aí a gente vê que a avaliação do podcast, acaba sendo uma avaliação positiva, porque a gente escuta no podcast esse cuidado, essa presença. É na própria narrativa também, a gente os escutou compondo no estilo digamos ... (claro, a gente provocou nesse sentido, remetendo ao novelesco de rádio), mas a gente escutou nas narrativas composições de personagem e com ações que demonstravam ou que expressavam como a gente pretendia que assim fosse, determinados conteúdos. Como por exemplo, da relação entre jesuítas e indígenas, a questão da Escola Régia, da Aula Régia, etc. A gente os viu usarem uma série de mecanismos sonoros, e depois mais contemporâneos também, inclusive a narrativa e elementos sonoros, fazendo com que o podcast seja avaliado como um bom material didático (ENTREVISTA 1, 2018, p.3).

Na fala do professor, surge a percepção do mesmo acerca do alinhamento entre instrução e avaliação, sendo possível constatar os conteúdos abordados em sala de aula durante a avaliação das narrativas digitais em podcast e possibilitando escutar a “presença” do conteúdo nas produções dos estudantes, em consonância com o que foi ensinado. Nesse sentido, em relação ao ensinado, remetemos tanto ao

conteúdo da disciplina quanto às técnicas de produção de narrativas digitais em podcast.

Continuando, o questionamos sobre a competência narrativa e sua relação com a disciplina de História:

PESQUISADOR: Para além da questão da mídia e da tecnologia, eu sou formado em História, o senhor também, é formado em História e trabalha com pesquisa em História. A gente sabe que a competência da narrativa, a narratividade, é uma competência inerente ao fazer historiográfico, qual seria o benefício de trazer e desenvolver essa competência em uma disciplina de História, desde ensino superior ao ensino médio. E aí refletindo sobre essa questão de como as mídias e tecnologia podem ser um suporte ao desenvolvimento dessa competência, que não necessariamente precisa ser tratada com tecnologia, pode ser tratada como uma narrativa escrita mesmo (...) como o senhor enxerga essa questão da narratividade enquanto competência necessária o ensino, aprendizagem e avaliação em História? Como avaliar através da narrativa?

PROFESSOR: Mais uma vez, eu acho que podcast cumpriu um papel importante porque, a rigor, na sua elaboração, a equipe, o alunado, ele teria que acionar, ele tem que negociar com três recepções narrativas. O texto base, ou texto fonte, que é aquele texto paradigmático, as vezes já consagrado, que vai fornecer a ele esses elementos primeiros e fundantes de informação e saber histórico. A narrativa que ele vai elaborar no contato com esse texto e com a aula, com a disciplina, com a narrativa do professor, e, recepção que ele vai fazer à narrativa do professor. A elaboração dessa narrativa por ele, a extratização desse contato da narrativa do livro, do livro/professor... então ele vai elaborar isso numa narrativa, digamos primária, que é a composição, digamos desse roteiro do podcast, como a gente salientou... até porquê a estrutura do roteiro é que estaria apontando lá a avaliação do podcast. Não esqueçamos que estávamos cobrando do podcast alguns elementos de personagem, de ambiência... A gente colocou tudo isso no podcast, contextualização, por quê? Cobrando esses elementos, anunciando que o podcast seria avaliado por tais categorias, que categorias eram essas? Categorias que forçassem ele, que forcem o aluno, literalmente... ou que motive, que conduza o aluno... A ler com certa acuidade o texto e a receber com certa acuidade a aula. Porque então, essa segunda narrativa que ele está elaborando na estrutura que a gente colocou como método de estrutura do roteiro, ele já no roteiro sabendo que deverá contemplar aquelas categorias pelas quais ele sabe que será avaliado na sua nota do podcast. E a terceira narrativa que é a produção do podcast em si, que é traduzir essa estrutura do roteiro que ele faz, agora no podcast. Porque agora vai entrar então a modulação da voz do personagem, vai entrar, como vimos nos últimos podcasts, a sonoplastia, e, até como você lembrou muito bem, o nível de mesclar narrativas.

Mas veja, a própria mesclagem da narrativas que a colega faz no podcast dela (**referindo-se à narrativa D29**), pressupôs um momento anterior, que aqui estou chamando de segunda narrativa, que é essa elaboração sistemática, certamente tentando... Se balizando pelas categorias pelas quais ela sabe que será analisada, em função da recepção dos textos e do material que ela teve acesso e problematizou ao longo do curso

Em resumo, nessa fala do professor, podemos perceber que coexistem várias percepções de narrativas, desde as apresentadas pelos textos, passando pela narrativa apresentada pelo próprio professor durante as aulas, bem como a narrativa criada pelo estudante, na qual ele terá de negociar com as narrativas com as quais teve contato anteriormente. De maneira que a narrativa digital desenvolvida na mídia podcast cumpre seu papel, para os estudantes, em relação à competência narrativa, fazendo-os refletirem e negociando com as diversas representações narrativas disponíveis, antes de criarem as suas próprias.

E, nesse momento, as TDICs tornam-se um suporte ao desenvolvimento das narrativas por parte dos alunos, viabilizando o desenvolvimento da competência narrativa no âmbito da disciplina de História, de modo que existe um alinhamento claro entre a dinâmica avaliativa proposta e as competências a serem desenvolvidas.

Em relação à multiplicidade dos indicadores e relevância dos critérios, parâmetros da consistência, acreditamos que foram atingidos durante a fase de elaboração da dinâmica avaliativa. Nesse sentido, vale resgatar uma das falas do professor durante a entrevista:

Daí eu até reforço essa ideia de não o deixar como única forma de avaliação, exclusiva, porque aí ele pode ser acionado no outro modelo avaliativo, paralelo a ele, como material didático. E isso é uma coisa que a gente tentou fazer, eu faço registro (ENTREVISTA, 2018, p.3).

Como já registrado, a dinâmica avaliativa baseada na produção de narrativas digitais em podcast não foi o único instrumento avaliativo durante a disciplina. Houve uma multiplicidade de indicadores, como, por exemplo, a manutenção da avaliação tradicional, escrita e individual, refletindo também na própria diversidade dos critérios e indicadores para avaliação das narrativas digitais em podcast.

Nesse momento devemos reconhecer uma limitação da nossa dinâmica, sendo necessário fomentar uma prática avaliativa baseada na multiplicidade de critérios, indicadores e instrumentos avaliativos. De modo que a dinâmica não atende efetivamente ao desenvolvimento da competência de produção textual, principalmente em âmbito acadêmico.

Nesse sentido, nos chamou bastante atenção a fala do professor, ao explicar um dos motivos de sua resistência inicial à produção de narrativas digitais como método exclusivo de avaliação durante sua disciplina: “Eu defendo que ela deve ser

um complemento, né? Defendo, porque é fundamental, particularmente da cultura universitária, a gente não perder de vista a produção textual, né?” (ENTREVISTA 1, 2018, p.2).

A fala do professor é muito importante, pois nos faz vislumbrar um dos motivos pelos quais a avaliação tradicional, remetendo à cultura do teste, baseada estritamente na linguagem escrita alfabética, ainda representa uma parte considerável das dinâmicas avaliativas. Dando ênfase à escrita como meio para produção e compartilhamento do conhecimento

Nesse sentido, não podemos deixar de levar em conta a fala do professor. Enquanto o cotidiano acadêmico, o mundo do trabalho e o mundo real demandarem produtos escritos, não podemos romper totalmente com os métodos tradicionais de avaliação baseados na produção textual.

Portanto, a maior limitação da dinâmica descrita nessa dissertação, está na necessidade de continuarmos produzindo, armazenando e transmitindo conhecimento através da escrita. Nesse sentido, ela não pode ser adotada como único instrumento de avaliação em uma disciplina de História. É necessário que os instrumentos de avaliação sejam balanceados nos âmbitos das disciplinas, utilizando as linguagens presentes na cultura digital, sem, contudo, abandonar totalmente a produção textual tradicional.

Em continuação, levando-se em conta os critérios e indicadores avaliativos, podemos dizer que a dimensão transparência foi alcançada em seus diversos parâmetros, desde o processo inicial de negociação, envolvendo todos os atores, até a visibilidade dos produtos oriundos do processo avaliativo.

Para verificar a percepção dos estudantes, na aplicação do questionário fizemos a seguinte pergunta: “Os critérios de avaliação deste trabalho ficaram claros para você?”. Para este questionamento obtivemos 100% de respostas positivas, dos 16 alunos que responderam o questionário.

