
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TESE

**Estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para a formação
continuada de professores da Educação Básica
na modalidade a distância**

Fabiane Sarmento Oliveira Fruet

Pelotas, 2016

Fabiane Sarmento Oliveira Fruet

Estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Miguel Alfredo Orth

Pelotas, 2016

Fabiane Sarmento Oliveira Fruet

Estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da defesa: 03 de março de 2016.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth - UFPel (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Rosane Aragón – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Taís Fim Alberti – UFSM

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani – UFPel

Prof^a. Dr^a. Maristani Polidori Zamperetti – UFPel

Dedico esta tese ao meu esposo, amor da minha vida, Geraldo, que sempre apoiou a minha escolha de continuar os estudos acadêmicos e aos dez professores que concluíram a oficina Tecnologias digitais na Educação Básica ofertada pelo grupo de pesquisa FORPRATIC da UFPel em 2015.

Profissionais admiráveis e comprometidos com o aprimoramento da Educação.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

F945e Fruet, Fabiane Sarmiento Oliveira

Estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para a formação continuada de professores da educação básica na modalidade a distância / Fabiane Sarmiento Oliveira Fruet ; Miguel Alfredo Orth, orientador. — Pelotas, 2016.

394 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Formação continuada de professores. 2. Tecnologias digitais. 3. Educação a distância. 4. Hipermídia. 5. Flexibilidade cognitiva. I. Orth, Miguel Alfredo, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Agradecimentos

Era uma vez, uma menina, que, na inocência de suas ações, brincava de ser professora, ao dar aulas para seu irmãozinho e para um grupo de amiguinhos, com um pequeno quadro-negro e giz coloridos. Ao tornar-se adolescente, colocou na balança seus sonhos e suas inquietações e escolheu dedicar-se à área educacional, a fim de contribuir de algum modo com a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem.

Quem diria que, um dia, essa menina chegaria tão longe nos estudos acadêmicos. Que seria doutora em Educação.

Essa menina sou eu! E, depois de uma longa trajetória de muito estudo, esse dia chegou!

Quero agradecer a todos que me incentivaram, apoiaram e contribuíram para a realização desta tese. Sou abençoada por ter tantas pessoas maravilhosas na minha vida.

Agradeço aos meus professores

Meu querido orientador no doutorado, **Miguel**, pelos diálogos orientadores, pela discussão teórica, por acreditar junto comigo nesta pesquisa e por desafiar-me nessa caminhada, o que contribuiu muito para o meu crescimento pessoal e profissional.

Membros da banca na minha qualificação e na minha defesa da tese, **Magda, Maristani, Marta, Rosane e Taís**, pelas contribuições que me proporcionaram aprimorar o meu projeto de tese e pelo olhar atento e crítico sobre o meu trabalho final. Em especial, agradeço à Taís, por ter acompanhado as minhas pesquisas desde o mestrado e me incentivado a realizar a seleção no doutorado sempre com palavras positivas, afirmando que eu conseguiria.

Meu orientador na especialização e no mestrado, **Fábio**, por ter aproximado-me dos estudos sobre a integração hipermediática das TIC, a EaD e a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, que são problematizados nesta tese.

Minha coorientadora no mestrado, **Elena**, que contribuiu para que eu compreendesse melhor o conceito de hipermídia e o potencial dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem para o âmbito educacional em nossos diálogos, no mestrado. Tal conceito e potencialidade dos AVEA também estão presentes neste trabalho.

Meus professores na Educação Básica, na Graduação e na Pós-graduação pelos momentos de aprendizagem que me fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente.

Agradeço a minha família e aos meus familiares

Meu amor, meu esposo **Geraldo**, por ser meu companheiro em todos os momentos e por entender e apoiar as minhas escolhas.

Meus amados pais, **Floricio Aldo** e **Maria de Lourdes**, pelo carinho em todos esses anos, pela presença em minha vida, por me incentivarem a ir atrás dos meus sonhos e por serem o meu porto seguro. Levo sempre comigo um cartão marcador de página que me deram em treze de maio de 2007 e está escrito “Para alcançar um objetivo, torna-se necessário colocar em ação e acreditar que ele é possível!”

Meu querido mano, **Fabiano**, pela nossa linda amizade que transcende os laços de sangue. Um amigão para todas as horas e que tem me ensinado sobre o incrível mundo dos vinhos.

Minha linda afilhadinha, **Heloísa**, que nasceu quando eu estava no início do doutorado, por me fazer sentir o amor de dinda e por ser uma menina iluminada que tem trazido muitas alegrias à família. A presença de uma criança na minha vida rodeada de adultos.

Minha adorável vó, **Therezinha**, por estar sempre presente em todos os meus passos, pelas longas conversas no celular com palavras de apoio e pelos seus sábios conselhos que me impulsionaram a continuar meus estudos.

Meus dindos, **Inês, Carlos, Maureci, Jarles, Maura e José** (*in memorian*) e aos meus tios, tias, primos e primas, em especial à tia **Édila**, à tia **Beti** e à prima **Glória Irma**, pelas energias positivas e por desejarem a minha felicidade.

Meus sogros, **Armelindo** e **Mafalda**, minhas cunhadas, **Zulmara, Tatiane, Aline** e **Zuleide**, e meus cunhados, **Evandro, Darlan, Ângelo, Evaldo** e **Vanderson**, por torcerem pelo meu sucesso.

Não posso esquecer-me de agradecer aos meus cachorrinhos, **Bobi** e **Bili**, que fazem parte da minha família, meus filhotinhos de pelo, que me acompanharam em todo o processo de escrita desta tese, ao ficarem deitados sobre os meus pés embaixo da minha escrivaninha, tornando esse momento mais feliz por eu estar em suas companhias.

Agradeço aos meus amigos e colegas

Do **grupo de pesquisa FORPRATIC**, pela parceria nas pesquisas que tem nos proporcionado uma aprendizagem de maneira colaborativa. Em especial, à **Janete** e ao **Marcus**, por dialogarem comigo, desde o início do doutorado, sobre a EaD, por compartilharem comigo seus conhecimentos, pelas escritas de projetos e publicações de artigos e trabalhos científicos em conjunto, o que fez nascer uma bela amizade entre nós.

Do “apartamento do Vygotsky”, **Adri**, **Héllen** e **Vanessa** por compartilharem comigo as alegrias e angústias de estar no doutorado e pelas “altas” conversas sobre diferentes teorias e alguns teóricos, as quais me fizeram aprender bastante.

Vanessa Barbosa, colega de docência na Unipampa-Jaguarão e no curso de especialização em Mídias na Educação-UFPel, minha maninha do coração, pelas conversas via *WhatsApp* para amenizar um pouco a saudade e relatar as vivências no doutorado, as quais nos fizeram chegar à conclusão de que, embora estejamos cursando em instituições diferentes, o doutorado desencadeia em nós desafios muito semelhantes.

Charlene, colega no Ensino Médio e na iniciação científica em tempos de UFSM, pela amizade que dura até hoje e pelos nossos diálogos, quando nos encontrávamos em São Sepé, sobre teorias, metodologias e o andamento do seu mestrado e do meu doutorado.

Amizades que pretendo preservar para a vida toda!

Agradeço também

Aos **professores que cursaram a oficina Tecnologias digitais na Educação Básica**, implementada em 2015, por tornarem esta pesquisa possível e por estarem comprometidos em potencializar o ensino e a aprendizagem no próprio contexto de trabalho.

À professora **Sílvia** por ter dado a mim a oportunidade de trabalhar como professora e orientadora no curso de especialização em Mídias na Educação-UFPel. Essa experiência de formação continuada de professores veio a somar com as experiências que eu já tinha e foi muito importante no momento de planejamento e implementação da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica.

À **FAPERGS** pela bolsa de doutorado que me possibilitou dedicação exclusiva a esta pesquisa a partir de abril de 2013.

*Você pode estar se perguntando:
mas como se aprende a usar
essas tecnologias?
Com certeza não por olhar
o outro mexer, ou por seguir
passos pré-definidos
(no início você até pode achar
que isso ajude, uma apostila,
com uma série de exercícios
e cheia de passo a passo,
mas depois percebe que
só consegue fazer aquilo,
daquela forma, pois não
compreendeu a lógica,
não entendeu o processo,
apenas seguiu o material e,
portanto, não desenvolveu
a autonomia que é necessária
para ter fluência tecnológica).
Para aprender é preciso mexer,
é preciso agir, pensar sobre,
tentar fazer diferente,
estabelecer relações,
discutir com outras pessoas
que utilizam essa tecnologia,
é preciso tentar criar algo
e buscar em diferentes
tecnologias elementos
que ajudem você
a concretizar
o seu objetivo.*

Resumo

FRUET, Fabiane Sarmento Oliveira Fruet. **Estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância**. 2016. 394f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Embasada na Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Spiro e colaboradores Feltovich e Coulson, planejei, implementei e pesquisei estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, mediadas pelo Moodle, que propiciassem o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores da Educação Básica, em formação continuada, na modalidade a distância, para a integração das tecnologias digitais no processos de ensino e aprendizagem escolar, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa. A oficina denominada Tecnologias digitais para a Educação Básica, elaborada a partir dessas estratégias, foi ofertada pelo grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, do qual sou integrante. Como procedimento metodológico, realizei uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica mediada pelo Moodle. O relatório da intervenção foi constituído pelos métodos da intervenção (estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas nessa oficina) e da avaliação da intervenção. Os achados da pesquisa foram relativos aos efeitos da intervenção no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores cursistas para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes e à avaliação da intervenção propriamente dita. Então, a partir dos resultados deste trabalho, concluí que essas estratégias potencializaram o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores cursistas para integrarem as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Em função disso, posso afirmar que a oficina trouxe consideráveis contribuições para a potencialização tanto das práticas docentes dos professores cursistas, quanto dos cursos de formação continuada para professores da Educação Básica mediados por ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, uma vez que se apresentou como uma proposta viável para ser implementada a esse público-alvo.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Tecnologias digitais; Educação a distância, Hiperídia, Flexibilidade Cognitiva.

Abstract

FRUET, Fabiane Sarmento Oliveira Fruet. **Estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância**. 2016. 394f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Based on the Cognitive Flexibility Theory introduced by Spiro, Feltovich and Coulson, I planned, implemented and researched pedagogical and didactic strategies with the support of hypermedia mediated by Moodle that favor the development of cognitive flexibility of the Elementary Schools teachers in continuing education in the distance modality to the integration of digital technologies in teaching and learning processes with an emphasis on curricular component of Portuguese Language. The workshop called Digital Technologies for Elementary Schools was offered by the Research Group Teacher Training and Practice and Information and Communication Technologies of the Federal University of Pelotas, which I am a member. As methodological procedure, I performed a pedagogical intervention research mediated by Moodle. The intervention report was constituted by the intervention method (pedagogical and didactic strategies with the support of hypermedia implemented in this workshop) and evaluation method of the intervention. The research findings are related to the effects of intervention in the development of cognitive flexibility of teachers who attended the workshop for the integration of digital technologies in their own teaching practice and to the evaluation of the intervention itself. Then, from the results of this work, I concluded that these strategies empower development of cognitive flexibility of teachers who attended the workshop for the integration of digital technologies in the teaching and learning processes of Portuguese Language. Therefore, this research enabled me to assert that the workshop brought contributions to empower the teaching practice of teachers who attended this workshop, as the continuing education courses for Elementary Schools teachers mediated by virtual teaching and learning environment, once this workshop presented a viable proposal to be implemented to this audience.

Keywords: Continuing Education for Teachers; Digital Technologies; Distance Education; Hypermedia; Cognitive Flexibility.

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Rede conceitual com as principais ideias desta pesquisa de doutorado.....	33
FIGURA 2 – Exemplo de organização da estrutura hipermidiática do Moodle: interface de uma aula de um componente curricular do curso de licenciatura em Física da UFSM.....	68
FIGURA 3 – Exemplo de organização da estrutura hipermidiática do Moodle: interface de uma aula de um componente curricular do curso de pós-graduação em Mídias na Educação da UFPel/UAB.....	69
FIGURA 4 – Interface inicial de um componente curricular do curso de pós-graduação em Mídias na Educação da UFPel/UAB que ilustra o menu rápido do lado esquerdo e direito da tela e a barra de navegação acima na esquerda.....	70
FIGURA 5 – Exemplo de percurso da travessia temática.....	89
FIGURA 6 – Interface inicial do formulário de inscrição para a oficina Tecnologias digitais na Educação Básica.....	103
FIGURA 7 – Gráfico com a idade dos cursistas.....	107
FIGURA 8 – Gráfico em quais anos do Ensino Fundamental os cursistas ministram aulas de Língua Portuguesa.....	107
FIGURA 9 – Gráfico com necessidades e inquietações dos cursistas sobre a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes.....	108
FIGURA 10 – Gráfico com quais recursos didáticos os cursistas gostariam que estivesse presente na oficina.....	110
FIGURA 11 – Interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	120
FIGURA 12 – Coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	122
FIGURA 13 – Interface do fórum de avisos da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	122

FIGURA 14 – Continuação (1) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	123
FIGURA 15 – Interface O que entendemos sobre os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental? da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	124
FIGURA 16 – Interface do fórum de apresentação da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	124
FIGURA 17 – Interface com as orientações para a realização das atividades da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	125
FIGURA 18 – Continuação (1) da interface com as orientações para a realização das atividades da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	125
FIGURA 19 – Continuação (2) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	128
FIGURA 20 – Interface do tema 1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	128
FIGURA 21 – Interface do tema 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	129
FIGURA 22 – Interface do tema 3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	129
FIGURA 23 – Interface do tema 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	130
FIGURA 24 – Interface do tema 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	130
FIGURA 25 – Continuação (1) da interface do tema 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	131
FIGURA 26 – Organização da oficina Tecnologias da Educação Básica.....	134
FIGURA 27 – Continuação (3) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	137
FIGURA 28 – Sumário do caso 1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	138

FIGURA 29 – Interface do minicaso 1.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	139
FIGURA 30 – Interface do recurso tecnológico Webnode da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	140
FIGURA 31 – Interface do minicaso 1.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	141
FIGURA 32 – Interface da página 1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula, da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	142
FIGURA 33 – Interface do minicaso 1.3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	143
FIGURA 34 – Interface do minicaso 1.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	144
FIGURA 35 – Interface do minicaso 1.5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	145
FIGURA 36 – Interface do fórum da atividade referente ao caso 1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	146
FIGURA 37 – Interface do diário - caso 1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	147
FIGURA 38 – Continuação (4) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	148
FIGURA 39 – Sumário do caso 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	149
FIGURA 40 – Interface do minicaso 2.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	150
FIGURA 41 – Continuação (1) da interface do minicaso 2.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	151
FIGURA 42 – Interface do recurso tecnológico Movie Maker da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	153
FIGURA 43 – Interface do minicaso 2.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	154

FIGURA 44 – Continuação (1) da interface do minicaso 2.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	155
FIGURA 45 – Interface do Minicaso 2.3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	156
FIGURA 46 – Interface do minicaso 2.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	158
FIGURA 47 – Continuação (1) da interface do minicaso 2.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	158
FIGURA 48 – Interface do minicaso 2.5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	160
FIGURA 49 – Interface do minicaso 2.6 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	161
FIGURA 50 – Interface do Minicaso 2.7 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	163
FIGURA 51 – Interface da atividade de <i>chat</i> do caso 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	164
FIGURA 52 – Interface da atividade de fórum do caso 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	165
FIGURA 53 – Interface da atividade de diário do caso 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	166
FIGURA 54 – Continuação (5) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	167
FIGURA 55 – Sumário do caso 3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	168
FIGURA 56 – Interface do minicaso 3.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	169
FIGURA 57 – Interface do minicaso 3.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	170
FIGURA 58 – Interface do minicaso 3.3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	172

FIGURA 59 – Interface do minicaso 3.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	174
FIGURA 60 – Interface da atividade de wiki do caso 3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	176
FIGURA 61 – Interface da atividade de wiki do Caso 3 sobre o minicaso 3.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	177
FIGURA 62 – Interface da atividade de diário do caso 3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	178
FIGURA 63 – Continuação (6) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	179
FIGURA 64 – Sumário do caso 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	180
FIGURA 65 – Interface do minicaso 4.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	182
FIGURA 66 – Interface da página 4.1.1 do minicaso 4.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	183
FIGURA 67 – Interface do minicaso 4.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	184
FIGURA 68 – Interface do minicaso 4.3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	186
FIGURA 69 – Interface do minicaso 4.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	187
FIGURA 70 – Interface do minicaso 4.5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	189
FIGURA 71 – Interface do minicaso 4.6 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	190
FIGURA 72 – Interface da página 4.6.2 do minicaso 4.6 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	191
FIGURA 73 – Interface inicial da atividade de questionário do caso 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	193
FIGURA 74 – Interface da atividade enquete do caso 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	195

FIGURA 75 – Interface da atividade de diário do caso 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	196
FIGURA 76 – Continuação (7) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	203
FIGURA 77 – Interface da atividade de fórum do caso 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	204
FIGURA 78 – Interface do tópico sugestão de plano de atividade escolar da atividade de fórum do caso 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	205
FIGURA 79 – Interface da atividade de pesquisa de avaliação do caso 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle.....	206
FIGURA 80 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 15 da pesquisa de avaliação da oficina.....	215
FIGURA 81 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 14 da pesquisa de avaliação da oficina.....	216
FIGURA 82 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 10 da pesquisa de avaliação da oficina.....	253
FIGURA 83 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 12 da pesquisa de avaliação da oficina.....	254
FIGURA 84 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 13 da pesquisa de avaliação da oficina.....	255
FIGURA 85 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 6 da pesquisa de avaliação da oficina.....	262
FIGURA 86 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 9 da pesquisa de avaliação da oficina.....	268
FIGURA 87 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 16 da pesquisa de avaliação da oficina.....	269
FIGURA 88 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 1 da pesquisa de avaliação da oficina.....	282
FIGURA 89 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 2 da pesquisa de avaliação da oficina.....	283

FIGURA 90 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 4 da pesquisa de avaliação da oficina.....	285
FIGURA 91 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 5 da pesquisa de avaliação da oficina.....	286
FIGURA 92 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 17 da pesquisa de avaliação da oficina.....	286
FIGURA 93 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 18 da pesquisa de avaliação da oficina.....	287
FIGURA 94 – Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 19 da pesquisa de avaliação da oficina.....	287
FIGURA 95 – Interface inicial do DidaktosOnLine.....	331
FIGURA 96 – Organização do DidaktosOnline com base na TFC.....	333
FIGURA 97 – Interface inicial da plataforma Web FleXml.....	338
FIGURA 98 – Estrutura de um assunto de estudos na plataforma Web FleXml.....	339
FIGURA 99 – Exemplo de um minicaso, Roma, Caput Mundi, e um comentário temático sobre o tema História do assunto de estudo Sapere Aude na plataforma Web FleXml.....	342
FIGURA 100 – Um exemplo de travessia temática no hiperdocumento Arquitetura de Computadores.....	344
FIGURA 101 – Índice do hiperdocumento Os Defensores do Ambiente.....	349
FIGURA 102 – Exemplo de um minicaso e respectivos comentários temáticos do hiperdocumento Os Defensores do Ambiente.....	350
FIGURA 103 – Exemplo de uma travessia temática no hiperdocumento Os Defensores do Ambiente.....	351
FIGURA 104 – Exemplo de um jogo no hiperdocumento Os Defensores do Ambiente na seção temas.....	351

Lista de Quadros

QUADRO 1 – Matriz temática: distribuição dos temas nos minicasos de cada caso.....	88
QUADRO 2 – Casos e minicasos da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica.....	136
QUADRO 3 – Subdivisão dos casos em minicasos e processo de desconstrução dos minicasos dos quatro casos estudados na oficina.....	197
QUADRO 4 – Travessia temática realizada na oficina.....	199
QUADRO 5 – Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas por meio da atividade final da oficina solicitada no caso 5.....	251
QUADRO 6 – Movimentos cognitivos para o desenvolvimento da flexibilidade.....	256
QUADRO 7 – Movimentos cognitivos realizados pelo cursista 7 sobre o caso 3....	257
QUADRO 8 – Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas por meio da implementação das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas na oficina.....	260
QUADRO 9 – Constituição dos três hiperdocumentos sobre a obra literária de Eça de Queirós, O Primo Basílio.....	335
QUADRO 10 – Componentes do processo de desconstrução do hiperdocumento arquitetura de Computadores conforme a TFC.....	344
QUADRO 11 – Lista das travessias temáticas, respectivos temas e minicasos do hiperdocumento Arquitetura de Computadores.....	345