O aluno A4 explicou que “durante todos os momentos de preparação nos foi passado quais os critérios seriam adotados. Pediu-se que usássemos a criatividade, mas também fomos solicitadas a narrar levando em consideração as características dos assuntos trabalhados”.

Por sua vez, A7 afirmou que “as orientações e o objetivo da proposta ficou clara no início da disciplina”.

A13 afirmou que: “tivemos uma boa explicação de como agir na produção do material e o que precisaria estar composto”.

Em relação ao impacto da dinâmica avaliativa nos processos de aprendizagem, o estudante A13 respondeu que “o podcast nos fazia voltar a estudar os conteúdos que estávamos estudando, pois, sua composição e sua estrutura se fazia necessário. Sem falar na escuta dos materiais produzidos pelos outros grupos”.

Continuando com o impacto na aprendizagem, A1 fez o seguinte comentário: “Acredito que com as produções os textos ficavam imersivos, podcasts em primeira pessoa por exemplo me localizavam num momento histórico e a compreensão do texto ficava mais fluida”.

A fala acima proporciona um indicador de atuação do pensamento narrativo (BRUNER, 1998) durante a dinâmica avaliativa. A imersão criada pela produção das narrativas digitais parece viabilizar o entendimento do conteúdo da disciplina de História de uma maneira diferenciada, a partir da criação de uma representação narrativa por parte do estudante. Essa percepção apontada pelo estudante pode servir como ponto de partida à investigação, em uma pesquisa futura, do impacto específico da produção de narrativas digitais na aprendizagem de História.

Corroborando essa percepção de favorecimento da aprendizagem, apontamos a fala do aluno A12, que faz o seguinte comentário: “tivemos uma experiência diferente de aprendizagem com uma forma produtiva no nosso conhecimento”. Alinhado com a citação anterior, A10 afirmou que a atividade “nos ajudou na compreensão da temática que foi trabalhada em sala de aula”.

Em relação à etapa de escuta coletiva, que possibilitou aos alunos apresentarem seus trabalhos aos colegas, A7 faz o seguinte comentário: “A etapa final possibilitou um debate geral a partir das produções, a compreensão do conteúdo era abordada a partir de diversas possibilidades”.

Em concordância com os alunos, o professor afirma

que a escuta também foi bem satisfatória, né? Até porque o apelo deles escutarem o trabalho do colega, escutarem a produção dos colegas, dos outros grupos, acabou funcionando como uma motivação, né? Um elemento de motivação (...) o modo de aproximação dos conteúdos das outras equipes e conseqüentemente de outros cortes temporais e outros enfoques de conteúdo, que uma determinada equipe pode não ter feito, mas que seus membros podem somar informação e saberes na escuta dos demais podcasts (ENTREVISTA 1, 2018, p.2-3).

Desse modo, podemos constatar que, em relação à escuta coletiva, a percepção do professor está alinhada com as dos estudantes.

A etapa da escuta coletiva deveria consistir em um instrumento para autoavaliação por parte do estudante, conforme desenho de uma avaliação que se pretende formadora (PINTO, 2016). Todavia, pudemos constatar, levando-se em conta a observação participante, que o momento da escuta coletiva não foi suficiente para que os estudantes realizassem a autoavaliação.

Por mais que os estudantes tenham sido questionados acerca de suas próprias produções, no momento da escuta coletiva, tendo sido estimulados a refletir sobre a representação narrativa criada, fomentando um debate coletivo acerca das produções, não acreditamos que, de fato, houve autoavaliação. Faz-se necessário o desenvolvimento de uma dinâmica de autorreflexão mais aprofundada, de caráter individual, extrapolando a reflexão coletiva, possibilitando que cada sujeito possa se auto avaliar em relação ao seu aproveitamento com a dinâmica.

Essa questão levantada pelo processo de autoavaliação nos expõe mais uma limitação da nossa dinâmica avaliativa, principalmente da maneira como foi executada.

A limitação está relacionada à perspectiva de avaliação individual, pois, da maneira que desenhamos a dinâmica para contemplar a produção coletiva, por grupos de estudantes, acabamos por perder de vista a avaliação individual. Sendo contornável com a adoção de algum instrumento individual para auto avaliação.

Por exemplo, em algum momento ocorrido durante o processo de avaliação, nós chegamos a pensar em problematizar as produções dos estudantes durante a avaliação escrita individual. Contudo, não levamos a ideia adiante.

Caso a ideia tivesse sido posta em prática, poderíamos ter utilizado esse momento para que o estudante executasse uma autoavaliação individual, em relação à narrativa digital produzida. De forma que, somada à perspectiva grupal de avaliação proporcionada durante a escuta coletiva, também teríamos um vislumbre individual da percepção de cada estudante.

Fazemos essa ressalva, pois, apesar de termos tido esse vislumbre a partir dos questionários respondidos pelos estudantes, faz-se necessário que o processo de autoavaliação individual aconteça sempre no âmbito da disciplina.

Chegando ao fim da análise do processo, podemos destacar que a dinâmica avaliativa baseada na produção de narrativas digitais em podcast está alinhada, em grande parte, às dimensões presentes do modelo PrACT, de avaliação com TDICs, salvaguardadas as exceções já mencionadas.

Podemos afirmar que a dinâmica proposta dialoga com o paradigma da avaliação formadora (PINTO, 2016), possibilitando ao aluno uma relação direta com o saber apresentado. Viabilizando o desenvolvimento de competências relacionadas ao mundo real e profissional, de modo que o professor pode atuar como um mediador e curador dessa relação entre aluno e saber.

No âmbito da dinâmica avaliativa, podemos apontar ao menos dois exemplos onde essa relação entre o aluno e o saber foram estreitadas a partir das mecânicas necessárias à execução da atividade.

O primeiro desses exemplos está presente na narrativa digital D5, quando os alunos realizaram uma busca em textos extra disciplinares, encontrando novos conteúdos, objetivando compor o personagem principal da sua narrativa, a partir dos fatos reais, ligados ao professor Francisco Ferreira Paes da Silveira, que viveu na Bahia durante o século XVIII, contexto histórico abordado pela disciplina.

O segundo exemplo reside na narrativa digital D29, quando as estudantes utilizaram a personagem histórica Maria Celeste, parente de uma das alunas, para compor sua história. Nesse caso, as estudantes puderam construir uma narrativa a partir de uma experiência presente na vida particular de uma colega, ressignificando essa experiência e expandindo os conteúdos abordados durante as aulas.

Nesses dois exemplos, percebemos como a dinâmica estimulou os estudantes na busca por saberes fora do âmbito disciplinar. O professor passou à função de mediador e curador, enquanto os estudantes acessavam novos conhecimentos, trazendo-os à sala de aula e problematizando-os.

Em relação ao modelo PrACT, podemos destacar que a dimensão praticabilidade foi atingida, como demonstrado pelas percepções dos estudantes e do professor. Vale ressaltar a existência de um estranhamento inicial com o uso das TDICs necessárias à execução da atividade, o que poderia comprometer a eficiência e sustentabilidade do processo, mas que foi gradualmente sendo minimizado com a evolução mostrada a partir da prática decorrente da produção das narrativas, quando

os alunos puderam estar imersos nas técnicas de produção das narrativas na mídia podcast.

Faz-se necessário reconhecer que a dinâmica aqui proposta pode ser comprometida em sua praticabilidade em ambientes com baixa inclusão digital, onde os atores não possuam acesso às TDICs necessárias à execução da atividade.

Em relação a dimensão autenticidade, pudemos constatar que os estudantes e o professor percebem uma relação da dinâmica com o mundo real em que os atores estão inseridos, de modo que a vivência facilmente se reproduz nos ambientes fora da sala de aula, estando atrelada à futura prática profissional dos alunos.

Nesse sentido, pudemos perceber uma relação entre autenticidade e consistência, principalmente pelo fato de que os estudantes que participaram da dinâmica avaliativa cursam a Licenciatura em Pedagogia, ou seja, serão futuros docentes. Ou seja, a partir do momento em que a consistência era atingida com sucesso, a dinâmica avaliativa estava paralelamente contribuindo à formação profissional dos estudantes.

Em outras palavras, ao participarem de uma dinâmica avaliativa consistente, podendo perceber com clareza a construção dos critérios e indicadores, e, sabendo como seriam avaliados, passaram a vivenciar um processo passível de ser reproduzido por eles em sua vida profissional de futuros docentes.

Dessa maneira, a importância da dimensão consistência é fundamental ao processo avaliativo, principalmente quando aplicado em turmas de formação dos futuros professores, tendo em vista que práticas exitosas e transparentes, executadas durante a graduação, podem ser reproduzidas na vida profissional.

Assim, podemos afirmar que a dimensão consistência foi alcançada, atrelando viabilidade e fiabilidade ao processo, através do desenvolvimento de critérios e indicadores avaliativos relevantes, consolidando-se pelo alinhamento entre instrução e avaliação, e do alinhamento entre avaliação e competências a serem desenvolvidas.

Por último, a dimensão transparência esteve presente desde o início do processo, quando os estudantes puderam contribuir com o desenho da dinâmica avaliativa a partir da conversa inicial, quando expusemos da proposta de avaliação, estando presente ainda quando os alunos puderam compartilhar os produtos decorrentes da dinâmica, reconhecendo o impacto do processo no desenvolvimento da aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, quando estávamos alinhando os objetivos e metodologias dessa pesquisa, pretendíamos analisar somente as narrativas digitais em podcast produzidas pelos estudantes. Afinal, nossa intenção era constatar as possibilidades dessas TDICs para avaliação na disciplina de História.

A partir da evolução das leituras, orientações, debates com colegas em disciplinas no mestrado, conversas com professores e participação em eventos científicos onde dialogamos com outros pesquisadores, chegamos à resolução de que escutar os atores envolvidos no processo era fundamental, de forma que estendemos nossa percepção científica ao professor e seus estudantes. Eles eram os reais atores desse processo, no qual as TDICs foram meras coadjuvantes.

Assim sendo, pudemos analisar os dados da análise das narrativas digitais em podcast, com as percepções do professor e seus alunos, juntamente com o olhar do pesquisador, através da observação participante ocorrida de uma ponta a outra do processo, desde o início da disciplina, passando pela concepção e execução da dinâmica avaliativa, até a culminância da disciplina ao fim do semestre.

Portanto, sempre atentos aos paradigmas científicos de validade e fiabilidade, consideramos que o objetivo geral dessa pesquisa foi alcançado, confirmando nossa hipótese inicial. Através das análises realizadas, nos sentimos confortáveis em afirmar que vislumbramos como a produção de narrativas digitais em podcast favoreceu o desenvolvimento de uma dinâmica avaliativa com TDIC no âmbito da disciplina de História, possibilitando que o professor executasse uma avaliação, levando em conta o exercício e desenvolvimento da competência da narratividade, quando os estudantes mobilizaram o pensamento narrativo durante a execução da atividade avaliativa proposta, tendo ainda viabilizado a construção, por parte dos estudantes, de uma representação narrativa acerca do contexto histórico estudado.

No mais, devemos reconhecer que as narrativas digitais representam um excelente instrumento para ressignificação da utilização de TDICs em contextos educacionais, possibilitando autoria e apropriação. Assim sendo, pudemos, a partir da autoria dessas narrativas digitais, fazer a introdução ativa da mídia podcast, baseando-se na produção de conteúdo com smartphones, em uma disciplina de História.

Durante a dinâmica, as narrativas digitais fizeram o professor criar uma noção acerca da relação entre seus estudantes e o saber apresentado durante as aulas, de maneira que, através das representações narrativas produzidas pelos alunos, ele pode promover debates, retomar algumas explicações durante a escuta coletiva e provocar novos olhares sobre os conteúdos programáticos. Soma-se a isso o fato de ter propiciado aos discentes uma oportunidade de aprendizagem no âmbito da avaliação, em uma clara demonstração de adequação à cultura da avaliação, servindo, igualmente, como experiência para a vida profissional dos futuros docentes.

Ademais, chegamos a outras conclusões, indo além de confirmar nossas hipóteses iniciais. Ao final da dissertação, constatamos que essa não foi somente uma pesquisa sobre a adoção de narrativas digitais em podcast na disciplina de História. Ou, em outras palavras, sobre adoção de TDICs na educação.

Quem se lembra do Orkut, antecessor do Facebook? Ou do Blogspot, serviço para criação blogs? Atualmente, já podemos criar uma página na internet com um domínio próprio, não tendo mais que recorrer aos serviços do Blogspot. E o Snapchat, que nasceu para desbancar o Facebook, mas acabou sendo engolido pelo Stories do Instagram? Se continuarmos, podemos preencher dezenas de páginas com as inovações surgidas e desaparecidas, ou agonizantes, nesses últimos dez anos.

A partir dessa reflexão, se tomarmos como verdade que as inovações tecnológicas surgem e desaparecem numa rapidez impressionante, principalmente no que tange às maneiras de se relacionar e consumir mídias no ciberespaço, podemos afirmar, novamente, que uma das principais contribuições desse trabalho não está somente na utilização das narrativas digitais em podcast para uma dinâmica avaliativa. Em nosso caso, foram as narrativas digitais em podcast, mas poderiam ter sido quaisquer outras TDICs, desde que a atenção à fiabilidade da dinâmica projetada fosse mantida.

Um dos motivos que me levaram a executar essa pesquisa foi que, durante a minha graduação, na transição entre os anos 2000 e 2010, levei 8 semestres para concluir a licenciatura em História, frequentando uma média de 5 disciplinas por semestre. Pode-se dizer que, no mínimo, frequentei 40 disciplinas, com todas as suas dinâmicas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Estávamos no início dos anos 2010. Há pouco tempo Steve Jobs tinha lançado o iPhone e o Google não parava de lançar novidades que consolidariam várias

práticas no âmbito da cultura digital. E, ainda assim, nós, do curso de História, continuávamos na mesma maratona: o professor ministrava aula, líamos os textos e os reproduzíamos nas provas. A nota máxima era alcançada por quem reproduzisse ao máximo as narrativas históricas presentes nos textos, com todas as suas interpretações e reflexões.

E só. O curso de História parecia para mim imune à contemporaneidade, não dialogava com as linguagens emergentes da cultura digital, estava preso às tradicionais formas de produção, acumulação e compartilhamento de informação baseadas na escrita alfabética.

Por este motivo, eu não poderia perder a chance de revolucionar essas práticas durante a minha pesquisa de mestrado. Estava decidido, eu ia levar alguma TDIC para dentro de uma disciplina de História, e para isso, utilizaria a narrativa digital produzida na mídia podcast. O resto dessa experiência está descrita nessa dissertação.

Entretanto, eu tive que chegar quase ao fim da pesquisa para constatar que uma de nossas principais contribuições está na jornada, não no destino. Neste sentido, o presente estudo é importante por estar igualmente centrado no processo de desenvolvimento de uma dinâmica de avaliação com TDICs em História, levando-se em consideração o cuidado em elaborar critérios, indicadores e parâmetros que deem legitimidade ao processo, podendo servir como ponto de partida a qualquer docente de História interessado em desenvolver uma dinâmica de avaliação com outras TDICs que não as narrativas digitais e a mídia podcast.

Juntamente ao reconhecimento da contribuição desse trabalho às relações entre a disciplina de História e as TDIC, passei ao exercício de tentar vislumbrar o contexto da pesquisa de uma forma mais ampla, sob um viés científico, tentando deixar um pouco de lado meus preconceitos e paixões. Assim, lancei-me a tentar compreender uma dificuldade encontrada durante o início do campo de pesquisa, tratando-se na resistência do professor em adotar uma avaliação unicamente baseada na produção de narrativas digitais em podcast. Minha proposta inicial era utilizar a dinâmica desenvolvida como único instrumento de avaliação durante todo o semestre, nas duas unidades da disciplina de História da Educação no Brasil.

Quando parei para entender essa recusa, inevitavelmente passei a associá-la ao contexto vivenciado por mim durante a graduação, quando toda avaliação era focada na produção textual. Inicialmente, concluí ser uma permanência baseada na

preguiça dos professores e na falta de interesse em dialogar com as TDICs contemporâneas. No entanto, ao forçar um olhar mais científico, levando em consideração múltiplas variáveis, percebi que não só a História, como a maior parte das áreas de conhecimento, continua alicerçada na relação dialética entre leitura e escrita. Nesse momento, pude entender um pouco da dinâmica que ainda valoriza a produção textual no âmbito acadêmico, desde a pesquisa, passando pela extensão até chegar à docência universitária. De forma que a transposição dessa prática às salas de aula é um movimento natural, até confortável, para muitos docentes.