Lista de Siglas e Acrônimos

AEH	Atividades de estudo hipermidiáticas
ANPED SUL	Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
AVEA	Ambiente virtual de ensino e aprendizagem
BARTHES	Base de aprendizagem relacional temática: hermenêutica, estilística e simbologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
Didaktos	<i>Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations</i>
EaD	Educação a distância
EMIPE	<i>Equipo de Mejora Interdisciplinar de las Prácticas Educativas</i>
e-TEC	Rede de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de educação a distância
FAE	Faculdade de Educação
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FATEC	Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência
FleXml	Plataforma de Ensino a Distância para Promover Flexibilidade Cognitiva
FORPRATIC	Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação
HFC	Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva
HQ	Histórias em quadrinhos
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IPL	Instituto Politécnico de Leiria
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional
LMS	<i>Learning Management Systems</i>
MEC	Ministério da Educação
MoMuP	Modelo Múltiplas Perspectivas
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NeaD	Núcleo de Educação a distância
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
ONG	Organização não governamental
Panteon	Projeto Aplicado de Novas Tecnologias para estudos de Casos Online
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PES	Preferências epistemológicas dos sujeitos
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PRALER	Práticas de leitura e escrita reflexiva
PREC	Pró-reitoria de extensão e cultura
Proinesp	Projeto de Informática na Educação Especial
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
REGESD	Rede Gaúcha de Ensino Superior a distância
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação a distância
STT	Sem Travessias Temáticas
SCT	Sem Comentários Temáticos
RS	Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TFC	Teoria da Flexibilidade Cognitiva
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TMSF	Tecnologias Móveis e Sem Fio
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAb	Universidade Aberta de Portugal

UCA	Um Computador por aluno
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
XML	<i>Extensible Markup Language</i>

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	26
1. INTRODUÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	28
1.1 Delimitação do problema de pesquisa.....	28
1.2 Caminhos percorridos até o problema de pesquisa.....	33
1.3 Rotas traçadas para a realização da pesquisa.....	40
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	42
2.1 Ser professor no século XXI e a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar.....	42
2.2 Características da Educação a distância.....	47
2.3 Formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância para a integração das tecnologias digitais nas práticas docentes.....	49
3 ESTRUTURA HIPERMIDIÁTICA DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	56
3.1 Hipertexto e Hipermissão.....	56
3.2 Características dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.....	61
3.2.1 Estrutura hipermediática do Moodle.....	64
4 TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA.....	71
4.1 Fundamentos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva.....	71
4.1.1 Teoria da Flexibilidade Cognitiva: embasamento na teoria construtivista.....	74
4.1.2 Conhecimentos de nível avançado: complexidade conceitual e domínios pouco estruturados.....	76

4.2 Estratégias propostas pela Teoria da Flexibilidade Cognitiva para potencializar a aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios pouco estruturados..	82
4.2.1 Desconstrução: abordagem centrada no caso.....	83
4.2.2 Travessia temática.....	89
4.3 Ambientes hipertexto.....	92
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	96
5.1 Pesquisa do tipo intervenção pedagógica mediada pelo Moodle.....	96
5.2 Método da intervenção.....	99
5.2.1 Campo de pesquisa.....	100
5.3 Método da avaliação da intervenção.....	111
5.3.1 Instrumentos de coleta de dados.....	112
5.3.2 Processo de análise dos dados.....	113
6 OFICINA TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	119
6.1 Descrição das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas na oficina.....	119
6.1.1 Apresentação da oficina.....	121
6.1.2 Para início de conversa.....	123
6.1.3 Temas: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.....	127
6.1.4 Caso 1: criação de jornal <i>on-line</i> e de <i>websites</i> nas aulas de Língua Portuguesa.....	134
6.1.5 Caso 2: integração de vídeos e <i>podcasts</i> no ensino e aprendizagem de Português.....	148
6.1.6 Caso 3: produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa.....	167
6.1.7 Caso 4: o potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna	178
6.1.8 Caso 5: aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos professores cursistas	203

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	208
7.1 Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores cursistas.....	208
7.1.1. Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicase e travessia temática.....	211
7.1.2 Reflexão sobre os casos.....	217
7.1.3 Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes.....	237
7.1.4 Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes.....	243
7.1.5 Movimentos cognitivos realizados pelos cursistas.....	255
7.2 Avaliação das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas implementadas na oficina.....	271
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	294
REFERÊNCIAS.....	299
APÊNDICES.....	312
Apêndice A – Questões do questionário.....	313
Apêndice B – Respostas dos professores da Educação Básica ao questionário <i>on-line</i>	316
Apêndice C – Estudos embasados na Teoria da Flexibilidade Cognitiva.....	322
Apêndice D – Questões do formulário <i>on-line</i> para inscrição na oficina Tecnologias digitais na Educação Básica - disciplina Língua Portuguesa.....	357
Apêndice E – Cronograma da Oficina Tecnologias digitais na Educação Básica – componente curricular Língua Portuguesa.....	360
Apêndice F – Modelo de plano de atividade escolar.....	361
Apêndice G – Questões da pesquisa de avaliação da oficina.....	362
ANEXOS.....	366
Anexo A – Certificado recebido pelos cursistas.....	367

Anexo B – Exemplos de comentários temáticos.....	368
Anexo C – Exemplo de interação mediada pelo fórum do Moodle.....	369
Anexo D – Exemplos de textos publicados nos diários do Moodle sobre os casos 1, 2, 3 e 4.....	372
Anexo E – Exemplo de interação mediada pelo <i>chat</i> do Moodle.....	375
Anexo F – Exemplo de produção colaborativa mediada pelo wiki do Moodle.....	378
Anexo G – Exemplo de produção individual mediada pelo questionário do Moodle.....	379
Anexo H – Respostas dos cursistas à enquete realizada no Moodle sobre a integração das redes sociais, grupos de discussão e celular nas aulas.....	381
Anexo I – Algumas mensagens individuais enviadas pela professora da oficina ...	383
Anexo J – Exemplo de atividades escolares planejadas pelos cursistas como atividade do caso 5.....	389

APRESENTAÇÃO

Organizei esta tese em oito capítulos. No primeiro capítulo, apresentei o problema desta pesquisa, os caminhos que percorri até a definição desse problema e especifiquei quais foram os objetivos geral e específicos para a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, abordei algumas características do professor no século XXI mediada pelas tecnologias digitais e da Educação a distância, além de problematizar a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância para a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Já no terceiro capítulo, defini os conceitos hipertexto e hipermídia, destaquei algumas características dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e salientei o potencial da estrutura hipermediática do Moodle.

No quarto capítulo, apresentei os fundamentos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC), a qual embasou teoricamente esta pesquisa; ou seja, que essa teoria foi embasada na teoria construtivista, que só pode ser aplicada para a aprendizagem de conhecimentos de nível avançado, de conceitos complexos e em contextos onde os domínios são pouco estruturados. Ainda nesse capítulo, mencionei as estratégias propostas pela TFC para potencializar a aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios pouco estruturados, as quais são o processo de desconstrução por meio de uma abordagem centrada no caso e processo de travessia temática. Além disso, salientei que os ambientes com características hipertextuais / hipermediáticas são mais adequados para a realização de um trabalho embasado nessa teoria.

Na sequência, descrevi, no quinto capítulo, os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, a qual foi do tipo intervenção pedagógica mediada pelo Moodle. Nessa descrição, contextualizei o campo de pesquisa e expliquei como realizei a intervenção e a avaliação da intervenção (instrumentos de coleta de dados e processo de análise dos dados) nesta investigação. No sexto capítulo, apresentei, por meio de uma descrição detalhada, as estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas na oficina Tecnologias digitais na

Educação Básica.

No sétimo capítulo, apresentei e analisei os dados do *corpus* que emergiram desta investigação, denominados de achados da pesquisa relativos: 1. aos efeitos da intervenção no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores cursistas para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes e 2. à avaliação da intervenção propriamente dita, ou seja, da implementação da oficina.

Também é pertinente mencionar que, ao longo do texto desta tese, adicionei uma série de apêndices e anexos, os quais servem para proporcionar uma melhor compreensão deste texto e como referência documental do processo de planejamento e implementação de uma oficina de formação continuada de professores da Educação Básica sobre a integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa oferecida em 2015 pelo grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação da Universidade Federal de Pelotas.

Por fim, nas considerações finais, sistematizei os resultados desta pesquisa, com vistas a trazer contribuições para potencializarem tanto as práticas docentes dos professores da Educação Básica relacionadas, principalmente, à integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, quanto os cursos de formação continuada para professores da Educação Básica mediados por ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e oferecidos na modalidade a distância.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

“Promover a Flexibilidade Cognitiva é um objectivo ambicioso mas necessário para formar professores capazes de lidar com a complexidade e ambiguidade de novas situações que fervilham nas suas práticas docentes.”
(PESSOA; NOGUEIRA, 2009, p.128)

1.1 Delimitação do problema de pesquisa

A organização e a implementação de um curso de formação continuada para professores da Educação Básica na modalidade a distância mediado por um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) são dois fatores que influenciam bastante na aprendizagem dos professores cursistas¹. Faço essa afirmação, a partir das minhas experiências como professora nesses cursos.

Em função disso, entendo ser importante ao professor, que planeja e ministra cursos a esse público-alvo, desenvolver capacidades, as quais proporcionem uma formação continuada contextualizada e flexível aos cursistas por meio da integração hipermediática de diferentes tecnologias digitais possibilitada por muitos AVEA; bem como levar em consideração as necessidades desses cursistas e viabilizar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva², para que eles consigam aplicar de forma adaptada o conhecimento adquirido no próprio contexto de trabalho, ou seja, nas próprias práticas docentes.

Para que essas ações possam ocorrer, ao acompanhar as avaliações sobre a área da Educação a distância (EaD) realizadas pelo grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da

¹ Neste texto, professores cursistas ou somente cursistas são os professores que estão cursando um curso de formação continuada.

² Flexibilidade cognitiva é a capacidade do sujeito reestruturar os conhecimentos aprendidos com vistas a aplicá-los a novas situações concretas do próprio cotidiano (SPIRO; JEHNG, 1990). Ou seja, não visa uma simples reprodução dos conhecimentos adquiridos. Essa capacidade pode ser desenvolvida pelos sujeitos, segundo Carvalho (2002), desde que sejam propiciadas condições favoráveis para que ela possa desabrochar. Esse conceito é definido com mais detalhes no Capítulo 4 desta tese.

Comunicação (FORPRATIC)³ e pelos cursos ofertados na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴, observei ser pertinente a realização de pesquisas que investiguem novas estratégias de ensino e aprendizagem para potencializar a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância mediada por um AVEA. Já que muitas das experiências que vêm se apresentando, nessa modalidade, estão ainda sendo embasadas em um modelo educacional da modalidade de Educação presencial.

Por isso, neste trabalho, pesquisei **estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas mediadas pelo Moodle que propiciassem o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores da Educação Básica, em formação continuada, na modalidade a distância, para a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa.**

Minha tese inicial é que as estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas mediadas pelo Moodle, quando embasadas na Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC), apresentam subsídios didático-pedagógicos para potencializar a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância, porque possibilitam condições favoráveis para que os professores cursistas possam reorganizar o que aprenderam (no caso deste trabalho, sobre as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar) e aplicar esse conhecimento nas próprias práticas docentes, ao considerar o próprio contexto de trabalho; ou seja, viabilizam o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desses cursistas.

Desenvolvi esta investigação na Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas, por meio do Grupo de pesquisa FORPRATIC da

³ Sou integrante do grupo de pesquisa FORPRATIC e venho realizando junto a esse grupo investigações na área da Tecnologia Educacional. Mais informações sobre esse grupo estão disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1571020864339641>>.

⁴ Trabalhei como tutora presencial, tutora a distância e professora pesquisadora em cursos de formação de professores oferecidos na modalidade a distância, sendo a maioria deles ofertados pela UAB e, assim, foi possível acompanhar as avaliações realizadas por esses cursos.

UFPeI, do qual sou integrante, uma vez que contempla uma investigação relacionada à formação continuada de professores da Educação Básica, à integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar e à EaD.

Assim, concordo com Moran (2005), porque o autor defende a importância de inovar, testar e experimentar, pois, somente desse modo, é possível avançar mais rapidamente e com segurança na busca de novas propostas educacionais, as quais estejam de acordo com as mudanças rápidas, que acontecem em todas as áreas e também com a necessidade que os sujeitos têm em aprender continuamente. Somando-se a isso, tenho percebido, assim como Almeida (2010), que o acesso às tecnologias digitais ampliou o oferecimento de cursos de EaD e trouxe novos desafios para que essa modalidade de ensino possa beneficiar-se das inúmeras funcionalidades dessas tecnologias e possa trazer contribuições reais aos processos educacionais. Por causa disso, novos contextos de ensino e aprendizagem são configurados, os quais provocam alterações nas práticas didático-pedagógicas dos professores que acarretam em transformações na própria formação de professores que está sendo ofertada na modalidade a distância.

Nessa direção, entendo ser de extrema importância a realização de pesquisas constantes, o planejamento e a implementação de estratégias mais adequadas para potencializar a formação continuada de professores na modalidade a distância, aliando teorias, metodologia e tecnologia. De acordo com Schlemmer (2013),

É importante lembrar, assim como já referiam Papert, Fagundes, Valente na década de 80, que vinculado à presença de computadores e diferentes TD [tecnologias digitais] na educação, está principalmente a necessidade de formação dos professores, e com ela a urgência em repensar a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais, bem como a organização dos currículos de formação em diferentes níveis, as metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica, incluindo aqui as formas de avaliação. (SCHLEMMER, 2013, p. 22 – *observação entre colchetes minha*).

Portanto, acredito que as estratégias propostas pela TFC são pertinentes para serem integradas em cursos de formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância por terem potencial para

o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desses professores. Isso porque, nesses cursos, é necessário que o cursista adquira conhecimentos de nível avançado para serem aplicados em domínios pouco estruturados, como é o caso das próprias práticas docentes da Educação Básica, que inclui o (re)planejamento das aulas, a implementação flexível das aulas em diferentes turmas de uma escola, a observação e a reflexão de todo esse processo, entre outros.

Esse domínio onde trabalha o professor da Educação Básica é pouco estruturado, visto que cada situação em sala de aula é única e, na maioria das vezes, não é possível aplicar uma aula, em uma turma, exatamente da mesma maneira, na mesma ordem, que foi ministrada anteriormente (que pode ter sido há minutos atrás) em outra turma. Isto é, cada caso é um caso no âmbito escolar, não havendo uma “receita” padrão com um passo a passo para ser executada em todos os acontecimentos de uma aula da Educação Básica. Logo, nesse contexto, a flexibilidade cognitiva é fundamental.

Nessa perspectiva, Pessoa e Nogueira (2009, p. 128) afirmam que “promover a Flexibilidade Cognitiva é um objectivo ambicioso mas necessário para formar professores capazes de lidar com a complexidade e ambiguidade de novas situações que fervilham nas suas práticas docentes.” Assim, fiquei impulsionada a realizar esta investigação, visto que o problema de pesquisa emergiu a partir das necessidades de formação que percebi por meio da minha experiência como professora na modalidade a distância; além de proporcionar um avanço do conhecimento nessa área e se tornar relevante aos profissionais tanto da Educação Básica como Superior que integram as tecnologias digitais às ações educacionais.

Pois, este trabalho permitiu uma reflexão referente à formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância e também investigar alguns caminhos viáveis, por meio da pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013), os quais possibilitaram o (re)planejamento e a implementação de estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas mediadas pelo Moodle embasadas na TFC, com o propósito de potencializar esse processo de formação ao viabilizar o desenvolvimento da

flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes dos cursistas.

As estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas, na oficina, foram compostas pelo material didático organizado de maneira hipermediática no Moodle em casos, minicasos⁵ (práticas docentes já implementadas por algum professor em sala de aula) e temas (capacidades que se esperam ser desenvolvidas nos estudantes por meio das aulas de Língua Portuguesa) com base nos pressupostos da TFC e pelas atividades mediadas por algum recurso do Moodle, como fórum, *chat*, diário, entre outros, relacionadas a um determinado caso apresentado nessa oficina.

Na Figura 1, apresentei uma rede conceitual a fim de sintetizar as principais ideias desta pesquisa.

⁵ Com a nova reforma ortográfica brasileira, o elemento MINI exige hífen somente diante de palavras iniciadas pela consoante H ou por vogal idêntica à do prefixo. Exemplos: mini-hotel, mini-hospício, mini-internato. Nos demais casos, deve-se escrever sem hífen. Exemplos: minidicionário, minirreforma, minissaia e minimercado. Em função disso, neste texto, é possível notar que a palavra minicaso aparece sem hífen, porém, nas citações diretas de autores, mantive o hífen nessa palavra. Fontes: <<http://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/dicas-sobre-como-usar-hifen-o-mini-esta-de-volta.html>>; <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?typePag=novaortografia>>; <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/conheca-regras-hifen-foram-alteradas-pelo-novo-acordo-ortografico-490048.shtml>>.

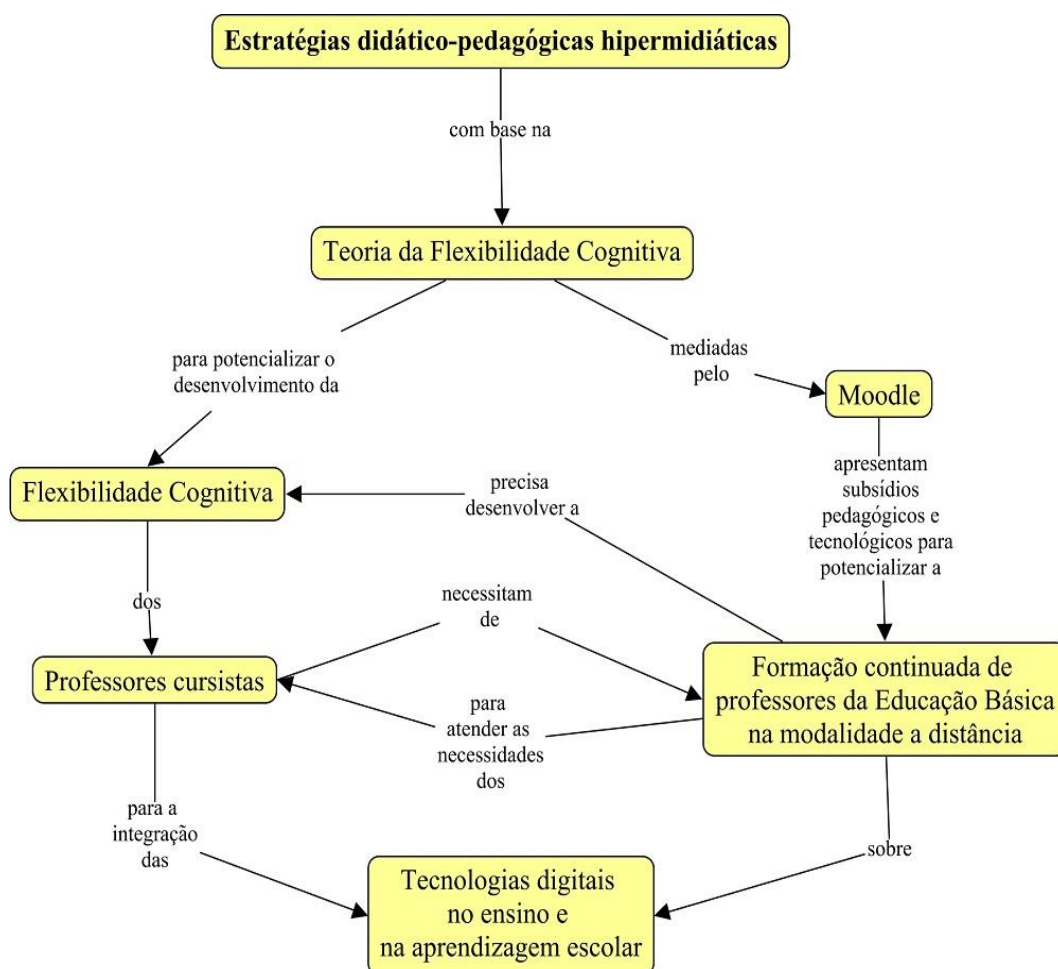


Figura 1 - Rede conceitual com as principais ideias desta pesquisa de doutorado
Fonte: Autora

1.2 Caminhos percorridos até o problema de pesquisa

Acredito ser relevante contar um pouco dos caminhos que percorri com relação à integração das tecnologias digitais na minha formação acadêmica e profissional até chegar à delimitação da questão de pesquisa desta tese.

Na minha formação inicial (2003-2007), em Letras licenciatura dupla Português e Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), não tive um componente curricular específico sobre tecnologias digitais em rede na Educação e, nas outras, não me recordo de algum professor ter mencionado a integração dessas tecnologias no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa e Inglesa. Pelo

menos, não consigo lembrar-me de algum diálogo ou material didático específico das aulas desse curso que tenha chamado a minha atenção sobre esse assunto. O que lembro era alguns professores usarem as mídias: televisão, rádio e computador para disponibilizarem o áudio em Inglês nas atividades de *listening*.

Nesse período da graduação, o que me marcou bastante foi o curso WebEnglish que cursei em 2003 oferecido na modalidade semipresencial pelo Laboratório de Leitura e Redação da UFSM. Esse curso teve por objetivo apresentar as noções básicas da Língua Inglesa utilizada na internet, ou seja, produção de e-mails, práticas de *chat*, navegação e pesquisa na *web* com textos em Inglês. Naquele momento, o curso foi fantástico para mim e para meus colegas, pois além de aprendermos uma língua estrangeira de maneira contextualizada e por meio da interação *online* com os colegas e professora, também aprendemos a manusear as ferramentas tecnológicas disponíveis na internet; o que era novo para nós e acabou motivando-nos a aprender ainda mais.