Por exemplo, aqui estou eu, finalizando as considerações finais de uma dissertação que abordou uma proposta de avaliação baseada na produção de narrativas digitais, utilizando a linguagem oral e outros elementos midiáticos. E, ainda assim, essa dinâmica vai chegar ao conhecimento da nossa comunidade através desse texto, escrito na linguagem alfabética.

Portanto, a maior limitação da dinâmica descrita nessa dissertação, reside, no momento atual, na necessidade de continuarmos produzindo, armazenando e transmitindo conhecimento através da escrita. Nesse sentido, ela não pode ser adotada como única forma de avaliação em uma disciplina de História, sendo necessário que os instrumentos avaliativos sejam balanceados nos âmbitos das disciplinas, contemplando as linguagens presentes na cultura digital, sem, contudo, abandonar totalmente a produção textual.

É possível que a melhor resposta para enfrentar a resistência dos professores de História em relação às atividades baseadas em TDIC seja o cuidado na elaboração das dinâmicas, trazendo indicadores, critérios e objetivos bem definidos, evidenciando a legitimidade dessas práticas.

Talvez o melhor feedback do processo tenha se dado informalmente, quando um professora do EDUMATEC, ao cruzar com o docente que ministrou a disciplina durante nossa pesquisa, pôde escutar a seguinte afirmação dele: “Um aluno de vocês (*referindo-se a mim*) fez um trabalho com podcast na minha disciplina de História da Educação no Brasil, e funcionou”, disse ele, entusiasmado.

Também concordamos, realmente funcionou. Pudemos avaliar os estudantes a partir da narratividade, de modo que literalmente tiveram suas vozes e narrativas escutadas através da mídia podcast. Essa dinâmica provocou uma ruptura valiosa com a passividade predominante em sala de aula, pois propiciou autoria aos

estudantes. E essa é uma das grandes características das narrativas digitais e da mídia podcast: elas permitem o protagonismo dos estudantes. Pudemos constatar isso em várias das produções.

Porém, nem tudo foi respondido, restando várias inquietações. Nesse contexto, existem lacunas a serem preenchidas por pesquisas futuras.

Nós não atingimos efetivamente o desenvolvimento da consciência histórica crítica e genética em todas as narrativas. A maioria das produções preferiu deter-se em narrativas históricas tradicionais. Contudo, a existência desses tipos narrativos em algumas das produções mostrou que estávamos no caminho correto, talvez faltando alguns ajustes em pesquisas futuras.

Por sua vez, a mídia podcast mostrou um potencial ainda pouco explorado em contextos educacionais brasileiros, principalmente no que tange a sua adoção em disciplinas de História. Dessas possibilidades, podem emergir bons temas para pesquisas futuras.

Para exemplificar, podemos investigar como o podcast pode ser um suporte para a introdução da História em sua modalidade oral nos ambientes educacionais, dada a sua forte manifestação a partir de áudios.

Outra possibilidade de pesquisa, dessa vez relacionada à própria dinâmica avaliativa aqui descrita, reside na sua utilização para desenvolvimento de atividades destinadas a alunos portadores de necessidade especiais, principalmente estudantes com deficiências visuais, tendo em vista se tratar de uma dinâmica que valoriza a linguagem oral como forma de expressão.

Durante a execução da dinâmica avaliativa, pudemos perceber alguns Indícios de aprendizagem, mais precisamente situados durante a produção das narrativas. Fato confirmado pelas falas de alguns estudantes ao responderem o questionário aplicado acerca da experiência vivenciada, quando atrelaram ao processo a possibilidade de imersão e entendimento dos contextos históricos. Assim, acreditamos ser possível investigar esses indícios de aprendizagem, embora seja necessário o desenvolvimento de outra dinâmica avaliativa, aplicação em mais de um contexto e adoção de outros instrumentos para coleta de dados.

Há outra inquietação relacionada às possibilidades de transposição da dinâmica aqui descrita à disciplina de História na educação básica, contemplando o ensino médio e fundamental, viabilizando a inserção de dinâmicas de avaliação com

TDICs às crianças e adolescentes, promovendo um diálogo com as ciências humanas e suas tecnologias, área de conhecimento que contempla as disciplinas de História, Sociologia, Geografia, Filosofia e Artes na educação básica, de modo que a dinâmica desenvolvida e executada durante essa pesquisa, no âmbito do ensino superior, pode servir como apoio às práticas transdisciplinares e interdisciplinares na educação básica.

Chegando agora, de fato, ao fim dessa enorme narrativa em forma de pesquisa, acreditamos que a naturalização das linguagens presentes na cultura digital em ambientes educacionais é um caminho sem volta. Contextos e práticas reais, próximos à vivência privada dos estudantes e professores, exigem sua inserção no interior dos ambientes educacionais. O desafio é promover o diálogo dessas linguagens, práticas e formas de ver o mundo com a sala de aula. E, para isso, devemos estar atentos, o tempo inteiro, preparados para perceber a novidade de hoje, nas mãos de nossos alunos, pois amanhã ela estará sendo introduzida em nossa sala de aula, principalmente se essa novidade favorece autoria, colaboração e compartilhamento.

Para isso, estaremos prontos para desenvolver dinâmicas que levem em conta as possibilidades, os objetivos, os critérios e os indicadores, garantindo, com esses cuidados, a legitimidade e o aproveitamento desses processos.

REFERÊNCIAS

ABPOD. **PodPesquisa 2018**. 2018. Disponível em: <http://abpod.com.br/podpesquisa/> Acesso em 07 dez. 2018.

ADWEEK. **Podcast Revenue Will Jump 85% This Year to Hit \$220 Million**. 2017. Disponível em: <http://www.adweek.com/digital/podcast-revenue-will-jump-85-this-year-to-hit-220-million/> Acesso em: 15 jan 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In: **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, Set/Dez, 2012. p. 57-82. Disponível em: <<https://goo.gl/ZCjY2r>>. Acesso em: 03 maio 2017.

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

AMANTE, Lúcia. A Avaliação das Aprendizagens em Contexto Online: O e-portefólio como Instrumento Alternativo. IN: DIAS, P.; OSÓRIO, A. (Orgs.) **Aprendizagem (In)Formal na Web Social**. p. 221-236. Centro de competência da universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/sL6YyJ> Acesso em: 10 nov. 2017.

AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina; PEREIRA, Alda. Cultura da avaliação em contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. IN: **Revista Docência e Cibercultura**. v. 1, n.1, p. 135- 150. 2017.

ANTICAST. **Querido Adam**. 2016. Disponível em: <http://anticast.com.br/2016/09/projetohumanos/projeto-humanos-24-querido-adam-s02e14/> Acesso em: 27 dez 2018.

_____. **Curso de Storytelling do Ivan, ONLINE [27-Ago-17]**. 2017. Disponível em: <http://anticast.com.br/cursos/curso-de-storytelling-do-ivan-online-27-ago-17/> Acesso em: 15 jan 2018.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. IN. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, p.131-144, 2004.

_____. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. IN: **Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica v.1**, Curitiba, 02-05 ago. 2006 / orgs. SCHMIDT, Maria A. M.; GARCIA, Tânia M. F. Curitiba: Ed. UTFPR, p.26-42, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, p.97-221, 1994a.

_____. Experiência e pobreza. IN: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, p.114-119, 1994b.

_____. Sobre o conceito de História. IN: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, p.222-234, 1994c.

BFSURREAIS. **Baseado em fatos Surreais**. 2017a. Disponível em: <http://www.bfsurreais.com.br/> Acesso em: 15 jan 2018.

_____. **O caso do pai na balada**. 2017b. Disponível em: <https://podtail.com/da/podcast/baseado-em-fatos-surreais/o-caso-do-pai-na-balada/> Acesso em: 27 dez. 2018.

BRUNER, Jerome. **A Construção Narrativa da Realidade**. Tradução: Waldemar Ferreira Netto. IN: *Critical Inquiry*, 18(1), pp. 1-21. 1991. Disponível em: [http://www.academia.edu/4598706/BRUNER Jerome. A constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade](http://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade) Acesso em: 15 jan 2018.

_____. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998

CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana, Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. IN: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, 2009. p. 96-109. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10032>>. Acesso em: 03 maio 2017

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOMINGOS, Adenil Alfeu. Storytelling: Evolução, Novas Tecnologias e Mídia. In: **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Curitiba, 2009.

ENTREVISTA 01. **Entrevista concedida ao pesquisador mestrando do EDUMATEC/UFPE, Raphael de França e Silva**. Recife, 2018. 1 arquivo .mp3 (22 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em arquivo sob guarda do pesquisador.

ESTADÃO. **Estadão reforça grade de podcasts com 4 novos programas**. 2017. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,estadao-reforca-grade-de-podcasts-com-4-novos-programas,70001743616> Acesso em: 15 jan 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva: 2009.

GENETTE, Gerard. Fronteiras da Narrativa. IN: BARTHES, Roland [et al.]. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **A avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GOMES, Maria.; AMANTE, Lúcia.; OLIVEIRA, Isolina. Avaliação digital no ensino superior em Portugal: primeiros resultados. IN: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 10-28, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723813022012010/2131>. Acesso em 10 nov. 2017.

HAMMERSLEY, Ben. **Audible Revolution**. The Guardian, 2004. Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia> Acesso em: 15 jan 2018.

KEARNEY, Richard. Narrativa. In: **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, Porto Alegre, 2012. p. 409-438. Tradução de Gilka Girardello. Disponível em: <http://ref.scielo.org/3yh9w7>>. Acesso em: 03 maio 2017.

KRASILCHIK, Myriam. As relações pessoais na escola e a avaliação. IN: DE CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (orgs.) **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Thomson Learning, (pp.165-175), 2001.

LAMBERT, Joe. **Digital storytelling: capturing lives, creating Community**. Nova York: Routledge, 2013.

LE MOS, André. CIBERCULTURA: Alguns pontos para compreender a nossa época. IN: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs.) **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23

_____. **Ciberespaço e Tecnologias Móveis**. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura. 2007. Disponível em:

<<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da. **Para navegar no século XXI. Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Maria do Socorro de Abreu e. **O Sindicalismo Rural em Pernambuco e o Golpe de 1964**, 2001. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=2001%3Add-o-sindicalismo-rural-em-pernambuco-e-o-golpe-de-1964-&catid=58&Itemid=414
Acesso em: 10 dez. 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? IN: **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUIZ, Lúcio; ASSIS, Pablo de. O crescimento do podcast: origem e desenvolvimento de uma mídia da cibercultura. In: **SIMPÓSIO ABCIBER**, 3. 2009, São Paulo. 3º Simpósio Nacional de Pesquisadores em Cibercultura. São Paulo: ABCiber, 2009. Disponível em: http://www.academia.edu/5872782/O_crescimento_do_podcast_origem_e_desenvolvimento_de_uma_m%C3%ADdia_da_cibercultura. Acesso em 10 nov. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A Comunicação na Educação**. Tradução por Maria I. V. de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MCLUHAN, Marshal. **Artigo profético de McLuhan aborda o poder hipnótico das novas mídias eletrônicas**, escrito em 1963. Trad. De Moisés Sbardelotto. Jornal La Republica, 21/01/2009. Disponível em: <http://www.fndc.org.br/clipping/artigo-profetico-de-mcluhan-aborda-o-poder-hipnotico-das-novas-midias-eletronicas-340084/> Acesso em: 20 dez 2018.

MOMESSO, Maria Regina. CTledutec na Blogosfera: Experiências com Podcast e Vodcast nas Aulas de Redação Técnica e Literatura. In: MOMESSO, M. R. et al (orgs). **Educar com Podcasts e Audiobooks**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2016. p. 95-108. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/36176>. Acesso em: 03 maio 2017

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32. 1999.

MUHR, Thomas. ATLAS.ti: a prototype for the support of text interpretation. IN: **Qualitative Sociology**, New York, v. 14, n. 4, p. 349-371, 1991.

OLIVEIRA, Isolina; AMANTE, Lúcia. Nova cultura da avaliação: contextos e fundamentos. IN: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. (Coord.) **Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, p.41-53. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Ebook. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

PAUL, Nora. Elementos das narrativas digitais. IN: FERRARI, P. (org). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Editora Contexto, p. 121-139. 2014.

PINTO, Jorge. A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. IN: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. (Coord.) **Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, p.3-40. 2016.

PRATS, Joaquin. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n.spe, 2006. p. 01-20. Disponível em: <http://ref.scielo.org/38mcyk>. Acesso em: 03 maio 2017.

ROBIN, B. R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. **Theory Into Practice**, 47(3), pp. 220-228, 2008. Disponível em: <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf> Acesso: 15 jan 2018.

ROBIN, Bernard R.; PIERSON, Melissa E. A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. IN: **Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2005** in Phoenix, AZ, USA. 2005. Disponível em: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/multilevel-approach.pdf> Acesso em: 15 jan 2018.

RUSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf Acesso em: 15 jan 2018.

_____. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. IN: **Textos de História**. Brasília, v.4, n.1, p.75-102. 1996. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/5794> Acesso em: 15 jan 2018.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006. p. 07-16. Disponível em: <https://goo.gl/N2dVgf>. Acesso em: 03 maio 2017.

SCHMIDT, Maria A. M. dos Santos; GARCIA, Tânia M. F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, Dez. 2005. Disponível em <http://ref.scielo.org/8gqfnfp>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. IN: **Educ. rev.**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, Jun. 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/99tcss>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SOUZA, Raoni Ferreira de. O PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA E AS DEMANDAS DO TEMPO PRESENTE: QUE POSSIBILIDADES? IN: **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, n. 11, dez. 2017.

STORYCENTER. **Our story**. 2018. Disponível em: <https://www.storycenter.org/press/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

THE AMERICAN LIFE. **The American Life About**. 2018. Disponível em: <https://www.thisamericanlife.org/about> Acesso em: 15 jan 2018.

UFPE. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFPE**. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-ce>, Acesso em 23 dez. 2018.

_____. **Perfil Curricular do Curso de Pedagogia**. Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-ce>, Acesso em 23 dez. 2018.

_____. **Página de internet do curso de Pedagogia da UFPE**. Recife: UFPE, 2018. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-ce>, Acesso em 23 dez. 2018.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria E. Bianconcini de. Narrativas Digitais e o Estudo de Contextos de Aprendizagem. IN: **Em Rede: revista de educação a distância**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 32-50. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/CSBup7>. Acesso em: 03 maio 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOSHIMOTO, Eduardo; MOMESSO, Maria Regina. Das ondas do rádio aos podcasts e audiobooks. IN: MOMESSO, Maria Regina et al (org). **Educar com**

Podcasts e Audiobooks. Porto Alegre: Editora CirKula, 2016a. p. 95-108.
Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/36176>. Acesso em: 03 maio 2017.

_____. Criação e Desenvolvimento de Podcast Educativo: Uma Experiência Brasileira. IN: _____. **Educar com Podcasts e Audiobooks.** Porto Alegre: Editora CirKula, 2016b. p. 95-108. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/36176>. Acesso em: 03 maio 2017.

YUKSEL, Pewlin; ROBIN, Bernard R.; MCNEIL, Sara. Educational uses of digital storytelling all around the world. In: KOEHLER, M.; MISHRA, P. (orgs.), **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011.** 2011. p. 1264-1271. Disponível em: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/sitedigitalstorytelling.pdf>. Acesso em: 03 mai 2017.

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR DA DISCIPLINA EM 23/10/2018

1 - PESQUISADOR - Boa tarde, aqui é Raphael França estamos fazendo uma entrevista gravada com o professor [REDACTED] sobre uma dinâmica de utilização do podcast em formato de radionovela numa disciplina de História da Educação no Brasil, uma dinâmica que aconteceu no segundo semestre de 2017. E aí nós estamos realizando entrevista para pesquisa e salientando que tudo vai ficar anônimo, o que for dito aqui não vai ser identificado quanto ao autor da conversa. E eu vou começar com uma pergunta: Professor, eu gostaria que o senhor se apresentasse e falasse um pouco sobre a disciplina de História da Educação no Brasil e os objetivos delas

PROFESSOR - Então meu nome é [REDACTED], sou professor aqui departamento de fundamentos sócio filosóficos da educação, professor também da pós-graduação do núcleo de teoria e história da educação, e, oriento algumas dissertações no campo da história né. E daí então o meu interesse e dos gostos que é a disciplina história da educação no Brasil porque eu posso aproveitar material produzido tanto pelos meus orientandos, quanto de outros colegas, como material para aula, como circulação desse material de saber produzido, na pesquisa produzida, como conteúdo para disciplina, entendeu? E a disciplina, ela varre do período colonial até à contemporaneidade né, de tentar fazer esse arco enorme aí...