Após a graduação, cursei, praticamente, no mesmo período, a especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (2008-2009) e o Mestrado em Educação (2008-2010), ambos os cursos pela UFSM. Foi a partir desses dois cursos que iniciaram as minhas pesquisas relacionadas às tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem educacional. A especialização, a qual pode ser considerada uma formação continuada de professores, ocorreu na modalidade a distância mediada pelo Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Com esse curso, foi possível aprender a utilizar de forma mais adequada as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) já disponíveis no dia a dia, nas minhas práticas como professora, assim como desenvolver a minha capacidade crítico e reflexiva sobre os impactos dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem escolar e também atuar como gestora de produtos e de soluções empregando as TIC nesse âmbito.

Essa formação continuada foi muito importante para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional e parece que preencheu uma lacuna

referente às TIC no contexto educacional deixada na minha formação inicial. Como trabalho de conclusão desse curso, eu problematizei a integração da hipermídia educacional, nas atividades de estudo a distância, como possibilidade de potencializar a interação mediada pelo Moodle em um componente curricular de um curso presencial de licenciatura da UFSM. Esse trabalho foi publicado em 2010, na Revista Conjectura: filosofia e educação, volume 18, número 1, onde o tema dessa edição foi Tecnologias da Informação e Comunicação.

Seguindo essa mesma direção, no mestrado, desenvolvi uma pesquisa sobre as atividades de estudos hipermediáticas mediadas por ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA⁶), o Moodle, em um curso presencial de licenciatura da UFSM. Por meio da concepção de trabalho de pesquisa denominada investigação-ação educacional e com base nos conceitos teóricos atividades de estudo, diálogo-problematizador, hipermídia educacional e flexibilidade cognitiva, que guiaram o planejamento dessas atividades, foi possível detectar alguns avanços e desafios da integração das TIC livres para potencializar o ensino e a aprendizagem mediados pelo Moodle. É relevante mencionar que tive alguns componentes curriculares no mestrado que foram mediados pelo Moodle e, em um deles, os estudantes, além da função de estudantes, também tinham a função de professor nesse ambiente, o que me permitiu conhecer diferentes recursos tecnológicos e educacionais desse ambiente que só teria acesso quem tivesse a função de professor.

De fevereiro até setembro de 2008, também trabalhei como professora-tutora presencial, no polo de Santa Maria-RS, do curso de graduação em Letras, na modalidade a distância, da Faculdade Interativa COC de Ribeirão Preto – SP. Como

⁶ O grupo FORPRATIC optou pela denominação AVEA por entender que é mais abrangente do que Ambiente virtual de aprendizagem (AVA), embora esse último conceito seja mais utilizado nos textos científicos. O AVEA se diferencia de um AVA, na nossa concepção, porque “compreende e abrange as ações de ensino necessárias a aprendizagem, ou seja, enfatiza e valoriza o papel do professor em organizar, planejar, implementar e avaliar as atividades didáticas no ambiente. [...] Assim, a diferença entre um AVA e um AVEA não se resume aos aspectos operacionais ou tecnológicos e sim as potencialidades do ambiente para a comunicação e interação em um contexto em que a aprendizagem está vinculada ao ensino, e este se caracteriza pela intencionalidade pedagógica e por constituir-se em um processo sistemático, organizado e institucional/formal.” (DE NARDIN, FRUET, DE BASTOS, 2009, p. 2).

tutora, comecei a perceber o potencial e os desafios da Educação a Distância (EaD) naquele contexto; além de observar o modo como o ensino e a aprendizagem ocorriam por meio daquela estrutura, em que os estudantes se reuniam uma vez por semana, no polo, para assistirem às aulas, que eram transmitidas ao vivo via satélite.

Ainda em 2008, mais especificamente em outubro desse ano, dei início às minhas atividades como tutora presencial do curso de graduação, na modalidade a distância em Letras Inglês da Rede Gaúcha de Ensino Superior a distância (REGESD)⁷, da qual a UFSM fazia parte. Para essa função, já havia feito um curso de capacitação em EaD pela UFSM e também realizei um curso de capacitação oferecido pela própria REGESD para saber manusear o AVEA do curso, o Moodle, o que viabilizou uma maior compreensão desse ambiente naquele período.

Trabalhei como tutora na REGESD até final de março de 2010, porque, em abril de 2010, comecei a trabalhar como professora formadora do curso de pós-graduação *lato sensu* em Mídias na Educação⁸ pela UFSM. Naquela época, o curso era mediado pelo AVEA Teleduc e vinculado ao SEED/MEC. Ministrei os seguintes componentes curriculares: Mídia Impressa Roteiros, Mapas, Gráficos e Tabelas; Informática: Ferramentas de Autoria para o Ensino e Aprendizagem; Planejamento, Gestão e Avaliação do Uso das Mídias Integradas; Metodologia de pesquisa científica; e Monografia. No mesmo ano, também fui professora orientadora e participei de várias bancas de trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos professores cursistas.

⁷ A REGESD era formada por oito Universidades gaúchas (Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade de Caxias do Sul, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UFPel, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFSM e Universidade de Santa Cruz do Sul) com o objetivo de oferecer cursos de graduação em licenciatura, na modalidade a distância. Os cursos foram oferecidos para professores sem título de graduação do sistema público de ensino, no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas, da extinta Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC).

⁸ O Curso de Especialização em Mídias na Educação é um programa de formação continuada de professores para o uso pedagógico das mídias (TV e vídeo, informática, rádio e impressos) integrado à proposta pedagógica. É promovido pelo MEC em conjunto com diversas universidades federais e é oferecido na modalidade de educação a distância, com encontros presenciais de acordo com a metodologia de trabalho proposta pelo MEC. O objetivo do programa é contribuir para a formação de um professor que seja um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias.

Também em maio até setembro de 2010, trabalhei como professora multiplicadora do componente curricular Linguagens, Códigos e suas tecnologias - Língua Portuguesa e Literatura no curso de formação continuada de professores Lições do Rio Grande oferecido aos professores da Educação Básica e pública do Rio Grande do Sul (RS) pela Secretaria da Educação do RS em parceria com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) de São Luiz Gonzaga. Na fase a distância, esse curso foi mediado pelo Moodle. Como eu era uma das poucas pessoas entre os professores desse curso que já tinha trabalhado com esse ambiente, os coordenadores do curso me deram a função de administradora do AVEA desse curso e, assim, também fui responsável pela produção de um tutorial (manual de instruções) sobre o Moodle aos professores cursistas, pela capacitação desses professores para o acesso ao AVEA do referido curso, pelo acompanhamento deles na fase a distância, além do cadastramento dos componentes curriculares e desses professores no referido ambiente.

Em 2010, o curso de Mídias na Educação pela UFSM passou a ser vinculado à UAB e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e já com uma nova turma, foi mediado pelo Moodle. Assim, no ano de 2011 até início de 2012, desenvolvi, nessa nova turma, a função de tutora a distância nos seguintes componentes curriculares: Gestão Integrada de Mídias na Educação; Material Impresso no Currículo Escolar; Multimídia Educacional e Produção de Hipertexto na Educação; Metodologia de pesquisa científica; e Monografia. Novamente, após finalizar as minhas atividades como tutora a distância nesse curso, exerci a função de professora orientadora (professora pesquisadora II) de TCC dos professores cursistas, bem como participei de inúmeras bancas até início de 2012. Ainda no final de 2011, fui contratada pela Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência (FATEC) para ser revisora pedagógica e textual de vários materiais didáticos da rede de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de educação a distância (e-TEC) no Núcleo de Ensino a distância (NEaD) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da UFSM. Atividade que exerci até novembro de 2012.

Em março de 2012, iniciei os meus estudos no Programa de Pós-graduação em Educação pela UFPel, nível de doutorado, com a pretensão de dar continuidade à pesquisa que desenvolvi no mestrado, só que, agora, investigar a formação continuada de professores na modalidade a distância. Para adquirir mais experiência nessa área, comecei a trabalhar, de junho até outubro de 2012, como tutora a distância do curso de especialização em Mídias na Educação da UFPel, no componente curricular de Metodologia de pesquisa científica – parte 1 e, após, de novembro de 2012 até março de 2013, fui professora pesquisadora II ao ministrar o componente curricular de Metodologia de pesquisa científica – parte 2 e orientar duas professoras cursistas em seus trabalhos de conclusão de curso.

Além disso, de junho de 2012 até março de 2013, fui professora temporária no curso que a recém estava sendo implantado de Licenciatura em Letras Português modalidade a distância da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no campus de Jaguarão-RS. Nessa instituição, participei como colaboradora na elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Português modalidade a distância, elaborei, juntamente com uma equipe de professores dessa instituição, a primeira versão do manual denominado Produção de materiais didáticos para a EaD: algumas orientações, capacitei uma turma de professores desse campus para o uso do Moodle e produção de material didático para esse curso a ser ofertado a distância, elaborei o material didático, Introdução a tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, para esse curso, e participei do processo inicial de cadastramento do referido curso no MEC. Embora eu já não estivesse mais vinculada como professora da instituição, fiquei muito contente ao saber que os esforços da equipe, a qual fiz parte, foram importantes para a Unipampa, pois, no dia 7 de fevereiro de 2014, a universidade recebeu os relatórios com os pareceres de aprovação do credenciamento institucional e do Polo Jaguarão para oferta de cursos na modalidade a distância.

Ainda nesse período na Unipampa, também fui integrante do grupo de trabalho para a elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura

em Computação, fui professora colaboradora, ao ministrar várias oficinas sobre a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar a professores da Educação Básica do município de Jaguarão-RS, no Projeto de extensão Tecnologias e formação de professores, e fui professora colaboradora do Projeto de extensão Práticas de leitura e escrita reflexiva (PRALER). Por meio desse projeto, foi oferecido aos acadêmicos dessa universidade um curso sobre leitura e escrita reflexiva mediado pelo Moodle na modalidade a distância.

Só “parei” com essa minha vida agitada de profissional dedicada a colocar em ação tudo que tenho aprendido em todos esses anos com relação à integração das TIC na Educação, porque desde abril de 2013 comecei a receber uma bolsa de doutorado pela FAPERGS/CAPES/UFPel e tive a oportunidade de dedicar-me exclusivamente à minha pesquisa de tese. Na verdade, a palavra “parar” não é muito adequada para essa situação de professora pesquisadora, uma vez que continuei trabalhando nessa área das TIC. Porém, naquele momento, foi possível ficar ainda mais focada na realização de um trabalho que pudesse trazer contribuições pertinentes à área educacional, ao proporcionar uma problematização sobre a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância; bem como uma investigação de estratégias didático-pedagógicas que apresentassem subsídios para potencializar esse processo de formação, com vistas ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desses professores.

Após ter apresentado de forma breve o caminho que percorri até chegar a este projeto de tese, acredito que ter vivenciado várias funções da EaD: estudante, tutora presencial, tutora a distância, professora formadora, professora pesquisadora, professora orientadora, revisora e responsável pela elaboração de materiais didáticos para a EaD, responsável pela capacitação de professores para o uso do Moodle, tanto na função de estudantes como professores, administradora do Moodle, entre outras, além de ser professora pesquisadora das minhas próprias práticas docente mediada pelas TD, está sendo fundamental para eu poder problematizar todo esse processo com um pouco mais propriedade e para implementar e investigar estratégias para ensinar e aprender mediadas pelas

tecnologias digitais na modalidade a distância.

1.3 Rotas traçadas para a realização da pesquisa

É possível observar inúmeras alterações que estão ocorrendo na sociedade atual, definida por Castells (1999) como sociedade informacional, global e em rede, as quais afetam o âmbito educacional e fazem com que os sujeitos necessitem de uma nova maneira de ensinar e aprender para poderem acompanhar toda essa evolução. Devido a isso, o meu **objetivo geral** com este trabalho foi **pesquisar estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas mediadas pelo Moodle que propiciassem o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores da Educação Básica, em formação continuada, na modalidade a distância, para a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa.**

Nessa direção, a **ação** realizada para possibilitar esta pesquisa foi:

- Planejar e implementar uma oficina de formação continuada de professores da Educação Básica, na modalidade a distância, com estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas mediadas pelo Moodle, com base na TFC, sobre a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para a na modalidade a distância.

Os **objetivos específicos** desta pesquisa foram:

- Investigar:
 - o efeito da oficina nos professores cursistas, ou seja, se a maneira como organizei a oficina de formação continuada fez com que os professores cursistas desenvolvessem a flexibilidade cognitiva para aplicar o que foi estudado sobre os casos, minicasos e temas às

próprias práticas docentes.

- a reação dos cursistas relativa à maneira como organizei a oficina de formação continuada.
- uma nova maneira de organizar uma formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância sobre a integração das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem escolar.

Já os meus **objetivos com a implementação da oficina** foram:

- Proporcionar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores cursistas sobre a integração das tecnologias digitais nas próprias aulas, com vistas a contribuir para o aprimoramento das práticas docentes dos professores cursistas da Educação Básica para
- Potencializar as minhas próprias práticas didático-pedagógicas (como professora da oficina) na modalidade a distância por meio do procedimento metodológico de pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013).

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

“A formação de professores é um campo de intervenção complexo, no qual as variáveis são múltiplas e os desafios constantes. Inúmeros factores estão por detrás da necessidade e importância de formar bons professores, não só pelo valor e papel da educação, mas também pelas transformações em curso na sociedade actual.”
(PESSOA; NOGUEIRA, 2009, p.128)

2.1 Ser professor no século XXI e a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar

Há vários anos, tenho presenciado uma rápida expansão na produção, propagação e utilização de diferentes tecnologias digitais interligadas em rede na sociedade atual. Assim, devido a essa característica, Castells (1999) afirma que as pessoas estão inseridas em uma sociedade informacional, global e em rede, na qual a evolução dessas tecnologias tem viabilizado acesso quase que instantâneo a diferentes informações, independentemente do local e tempo em que estejam, além de propiciarem uma maior interação entre elas e a criação de redes sociais para o entretenimento, a aprendizagem, o trabalho, entre outros.

Dessa maneira, concordo com Hancock (2005), que compreender e fazer uso de tais tecnologias, cada vez mais, tem se tornado uma condição prévia para que as pessoas possam integrar-se a essa sociedade contemporânea. Então, a partir desse contexto, como os professores devem desenvolver o ensino e a aprendizagem no século XXI? Que capacidades eles precisam ter para potencializar esses processos mediados pelas tecnologias digitais, uma vez que a maioria deles é considerada imigrante digital? Qual direção a seguir?

Para essas questões, não existe somente uma resposta fechada como uma receita milagrosa para todos os casos educacionais. Isso dependerá muito do contexto e do público-alvo com que os professores estão trabalhando, porém há algumas orientações que foram apresentadas e problematizadas por professores pesquisadores da área e poderão auxiliar os professores nesse processo. No entanto, é fundamental que os professores, com base em estudos, pesquisas e experiências, tanto próprias quanto de outros pesquisadores, tenham a flexibilidade cognitiva para saberem qual o conhecimento ou conjunto de conhecimentos

integrados são necessários para poderem aplicá-los nas próprias práticas docentes e, desse modo, terem êxito em uma determinada situação educacional.

Além disso, os professores precisam estar cientes de que as tecnologias digitais estão presentes de alguma maneira na vida de quase todos os estudantes, sejam crianças ou jovens, denominados nativos digitais⁹ (PRENSKY, 2001), pertencentes à geração *Homo zappiens*¹⁰ (VEEN; VRAKING, 2009). Segundo Schlemmer (2010), essa nova geração de estudantes traz desafios significativos, visto que

[...] aprendem por meio de cliques, toques, telas, ícones, sons, jogos, num emaranhado de ações e interações que envolvem a curiosidade, a pesquisa, a descoberta, o desafio, a exploração, a experimentação, a vivência em diferentes redes de conversação on-line.” (SCHLEMMER, 2010, p.104).

Segundo Prensky (2010), esses estudantes, nativos digitais, pensam de modo diferente dos imigrantes digitais, isto é, o pensamento deles, geralmente, é interligado, em rede e não linear. Porém, é relevante destacar que de nada adianta os professores integrarem as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem apenas para “tornar o processo de transferência de informações mais eficiente, constituindo-se apenas como uma novidade e não como uma inovação no contexto educacional.” (SCHLEMMER, 2010, p. 114). Cysneiros (1999) também presenciou essa situação e em vez de “novidade” denominou de inovação conservadora, quando, em escolas informatizadas,

[...] uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno,

⁹ “Nativos digitais são os novos sujeitos da aprendizagem, pessoas nascidas num mundo altamente tecnologizado, em rede, dinâmico, rico em possibilidades de acesso à informação, à comunicação, à interação. Para os 'nativos digitais', as tecnologias digitais estão sempre presentes, imbricadas nas suas ações, eles vivem e pensam com essas tecnologias. Elas estão na forma como eles se comunicam, se relacionam com os demais sujeitos e com o mundo, fazem parte das experiências construídas no seu viver e conviver.” (SCHLEMMER, 2006, p. 34-35).

¹⁰ “*Homo zappiens* é a nova geração que aprendeu a lidar com novas tecnologias, que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. [...] é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente [...]” (VEEN, VRAKING, 2009, p. 12).

aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências. (CYSNEIROS, 1999, p. 15-16).

Para que as tecnologias digitais não se tornem apenas uma “novidade” nos processos de ensino e aprendizagem sem que provoquem significativas transformações na Educação, Altoé (2003), Teruya (2006) e Brito e Purificação (2008) revelam a importância da formação do professor para análise crítica e reflexiva na inclusão de tecnologias nas próprias práticas pedagógicas. Os autores defendem ser fundamental um novo perfil de professor, o qual saiba trabalhar criticamente com as tecnologias e compreenda as alterações que a integração destas acarretará nas próprias práticas docentes.

Almeida (2010) também vem ao encontro dessa afirmação e menciona ser preciso aos professores o apoderamento das propriedades intrínsecas das tecnologias digitais, a utilização dessas tecnologias nas próprias aprendizagens e nas próprias práticas docentes e a reflexão sobre as razões para integrá-las, como se dá essa integração e que contribuições podem trazer ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo. Porque “as tecnologias digitais em si, não constituem uma revolução metodológica, mas apresentam possibilidades e potencialidades, que podem contribuir para novas configurações e reconfigurações dos processos de ensino e de aprendizagem” (SCHLEMMER, 2013, p.22). Isso só ocorrerá se os professores se apropriarem delas “a fim de compreendê-las de acordo com a sua natureza específica, no campo das possibilidades pedagógicas.” (SCHLEMMER, 2013, p.22).

Então, a partir dessas considerações, os professores precisam compreender que ensinar, na sociedade em rede,

[...] significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (BRASIL / MCT, 2000, p. 45).

Nessa perspectiva, é necessário saber integrar as tecnologias digitais nas práticas docentes, só que se precisa ir mais além. Isso significa que os professores precisam serem críticos ao integrá-las nos processos de ensino e aprendizagem e que o fazer didático-pedagógico seja pautado pela reflexão e ação, com novo procedimentos metodológicos e novas formas de pensar todo os processos educacionais, adaptando ao próprio contexto de trabalho.

Buarque (2006, p.42) acredita que os professores necessitam se reinventar “para enfrentar esse e outros tantos desafios típicos dos tempos modernos – que alteram radicalmente a dinâmica da aprendizagem.” Para o autor, um bom professor precisará ser capaz de oferecer o máximo de recursos a seus estudantes, pois do mesmo modo que não se imaginava, no século XX, um professor sem quadro-negro, no século XXI, não se pode conceber um professor que não disponha, nem se beneficie dos recursos tecnológicos para mediar o ensino e a aprendizagem. Logo, o professor terá que se adaptar à evolução que está ocorrendo tanto nos equipamentos pedagógicos quanto no conhecimento, em uma velocidade nunca ocorrida no passado. Pois, “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.” (LÉVY, 1999, p. 157).

Hoje, esse conhecimento fica obsoleto muito rapidamente, e a teleinformática oferece novos produtos a cada dia. Ao longo de sua vida profissional, o professor tem de passar por diversas rupturas no conhecimento dos equipamentos. Antes, o conhecimento e os equipamentos eram estoques adquiridos, agora são fluxos a serem dominados constantemente, por meio de uma formação pedagógica permanente. (BUARQUE, 2006, p.42)

Nesse sentido, percebo que ser professor, no século XXI, seja na modalidade presencial quanto a distância, envolve o domínio do campo específico do conteúdo a ser ensinado, das tecnologias digitais e dos processos de ensino e aprendizagem, bem como concepções teóricas e metodológicas de trabalho. Além, claro, da criação de estratégias didático-pedagógicas que proporcionem a aprendizagem, a articulação do conteúdo com a tecnologia no desenvolvimento das atividades educacionais, e a atitude de questionamento, diálogo, produção de

conhecimento, colaboração e reflexão sobre a própria atuação (ALMEIDA, 2010). Isso significa que para atender as necessidades da sociedade em rede, os professores precisam ser provocadores, questionadores e não meros transmissores de informações, porque, segundo Teruya (2006), só assim serão formados estudantes críticos e dotados de competências como a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de resolver problemas que são atributos indispensáveis para atuação nessa sociedade.