2 - PESQUISADOR: Durante a disciplina a gente desenhou uma dinâmica avaliativa, eu e o senhor, na qual a gente baseou a produção de radionovelas em formato de Podcast, na verdade narrativas digitais, e, a gente preferiu chamar de radionovela para ficar mais didático. E aí a gente produziu ... solicitou que os alunos produzissem como dinâmica avaliativa. Foi produzido um podcast para cada etapa da disciplina: colônia, Império e república. E geralmente cada produção estava dividida em três etapas: roteiro, produção e escuta coletiva. E aí eu gostaria de saber do Senhor qual a etapa que o senhor achou mais produtiva para o estudante? Se foi o roteiro? Se foi a produção de podcast? Ou se foi a escuta coletiva na sala de aula?

PROFESSOR: Rapaz, honestamente falando, eu acho as três no mesmo patamar entendeu, assim eu vi engajamentos e interesses, né. Claro, aqui e acolá interesses

distintos, mas presente nas três fases, percebe? Pelo próprio resultado dos Podcast, né? Quer dizer você ver que o resultado foram... A qualidade do resultado mostra uma preocupação deles na preparação/elaboração do roteiro, né? Na própria execução, entendeu? E a escuta também foi bem bem bem satisfatório, né? Até porque o apelo deles escutarem o trabalho do colega, escutarem a produção dos colegas, dos outros grupos, acabou funcionando como uma motivação, né? Um elemento de motivação. Então é isso, no início eu estava... Claro que a gente não pode perder de vista a preocupação com produção textual, né? Daí a ideia então a gente tem que cobrar também um relatório, uma coisa desse tipo e também não perder de vista a avaliação... Avaliação, digamos de forma tradicional, com conteúdo, com nota, essa coisa toda, né? Todavia, a gente conseguiu na avaliação... Os podcast foram modo para a avaliação, né? Isso porque a gente viu que teve uma função muito boa, didática do podcast, nessas três fases que você identificou aí, então foi isso, eu acho que foi bem integral a ação, no seu conjunto e na participação dos alunos em cada etapa dessa.

3 - PESQUISADOR: Então vou seguir com outra pergunta, que já vai pegar um gancho para reafirmar esse raciocínio: na sua percepção, a produção de Podcast pode ser utilizado como único instrumento avaliativo em uma disciplina de História ou ela pode ser um complemento junto às avaliações tradicionais, como produção textual, por exemplo?

PROFESSOR: Eu defendo que ela deve ser um complemento, né? Defendo, porque é fundamental, particularmente da cultura universitária, a gente não perder de vista a produção textual, né? Entendeu? A leitura é fundamental. E no caso da avaliação que a gente colocou, todos para fazer uma avaliação individual, que é também para o podcast não cair no grande crime que acontece com os famosos seminários, vê que eu não passo seminário, que é o aluno só focar na leitura obrigatoriamente do conteúdo que ele vai apresentar, né? Então, quer dizer, eu acho que fazer avaliação e avaliação varrendo todo conteúdo da unidade, das unidades, percebe? Faz com que a própria escuta do Podcast ela seja potencializada, porque o modo de aproximação dos conteúdos das outras equipes e conseqüentemente de outros cortes temporais e outros enfoques de conteúdo, que uma determinada equipe pode não ter feito, mas

que seus membros podem somar informação e saberes na escuta dos demais podcasts. Então, eu acho que funcionou, funcionou legal até porque a gente não tornou o podcast exclusivo como modo avaliativo, entendeu?

4 - PESQUISADOR: Em relação à dinâmica avaliativa do podcast em si, a parte do podcast, o senhor acha que ela propicia uma boa ferramenta para avaliação, em que sentido? O que é que a gente pode enxergar de avaliação em história, nesse processo?

PROFESSOR: Veja, me lembro que a gente cobrou do alunado, né? Essa contextualização, a gente usou muito essa ideia, quase que as estruturas básicas de um conto, de uma narrativa, melhor dizendo. E que ele pudesse então nessa narrativa colocar informação de trilha sonora, elementos que remetesse às informações e ambientações contidas nos textos paradidáticos, nos textos de apoio... Os textos historiográficos de apoio. Então, nesse sentido aí a gente vê que o avaliação do podcast, acaba sendo uma avaliação positiva, porque a gente escuta no podcast esse cuidado, essa presença. E na própria narrativa também, a gente escutou eles compondo no estilo digamos ... (claro, a gente provocou nesse sentido, remetendo ao novelesco de rádio), mas a gente escutou nas narrativas composições de personagem e com ações que demonstravam ou que expressavam como a gente pretendia que assim fosse, determinados conteúdos. Como por exemplo, da relação entre jesuítas e indígenas, a questão da Escola Régia, da Aula Régia, etc. A gente viu eles usarem uma série de mecanismos sonoros, e depois mais contemporâneos também, inclusive a narrativa e elementos sonoros, fazendo com que o podcast seja avaliado como um bom material didático. Daí eu até reforço essa ideia de não deixá-lo como única forma de avaliação, exclusiva, porque aí ele pode ser acionado no outro modelo avaliativo, paralelo a ele, como material didático. E isso é uma coisa que a gente tentou fazer, eu faço registro.

5 – PESQUISADOR: Como o senhor percebeu o grau de dificuldades estudantes de pedagogia com uso da tecnologia necessária para fazer o podcast, todos fizeram com um smartphone utilizando aplicativos de edição, como o senhor percebeu, viu dificuldade?

PROFESSOR: Veja, no primeiro momento eles tiveram um impacto, claro a novidade tecnológica no primeiro momento deu um certo receio, né? Entendeu? Mas eu vi que foi só no primeiro momento, porque nos últimos podcasts mesmo já estava tudo bem elaborado, a edição. Bem elaborado... Os caras estavam colocando som de selva, som de floresta, bicho cantando, não é verdade? Som de fundo, sonoplastia. Então, realmente, eu acho que foi o primeiro impacto, quando falou de podcast e tal, tecnologia, deu aquela refreada no pessoal, enfim. Mas depois eles, até pela própria aproximação dessa geração com essas tecnologias, a gente viu que o domínio foi extremamente positivo.

6 - PESQUISADOR: Em relação a gente pensar que era uma turma de pedagogia, que serão futuros docentes, por exemplo, desde o ensino infantil e alguns chegando até a ser professores universitários, o senhor acredita que essa dinâmica por si só ela pode possibilitar uma aprendizagem para além de uma disciplina de História? Funcionando como um reforço de didática e pensamento para pensar o uso da tecnologia na educação?

PROFESSOR: Sim, sim... Certamente, até porque para o alunado com maior acuidade, interesse e sensibilidade com a docência, ele vê que a estrutura do podcast e a base da mídia podcast ela pode servir para uma série de outros conteúdos, de outras estratégias didáticas. Onde um moleque bom, de faixa etária, que pode trabalhar com ele. Quer dizer... Atualmente você vê essa menina de sete ou oito anos de idade já domina o celular. Não teria dificuldade de fazer também uma brincadeirinha nesse sentido, percebe? Usando essa mídia como possibilidade de motivação para uma série de atividades de produção, que não apenas no campo do ensino de história.

7 - PESQUISADOR: Durante a disciplina acho que foi no último podcast, sobre República, um dos podcasts sobre o golpe civil-militar de 64, um dos grupos trouxe uma história que era da tia de uma delas, e, fez uma mistura de ficção com realidade para falar dessa contexto histórico que afligiu o nosso país, que aconteceu. E fez uma relação da vida privada com o contexto da disciplina. Como o senhor vê essa relação de utilizar a narrativa para ligar o conteúdo que eu estou vendo na história da disciplina e o choque de narrativas... Não seria um choque, mas uma mistura de narrativas?

PROFESSOR: Nesse caso aí, um caso bem bem particular e muito positivo, porque realmente a menina é sobrinha-neta de uma militante famosa, ali na região de Vitória (referindo-se à cidade pernambucana de Vitória de Santo Antão), por sinal tinha sido até o primeiro objeto de pesquisa de um ex-orientando meu, que acabou trabalhando um objeto próximo, que era as ligas camponesas. Então, era muito forte a presença dessa senhora na família, e, dessa memória na família. De tal forma que não tem como, no caso dela, de provocar essa interpretação de narrativa, percebe? O que mostra aí a naturalidade com que essa geração conseguiu lidar com essa linguagem, com essa mídia. Quer dizer, a própria ideia de expressar no podcast, essas narrativas em conflito, mostra... E colocar isso no podcast, enfim, gravado... etc... Mostra, digamos, a naturalidade como que se depararam com a estratégia didática do podcast. O que mostra o potencial dela! Quer dizer, a despeito do primeiro impacto que pode ser, via de regra, inibidor, porque falar de tecnologia, mas, certamente, como aconteceu conosco, com poucos momentos, o pessoal já está desinibido, já tá dominando, já tá bem naturalizado. A ponto de, no último trabalho, já tendo experiência de dois trabalhos anteriores, já conseguir, digamos, mexer, mesmo que intuitivamente, nas questões de linguagem narrativa especificamente falando.

8 - PESQUISADOR: Para fechar, acho que agora é a última pergunta, para além da questão da mídia e da tecnologia, eu sou formado em História, o senhor também, é formado em História e trabalha com pesquisa em História. A gente sabe que a competência da narrativa, a narratividade, é uma competência inerente ao fazer historiográfico, qual seria o benefício da gente trazer e desenvolver essa competência em uma disciplina de História, desde ensino superior ao ensino médio. E aí refletindo sobre essa questão de como as mídias e tecnologia podem ser um suporte ao

desenvolvimento dessa competência, que não necessariamente precisa ser tratada com tecnologia, pode ser tratada como uma narrativa escrita mesmo... uma prova textual, como o senhor enxerga essa questão da narratividade enquanto competência necessária o ensino, aprendizagem e avaliação em História? Como avaliar através da narrativa?

PROFESSOR: Mais uma vez, eu acho que podcast cumpriu um papel importante porque, a rigor, na sua elaboração, a equipe, o alunado, ele teria que acionar, ele tem que negociar com três recepções narrativas, o texto base, o texto fonte, que é aquele texto paradigmático, as vezes já consagrado, que vai fornecer a ele esses elementos primeiros e fundantes de informação e saber histórico. A narrativa que ele vai elaborar no contato com esse texto e com a aula, com a disciplina, com a narrativa do professor, e, recepção que ele vai fazer à narrativa do professor. A elaboração dessa narrativa por ele, a extratização desse contato da narrativa do livro, do livro/professor... Então ele vai elaborar isso numa narrativa, digamos primária, que é a composição, digamos desse roteiro do podcast, como a gente salientou... Até porquê a estrutura do roteiro é que estaria apontando lá a avaliação do podcast. Não esqueçamos que estávamos cobrando do podcast alguns elementos de personagem, de ambiência... A gente colocou tudo isso no podcast, contextualização, por quê? Cobrando esses elementos, anunciando que o podcast seria avaliado por tais categorias, que categorias eram essas? Categorias que forçassem ele, que forcem o aluno, literalmente... ou que motive, que conduza o aluno... A ler com certa acuidade o texto e a receber com certa acuidade a aula. Porque então, essa segunda narrativa que ele está elaborando na estrutura que a gente colocou como método de estrutura do roteiro, ele já no roteiro sabendo que deverá contemplar aquelas categorias pelas quais ele sabe que será avaliado nas sua nota do podcast. E a terceira narrativa que é a produção do podcast em si, que é traduzir essa estrutura do roteiro que ele faz, agora no podcast. Porque agora vai entrar então a modulação da voz do personagem, vai entrar, como vimos nos últimos podcasts, a sonoplastia, e, até como você lembrou muito bem, o nível de mesclar narrativas.

Mas veja, a própria mesclagem da narrativas que a colega faz no podcast dela, pressupôs um momento anterior, que aqui estou chamando de segunda narrativa, que é essa elaboração sistemática, certamente tentando... Se balizando pelas categorias

pelas quais ela sabe que será analisada, em função da recepção dos textos e do material que ela teve acesso e problematizou ao longo do curso.

9 - PESQUISADOR: Professor, vou deixar o senhor à vontade se quiser falar alguma coisa, alguma percepção que eu não contemplei em forma de pergunta. E eu tenho a agradecer a disponibilidade de um semestre trabalhando com a sua turma, com o senhor, e, é isso...

PROFESSOR: Então, realmente foi uma experiência muito, muito inusitada, muito importante, muito significativa. Funcionou do ponto de vista didático, funcionou mesmo. A pretensão que a gente tem na estratégia didática é fazer o aluno se envolver com o conteúdo, é fazer o aluno digamos aprender informações e saberes. E a gente viu que a atividade ela propicia essa experiência, porque propicia por um lado uma experiência criadora, e, por um lado, volto a dizer, com os devidos balizamentos de normativa, não é... veja... Tratando-se de uma experiência didática ela tem que ter uma normatividade, ela tem que ter categorias que a gente possa como docente, como coordenador de um processo de ensino e aprendizagem, um processo pedagógico, avaliar coordenado. Então, nesse sentido, que isso mantém seu caráter didático, e, seu caráter de ensino, e, isso é uma certo balizamento normativo, mostra o potencial dessa mídia, dessa tecnologia como constituição de um espaço, de uma experiência de produção de saber por produção narrativa, de problematização de saberes e conteúdos que ao alunado seja ofertado. Na disciplina posterior que dei de História, eu não usei podcast, eu usei conto. Por que eu usei conto? Eu pensei, vou usar conto, porque aí na próxima eu uso podcast, e, aí fica nessa de mesclar essa experiência. Minto... Eu disse para eles que iria começar conto e ao final iria fazer podcast, mas porque não deu, foi final desse semestre (referindo-se ao semestre 2018.1), com muito feriado... E o primeiro semestre foi muito conturbado... Mas a intenção realmente era trabalhar na última unidade o podcast, e, repetir porque realmente funcionou para caramba.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES VIA GOOGLE FORMS

Prezado(a)s estudantes:

Este questionário está sendo aplicado como instrumento de coleta de dados para a pesquisa desenvolvida no mestrado do EDUMATEC/UFPE, intitulada “Narrativas em podcast: instrumento avaliativo em uma disciplina de História”, tendo como responsável Raphael França, sob orientação da Professora Dr^a Thelma Panerai Alves.

Para quaisquer dúvidas e/ou esclarecimentos, por favor, utilizem o e-mail: raphasilva07@gmail.com

Obrigado!!!

Refletindo sobre a experiência vivenciada durante a disciplina de História da Educação no Brasil, quando 3 podcasts foram produzidos e a dinâmica de produção dos podcasts foi dividida em três etapas:

- a) elaboração de um roteiro;
- b) produção do podcast propriamente dito;
- c) escuta coletiva de todos os podcasts produzidos pela turma.

Perguntas e respostas 1, 2 e 3:

Aluno	1 - Qual das etapas você achou mais produtiva para o seu aproveitamento na disciplina?	1.2 - Por quê?	2 - Na sua opinião, o conteúdo da disciplina foi contemplado com a produção das narrativas em podcast?	2.1 - Por quê?	3 - Os critérios de avaliação deste trabalho ficaram claros para você?	3.1 - Por quê?
Aluno 1	Roteirização	Por questões pessoais, acredito que foi o local onde pude externalizar minha criatividade, pensar em um roteiro que seja informativo e divertido.	SIM	Acredito q com as produções os textos ficavam imersivos, podcasts em primeira pessoa por exemplo me localizavam num momento histórico e a compreensão do texto ficava mais fluida.	SIM	Tudo foi muito bem explicado.
Aluno 2	Roteirização	Na verdade todas importantes, mas o roteiro exige pesquisa.	SIM	Porque é instigante	SIM	Porque é acompanhado
Aluno 3	Roteirização	Esquematizar as conversações a partir de um texto.	SIM	Era avaliação	SIM	Gostei
Aluno 4	Escuta Coletiva	A escuta dos Podcast nos proporciona uma sintetização dos conteúdos trabalhados, dispondo de um vasto leque de pontos de vista em uma só narrativa, o que me possibilitou aprender de forma significativa.	SIM	Como já havia respondido na questão anterior. A produção e socialização dos podcast possibilita uma melhor fixação dos conteúdos, contribuindo de forma positiva com o aprendizado.	SIM	Durante todos os momentos de preparação nos foi passado quais os critérios seriam adotados. Pediu-se que usássemos a criatividade, mas também fomos solicitadas a narrar levando em consideração as características dos assuntos trabalhados.