Perrenoud (2000) também listou algumas competências importantes para ser professor, no século XXI, já que, para o autor, as práticas docentes do passado não estão dando mais conta das necessidades dos estudantes da sociedade em rede. Entre as competências listadas, destaco as que também vão ao encontro do que problematizei neste subcapítulo que são a de organizar e dirigir situações de aprendizagem; envolver os estudantes às próprias aprendizagens e ao próprio trabalho; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a própria formação continuada.

Assim, observo que os professores, na atualidade, encontram-se em uma

[...] rede que vai sendo tecida a partir do imbricamento: (1) do ser docente que existe em cada um; (2) da leitura crítica da sociedade atual; (3) da compreensão de quem é, e de como aprende o novo sujeito da aprendizagem; (4) dos conhecimentos que serão necessários para que esse sujeito viva e conviva nessa sociedade, transformando-a; (5) das diferentes TD e com elas as modalidades de educação que surgem a cada instante, bem como da compreensão de suas possibilidades, potencialidades e limites para os contextos educativos, na eminência de desenvolver fluência no seu uso; (6) da permanente necessidade de estar continuamente aprendendo, num processo de “fazer e compreender”. (SCHLEMMER, 2013, p. 9).

Por isso, acredito ser essencial o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas para que seja possível compreenderem “as potencialidades existentes nas diferentes tecnologias digitais, capazes de propiciar a inovação na educação” (SCHLEMMER, 2013, p. 23) e criarem “metodologias e processos de mediações pedagógicas específicas à natureza desses meios” (SCHLEMMER, 2010, p. 101) “que [...] permitam tirar o máximo de proveito das tecnologias digitais em relação ao desenvolvimento humano [...]” (SCHLEMMER, 2006, p.38). Nessa

direção, compreendo que os professores mais do que se adaptarem às tecnologias digitais, é necessário que sejam protagonizadores, autores dessa realidade. Para isso, é fundamental que saibam se movimentar nesses novos espaços puramente relacionais e nessa nova temporalidade “esticada”, multissíncrona, na qual é necessário aprender a administrar o tempo. No entanto, para que isso seja possível, para que tenha significado para os professores, precisam ser sujeitos e vivenciar essa realidade. (SCHLEMMER, 2006).

Também considero relevante destacar ainda que o governo brasileiro atento a essas questões também desenvolveu, nas últimas décadas, algumas políticas públicas educacionais que é um primeiro e importante passo para atender as necessidades da sociedade em rede por meio da inclusão digital de professores e estudantes de escolas públicas, como o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo); os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), o Programa de Formação continuada a distância de professores em Mídias na Educação, o Programa Computador Portátil para Professores; o Programa Banda Larga nas Escolas; o Projeto Um Computador por aluno (UCA), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Rede e-Tec.

Por fim, concordo com Buarque (2006), ao afirmar que as práticas docentes na atualidade exige que o professor esteja sempre em formação, ou não será professor, pois “o[a] professor[a] que não estuda sempre, não é profissional. Nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente do que a de professor[a], precisamente porque lida com a própria lógica da reconstrução do conhecimento.” (DEMO, 1998, p. 176 – *observações entre colchetes minhas*).

2.2 Características da Educação a distância

Devido ao aumento da demanda da sociedade em rede pelo ensino superior, a EaD mediada por AVEA tem sido adotada no Brasil como uma alternativa para expandir a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação. Conforme o Decreto nº. 5.622/2005 do MEC, a EaD é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com

a utilização de meios e tecnologias da informação e da comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos; o que a torna um meio de “democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL / MEC, 2000, p. 2).

Essa modalidade de ensino, segundo Baladeli, Barros e Altoé (2012), chegou definitivamente para suprir essas necessidades e “vem crescendo significativamente nos últimos anos tanto no contexto internacional, quanto nacional” (SCHLEMMER, 2013, p. 118), visto que

[...] diferentes tipos de organizações presentes na sociedade (governo, instituições educacionais, empresas, ONGs [Organizações não governamentais]), tanto vinculadas ao ensino formal, quanto não formal, tem se utilizado da EaD como forma de ampliar o acesso à educação/formação/capacitação a um número maior de sujeitos, que se encontram dispersos no tempo e no espaço, buscando proporcionar a eles o acesso à informação e a possibilidade de interação e produção do conhecimento de forma flexível, a qualquer tempo independentemente dos limites impostos pelo espaço geográfico. (SCHLEMMER, 2013, p. 118).

Nessa perspectiva, percebo um cenário de altos investimentos de recursos humanos e financeiros para qualificar essa modalidade, pois tanto as universidades públicas presenciais como privadas foram e ainda estão desenvolvendo propostas de implementação da EaD. Isso fez com que essa modalidade de Educação se configure de diferentes formas de acordo com a visão da instituição proponente.

Assim, tenho observado que alguns cursos oferecidos a distância somente reproduzem as práticas didático-pedagógicas já existentes no modelo presencial – o que acredito não ser adequado – e outros que buscam desenvolver novas estratégias para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, às vezes bem-sucedidas, outras vezes nem tanto, mas ao menos tentam considerar as diferentes peculiaridades da Educação na modalidade a distância, o perfil e as necessidades dos estudantes, além das frequentes alterações na forma como se aprende na sociedade em rede. Logo, compreendo a EaD como Schlemmer (2013), na qual consiste em um processo que dá ênfase à construção e à socialização do conhecimento, de modo que as pessoas, independente do tempo e espaço, possam

tornar-se agentes de sua própria aprendizagem, em função da utilização de materiais diferenciados e recursos das TIC, os quais permitem a interatividade¹¹, a interação (síncrona e assíncrona), além do trabalho colaborativo.

2.3 Formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância para a integração das tecnologias digitais nas práticas docentes

Concordo com Gadotti (2000), ao afirmar que a sociedade atual, sociedade informacional, global e em rede (CASTELLS, 1999), requer formação continuada, ao longo da vida, por toda a vida. O próprio Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de Delors (1999) salienta ser essencial desenvolver a formação continuada em todos os níveis e modalidades nessa sociedade.

Nessa perspectiva, acredito que seja essencial serem oferecidos diversos cursos de formação continuada para professores, principalmente, na modalidade a distância – devido a uma maior facilidade de acesso – que considerem os professores como sujeitos da própria formação, pois já lecionam em sala de aula, bem como as suas necessidades relacionadas às práticas docentes, ao contexto escolar em que trabalham e ao tempo que tenham para estudar. Isso significa que essas formações precisam tornar-se

[...] um espaço coletivo de produção de conhecimento pedagógico mais que de transmissão [...], que reconhece os professores “como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. [...] dar valor aos professores como sujeitos com necessidades, desejos e interesses; como sujeitos que possuem um saber pedagógico, que têm conhecimentos e convicções sobre o que ocorre e deve ocorrer nas situações de aula, que estão construindo, inseridos na cultura escolar, determinadas racionais e representações sobre o sujeito que aprende, do que é aprender, do que é conhecer, do que é ensinar (TED, 1994, p. 19-20 apud ZAINKO, 2003, p. 195).

Zainko (2003, p.195) também defende “uma formação continuada concebida como uma ajuda aos professores para que possam modificar e rever a

¹¹ Neste texto, entendo, conforme Belloni (1999), que o conceito interatividade é uma característica técnica que significa a possibilidade de o sujeito interatuar em uma máquina (computador).

relação estabelecida na sua prática, percebendo-se como profissionais da educação, ou seja, como docentes atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos [...]”. Nessa mesma direção, Imbernón (2010) salienta que mais do que a intenção de atualizar os professores, a formação continuada de professores precisa ser capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, a fim de que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas apresentadas nesses cursos. Assim, o papel da formação continuada é criar espaços, nos quais o professor tenha voz, seja escutado e desenvolva a reflexão e questione sobre os processos educacionais. (IMBERNÓN, 2010).

No entanto, para isso, segundo Schlemmer (2010), os processos de formação continuada de professores na modalidade a distância precisam ser aprimorados, porque o compromisso dos professores é de oferecer uma educação de qualidade para as novas gerações (que propicie ao sujeito ser e estar no mundo de forma cidadã e responsável). Essas considerações são muito pertinentes para que não aconteça, novamente, nos cursos de formação de professores, o que Fagundes, Sato e Maçada (1999) constataram no final da década de 90, ao afirmarem que

A grande maioria das metodologias educacionais, e de suas tecnologias, que atualmente são ensinadas nos cursos de formação de professores, mostram-se ineficientes para ajudar o aluno a aprender e desenvolver novos talentos. Não se sabe ajudá-lo a alcançar o poder de pensar, de refletir, de criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta. (FAGUNDES, SATO, MAÇADA, 1999, p. 13-14).

Então, Baladeli, Barros e Altoé (2012) acreditam que a formação profissional do professor não pode acontecer apenas na graduação, mas precisa ter continuidade para que sejam oferecidas condições aos professores de apropriarem-se da teoria e relacioná-la com a prática. Os autores ainda defendem que o aprimoramento dos processos educacionais acontece também pelo investimento na formação continuada de professores.

Dessa maneira, para que haja qualidade nesses processos, Barros e Moraes (2002) destacam ser preciso repensar a formação de professores com vistas a alcançar a sua profissionalização e desenvolver a sua criticidade. Para isso,

entendo, como Imbernón (2010), ser relevante “[...] uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.” (IMBERNÓN, 2010, p.40). Por isso, defendo a importância de pesquisar estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas embasadas na TFC que potencializem o planejamento e a implementação de formações continuada de professores na modalidade a distância e propiciem o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores cursistas.

Proporcionar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva na formação continuada de professores é necessário, uma vez que as próprias práticas docentes podem ser consideradas um domínio de conhecimento complexo e pouco estruturado; pois, em sala de aula, não há problemas genéricos e sim complexas situações problemáticas. Nesse sentido, Imbernón (2010) acredita que se deva viabilizar uma formação que parta das complexas situações problemáticas educacionais e auxilie os professores cursistas a criarem alternativas de mudança no contexto escolar em que lecionam. Segundo o autor, isso precisa acontecer, porque

A tarefa docente sempre foi complexa, mas, nas últimas décadas, tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas.(IMBERNÓN, 2010, p. 99 – *grifos em negrito meus*).

Em função disso, como mencionei no Subcapítulo 1.1, entendo que promover o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva nas formações continuadas de professores da Educação Básica é, conforme destaca Pessoa e Nogueira (2009), um objetivo ambicioso, porém se tornou necessário para formar professores que sejam capazes de lidar, flexivelmente, com a complexidade das novas situações, com as quais se deparam, diariamente, no âmbito educacional.

Portanto, também acredito que

O modelo de “treinamento” deverá mudar [...], para dar espaço de forma mais intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação. Isso implica uma mudança nas modalidades e estratégias formadoras, que significa mais além dos cursos e seminários de especialistas acadêmicos: **trocas entre indivíduos tratados iguais,**

atenção e escuta às boas práticas dos outros, elaboração de projetos, aproveitamento das tecnologias da informação e da comunicação, [...], elaboração de diários [...] de aprendizagem, etc. Em suma, a mudança comporta uma nova maneira de organizar a formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 95 – *grifos em negrito meus*).

Além disso, conforme a UNESCO, os cursos de formação de professores, não estão sendo suficientes para atender as necessidades dos professores relacionadas à integração das ferramentas tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Isso, infelizmente, é uma informação preocupante, porque se forem consideradas as exigências do século XXI, é possível notar que os professores precisam aprimorar as suas práticas didático-pedagógicas constantemente para poderem proporcionar aos estudantes da geração *Homo zappiens* uma aprendizagem contextualizada mediada pelas tecnologias digitais.

No entanto, segundo Schlemmer (2013), muitos professores apresentam certa dificuldade na utilização de diferentes tecnologias digitais, vinculada à falta de apropriação dessas tecnologias, por parte deles, para integrá-las aos processos de ensino e aprendizagem escolar. Nesse sentido, tenho algumas indagações muito parecidas das problematizações já levantadas por Schlemmer (2010): Como formar professores para que possam promover uma Educação Básica concernente às necessidades da nossa sociedade altamente tecnologizada, conectada e em rede? Já que “a Educação Básica de qualidade é o diferencial central do desenvolvimento dos povos.” (DEMO, 1998, p.180). E que competências são importantes para que os professores da Educação Básica possam auxiliar nos processos de aprendizagem dos nativos digitais, da geração *Homo zappiens*, que representam o público discente atual em diferentes níveis de ensino?

Segundo a autora,

Nesse contexto, não se trata somente de superar a exclusão digital dos professores, por meio de ações de inclusão digital, mas sim há necessidade de criar sistemas formativos, processos de capacitação participativos, que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento da autonomia cidadã no meio digital. (SCHLEMMER, 2013, p.18).

Uma vez que “a nova realidade social exige a criação de espaços

formativos e de capacitação de professores em que possam ser desenvolvidas as competências necessárias para capacitar os alunos a sobreviverem no mundo atual” (SCHLEMMER, 2010, p.112). Para isso, considero extremamente importante o oferecimento de cursos de formação de professores, não apenas em nível de graduação, mas também de formação continuada, em que os professores possam vivenciar todo os processos de ensino e de aprendizagem mediado pelas inúmeras tecnologias digitais, bem como serem sujeitos da própria aprendizagem em situações educacionais tanto na modalidade presencial quanto a distância. Porque, na atualidade, é imprescindível que os professores desenvolvam a flexibilidade cognitiva.

Dessa forma, tais experiências poderão propiciar aos professores uma reflexão sobre as próprias concepções de ensino e aprendizagem e seu posicionamento frente a esses processos mediados pelas tecnologias digitais. Ou seja, eles poderão

[...] melhor compreender as mudanças imbricadas nos processos de ensino e de aprendizagem, o que é significativamente distinto, se considerarmos o paradigma da “educação presencial física, analógica”. É muito diferente, por exemplo, produzir um texto em papel ou produzir um texto (ou hipertexto) utilizando tecnologia digital (editor de textos, editor de páginas web, de blogs, de wikis, etc.). As estruturas cognitivas mobilizadas são distintas. (SCHLEMMER, 2010, 106).

Assim, nesse contexto de formação, acredito ser muito importante a etapa de reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1992) no âmbito educacional, a qual precisa estar integrada a esses processos formativos, pois entendo que essa reflexão

[...] fornece as bases para que o próprio formando possa compreender as mudanças nas suas concepções relacionadas ao aprender, planejar, ensinar e se comunicar em ambiente on-line. Porém, a reflexão não acontece ao acaso, ocorre quando são criadas condições com a intenção de provocar a introspecção, o olhar para as próprias representações, sentidos e valores que o[a] professor[a] atribui à sua experiência e à experiência do outro, em busca de compreender criticamente essa ação e propor transformações para a realização de novas ações mais apropriadas ao contexto de aprendizagem de seus alunos. (ALMEIDA, 2010, p.74 – *observações entre colchetes minhas*).

Então, os professores em formação necessitam entender os motivos e a

implicação que tal reflexão tem nos processos de construção de novos conhecimentos e, desse modo, conseguirem ter flexibilidade cognitiva para desenvolverem as próprias práticas docentes de acordo com as diversas situações educacionais, nas quais eles estão inseridos.

Desse modo, para poder atingir o objetivo de uma formação continuada adequada aos professores da Educação Básica, é preciso entender a realidade desses professores e fornecer subsídios técnicos e pedagógicos para que consigam propor práticas didático-pedagógicas que tenham sentido para a aprendizagem dos estudantes mediadas pelas tecnologias digitais, de maneira a concretizar uma verdadeira inovação no escopo educacional. Visto que, segundo Schlemmer (2010), o simples fato de o professor integrar novidades como as tecnologias digitais da Web 2.0, da Web 3D, os AVEA, as Tecnologias Móveis e Sem Fio (TMSF) em suas aulas, não significa uma inovação na Educação. No entanto, para a autora, isso tudo representa uma possibilidade efetiva para novas compreensões de conceitos como tempo, espaço, presença, distância, interação, informação e conhecimento, o que impulsiona o rompimento de paradigmas e modifica o modo de desenvolvimento de determinados processos.

Portanto, percebo ser necessário o oferecimento de cursos de formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância que visem propiciar-lhes diálogo e problematização sobre a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolares, bem como desenvolver atividades que possibilitem a eles a aplicação do que foi trabalhado nesses cursos em diferentes situações do próprio cotidiano escolar em que eles atuam. Isso é essencial porque o mundo contemporâneo exige que os profissionais de todas as áreas, inclusive os da Educação, estejam sempre em processo de atualização, para que possam acompanhar as evoluções de seu ambiente de trabalho, bem como problematizá-las e colocá-las em prática. (FRUET; ORTH, 2013).

Devido a isso, novamente, reitero a importância da realização de pesquisas que investiguem novas estratégias didático-pedagógicas com o propósito de trazer contribuições para potencializar esses cursos de formação continuada de professores. Assim, por meio desta pesquisa, foi nessa direção que segui ao

planejar e implementar uma oficina de formação continuada para professores da Educação Básica na modalidade a distância referentes à integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Mas, antes disso, a fim de conseguir compreender as necessidades desse público-alvo (dos professores da Educação Básica) com relação à integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes e também verificar o grau de interesse e disponibilidade deles em cursar uma oficina sobre Tecnologias digitais na Educação Básica a ser ofertada na modalidade a distância, apliquei um questionário *on-line*¹² (Apêndice A) para alguns professores que trabalham nesse nível escolar. As respostas deles (disponíveis no Apêndice B) foram muito importantes para mim e levei-as em consideração no momento em que planejei a referida oficina.

¹² Utilizei a plataforma *Google Drive* para aplicar eletronicamente o questionário junto a alguns professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul (RS). Questionário disponível *on-line* em: <https://docs.google.com/forms/d/1TafwYLP02aMSiaNGTVz5NwHTAUm10Ic42s7ChMlfc0/viewform?usp=send_form#start=openform>.

3 AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A ESTRUTURA HIPERMIDIÁTICA

“Os AVEA com ferramentas que proporcionam a criação de recursos de modo hipermidiático têm potencial tecnológico e educacional, pois propiciam a programação de recursos (conteúdos) e acompanhamento dos estudantes, bem como a flexibilização do conhecimento, respeitando a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo”.
(MALLMANN et al., 2012, p.2).

3.1 Hipertexto e Hipermissão

Bush (1945) é considerado o mentor do que mais tarde seria conhecido por hipertexto/hipermissão, visto que no artigo, *As we may think*, descreveu de modo fictício todo um sistema de informações interligadas, em um período onde não havia nem mesmo o computador pessoal. O autor nomeou esse sistema como *Memex* que seria um mecanismo na forma de uma escrivaninha, o qual armazenaria, mecanicamente, todos os livros, registros e comunicações de uma pessoa.

O objetivo de Bush (1945) com o *Memex* foi o de proporcionar às pessoas uma maior velocidade e flexibilidade na consulta a tais dados em uma tela, ou seja, uma melhor localização de um dado nesse “labirinto” de informações, devido à possibilidade de acessá-los por meio de *links* de informação com textos e ilustrações interligados de forma associativa. Assim, esse aparelho, segundo o autor, poderia ser uma extensão da memória, caracterizando-se como uma memória auxiliar.

Em 1967, Ted Nelson foi quem criou o termo hipertexto e o definiu como “uma combinação de texto em linguagem natural com a capacidade de se ramificar e de ser interativo ou a apresentação dinâmica de um texto não linear que não pode ser impresso convenientemente em uma página convencional” (p. 17). (REZENDE; COLA, 2004). Em outras palavras, o dicionário Michaelis define hipertexto como um sistema de organização da informação, no qual certas palavras de um documento estão ligadas a outros documentos [...] (POLITO, 1998) [por meio de *links*], os quais, quando selecionados, exibem um outro texto relacionado àquela palavra.

Nesse contexto, os *links* funcionam como um elemento de ligação por amarrarem as informações de forma coerente. Assim, estes são como “portas de entrada para outros espaços” (KOCH, 2007, p.27), uma vez que viabilizam ao sujeito o acesso a outros textos, os quais poderão otimizar o entendimento sobre uma determinada temática.

Já o termo hipermídia, conforme afirma Carvalho (1995), pode ser considerado uma extensão do termo hipertexto.

Grice e Ridgway (1993) mencionam que há uma evolução relativamente a estes termos, que poderíamos designar por natural, e que se tem verificado a nível tecnológico. Primeiro surgiram sistemas informáticos para registrar palavras e só posteriormente surgiram sistemas informáticos para processar imagens. Mas mesmo quando houve sistemas informáticos para processar imagens, ainda demorou um certo tempo até ser possível integrar processador de texto e imagens. O salto do hipertexto para o hipermídia segue este padrão, daí que primeiro houvesse sistemas hipertexto e, posteriormente, sistemas hipermídia [...]. Esta evolução do hipertexto para o hipermídia é, após uma fase de indeterminação terminológica, aceite por aqueles que trabalham nesta área [...] (CARVALHO, 1998, p.50-51).

Entendo por hipermídia a integração computadorizada de diversas mídias interligadas por *links* com um determinado propósito. Ao acessar uma hipermídia, é possível navegar de informação em informação por meio de *links* de forma não sequencial, com maior liberdade para construir o próprio percurso de acesso e utilização da informação. (SILVA, 2006). Essa possibilidade de navegação é uma das características mais importantes da hipermídia, segundo Salgado (2008), pois o acesso às informações acontece conforme as necessidades, os interesses e o próprio estilo de aprendizagem dos sujeitos (COUTINHO, 2005, CHAVERO; ROSSEL; VEGA, 1999).

Esse processo possibilita aos sujeitos uma construção mais ativa de conhecimentos por levar em conta a busca e a descoberta de novos dados em um emaranhado de informações, o que lhes estimula a desenvolver um espírito crítico porque requer deles participação constante, observação e atribuição de valores. (MACHADO; SANTOS, 2014). Por causa disso, compreendo ser relevante a introdução e a problematização da hipermídia na formação continuada de professores, já que são desafiados, constantemente, a navegar com fluência nesse

entrelaçamento de saberes.

Nessa direção, Salgado (2008) salienta que

[...] a hipermídia [...] não pode se limitar apenas em mostrar as informações e as conexões para o usuário [sujeito], nem se trata apenas de uma interface gráfica cheia de conexões pré-estabelecidas, mas pode ir mais além, expandir os limites e provocar conexões da mensagem hipermidiática para o pensamento. Trata-se de uma mensagem elaborada por uma linguagem especial, diferente das tradicionais, e principalmente uma mensagem que inter-relaciona o sonoro, o visual e o verbal sem determinar uma hierarquia entre eles. (p.5 – *observação entre colchetes minha*).

Desse modo, é importante destacar que a maneira como a hipermídia é organizada apresenta semelhanças com a maneira associativa com que os sujeitos pensam hoje em dia. Bush (1945) foi quem primeiro realizou comparações entre a forma como a mente humana se estrutura e as possibilidades de associar inúmeros dados armazenados em uma máquina (*Memex*). Assim, a hipermídia proporciona, segundo Fruet (2010), uma operação por associação não linear e rápida em que se torna possível organizar caminhos relacionados entre si, como uma rede conceitual, além de nos propiciar uma revisitação das informações a qualquer momento. Todo esse processo apresenta subsídios para potencializar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, uma vez que essa ferramenta tecnológica está associada à “velocidade de ação” (como leitura e compreensão), à “seleção por associação” e à “velocidade e flexibilidade”. Além disso, essa velocidade, devido à organização hipermidiática, permite um avanço na aprendizagem, porque aumenta o ganho no tempo didático. (FRUET, 2010).

Outra característica do pensamento humano que também é possível encontrar na hipermídia é a não hierarquização dos conceitos, porque, geralmente, os sujeitos selecionam e determinam os caminhos a seguirem ao levar em conta o próprio conhecimento prévio sobre um determinado tema e contexto. Essa não hierarquização entre as linguagens, conforme explica Salgado (2008), implica em uma não subordinação entre elas. Ou seja, segundo o autor, cada uma das linguagens carrega em si características que as mantêm vivas quando isoladas. Porém, estas, quando interligadas com as demais, em um determinado contexto, simultaneamente, geram novos e vários significados, aprendizagens e saberes.

Também é pertinente mencionar a importância do conhecimento prévio

nesse processo, pois auxilia os sujeitos na organização da informação por já terem alguns pontos de referência sobre o tema a ser estudado, conseguindo, assim, fazer a integração das informações apresentadas com maior facilidade e rapidez.

Então, quanto mais flexível for a estrutura da hipermídia, haverá mais chances de possibilitar ao sujeito uma maior flexibilidade no acesso às informações, além de aumentar as exigências ao nível cognitivo, por causa das inúmeras decisões que precisarão tomar no momento da navegação enquanto tentarem, de forma simultânea, integrar todas as informações presentes em tal hipermídia.

A partir das considerações que realizei, é possível concluir, inicialmente, que a hipermídia “traz consigo uma potencialidade para articulação das linguagens sonora, visual e verbal de modo não hierárquico de forma inédita na história” (SALGADO, 2008, p.6). Devido a isso, a hipermídia apresenta características necessárias para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito educacional contemporâneo, bem como potencializar a formação continua de professores da Educação Básica mediada por um AVEA, pois há possibilidade de organizar e armazenar de forma integrada uma enorme quantidade de informações e conteúdos a serem estudados pelos estudantes e professores cursistas; bem como viabilizar a esses sujeitos um alto grau de controle da própria aprendizagem, tornando imprescindível que eles reflitam sobre as próprias necessidades de aprendizagem, tomem decisões sobre qual caminho devem percorrer na hipermídia e avaliem os próprios avanços e dificuldades nesse processo.

Nessa direção, concordo com Almeida (2010, p.69), quando defende ser necessária “uma Educação que vai além do uso da internet e explora suas possibilidades de comunicação multidirecional, navegação alinear em rede hipermidiática e autoria incorporadas na linguagem e na cultura das novas gerações”. Vários autores apresentados a seguir também vão ao encontro dessa ideia defendida por Almeida (2010) e têm desenvolvido estudos nessa área.

Silva e Elliot (1997) concordam que a hipermídia tem muito potencial para mediar os processos de ensino e aprendizagem, tornando possível desenvolver habilidades mentais e a aquisição de conhecimentos específicos. Os autores, ao realizarem uma avaliação dos efeitos da inclusão da hipermídia na educação,

concluíram que esse recurso é uma ferramenta cognitiva de grande utilidade escolar.

Para Machado e Santos (2004), a hipermídia pode tornar os processos de ensino e aprendizagem mais motivadores e significativos, mediante a integração de diferentes mídias e possibilitar o estabelecimento de novas conexões entre conceitos, além de fazê-las de modo mais rápido e eficiente. Machado e Nardi (2006) destacam que a hipermídia proporciona a criação de sequências de caminhos que podem ser percorridos em uma ordem definida anteriormente pelo professor ou explorados segundo o interesse e necessidades do cursista.

Assim, existe a possibilidade de duas formas de navegação em uma hipermídia que apresente fins educacionais: uma navegação com visitas guiadas pelo professor, em que os conceitos e estratégias a serem trabalhados nessas visitas são criteriosamente escolhidos por ele, a fim de oferecer contextos que levem os cursistas a integrarem suas concepções do fenômeno ao conhecimento científico. (REZENDE; BARROS, 2005). E outra que viabilize a liberdade e controle ao cursista para que, conforme seus próprios interesses e conhecimentos prévios, navegue pelos *links* da hipermídia descobrindo relações entre conceitos e construindo seu próprio conhecimento. Essa liberdade de percorrer diferentes caminhos proporciona aos cursistas um maior contato com diferentes partes do conteúdo, construindo, assim, conhecimentos diversos em torno do mesmo tema. (FIGUEIREDO; GOMES; ALVES, 2005).

Nesse sentido, quando uma hipermídia é percorrida, o cursista pode estabelecer, segundo o próprio interesse e a própria necessidade, várias “associações entre os assuntos inter-relacionados, mediante uma exploração ativa que favorece a ampliação de sua visão sobre um determinado tema de estudo, sua capacidade de associar ideias e a integração de novos conceitos em sua estrutura cognitiva”. (MACHADO; SANTOS, 2004, p.83).

No entanto, é necessário destacar que, embora a hipermídia traga novas possibilidades para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, estando inclusa, nesses processos, a formação continuada de professores na modalidade a distância, sozinha, sem o planejamento, sem a orientação prévia e sem o acompanhamento de um professor formador, certamente, não ajudará a mudar o

atual cenário educacional. Para que essa alteração possa acontecer de forma positiva nesse contexto, os professores precisam problematizar constantemente a integração da(s) hipermídia(s) e a estrutura hipermidiática dos AVEA nos próprios fazeres didático-pedagógicos e nos processos educacionais como um todo. Assim, nos Subcapítulos 3.2 e 3.2.1, problematizei, respectivamente, algumas características dos AVEA e do Moodle para o âmbito educacional, visando, principalmente, a EaD.

3.2 Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem

Cada vez mais, tenho notado um crescente aumento na integração de AVEA¹³ ao ensino e à aprendizagem de diversos cursos em diferentes níveis educacionais e em inúmeras instituições de educação públicas e privadas. Devido a isso, entendo que esse é um momento muito propício para investigar, problematizar e propor estratégias didático-pedagógicas de ensino e de aprendizagem, mediadas por esses ambientes, que levem em consideração o potencial da hipermídia.

É possível encontrar vários tipos de AVEA disponíveis para os processos de ensino e aprendizagem em rede como o Moodle¹⁴, o Teleduc¹⁵, o eProInfo¹⁶, o Amadeus LMS¹⁷, o SOLAR¹⁸, o AulaNet¹⁹, o AVA-UNISINOS²⁰, o Eureka²¹, o

¹³ Os AVEA são conhecidos na literatura internacional como LMS (*Learning Management System* – Sistema de Gestão da Aprendizagem) ou como VLE (*Virtual Learning Environment* – Ambiente Virtual de aprendizagem).

¹⁴ O Moodle é o ambiente que foi adotado pelo MEC para mediar os cursos de EaD nas Instituições Federais de Ensino Tecnológico e Superior. Por causa dessa homologação, os cursos a distância da UAB, da REGESD, da Rede e-Tec e também de outras instituições federais são mediados por esse AVEA. Como um dos objetivos desta pesquisa é trazer contribuições referentes às estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para os cursos de formação continuada de professores da Educação Básica ofertados pela UAB, também adotei o Moodle para a realização desta pesquisa de doutorado. Mais informações sobre esse AVEA disponível em <<https://moodle.org>> e Subcapítulo 3.2.1 desta tese.

¹⁵ Foi desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Federal de Campinas. Mais informações disponíveis em <http://ggte.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/teleduc.php>.

¹⁶ Foi desenvolvido pela SEED do MEC. Mais informações disponíveis em <<http://eproinfo.mec.gov.br/>>.

¹⁷ Foi criado no Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado pelo Grupo de Pesquisa Ciências Cognitivas e Tecnologia Educacional. Mais informações disponíveis em <http://www.academia.edu/4200782/Manual_do_Usuario_-_Projeto_Amadeus>.

¹⁸ Foi desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará. Mais informações

WebCT²², entre muitos outros, que medeiam os cursos de instituições de ensino.

Os AVEA são disponibilizados na Internet, com vistas a mediar os processos de ensino e aprendizagem tanto na modalidade presencial, semipresencial quanto a distância. Na maioria das vezes, esses ambientes possibilitam a integração de várias mídias por apresentarem um conjunto de recursos, os quais podem ser organizados didaticamente pelo professor em tais ambientes. Essa característica viabiliza a distribuição de conteúdos e atividades educacionais de determinado componente curricular/curso, além do gerenciamento de informações distribuídas e produzidas pelos participantes no componente curricular/curso e da realização de interações entre eles a fim de que ocorra construção de conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Correia e Lencastre (2006) mencionam que tais ambientes

[...] fornecem uma multiplicidade de ferramentas e recursos que facilitam a concretização de estratégias e metodologias de avaliação, onde o registro, o processo e a medição qualitativa/quantitativa se operacionalizam de uma forma facilitada e permanente, mais eficaz e mais transparente, sendo possível produzir ao longo do tempo evidências das aprendizagens realizadas, de forma estruturada, envolvendo e motivando todos os parceiros implicados. (CORREIA; LENCASTRE, 2006, p.15).

Fonseca (2007) complementa que os AVEA podem também serem entendidos como locais apropriados para a criação e desenvolvimento de novas oportunidades de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, isso significa que tais ambientes propiciam um modo novo de construção de conhecimentos, o qual está pautado pela interação e colaboração entre os integrantes desse processo, além da interatividade e da formação de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Para que isso possa acontecer, tenho que concordar que

O foco não é a tecnologia em si mesma, mas sim a atividade realizada por

disponíveis em <<http://solarpresencial.virtual.ufc.br/>>.

¹⁹ Foi criado no Laboratório de Engenharia de Software do Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

²⁰ Foi desenvolvido pela Unisinos. Mais informações disponíveis em: <<http://gpedunisinos.wordpress.com/ambientes/ava-unisinos/>>.

²¹ Foi criado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mais informações disponíveis em <https://eureka.pucpr.br/apresentacao/conteudo/acessar/eureka_oquee.html>.

²² Foi desenvolvido pela *British Columbia University* no Canadá.

meio da tecnologia, caracterizada pela diversidade, contínua evolução e sentido de localidade em um certo contexto em que aspectos sócio-culturais, afetivos, cognitivos e técnicos co-evoluem. (ALMEIDA, 2002. p.2).

Logo, considero pertinentes as ideias de Alves e Brito (2005), e defendo que os AVEA são mais do que repositórios de materiais, de mídias, com interações já pré-definidas. Portanto, nesses ambientes, os professores precisam, constantemente, estar atentos às necessidades de interação apresentadas em diferentes situações, nesse contexto educacional.

Nesse sentido, Flemming, Luz e Luz (2001) destacam também que esses ambientes não são meramente um meio de publicação de materiais, já que apresentam um âmbito mais amplo que somente o uso da tecnologia. Os AVEA, de acordo com os autores, propiciam aquisição de conhecimento por meio da interação síncrona (simultânea) ou assíncrona (não simultânea) entre cursistas e professores e cursistas e cursistas, além da interatividade proporcionada pelos recursos disponíveis nesses ambientes, os quais variam conforme a característica de cada ambiente. Assim, todo esse processo possibilita a problematização e a troca de muitas ideias.

Além disso, na maioria dos AVEA, “os registros podem ser atualizados a qualquer momento. As anotações digitais se ampliam possibilitando revisão, reescrita coletiva, análise dos movimentos da discussão e das argumentações”. (RONCARELLI; MALLMANN; CATAPAN, 2007, p.4). Dessa maneira, para Roncarelli, Mallmann e Catapan (2007, p.4), “a mediação num AVEA faz o presente, o passado e o futuro da mediação pedagógica se constituírem em outra dinâmica”, que as autoras entendem como uma natureza inédita para a construção de conhecimentos, porque há a possibilidade dos professores acompanharem e registrarem o desempenho acadêmico dos cursistas, além do movimento do ensino e da aprendizagem.

Com isso, identifico alguns benefícios dos AVEA para a EaD como, por exemplo, a diminuição das barreiras de tempo e espaço, uma vez que é possível alcançar inúmeros locais e muitas pessoas ao mesmo tempo; propicia a interação, a interatividade e a colaboração nos processos de ensino e aprendizagem, visto que

possibilita a participação ativa de cursistas e professores em todo os processos, bem como integra diferentes ferramentas como o *chat*, o fórum, os *sites*, o glossário, a possibilidade de incluir *links*, entre outras, as quais viabilizam uma maior autonomia aos envolvidos e a construção colaborativa do conhecimento.

A partir de tudo isso e também levando em conta a nossa experiência com os AVEA, considero o Moodle um ambiente muito promissor para o contexto educacional em diferentes modalidades, devido as suas características hipermediáticas. Assim, no próximo Subcapítulo, abordei, especificamente, o potencial da estrutura hipermediática do Moodle, o qual é o AVEA que mediou a oficina que desenvolvi para a realização desta pesquisa.

3.2.1 Estrutura hipermediática do Moodle

O Moodle foi criado em 2001 por Martin Dougiamas (2004). É um *software* livre²³, de código aberto sob a licença GPL (*General Public License*) e tem apresentado constantes avanços por meio da comunidade www.moodle.org. Esse AVEA foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar os processos de aprendizagem colaborativo e apresenta uma perspectiva construtivista. Assim, Dougiamas e Taylor (2002) salientam que os professores, ao se embasarem nessa perspectiva teórica, precisam considerar as experiências que são significativas à aprendizagem dos cursistas, em vez de somente publicarem e avaliarem informações que acreditam serem necessárias a esses cursistas.

Além disso, esse ambiente possui um conjunto de funções, as quais Alves e Gomes (2007) sistematizaram em quatro: 1) Proteção do acesso e gestão de diferentes perfis – propicia a criação de um ambiente online restrito aos participantes em um determinado curso e a definição de inúmeros níveis de acesso ao AVEA, isto é, como administradores, autores de curso, tutores, estudantes e/ou visitantes²⁴; 2) Gestão de acesso aos conteúdos e atividades – possibilita ao(à)

²³ Por ser um *software* livre, propicia liberdade para copiar, abrir para estudar, melhorar e distribuir (STALLMAN, 1994, HERNANDEZ, 2005).

²⁴ Além de permitir a criação de novos perfis conforme as necessidades do grupo, o Moodle apresenta como configuração padrão seis categorias de perfil de acesso: 1) Administradores que

professor disponibilizar conteúdos e atividades *online* em vários formatos e definir os momentos e as formas de acesso dos cursistas a esses conteúdos e atividades; 3) Ferramentas de comunicação síncrona (simultânea) e assíncrona (não simultânea) - viabilizam a comunicação entre professor e cursista(s) e também cursista(s) e cursista(s); 4) Sistemas de controle de atividades – permitem que todas as atividades realizadas pelos cursistas e professor sejam registradas.

Também é importante mencionar que o Moodle se tornou um suporte adequado à EaD, pois, de acordo com Nardin, Fruet e De Bastos (2009), apresenta características de conectividade, interface hipertextual de navegação e integra diversas ferramentas de recursos (como materiais didáticos hipermediáticos), de comunicação síncronas e assíncronas e de atividades, o que

[...] possibilita a organização e a disponibilização de conteúdos em vários formatos, a interação, a interatividade em torno dos materiais didáticos e das ferramentas, além das atividades de colaboração e extraclasse, constituindo-se em mediadores tecnológicos das situações de ensino-aprendizagem. (NARDIN; FRUET; DE BASTOS, 2009, p. 2).

É possível observar, então, que esse AVEA permite aos professores escolherem a ordem e a quantidade de ferramentas para a organização do componente curricular *online*, segundo os próprios propósitos educacionais e as necessidades dos estudantes. Dessa forma, os professores têm bastante liberdade para disponibilizá-las sob diferentes perspectivas.

Devido a isso, Fruet (2010) e Fruet et al.(2013) salientam que, nesse ambiente, existe a possibilidade dos componentes curriculares serem organizados de maneira hipermediática, pois o Moodle permite essa estruturação. Acredito que essa estrutura hipermediática pode potencializar a aprendizagem dos cursistas, uma vez que o conteúdo a ser estudado poderá ser organizado de inúmeras formas por meio de diferentes mídias para ser explorado conforme distintas visões de cada cursista.

podem fazer tudo em todos os cursos, inclusive definir o perfil dos outros usuários; 2) Autores de cursos que podem criar cursos e agir como professores; 3) Tutores que podem alterar as atividades e avaliá-las; 4) Moderadores que podem interagir e avaliar, mas não podem modificar as atividades; 5) Estudantes que podem responder às questões e realizar algumas operações mais simples; e 6) Visitantes que têm privilégios mínimos e não podem publicar textos. (CORDENONSI; BERNARDI, 2011).

Com isso, entendo que, quando um componente curricular é organizado de maneira hipermidiática no Moodle, leva-se em consideração os diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem dos cursistas, além de viabilizar um acesso não linear aos temas a serem estudados, a fim de que a aprendizagem aconteça de acordo com as necessidades de cada um deles. Isso significa que a estrutura hipermidiática desse AVEA proporciona uma estruturação flexível dos conteúdos a serem estudados, o que faz com que as informações possam ser organizadas de forma semelhante à operação da mente humana, que funciona por associação cognitiva. (FRUET, 2010, FRUET et al., 2013).

Nesse sentido, os cursistas, quando navegam por meio de *links* em um componente curricular mediado pelo Moodle, organizado de modo hipermidiático, têm mais chances de ampliar suas visões referentes a um assunto que estão estudando e desenvolver a capacidade de associação entre temas que estão inter-relacionados, o que favorece a integração de novos conceitos à estrutura cognitiva. (MACHADO; SANTOS, 2004). No Moodle, a interatividade se torna essencial porque, por meio de um acesso imediato e não linear ao conteúdo estudado, os cursistas podem participar ativamente, interferindo nos próprios processos de aprendizagem, o que proporciona a criação de novos percursos, conforme as próprias necessidades, ou seja, da forma como associam tal informação a outras naquele momento. (FRUET, 2010).

Essas diferentes possibilidades que a estrutura hipermidiática do Moodle oferece, apresentam, por sua vez, um conjunto de subsídios capazes de desenvolver a flexibilidade cognitiva dos cursistas. Antonenko, Toy e Niederhauser (2004) afirmam que esse AVEA é embasado na TFC²⁵ de Spiro e colaboradores (2006), já que os módulos didáticos desse ambiente permitem a apresentação de conteúdos complexos, pouco estruturados e contextualizados de maneira hipermidiática com o propósito de aplicação do conhecimento adquirido em novas situações. Isso significa que

[...] o Moodle viabiliza a apresentação dos conteúdos em múltiplas perspectivas, o que contribui para o desenvolvimento de estruturas

²⁵ Mais informações sobre essa teoria estão no Capítulo 4 desta tese.

cognitivas flexíveis, possibilitando que conceitos e temas complexos não sejam tratados de forma sequencial, linear e em um só direcionamento de forma a propiciar a aplicação do conhecimento para diferentes situações. (NARDIN, FRUET, DE BASTOS, 2009, p.6).