Aluno 5	Roteirização, Escuta Coletiva	Porque pudemos, em equipe, fazer um planejamento. A etapa da escuta coletiva porque aprendemos com nossos colegas, percebemos nuances parecidas com a nossa e perspectivas diferentes sobre o mesmo pensamento.	SIM	Na elaboração da narrativa tivemos que buscar conceitos apreendidos em aula.	SIM	
Aluno 6	Roteirização	Fazer um roteiro a partir de um texto simples	SIM	Avaliação	SIM	Avaliação
Aluno 7	Escuta Coletiva	A etapa final possibilitou um debate geral a partir das produções, a compreensão do conteúdo era abordada a partir de diversas possibilidades.	SIM	Foi possível sistematizar, debater e realizar as leituras do texto de modo lúdico e significativo.	SIM	As orientações e o objetivo da proposta ficou clara no início da disciplina
Aluno 8	Roteirização	Ajuda a exercitar a leitura do conteúdo	SIM	Pois de forma dinâmica, contemplamos todo conteúdo.	SIM	
Aluno 9	Roteirização, Produção do Podcast	Deveria ter mais aulas pra mostrar como editar.	NÃO	Achei desnecessário	SIM	
Aluno 10	Produção do Podcast	Usamos a criatividade de acordo com os textos trabalhados em sala de aula	SIM	Nos ajudou na compreensão da temática que foi trabalhada em sala de aula	SIM	Foi e
Aluno 11	Produção do Podcast	Uma atividade diferente	SIM	Quando fizemos o podcast, pudemos colocar a disciplina também	SIM	Ficaram claros porque o podcast facilitou
Aluno 12	Roteirização, Produção do Podcast	Porque tivemos uma experiência diferente de aprendizagem com uma forma produtiva no nosso conhecimento.	SIM	A produção das narrativas do podcast nos ajudou bastante. Pois nossos estudos não ficaram apenas no papel o podcast nos ajudou a compreender colocamos em prática o que estudamos.	SIM	Pois juntou a teoria e a prática que foi a produção do nosso podcast.

Aluno 13	Roteirização, Produção do Podcast, Escuta Coletiva	Todas as etapas estão/estavam interligadas. Na roteirização fazíamos um resgate do que havia sido estudado, para o mesmo poder ser elaborado. A produção do Podcast em si nos permitia ver e rever a narrativa que tínhamos elaborado, logo o assunto que estava na sua composição. E a escuta coletiva nos fazia revisitar todos os conteúdos, que poderia ser diferente pensando na escolha específica de cada grupo. Isso contribuía para um olhar a partir do olhar das outras pessoas da turma.	SIM	O podcast nos fazia voltar a estudar os conteúdos que estávamos estudando, pois sua composição e sua estrutura se fazia necessário. Sem falar na escuta dos materiais produzidos pelos outros grupos.	SIM	Tivemos uma boa explicação de como agir na produção do material e o que precisaria estar composto.
Aluno 14	Produção do Podcast	Essencial para atividade a ser realizada.	SIM	Objetivo e contepla para atividade.	SIM	
Aluno 15	Roteirização, Produção do Podcast, Escuta Coletiva	Conhecimentos e novos recursos pedagógicos	SIM	Estavam todas inseridas no podcast	SIM	Não o professor titular, mas o RAphael era mais solícito e tinha uma boa dicção
Aluno 16	Produção do Podcast	Para a produção do podcast vc tem que já ter um roteiro pronto. E para minha forma de aprendizagem a produção tem mais eficácia.	SIM	Fez o aprendizado mais dinâmico.	SIM	O monitor fez uma explicação bem sucinta .

Perguntas e respostas 4, 5, 6 e 7:

Aluno	4 - Na sua opinião, os podcasts produzidos proporcionaram ao professor dados suficientes para uma boa avaliação?	4.1 - Por quê?	5 - Como você classifica a utilização dessas tecnologias?	6 - Você encontrou dificuldades para utilizar as tecnologias? Se sim, quais?	7 - Você usaria esse tipo de atividade com seus alunos? Se já usou, como foi a experiência?
Aluno 1	SIM	O podcast funciona como sistematização do texto , e entedimento do q foi trabalhado. Logo tem a mesma relação que uma avaliação normal sem a expectativa de uma prova.	Muito Fácil	Não.	Sim.
Aluno 2	SIM	A narrativa criada é complexa.	Fácil	Poucas, mas pela precariedade do material.	Usaria.
Aluno 3	SIM	Estavam todos perfeitos	Difícil	Não tenho o hábito	Sim
Aluno 4	SIM	Os alunos de forma geral, usou a criatividade. Cada um se esforçou para a produção de uma narração consistente. Durante as exposições em sala ficou claro o quanto os colegas conseguiam relacionar teoria e usar a criatividade ao mesmo tempo.	Normal	No primeiro momento, houveram algumas dificuldades de manuseio, por se tratar de uma adequação ao novo programa. Ao longo das produções fomos nós familiarizando, e fazíamos mais do que o solicitado.	Com certeza irei usar, Para desenvolver o potencial criativo. Este tipo de atividade proporciona uma reflexão, e a auto fixação dos conteúdos, tratandos com um vasto leque que os cercam.
Aluno 5	SIM	Era possivel perceber através da narrativa o resgate ou nao dos conteúdos vistos em aula	Fácil	Não.	Sim. Usaria.
Aluno 6	SIM	Ficaram ótimos	Difícil	Sim. Os efeitos sonoros.	Sim. Não uliizei mas pretendo
Aluno 7	SIM	O professor consiga perceber a partir das produções e debates os alunos que haviam compreendido o conteúdo abordado.	Normal	Não. A experiência de produzir podcast foi bastante significativa, tenho dificuldade na disciplina de história,porém a proposta de utilizar o podcast como instrumento didático me	Sim. É um instrumento produtivo e uma ferramenta avaliativa construtiva e significativa.

				proporcionou uma forma de compreender melhor os conteúdos abordados,além de estimular a criatividade.	
Aluno 8	SIM	Pois pode contemplar através das história se estava usando os termos necessários	Normal	Sim, na edição dos áudios.	Sim.
Aluno 9	NÃO	Porque deveria ter outros meios de avaliação	Não consegui utilizar	Nem consegui mexer.	Não usaria.
Aluno 10	SIM	Através das discussões era preciso ter conhecimento do que foi estudado/lido para a construção do podcast, sem esquecer de relacionar com os textos da disciplina.	Fácil	Não	Sim.
Aluno 11	SIM	Além das outras atividades passadas em sala o podcast facilitou	Difícil	Sim, tive que pedir ajuda	Sim, por ser diferente
Aluno 12	SIM	Porque o que colocamos no podcast foi tudo que estudamos em sala.	Fácil	Não	Sim utilizaria mas no momento não tive essa oportunidade ainda. Mas tenho interesse.
Aluno 13	SIM	A partir do podcast ele poderia perceber como estávamos entendendo e percebendo os conteúdos que estavam sendo trabalhados. Além de que, na apresentação deles, tínhamos a oportunidade de discutir um pouco sobre a proposta que estava sendo trazida.	Normal	Senti dificuldade no início, apenas quando estávamos aprendendo a utilizar o aplicativo em si, depois de aprender, ao menos o a "básico", ficou tranquilo. Fora isto, não tenho o que falar.	Sim, sem sombra de dúvidas. Para mim foi uma experiência muito boa e enriquecedora. Inclusive, em outra disciplina da universidade onde a professora nos pediu para levarmos alguma produção nossa para falar do que havíamos aprendido optei por levar um podcast.
Aluno 14	SIM	A produção foi baseado com texto da disciplina do conhecimento. Do professor.	Normal	Não	Sim
Aluno 15	SIM	Outra forma de avaliar sem ser as tradicionais.	Difícil	Sim. Dificuldade em entender a finalidade e também de utilizar os recursos que foram solicitados. Nem todos tinham acesso a celulares potentes, muitos mal sabia usar o celular.	Não. Precisaria que fosse todos com acesso a inclusão digital, soubessem usar o celular potente. Seria trabalhoso.
Aluno 16	SIM	Com os podcast ele viu o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.	Normal	Nao	Sim usaria