Então, entendo que as características desse ambiente vem ao encontro do que Dias (2000) considera necessário para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, ao afirmar que

[...] o desenvolvimento de competências de flexibilidade na aprendizagem e a criação de formatos de representação que suportem a flexibilidade cognitiva requerem ambientes de aprendizagem flexíveis que permitam a apresentação e a aprendizagem dos itens de conhecimento de forma não linear, relacional e multidimensional, favorecendo assim os processos de reorganização cognitiva e de transferência [bem como de aplicação]. (DIAS, 2000, p.16 –*observação entre colchetes minha*).

As Figuras 2 e 3 ilustram a estrutura hipermediática do Moodle, ou seja, a possibilidade de integrar diversas mídias para problematizar o conteúdo a ser estudado e, também, os percursos possíveis que podem ser acessados pelos cursistas de modo não linear.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTA

David Jonassen*

Limitações das tecnologias de aprendizagem a distância

Os programas de educação a distância usam necessariamente tecnologias para suplantarem ou substituírem as instruções ao vivo, face a face. Se as tecnologias facilitam a transmissão de instruções, elas não mudarão a



Construtivismo e investigação em hipermídia: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados.

Clara P. COUTINHO

Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Para os construtivistas a aprendizagem é um processo ativo de construir, não adquirir conhecimento e

próprias produções e ideias. Existe uso construtivista da tecnologia, para a construção de atitudes e significado (Harel, Papert, 1990), natural e necessariamente põe os alunos em tipos de construção de conhecimento complexos, mas pessoalmente significativos (Jonassen, Myers, McKillop, 1996). Quando os alunos colaboram com outros alunos para o desenvolvimento das bases do desenvolvimento de hipermídia, eles provavelmente aprenderão mais do que apenas estudando. (JONASSEN, 1996, p. 78, 79).

Quando os estudantes concebem os seus documentos hipermídia tem benefícios que excedem largamente a aquisição de conteúdos porque desenvolvem capacidades adicionais de pesquisa, interpretação e comunicação da informação. (COUTINHO, 2005, p.3)

A aprendizagem flexível e colaborativa promove um estilo ativo de aprendiz através da responsabilização e iniciativa individual na exploração da multidimensionalidade das representações nas redes de conhecimento; um estilo que se manifesta principalmente na passagem do individual para o cooperativo e na implicação dos outros membros da comunidade na construção do conhecimento através da partilha das representações. (DIAS, 2000, p.161).

Observa-se que a ferramenta wiki do Moodle permite integração hipermidiática.

10301045 – Pausa

6 - 10451100 – Desafio mais amplo: acesse o **Wiki** disponível no link ou no módulo didático desta semana e identifique, pelo menos, duas possibilidades hipermidiáticas.

7 - 11001200 – Acesso aos recursos educacionais dos **portais do Professor, Banco Internacional de Objetos Educacionais e Rived**, na temática mecânica, identificando hipermídia educacionais.

Última atualização: sexta, 8 mai 2009, 18:42



Hipertexto, hipermídia e *media* do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web

Paulo Dias

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta uma análise da abordagem educacional hipertexto e hipermídia no desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem. Os processos interativos dos *media* do conhecimento, a flexibilidade hipertexto, as representações distribuídas e a aprendizagem colaborativa constituem dimensões de referência para a concepção e organização das comunidades de aprendizagem na Web.



Figura 2 – Exemplo de organização da estrutura hipermidiática do Moodle: interface de uma aula de um componente curricular do curso de licenciatura em Física da UFSC

Fonte: Fruet (2010, p. 69)

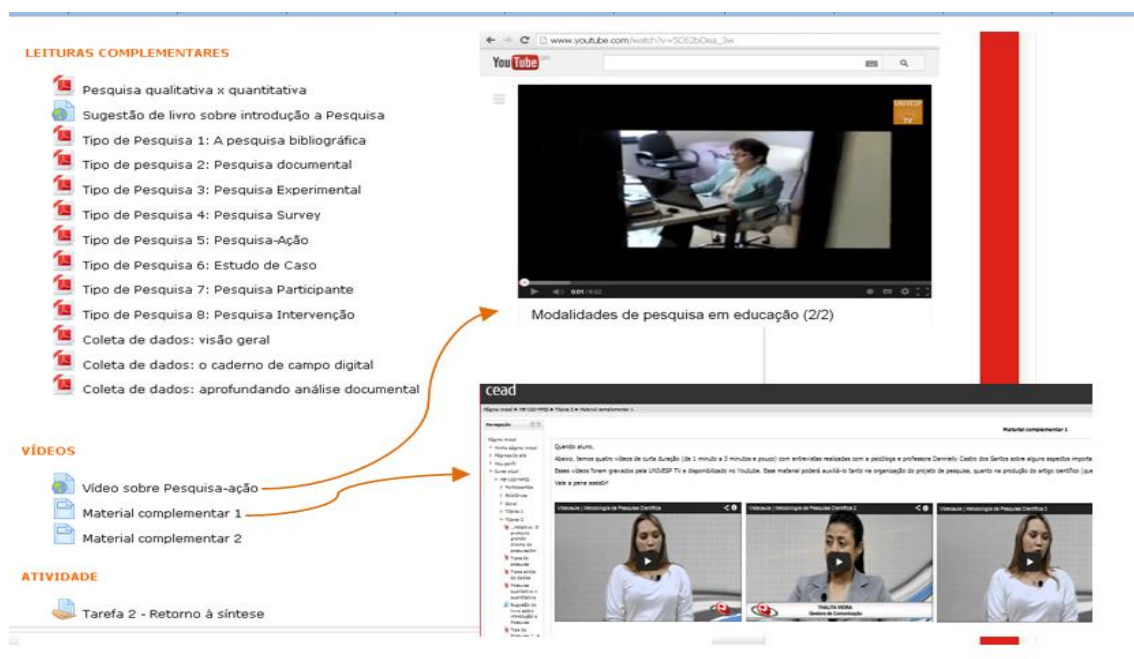


Figura 3 - Exemplo de organização da estrutura hipermidiática do Moodle: interface de uma aula de um componente curricular do curso de pós-graduação em Mídias na Educação da UFPel/UAB
 Fonte: <<http://moodle.ufpel.edu.br/midias/course/view.php?id=15>>

Mesmo percebendo todas essas potencialidades da estrutura hipermidiática do Moodle, há a possibilidade de se questionar, se não há “perigo” de ocorrer uma possível desorientação e sobrecarga de informações para os cursistas ao navegarem nesse AVEA. Segundo Antonenko, Toy e Niederhauser (2004, p. 5 – *tradução minha*), “a aparência do Moodle fornece uma estrutura de apresentação de módulos que dá conta desses problemas potenciais”. Os autores destacam que, nesse ambiente, é possível estruturar e controlar a apresentação dos recursos e atividades, além de diminuir o risco do problema de desorientação, visto que cada página do AVEA tem um *menu* rápido que proporciona uma navegação mais eficiente. Além disso, é possível utilizar a barra de navegação personalizada, no topo de cada página, que rastreia e mostra o histórico das páginas visualizadas. (Figura 4).



Figura 4 - Interface inicial de um componente curricular do curso de pós-graduação em Mídias na Educação da UFPel/UAB que ilustra o menu rápido do lado esquerdo e direito da tela e a barra de navegação acima na esquerda

Fonte: <<http://moodle.ufpel.edu.br/midias/course/view.php?id=15>>

Outro potencial que o Moodle apresenta e que também considero muito importante para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva são as ferramentas de comunicação como, por exemplo, o *chat* e o fórum. Pois, concordo com Antonenko, Toy e Niederhauser (2004), quando afirmam que a interação entre os envolvidos nesses processos de ensino e aprendizagem é muito necessária, uma vez que a aprendizagem não é puramente um processo interno, nem é uma forma passiva de comportamentos, mas acontece por meio de interações entre os sujeitos.

A partir dessas constatações, entendo que o Moodle por viabilizar o acesso às informações de uma forma não linear por meio de diferentes mídias e respeitando o ritmo e as necessidades dos cursistas, apresenta subsídios para potencializar os processos de ensino e aprendizagem a distância. Claro que isso também dependerá muito de como o professor estruturará o conteúdo a ser estudado e interagirá com os cursistas nesse ambiente. Outro fator positivo do Moodle é que a possibilidade de estudar a distância mediado por esse AVEA permite aos cursistas, os quais, neste contexto de pesquisa, já são professores, se familiarizem com as TIC e seus avanços, pois, certamente, eles irão deparar-se cada vez mais com essas tecnologias no dia a dia.

4 TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA

“A flexibilidade cognitiva de um indivíduo pode ser definida como a capacidade de utilização selectiva de conhecimento por forma a adaptar-se às necessidades de compreensão ou tomada de decisão numa situação.”
(PEDRO; MOREIRA, 2003 p.642)

4.1 Fundamentos da Teoria da flexibilidade cognitiva

Acredito não ser suficiente, aos professores de qualquer nível de ensino, que para as práticas docentes, somente recuperem um grande número de informações armazenadas na memória e as reproduzam de maneira intacta. Por isso, defendo a necessidade de desenvolver a capacidade de associação cognitiva dessas informações com o propósito de produzir conhecimento aplicável às novas situações, com as quais os professores se deparam cotidianamente no âmbito educacional. Pois, devido à velocidade que as informações e os conhecimentos evoluem na sociedade informacional, global e em rede (CASTELLS, 1999), exigindo dos sujeitos constantes atualizações, é necessário encontrar novas estratégias cognitivas que possam desenvolver a capacidade de, espontaneamente, reestruturar o conhecimento que foi aprendido, para dar uma resposta adaptada às necessidades situacionais que se alteram rapidamente. (SPIRO; JENHG, 1990).

Essa necessidade de reestruturação do conhecimento, visando aplicá-lo em uma determinada situação vivenciada pelo sujeito é denominada de flexibilidade cognitiva. Em outras palavras, “a flexibilidade cognitiva de um indivíduo pode ser definida como a capacidade de utilização selectiva de conhecimento por forma a adaptar-se às necessidades de compreensão ou tomada de decisão numa situação.” (PEDRO; MOREIRA, 2003 p.642). De acordo com Spiro e colaboradores (1987, 1988, 1990), essa capacidade é imprescindível para a solução de um problema ou o entendimento de uma situação nova e desenvolvê-la nos sujeitos é um dos principais propósitos da TFC.

A TFC foi proposta no final dos anos 80 por Rand Spiro²⁶ e pelos colaboradores Paul Feltovich e Richard Coulson. Essa teoria foi concebida a partir de um convite feito a Spiro para investigar as possíveis causas de tantos processos que envolviam negligência médica nos Estados Unidos (CARVALHO, 1998). Assim, ao aceitar o convite e dar início às investigações nesse contexto, tendo selecionado como fonte desse estudo o ataque cardíaco, Spiro e colaboradores (1987, 1988) constataram que os estudantes apresentavam dificuldades para compreenderem conceitos complexos e aplicarem os conhecimentos em novas situações. Dessa forma, esses estudantes demonstravam

[...] uma tendência generalizada para [...] desenvolverem erros significativos na compreensão conceptual (Feltovich et al., 1989). Esses erros incluem incompreensões específicas de conceitos e enviesamentos que colocam entraves à interiorização correcta da sua complexidade. (CARVALHO, 1998, p. 142).

Além disso, segundo Carvalho (1998), Spiro e colaboradores perceberam que

[...] as concepções alternativas resultam de **simplificações de fenómenos complexos na aprendizagem**, na instrução e na investigação científica (Coulson et al., 1989). Constataram a tendência para as concepções alternativas se constituírem num **ambiente de simplificação**, interagindo e reforçando-se mutuamente em compreensões enganosas, criando concepções alternativas em cadeia (Coulson et al., 1989; Feltovich et al., 1989). [...] Constataram também que muitos dos problemas existentes com as concepções alternativas prendem-se com deficiências durante a **aquisição de conhecimentos de nível avançado**. (CARVALHO, 1998, p. 142-143 – *grifos em negrito nossos*).

Ao chegarem a tais resultados, Spiro e colaboradores (1987, 1988) propuseram, então, a TFC, e a definiram como uma teoria construtivista²⁷. Foi inspirada na corrente pós-estruturalista, em particular, na obra S/Z de Roland

²⁶ Rand J. Spiro é professor Ph.D. de Psicologia da Educação e Tecnologia Educacional da Universidade Estadual de Michigan nos Estados Unidos. Antes de trabalhar nessa universidade, foi professor de Psicologia da Educação e de Psicologia na Faculdade de Educação da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign e também do Instituto Beckman para Ciência Avançada e Tecnologia. Além disso, tem trabalhado como cientista visitante nos departamentos de Psicologia e de Ciência da Computação na Universidade de Yale, onde trabalhou no Laboratório de Inteligência Artificial de Yale e é professor visitante de Educação da Universidade de Harvard. Ele foi um dos fundadores e serviu por um tempo como codiretor do Centro Nacional para o Estudo da Leitura em Illinois e também foi presidente do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade de Illinois. Fonte: Bibliografia disponibilizada na própria página *on-line* de Spiro, disponível em: <<http://postgutenberg.typepad.com/about.html>>.

²⁷ Para uma explicação mais detalhada sobre esse embasamento teórico, ver em Subcapítulo 4.1.1.

Barthes²⁸ e na obra Investigações Filosóficas, de Wittgenstein²⁹ (SPIRO; JENHG, 1990).

É importante destacar também que a TFC não é uma teoria que pode ser aplicada a qualquer nível de ensino, ou seja, é **delimitada a um nível específico: a aquisição de conhecimentos de nível avançado** (*advanced knowledge acquisition*) **em domínios pouco estruturados** (*ill-structured domains*)³⁰, com vistas à aplicação flexível desses conhecimentos em distintos momentos do dia a dia de um sujeito. Assim, esse contexto, especificado pela teoria, é constituído por situações que envolvam o conhecimento de conceitos complexos e até mesmo a integração desses diferentes conceitos para solucionar um determinado desafio.

Portanto, entendo que as ideias propostas por essa teoria, descritas no Subcapítulo 4.2, apresentam subsídios pertinentes para serem integradas em cursos de formação continuada de professores da Educação Básica por terem potencial para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desses professores. Isso porque, nesses cursos, é importante que o professor adquira conhecimentos de nível avançado para serem aplicados em domínios pouco estruturados, como é o caso das próprias práticas docentes, que incluem o (re)planejamento das aulas, a implementação flexível das aulas em diferentes turmas de uma escola ou de várias escolas, a observação e a reflexão de todos esses processos, entre outros.

Esse domínio onde trabalha o professor é pouco estruturado, visto que cada situação em sala de aula é única e, na maioria das vezes, não é possível aplicar em uma turma exatamente a mesma aula, na mesma ordem em que foi ministrada anteriormente (que pode ter sido minutos atrás), em outra turma. Isto é, cada caso é um caso no âmbito educacional, não havendo uma “receita” padrão com um passo a passo para ser executada em todos os acontecimentos de uma aula da Educação Básica. Logo, nesse contexto, a flexibilidade cognitiva é fundamental.

Então, por compreender que as ideias da TFC podem potencializar a

²⁸ Para uma explicação mais detalhada sobre esse embasamento teórico, ver em Subcapítulo 4.2.1.

²⁹ Para uma explicação mais detalhada sobre esse embasamento, ver em Subcapítulo 4.2.2.

³⁰ Para uma explicação mais detalhada sobre essas especificidades da TFC, ver em Subcapítulo 4.1.2.

formação continuada de professores da Educação Básica, nos subcapítulos a seguir (4.1.1, 4.1.2, 4.2 e 4.3), apresentei com mais detalhes os fundamentos da TFC, já mencionados neste subcapítulo de forma breve. Destaco também que as estratégias propostas por essa teoria têm potencial para desenvolver a flexibilidade cognitiva dos professores da Educação Básica em formação continuada. Em função disso, investiguei esse potencial por meio deste trabalho de pesquisa.

4.1.1 Teoria da Flexibilidade Cognitiva: embasamento na teoria construtivista

A TFC, conforme afirmam os próprios mentores dessa teoria, está embasada em pressupostos construtivistas. Eles a definem como uma teoria construtivista da aprendizagem e do ensino, a qual enfatiza a complexidade do mundo real e a pouca estruturação de muitos domínios do conhecimento (SPIRO et al., 1991).

De acordo com Becker (2012), a teoria construtivista apresenta

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que o conhecimento não é dado, em nenhuma estância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação entre indivíduo e meio físico e social, o simbolismo humano e o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo [...]. (BECKER, 2012, p.113).

Carvalho (1998), referindo-se à posição construtivista dos autores da TFC, afirma que eles aceitam o princípio de que, para se compreender um assunto, o sujeito precisa ir mais além da informação apresentada, uma vez que isso nos possibilita a construção de novos significados. Assim, esses autores entendem que a TFC apresenta uma abordagem construtivista, pois ajuda a construir uma compreensão baseada no conhecimento prévio, indo mais além da informação recebida e do conhecimento que o sujeito já tinha sobre um assunto, sendo este também reconstruído, em vez de ser recuperado intacto da memória.

Nesse sentido, nas palavras de Spiro e colaboradores (1991), a TFC pode ser considerada uma nova resposta construtivista para as dificuldades de aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios pouco estruturados. A

maneira como a TFC está organizada propicia ao sujeito, quando se depara com uma nova situação, construir esquemas flexíveis para que seja possível adquirir conhecimentos de nível avançado com vistas a desenvolver a flexibilidade cognitiva (capacidade fundamental para a aplicação adaptada do conhecimento). Também consideram importante a participação ativa dos sujeitos na aprendizagem, uma vez que quanto maior for o envolvimento deles na própria aprendizagem, mais rapidamente conseguem integrar o novo conhecimento ao que já foi adquirido (FELTOVICH et al., 1993 apud CARVALHO, 1998).

Para os sujeitos desenvolverem a flexibilidade cognitiva, o conhecimento necessita ser representado e aprendido de diversas formas para potencializar a aplicação adaptada do conhecimento em novas circunstâncias. Nessa direção, é possível perceber que a TFC não deseja que o sujeito apenas memorize e reproduza uma informação, mas que “[...] quando deparado com uma situação detentora de novidade, seja capaz de **reestruturar as suas estruturas de conhecimento** [para] [...] **solucionar um dado problema**” (PEDRO; MOREIRA, 2000, p.31 – *grifos em negrito e observação minha*).

Assim, a maneira como o sujeito aplica o conhecimento em novos contextos dependerá muito da flexibilidade com que os conhecimentos adquiridos estão representados na própria memória e do controle que ele tem sobre esse conhecimento (SOUSA, 2004). De acordo com Sousa (2004), essa flexibilidade é essencial para que os sujeitos deixem de ser meros reprodutores do que lhes foi ensinado, para passarem a ter o domínio do conhecimento com profundidade suficiente para aplicá-lo a diferentes situações.

Então, Fruet (2010) observa que a TFC não apresenta como objetivo central somente a aquisição do conhecimento abstrato, mas sim a apropriação desse conhecimento, visando à aplicação desse conhecimento. Por isso, faz uso de uma abordagem centrada em estudos de casos³¹, para potencializar a construção do conhecimento de modo geral. No entanto, é relevante destacar que os casos, nesse âmbito, não funcionam como um mero exemplo de um conhecimento abstrato.

³¹ Para uma explicação mais detalhada sobre esse conceito, ver Subcapítulo 4.2.1.

Esses casos são situações em que o conhecimento conceitual é aplicado (SPIRO et al., 1988), porque os conceitos se formam ou adquirem substância por meio da sua aplicação e, para construir conhecimento, é preciso, “dar mais atenção à forma como o conceito é utilizado – o conhecimento na prática – e não tanto no abstrato.” (SPIRO et al. 1988, p. 380 – *tradução minha*). Ou seja, enfatizar a aplicação do conhecimento conceitual em contextos concretos como na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Também concordo com essa perspectiva da TFC, ao considerar importante a aplicação de conhecimentos conceituais em casos concretos do dia a dia, visto que, para os sujeitos conseguirem ser bem-sucedidos na sociedade atual, não é mais possível que apenas reproduzam os conhecimentos adquiridos, sem uma reflexão crítica e adaptação desses conhecimentos prévios para novos contextos que vivenciam a cada momento. Logo, é essencial que sejam capazes de associar esses conhecimentos, visando a sua aplicação, às inúmeras situações do próprio cotidiano.

Portanto, acredito ser importante aos professores saberem dessa necessidade dos sujeitos contemporâneos para poderem integrar, adaptativamente, nas próprias práticas docentes, essa maneira de entender e estruturar os processos de ensino e aprendizagem educacional, os quais envolvam os conhecimentos de nível avançado, caracterizados pela complexidade conceitual e pouca estruturação dos domínios de conhecimento.

4.1.2 Conhecimentos de nível avançado: complexidade conceitual e domínios pouco estruturados

Ao ter como base a pouca estruturação da grande parte dos domínios de conhecimento, principalmente no que se refere à necessidade de aplicação do conhecimento, surgem alguns desafios, quando o propósito dos sujeitos é adquirir conhecimentos de nível avançado, caracterizados pela complexidade conceitual, e ter a capacidade de aplicar o que foi aprendido em situações que são diferentes, contextualmente, da aprendizagem inicial (MOREIRA, 1996). A TFC, então, vem ao

encontro dessas questões e as problematiza, com o objetivo de apresentar caminhos para que a flexibilidade cognitiva possa ser desenvolvida nos sujeitos, quando for necessária à aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios pouco estruturados, uma vez que a aplicação da teoria está delimitada a esses dois campos.

Essa delimitação aconteceu porque, por meio das pesquisas realizadas por Spiro e colaboradores (1988) com os estudantes de Medicina, foi possível perceber algumas barreiras para a aquisição do nível avançado do conhecimento, as quais são a complexidade conceitual e a pouca estruturação dos domínios que caracterizam esse nível de conhecimento. Mas o que significa, exatamente, conhecimentos de nível avançado? Complexidade conceitual? Domínios pouco estruturados? A seguir, expliquei cada um desses conceitos.

No **nível avançado**, de acordo com Spiro et al. (1988), o sujeito precisa alcançar uma compreensão profunda do assunto, ao compreender a sua complexidade conceitual, raciocinar sobre esse assunto para, assim, poder aplicá-lo, de modo flexível, em diferentes situações, que não sejam só as estudadas. Os autores afirmam que esse nível de conhecimento está situado entre os conhecimentos de nível inicial ou introdutório e o de especialização. No primeiro nível, inicial ou introdutório, o sujeito aprende noções gerais, conceitos básicos para que ele possa apenas reproduzir o conhecimento adquirido. Já no terceiro nível, o de especialização, o sujeito consegue atingi-lo por meio de uma prática intensa e muita experiência na área onde trabalha.

Feltovich et al. (1989 apud CARVALHO, 1998) salienta que o segundo nível de aquisição de conhecimentos, o avançado, tem sido negligenciado com muita frequência, o que traz sérias consequências para a aprendizagem dos sujeitos, principalmente, quando são usados métodos de ensino e aprendizagem de uma fase introdutória em uma fase avançada. Assim, após realizarem pesquisas nessa área, Spiro e seus colaboradores (1988) concluíram que para adquirirem conhecimentos desse nível, os sujeitos necessitam mais do que uma exposição ao assunto estudado e a aquisição de um conhecimento superficial. Precisam obter uma compreensão profunda desse assunto complexo para poderem aplicar o

conhecimento adquirido de maneira flexível em novas situações do cotidiano.

Para Feltovich et al. (1989 apud CARVALHO, 1998), **a complexidade conceitual** é resultado do uso de conceitos que podem ser difíceis e complexos para a aquisição de conhecimentos por diversas causas; e, na maioria das vezes, exigem do sujeito um maior nível cognitivo. Nos estudos realizados pelos mentores da TFC, foi possível observar que os conceitos da área de Medicina podem ser difíceis devido às exigências cognitivas que impõem. Assim, segundo Carvalho (1998), eles identificaram quatro fatores para que isso ocorra: (1) exigências ao nível da memória, (2) exigências ao nível da representação formal, (3) exigências ao nível da "intuição" ou do conhecimento prévio, e (4) exigência de noções de regularidade.

(1) Exigências ao nível da memória: Estas exigências advêm da necessidade de gerir um elevado número de etapas ou de objectivos ou de conciliar um grande número de processos cognitivos simultâneos. Em suma, aspectos multidimensionais obrigam a uma sobrecarga e a uma boa gestão a nível da memória.

(2) Exigências ao nível da representação formal: Estas exigências prendem-se com dois aspectos, por um lado, com o grau de abstracção necessária para compreender sobretudo aspectos pouco-concretos e, por outro lado, com a distância semântica entre os conceitos e as suas representações simbólicas [Por exemplo, os autores referem o conceito de "stroke volume of the heart" e "SV", que aparece nas equações para se referir ao "stroke volume", como distantes], como acontece nas equações.

(3) Exigências ao nível da "intuição" ou do conhecimento prévio: Os conceitos podem não ser coincidentes com o conhecimento que se possui; podem estar em desacordo com a intuição ou podem ser discrepantes do senso comum.

(4) Exigência de noções de regularidade: Os conceitos podem ser pouco-estruturados: podendo ser muito variáveis na sua aplicação; requerendo adequação ao contexto e apresentando muitas excepções. Os conceitos podem estar dependentes de outros conceitos com os quais se relacionam e interagem, sendo, por isso, necessário compreender um leque alargado de conceitos. (FELTOVICH et al., 1989 apud CARVALHO, 1998, p. 145-146 – *grifos em negrito nossos*).

Carvalho (1998) afirma que tais fatores causam problemas, pois as exigências impostas não combinam com os procedimentos que tendem a simplificar o ensino e a aprendizagem, fazendo com que seja necessária uma abordagem diferente para trabalhar a complexidade conceitual no âmbito educacional. Já que

A complexidade advém da quantidade de elementos que interagem entre si, contribuindo para uma grande variedade de situações, não se identificando padrões puros mas variações desses padrões. [...] A complexidade é multidimensional. Por esse motivo, uma abordagem centrada na simplificação nunca vai permitir um domínio de um assunto complexo como um todo. (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p. 1).

Logo, as abordagens simplificadas e gerais sobre um determinado assunto complexo não são adequadas porque reduzem importantes aspectos da complexidade conceitual, o que, geralmente, leva os estudantes a organizarem estratégias simplificadas, as quais os deixam sem um repertório cognitivo apropriado para processar toda essa complexidade (SPIRO et al., 1987). Assim, a simplificação de um assunto complexo, na maioria das vezes, faz com que os estudantes apenas consigam reproduzir o que foi aprendido e apresentem dificuldades no momento de aplicarem o que aprenderam a novas situações. Spiro et al. (1988), a partir das pesquisas que realizaram com estudantes de Medicina, também concluíram que mesmo em um nível inicial uma abordagem simplificada de um assunto complexo dificulta o domínio deste em estágio avançado.

Nessa mesma perspectiva, Morin (1990, p.8) afirma que “os modos simplificadores do conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos que relatam”, o que resulta na desintegração da complexidade do real. Então, analisar um assunto complexo, levando em consideração somente uma perspectiva, uma dimensão ou qualquer outra forma de simplificação, é destruí-lo em sua essência e impedir que haja uma compreensão adequada e profunda desse assunto. (SPIRO; JEHNG, 1990; MORIN, 1990).

A fim de alcançar esse propósito, os autores da TFC sugerem que os estudantes sejam expostos à complexidade desde o início, mesmo sabendo que em uma primeira etapa, poderão surgir algumas dificuldades. Porém, esse “choque” inicial viabilizará uma compreensão mais profunda sobre o assunto estudado. Sugerem também que se faça uso de analogias, desde que haja orientação do professor, para indicar as semelhanças, assim como as limitações e os aspectos enganosos dessas analogias. Pois, uma analogia não será totalmente útil, esta só se aplicará parcialmente ao domínio em estudo, resultando, algumas vezes, em conhecimento simplificado, se não tiver esse acompanhamento do professor.

Além disso, Spiro e Jehng (1990) acreditam que os assuntos complexos precisam ser separados e estudados em pequenas partes a fim de que os aspectos que ficariam “apagados” no todo passem a ser relevantes. Assim, cada uma dessas

partes será analisada de acordo com diferentes perspectivas³².

A outra delimitação da TFC é a sua aplicação em domínios pouco estruturados. Segundo Spiro e Jenhg (1990), existe dois tipos de domínios: os bem-estruturados e os pouco estruturados. Os bem-estruturados apresentam como característica uma similaridade entre os casos e isso faz com que sejam analisados de maneira semelhante. Diferentemente dos pouco estruturados, pois estes apresentam, conforme explicitam Lima, Koehler e Spiro (2004) bastante variação de caso para caso e, devido a isso, não existe consistência na aplicação de um mesmo conceito para contextos parecidos. Esses domínios se caracterizam pela “falta de rotina, tornando-se difícil a aplicação de princípios a todas as situações.” (SOUSA, 2004, p.26).

Spiro et al. (1988) explicam, de modo sintético, que um domínio é pouco estruturado quando vários conceitos combinados entre si são relevantes para serem aplicados em um caso e a combinação desses conceitos for inconsistente para aplicação em casos aparentemente semelhantes. Em outras palavras, esse tipo de domínio lida com a complexidade conceitual e prática (cada caso de aplicação de conhecimento requer o envolvimento de estruturas conceituais múltiplas, de aplicação ampla e complexa – múltiplos esquemas, perspectivas); e apresenta variações de caso para caso, ou seja, o padrão de incidência dos conceitos e a combinação conceitual variam substancialmente entre os casos tidos como do mesmo tipo, o que reduz a previsão dos resultados (SPIRO et al.,1991). Portanto, é relevante a análise de diversos casos para que se adquira experiência na aplicação flexível dos conceitos.

Em função disso, para que os sujeitos aprendam nos domínios pouco estruturados, é preciso que diferentes aspectos do domínio do conhecimento sejam representados de inúmeras maneiras, inúmeras dimensões de análise ou inúmeras perspectivas aplicadas aos casos e que possam estar em contato com situações complexas e irregulares, que estão presentes na realidade deles; além de analisar de modo individual cada caso para adquirir experiência por meio de um número

³² Essa sugestão dos autores é explicitada com mais detalhes nos Subcapítulos 4.2.1 e 4.2.2.

considerável de casos, prestando a atenção na organização das características, no contexto de aplicação e na diversidade das influências contextuais. (SPIRO et al., 1987). Isso significa que, nesse domínio, não é compatível uma aprendizagem fragmentada, em que os conceitos e casos sejam estruturados em compartimentos sem uma interligação entre eles.

Spiro e Jengh (1990) ainda destacam que a aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínio pouco estruturado implica em uma mudança nos objetivos da aprendizagem, se for realizada uma comparação com o nível inicial ou em domínio bem estruturado. Nessa perspectiva, a modificação acontece no nível "do alcance da familiaridade superficial dos conceitos e fatos para o domínio de aspectos importantes da complexidade conceitual", e "da reprodução do conhecimento para a aplicação do conhecimento" (SPIRO; JENGH, 1990, p.165 – *tradução minha*).

De maneira resumida, e já antecipando alguns aspectos da TFC abordados no Subcapítulo 4.2, essa teoria considera que, em domínios pouco estruturados, a complexidade e as variações de caso para caso representam um desafio à aquisição de conhecimentos de nível avançado, se ocorrer a simplificação dos assuntos complexos (típico procedimento de alguns métodos tradicionais de ensino); pois impedem que o estudante compreenda a complexidade das situações-problema inerentes a esses domínios, o que dificulta a capacidade dele para aplicar o conhecimento adquirido a novas situações. Assim, a TFC propõe que a aprendizagem baseada em casos analisados de múltiplas perspectivas favorece a aprendizagem nesses domínios e a sua aplicação em situações novas. Então, para os estudantes desenvolverem a flexibilidade cognitiva, é preciso que os ambientes de aprendizagem repliquem a complexidade situacional do objeto de estudo, ao permitir uma abordagem multidimensional de estudos de casos que se aproximem da realidade; e o computador, devido à sua flexibilidade de representações de maneira hipermediática, é um recurso adequado para a construção de ambientes de aprendizagem dentro da perspectiva dessa teoria. (SPIRO et al., 1992).

4.2 Estratégias propostas pela Teoria da Flexibilidade Cognitiva para potencializar a aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios pouco estruturados

A TFC defende que para os sujeitos adquirirem conhecimentos de nível avançado é muito importante que tenham desenvolvido a flexibilidade cognitiva. Isso exige o domínio da complexidade e a capacidade de aplicação do conhecimento para novas situações do dia a dia. Para que esse objetivo possa ser alcançado, Nogueira, Moreira e Pedro (2008) mencionam que essa teoria propõe múltiplas representações do conhecimento, ou seja, a utilização organizada de múltiplas fontes de conhecimento, casos variados, representações da mesma informação de acordo com diferentes visões e perspectivas, interpretações de origens distintas e inúmeros argumentos. Pois, de acordo com esses autores, esse modo de representação do conhecimento permite que o estudante selecione aspectos pertinentes e fundamentais para poder desenvolver um conhecimento complexo e adaptável aos domínios pouco estruturados. Então, o conhecimento que deve ser utilizado de várias formas, precisa ser aprendido, representado e experimentado de muitas maneiras, já que uma única representação impede a compreensão de importantes aspectos dos conceitos complexos (SPIRO et al., 1988).

Além da estratégia de múltiplas representações para que o sujeito desenvolva a flexibilidade cognitiva, Spiro et al. (1988) sugerem 1) que seja evitado o excesso de simplificação e de regularidade dos conceitos e casos, ao demonstrar a sua complexidade e irregularidade (isto é, como as semelhanças superficiais são diferentes quando são analisados os detalhes, assim como demonstrar a combinação conceitual para aplicação nos casos); 2) que o estudo seja centrado no caso, uma vez que os princípios gerais, geralmente, não captam de forma adequada a dinâmica dos casos; 3) que seja enfatizada a aplicação do conceito aos casos, em vez de focar somente no conceito abstrato; 4) que haja a construção de esquemas flexíveis que demonstrem o conhecimento aplicado em diversos contextos; 5) que os conceitos e casos não sejam estruturados em compartimentos, mas apresentem múltiplas interconexões entre eles, e 6) que o sujeito possa participar ativamente do

processo, sendo orientado pelo professor no ambiente hipertextual / hipermidiático.

Assim, os autores salientam que, o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, em níveis avançados de aquisição de conhecimento e em domínios pouco estruturados, dependerá muito da maneira como o conhecimento for representado. Essa representação precisa integrar múltiplas dimensões de análise que levem, por um lado, ao processo de desconstrução e, por outro, à travessia temática pré-definida³³. Já que quanto mais os sujeitos souberem sobre os casos em um domínio, mais ideias terão sobre como estudar e analisar um caso, aumentando a capacidade de transformar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los em um outro caso ou em novas situações detentoras de novidade. (CARVALHO, 1998; PEDRO; MOREIRA, 2002).

4.2.1 Desconstrução: abordagem centrada no caso

Para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, sendo um primeiro processo proposto pela TFC, é preciso que o estudante

[...] analise a informação segundo diferentes pontos de vista, permitindo cada um uma desconstrução específica e simultaneamente complementar, que vão contribuir para uma mais profunda compreensão. Esse processo designa-se por desconstrução. (CARVALHO; PINTO; PEREIRA, 2004, p.1).

O processo de desconstrução possibilita uma análise detalhada de uma determinada situação. Spiro e Jehng (1990) afirmam que esse processo defendido pela TFC apresenta afinidades com as abordagens pós-estruturalistas literárias, como aquela de Barthes no final dos anos 60, pois acreditam na importância da ocorrência de múltiplas leituras, como forma de evitar a redução da complexidade. É um exemplo disso, segundo os autores, a análise realizada por Barthes em S/Z à obra de Balzac denominada Sarrasine.

“Os pós-estruturalistas como Barthes, Foucault, Derrida e Bakhtin também defendem abordagens centradas na não linearidade³⁴, na intertextualidade, na plurivocalidade, na desconstrução do texto e na utilização de múltiplos códigos.”

³³ Ambos conceitos são abordados, respectivamente, nos Subcapítulos 4.2.1 e 4.2.2.

³⁴ Um das características da TFC abordada no Subcapítulo 4.2.3.

(LANDOW, 1992 apud CARVALHO, 1998, p.163). Nesse sentido, é possível entender a identificação mencionada por Spiro e Jehng (1990) entre o pós-estruturalismo e a TFC.

Então, para que o processo de desconstrução seja implementado, Spiro et al.(1987) propõem uma abordagem centrada no caso. Um caso pode ser um capítulo de um livro, uma sequência de um filme, um evento, uma , entre outros, que apresentem situações concretas para a aplicação do conhecimento conceitual (SPIRO; JEHN,1990). Segundo Schulman (1996), um caso liga uma situação particular a princípios, teorias ou métodos mais gerais, o que o torna “uma representação da realidade, com problemas reais, analisados e tratados em ambientes controlados.” (ANDRADE; FERREIRA, 2011, p.12).

O uso de casos é uma estratégia aplicada em inúmeras áreas, principalmente, com o propósito de favorecer a compreensão dos conceitos, ao mostrar como eles “funcionam” na prática. Lima (2004) destaca que o modo mais tradicional de estudos de casos é conhecido como Método Harvard, pois essa instituição de ensino utiliza há muito tempo essa técnica e é a sua principal difusora.

Schulman (1996) afirma que, no âmbito educacional, os professores podem fazer uso dos casos, com vistas a desenvolver a capacidade dos estudantes na resolução de problemas e tomada de decisões baseadas na análise e no recurso de múltiplas representações do conhecimento. Esse procedimento propicia ao estudante a exploração da riqueza e da complexidade de determinados problemas de uma forma flexível e contextualizada, resultando no desenvolvimento de competências reflexivas, críticas e criativas durante as análises.

Nesse sentido, entendo que

[...] o estudo de um caso é um processo de aquisição de conhecimento que tem como objecto uma instanciação da realidade única e circunscrita – quer espacial quer temporalmente -, instanciação essa que é portadora de significado(s) que difere(m) em função do seu contexto de aplicação. [...] a metodologia de casos promove uma construção activa de conhecimento ao assentar em tarefas de interpretação da realidade simuladas pelos casos. [...] a utilização de problemas reais e contextualizados evita a construção de representações do conhecimento rígidas e generalizadoras, ao mesmo tempo que promove a capacidade de transferência de conhecimento para situações detentoras de novidade. (PEDRO; MOREIRA, 2003, p.642).

Assim, a TFC, ao propor uma aprendizagem baseada em estudos de caso, não defende a análise de apenas um caso sob uma única visão, mas a comparação de diversos casos sob inúmeras perspectivas. Portanto, essa teoria

[...] recorre a materiais de ensino baseados em casos – diversos e complexos – por forma a cruzar um determinado domínio de conhecimento através de temas de análise conceptual e múltiplas perspectivas, facilitando desta forma a montagem flexível de esquemas e a compreensão progressiva de aspectos abstractos do domínio de conhecimento. (PEDRO; MOREIRA; 2003, p. 642).

Ainda com relação à abordagem centrada no caso, é preciso estar atento para que dois extremos da representação do conhecimento sejam evitados, segundo Spiro e Jehng (1990). O primeiro é que um caso não pode ser muito próximo das combinações temáticas apresentadas, para que não ocorra generalizações precipitadas que são prejudiciais para a compreensão do sujeito. O segundo é que um caso também não pode ser tão diferente dos outros casos apresentados, para que não induza o sujeito a ter a falsa noção de que não existe abstração conceitual ao longo dos casos, excluindo-se, assim, a ideia de que cada caso é único. Em outras palavras, não convém apresentar sequencialmente os casos que são semelhantes para evitar a formação de generalizações, nem agrupar os casos que são diferentes, pois ficaria mais difícil para encontrar as semelhanças entre eles.

Ao estar ciente disso, conforme os propósitos da TFC, é necessário levar em consideração que os casos selecionados precisam mostrar as diferenças que existem em casos, superficialmente, similares (porque isso evitará a perda da complexidade individual dos casos e impedirá uma assimilação redutora das aparentes características comuns), bem como apresentar as semelhanças entre os casos aparentemente diferentes (SPIRO et al., 1987). Além disso, Spiro et al. (1987) entendem que cada caso constitui uma entidade integral e não a continuidade do caso precedente. Assim, os autores propõem que os casos selecionados apresentem um equilíbrio entre continuidade e descontinuidade com o caso precedente e seguinte, isto é, precisam ser parcialmente sobrepostos.

Compreendido isso, sigo com a explicação para a outra etapa do processo de desconstrução. Spiro e Jehng (1990) afirmam que um caso constitui

uma unidade complexa e plurissignificativa e, por isso, precisa ser decomposto em unidades menores que são denominadas de minicasos. Essas unidades menores colocam em evidência aspectos que poderiam passar despercebidos no todo e que, assim, passam a ter a sua pertinência. Os autores também consideram os minicasos como o ponto de partida para a aprendizagem.

Os minicasos são segmentos de um caso, isto é, dois parágrafos de um capítulo, os primeiros segundos de um filme. São considerados por Spiro e Jehng (1990) como microcosmos do caso, apresentando alguma complexidade que se encontra no caso. De acordo com os autores, os minicasos precisam ser pequenos de forma que seja suficiente para viabilizar uma leitura ou visualização rápida e também necessitam ser ricos o suficiente para serem analisados conforme distintas perspectivas ou temas. Com isso, é possível entender os minicasos como uma possibilidade de aceleração do processo de aquisição de experiência.

Então, Carvalho, Pinto e Monteiro (2002) explicam que a desconstrução do minicaso de acordo com diferentes perspectivas / temas é necessária para podermos compreendê-lo profundamente. Por causa dessa constatação, cada minicaso precisa ser utilizado ou visitado mais do que uma vez no hiperdocumento/ambiente hipertexto/hipermídia (SPIRO; JEHNG, 1990). Em um domínio pouco estruturado, em que é preciso estudar muitos casos, quanto mais minicasos forem analisados, maior será a experiência adquirida pelo sujeito, o que aumentará a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos em novos contextos.

Dando continuidade ao processo de desconstrução, é preciso saber que cada minicaso deve ser desconstruído, analisado ou perspectivado por meio de diferentes temas, que apresentem o conhecimento considerado relevante para interpretar um caso, para depois ser reconstruído com uma nova e profunda compreensão (CARVALHO; PINTO; PEREIRA, 2004). Esses temas, segundo Spiro et al. (1988), podem sobrepor-se ligeiramente, mas não devem ser semelhantes, sendo aplicados em diferentes minicasos. Cada tema deve ser ensinado de maneira contextualizada e não abstrata; e poderá ter aplicabilidade maior em uns minicasos e menor em outros, no entanto todos eles auxiliam o sujeito a perceber que o uso de

apenas um tema restringe a compreensão do minicaso. Os temas são a condição para dominar a complexidade e a aplicação do conhecimento em outros contextos (SPIRO et al., 1988).

Assim, os temas

[...] permitem, por meio dos respectivos comentários temáticos, a desconstrução do mini-caso segundo diferentes perspectivas. Identificados os temas pertinentes para a desconstrução, é necessário redigir um comentário temático para cada tema. Isto é, explica-se como determinado tema geral se aplica ao mini-caso concreto. Deste modo, o aluno ao analisar mini-casos de diferentes casos vai vendo como um mesmo tema se pode aplicar a diferentes situações (mini-casos). (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p.2).

Dessa forma, o conjunto de comentários temáticos, redigidos para cada minicaso, por integrarem distintas perspectivas, apresenta subsídios que contribuem para o sujeito compreender em profundidade o minicaso e, depois, reconstruí-lo, adquirindo, assim, uma compreensão mais completa. A seleção dos temas (por ser um número restrito de temas) é uma importante e delicada tarefa pelas implicações que estes têm na compreensão dos casos (CARVALHO, 2000). Logo, Carvalho (1999) complementa que a maneira de explicar como um determinado tema está presente no minicaso, ou seja, redigir o comentário temático referente a tal minicaso é o cerne da aprendizagem do estudante.

Para mostrar um exemplo das sobreposições temáticas para cada caso, Spiro et al. (1987) organiza uma matriz que nos permite observar os casos subdivididos em minicasos que têm afinidades temáticas (Quadro 1). Essa matriz propicia um melhor entendimento de como estruturar uma sequência de casos com os minicasos baseada na TFC.

QUADRO 1 – Matriz temática: distribuição dos temas nos minicaseos de cada caso

CASOS	TEMAS								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Caso I									
Minicaso 1	x		x		x				x
2	x		x		x		x		x
3	x			x	x	x			x
4		x	x	x					x
5	x		x	x	x	x	x		x
6			x	x		x			x
7	x	x				x			x
8			x	x	x				x
Caso II									
Minicaso 1	x	x	x	x					x
2		x	x	x					
3		x		x				x	x
4		x	x	x	x	x		x	x
5			x	x	x		x	x	x
6	x		x		x				x
7	x		x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Adaptado de Spiro et al. (1987)

Com vistas a sintetizar as ideias abordadas neste subcapítulo, é possível perceber, segundo Spiro e Jehng (1990), que o uso de vários temas e seus comentários temáticos para entender um minicaso contribui para a aplicação do conhecimento em novas situações, uma vez que o sujeito aprende a interpretar os casos e adquire experiência para analisar os novos. Além disso, eles defendem que a combinação dos temas, quando estudada no contexto de um minicaso, possibilita uma melhor compreensão do caso e, dessa forma, o sujeito desenvolve a flexibilidade cognitiva para adaptar o que aprendeu com o objetivo de suprir as necessidades exigidas pelo novo contexto. Então, acredito que os comentários temáticos são essenciais para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, porque durante o processo de desconstrução do minicaso, apresentam como cada tema é aplicado ao minicaso e, durante as travessias temáticas, possibilitam visualizar a aplicação de um mesmo tema em diferentes minicaseos (SPIRO; JEHN, 1990). O conceito de travessia temática será abordado no Subcapítulo 4.2.2.

4.2.2 Travessia temática

Além do processo de desconstrução que já mencionei no Subcapítulo 4.2.1, a TFC sugere outro processo para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, denominado de travessia temática. A travessia temática tem como foco a seleção de um ou mais temas (os mesmos que auxiliam no processo de desconstrução) e conduz o sujeito pelos minicasos de diferentes casos, bem como pelos respectivos comentários temáticos (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002).

É importante observar que, nessa travessia, os minicasos selecionados, na maioria das vezes, não seguem a sequência dos casos, mesmo que sejam apresentados ao sujeito de maneira sequencial, pois o caminho (Figura 5) já está definido antes pelo professor, conforme menciona Carvalho (2000). Assim, nessas travessias temáticas, os minicasos servem como um auxílio para entender melhor o tema selecionado e mostrar como um mesmo tema surge em situações distintas, possibilitados pelos casos.

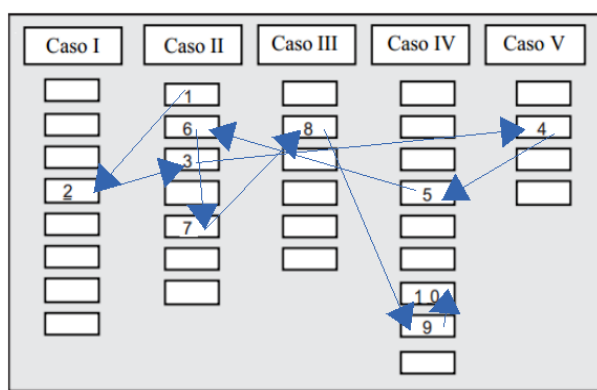


Figura 5 – Exemplo de percurso da travessia temática³⁵
Fonte: Adaptado de Carvalho (2000)

Nesse sentido, ao atravessar em várias direções um caso complexo, por meio dos minicasos, Spiro et al. (1987) afirmam ter obtido dois objetivos, o de destacar os múltiplos aspectos de aplicação de um tema e o de estabelecer

³⁵ Os quadros abaixo dos casos representam os minicasos e a numeração do 1 ao 10 representa os caminhos de um determinado tema que estão presentes, de algum modo, nos minicasos de diferentes casos.

múltiplas conexões entre minicaseos de diferentes casos. Os autores consideram esse processo central à TFC.

Como embasamento teórico e para os procedimentos empíricos, a exemplo do processo da travessia temática, os mentores da TFC reconhecem que se inspiraram na metáfora da travessia da paisagem em várias direções (*criss-crossed landscape*), presente na obra de Wittgenstein, *Investigações Filosóficas*, publicada em 1953. Só que esse autor usa essa metáfora como modo de exposição à escrita não convencional; já Spiro e colaboradores a empregam como uma teoria base da aprendizagem, do ensino e da representação do conhecimento (SPIRO; JEHNG, 1990). No contexto da TFC, eles usam o conceito paisagem como sinônimo de conhecimento, que estão presentes nos minicaseos, os quais precisam ser entendidos de acordo com diferentes temas, ao permitir a cada tema uma travessia em determinado caminho.

Então, essa analogia realizada pelos mentores da TFC procura explicar como ocorre a aprendizagem, quando o professor envolve o estudante em diferentes situações por meio de casos que exigem o raciocínio na resolução de problemas complexos. Dessa maneira, tem como propósito promover, no estudante, o uso flexível do conhecimento, ao fazer com que acesse a mesma informação várias vezes, porém com diversas finalidades e, conseqüentemente, visualize uma mesma informação por diversos ângulos. Nessa perspectiva,

[...] aprende-se ao atravessar em várias direcções as paisagens conceptuais e ensinar implica seleccionar materiais de aprendizagem que proporcionem explorações multidimensionais da paisagem sob a activa iniciativa do aluno, bem como proporcionar comentário temático para ajudar a obter o máximo proveito das suas explorações. As representações do conhecimento reflectem as travessias em várias direcções que ocorrem durante a aprendizagem. (CARVALHO, 1998, p.162; CARVALHO, 2011, p.22).

Isto é, se o professor deseja que o estudante utilize o conhecimento flexivelmente, terá também que ensiná-lo de maneira flexível. No entanto, tem que estar ciente de que “o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva requer que o conhecimento seja reunido de forma flexível de múltiplas fontes estando estas, não em compartimentos estanques, mas altamente inter-relacionadas.” (PESSOA, 2011, p.354).

Nesse sentido, a travessia temática (da paisagem) em várias direções é uma proposta viável porque, por meio das leituras de um mesmo tema aplicado a diferentes minicasos, permite ao estudante construir redes de conhecimento, o que propicia maior flexibilidade, ao observar o modo como o conhecimento pode ser potencialmente estruturado para usá-lo na compreensão ou problematização dos casos (SPIRO; JEHNG, 1990; CARVALHO; DIAS, 1999; PESSOA, 2011). Em síntese, a travessia temática por vários caminhos propicia a análise dos mesmos temas, porém inseridos em diferentes contextos, o que viabiliza um melhor entendimento dos casos.

Por isso, para obter uma profunda compreensão de um caso complexo, Carvalho (1998) destaca que não poderá ser alcançada por meio de uma única travessia. De acordo com Spiro e Jehng (1990), a complexidade de um caso somente será entendida se for organizada uma sequência de esboços, os quais possibilitem analisar o referido caso por perspectivas distintas (isto é, a múltipla travessia de um tema pelos minicasos de diferentes casos, com seus respectivos comentários temáticos). Isso contribuirá para tornar mais claro os aspectos que ainda não teriam sido observados do caso em questão. Segundo os autores, após algum tempo, o sujeito conseguirá ter uma visão cumulativa do caso, fazendo com que a riqueza de um assunto não seja afetada, pois o mesmo foi visto por diferentes ângulos.

Então,

[...] a complexidade de um caso será compreendida numa sequência de partes, de diferentes pontos de vista, diferentes perspectivas, fazendo com que o assunto seja visto de diferentes ângulos, promovendo assim a flexibilidade cognitiva no sujeito, para a solução do problema proposto. (ANDRADE; FERREIRA, 2011, p.12).

Assim, o estudante aprenderá revisitando o mesmo assunto em contextos diferentes, e cada visita trará aspectos adicionais à complexidade do caso (SPIRO; JEHNG, 1990).

Aprende-se, então, cruzando paisagens ou fazendo-se múltiplas travessias dos conceitos [temas] em contextos diversos [minicasos]. Aprende-se, assim, por explorações conduzidas de forma flexível. A aprendizagem com estas características, por explorações conduzidas de forma não linear e multidimensional, produz flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade para utilizar o conhecimento em novas situações, preocupação importante ao

nível do ensino superior. (PESSOA, 2011, p.351).

Além disso, é pertinente mencionar que os estudantes, antes de percorrerem os documentos estruturados segundo os princípios da TFC, precisam conhecer os casos (SPIRO; JEHNG, 1990). Quando iniciam o estudo em um ambiente hipertexto/hipermídia organizado nessa perspectiva, devem, segundo Carvalho (2000), começar a compreender o que caracteriza cada um dos temas, lendo atentamente a descrição geral de cada um deles, para somente depois estarem aptos a começarem a aprendizagem, navegando na desconstrução dos minicase e nas travessias temáticas em várias direções.

Após realizarem algumas pesquisas com base na TFC, autores como Carvalho e Pereira (2003) substituíram esse processo da travessia temática pela reflexão no fórum, por considerarem essa alternativa mais adequada aos objetivos para a aprendizagem dos estudantes³⁶.

4.3 Ambientes hipertexto

Devido às especificidades da TFC já mencionadas, os mentores dessa teoria acreditam que os ambientes hipertexto são recursos tecnológicos mais adequados para implementá-la, por causa da sua arquitetura não linear, seu caráter associativo e sua capacidade de armazenamento de inúmeras informações (SPIRO; JEHNG, 1990; CARVALHO, 1998; MOREIRA, 1996). Lima (2004) também vem ao encontro dessa ideia, ao afirmar que o estudo de casos (um dos princípios da TFC) em formato hipertextual são particularmente adequados para promover um maior grau de dinamismo na representação do conhecimento em domínios pouco estruturados.

Segundo Spiro e Jehng (1990), quando um domínio do conhecimento é pouco estruturado, sendo necessária a aplicação do que foi aprendido para novos contextos, a abordagem linear pode ocasionar perda de informação pertinente a esse processo. Por isso, os autores defendem serem fundamentais novas maneiras

³⁶ A descrição dessa pesquisa foi abordada no Apêndice C, mais especificamente, no Subcapítulo 2.6 desse apêndice.

de conceber o processo de ensino e aprendizagem, o que, conseqüentemente, leva à necessidade de integração de novos meios para a sua implementação, como é o caso dos ambientes hipertexto, que apresentam subsídios tecnológicos para potencializar a TFC. Esse tipo de ambiente, por viabilizar inúmeras maneiras de ligações e apresentação da informação, permite uma aprendizagem não linear e multidimensional, visto que o mesmo assunto pode ser explorado por meio de diferentes caminhos e de várias perspectivas (SPIRO; JEHNG, 1990). Isso propicia maiores chances de promover um melhor entendimento da situação em análise a fim de melhor aplicar o conhecimento adquirido em novas circunstâncias, potencializando, assim, o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. (FRUET, 2010; FRUET; ORTH, 2013).

Além disso, Spiro e Jehng (1990) enfatizam que os princípios da TFC evitam que o estudante fique perdido em um ambiente hipertexto. Pois, segundo Moreira (1996), é possível manter a informação apresentada sempre dentro dos limites de uma única ligação, permitindo uma zona próxima de movimentação cognitiva.

Outro aspecto essencial para a TFC, que já mencionei no Subcapítulo 4.2.2, é a revisitação do mesmo caso, em diferentes momentos da aprendizagem, em contextos rearranjados, com objetivos distintos e a partir de diversas perspectivas conceituais a fim de adquirir conhecimento e, assim, estar preparado para aplicá-lo. Porém, é necessário estar ciente de que

(...) visitar o sistema hipermídia [hipertexto] segundo diferentes caminhos não é, assim, um processo simples e repetitivo somente para formar memórias mais duráveis de algo que alguém já conhece, mas a oportunidade de compor um quadro mais complexo e real dos fenômenos estudados. (REZENDE; COLA, 2004, p.7 – *observação entre colchetes minha*).

Nessa mesma direção, Spiro et al. (1992) também apresentam a possibilidade de criação de Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva (HFC), em que as interfaces estruturadas nessa perspectiva propiciam ao sujeito explorar inúmeras situações-problema (minicase) referentes ao mesmo caso, ao usar categorias de análise (temas) ou selecionar um ponto de vista de (uma análise realizada por) um determinado sujeito. Ou seja, permitem ao sujeito explorar vários minicase de um

mesmo caso, por meio de múltiplas perspectivas de análise (comentários temáticos).

Para exemplificar, recorro a um estudo realizado por Jonassen et al. (1997), o qual apresentam uma interface de HFC criada para vasculhar vários aspectos de assédio sexual em uma instituição de ensino superior. As situações-problema (minicasos) foram compostas da seguinte maneira: a) um professor faz um comentário em sala; b) um estudante é entrevistado por uma conselheira; c) um supervisor faz insinuações sexuais a uma aluna. Assim, o referido caso poderia ser visualizado por diversas perspectivas, incluindo a opinião de amigos, funcionários e diretoria. Além disso, os sujeitos poderiam emitir suas opiniões sobre as situações-problema e consultar a opinião dos outros colegas nesse HFC.

Jonassen et al. (1997) explicam que os estudos de caso estruturado no modelo HFC potencializa a aplicação dos conhecimentos adquiridos a novas situações por envolverem tanto a aquisição de conhecimentos dentro de um contexto, multidimensionais e não fragmentados, quanto a aplicação desses conhecimentos em situações-problema flexíveis. De acordo com os autores, no HFC, os estudantes são orientados a construir a própria compreensão sobre as situações-problema. Por isso, nenhuma perspectiva é mostrada a eles como “correta”. À medida que tentam resolver um determinado problema, eles organizam o conhecimento através de esquemas cognitivos complexos; processo este que vai desenvolvendo a flexibilidade cognitiva desses estudantes (JONASSEN et al., 1997).

É possível observar, então, que a TFC propõe o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem em níveis avançados ao se utilizar da arquitetura não linear das interfaces dos ambientes hipertexto para representar múltiplas perspectivas de casos em contextos denominados por domínios de conhecimento pouco estruturados. (LIMA; SPIRO; KOEHLER, 2002). Dessa forma, o ambiente hipertexto, quando organizado segundo os princípios da TFC, apresenta:

- a) a descrição dos temas que vão ser usados na análise do domínio abordado; b) a desconstrução de cada mini-caso através dos temas que se lhe aplicam e dos respectivos comentários temáticos; c) as travessias em várias direcções a partir de um tema, uma questão ou da combinação de dois ou mais temas; d) a possibilidade do utilizador fazer uma pesquisa, combinando casos e temas; e) acesso à tabela de conteúdos e respectiva matriz temática. (CARVALHO, 1998, p.200).

A partir desse processo, acredito que o estudante terá uma maior capacidade para compreender e reorganizar cognitivamente diferentes interpretações de uma mesma realidade. Já que, conforme destacam Jonassen et al. (1997), em domínios pouco estruturados, a natureza multidimensional de um caso real só poderá ser apresentada por meio da utilização de vários temas (conceitos) e perspectivas, além de uma análise crítica. Isso possibilitará ao estudante uma melhor aplicação do conhecimento adquirido em uma determinada situação nova para ele.

Assim, vou ao encontro da afirmação de Burbules e Callister (2000), os quais mencionam que, provavelmente, uma das mais relevantes transformações propiciadas pelo acesso a (navegação em) um hipertexto será o desenvolvimento dos sujeitos em tornarem-se capazes de realizar uma leitura mais flexível, ter uma atitude mais proativa referente à aquisição de conhecimento (diferentemente, de apenas uma recepção passiva das informações), em direção a uma construção de sentido viabilizada pela busca e seleção de informações com vistas à resolução de problemas.

Com isso, para desenvolver a flexibilidade cognitiva dos sujeitos, inclusive dos professores da Educação Básica, segundo Dias (2000), são fundamentais ambientes de ensino e aprendizagem flexíveis, os quais propiciem a apresentação e a aprendizagem dos conteúdos de conhecimento de modo não linear, relacional e multidimensional para favorecer os processos de reorganização cognitiva e de aplicação. Devido a isso, entendo que, na atualidade, os ambientes que apresentam maior potencial para alcançar esse objetivo são os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem que possibilitem uma organização hipermediática das TIC, como por exemplo, o Moodle, que abordei, anteriormente, no Subcapítulo 3.2.1.

Por fim, como já foram realizados vários estudos embasados na TFC em diferentes áreas, acreditei ser pertinente mencionar algumas dessas pesquisas que aconteceram em países como Estados Unidos, Portugal e Brasil, no Apêndice C; com vistas a possibilitar uma maior compreensão dessa teoria aplicada na prática.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“[...] não basta construir imagens e representações, nossa prática educacional tem que estar pautada por uma ação intencional. Não basta estarmos comprometidos com transformações, devemos, sobretudo, vivê-las, concretamente.”
(MION, 2001)*

5.1 Pesquisa do tipo intervenção pedagógica mediada pelo Moodle

Desenvolvi este trabalho de doutorado por meio de uma abordagem qualitativa³⁷ em que empreguei o método de pesquisa do tipo intervenção pedagógica³⁸ (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013) fundamentada na TFC, ao investigar todo o processo intervencionista na oficina de formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância mediada pelo Moodle, na qual fui professora. Assim, meu objetivo com este trabalho foi investigar estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas mediadas pelo Moodle que propiciassem o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores da Educação Básica em formação continuada na modalidade a distância para a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa.

Para isso, planejei e implementei as referidas oficinas com base na TFC, ao selecionar os casos, os minicasos e os temas pertinentes ao assunto a ser trabalhado nessa oficina, bem como os organizei de maneira hipermediática no Moodle. Também solicitei algumas atividades a serem realizadas de maneira

³⁷ O estudo de natureza qualitativa “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18). Além disso, a abordagem qualitativa trabalha com uma forma particular de pesquisa, a qual não dá ênfase à quantificação dos dados, mas sim a um universo de significados, motivos, crenças, valores, atitudes e de relações que não pode ser reduzido a dados numéricos (MINAYO, 2002).

³⁸ Damiani (2012, p.57) “defende a pertinência de atribuir *status* de investigativo a esse tipo de pesquisa, por entendê-la capaz de produzir conhecimento educacional.” A autora também explica que “o uso do termo intervenção é especialmente apoiado por pesquisadores vinculados à Teoria Histórico-Cultural da Atividade (ENGESTRÖM, 2011; NASCIMENTO, 2011; SANNINO, 2011; SANNINO & SUTTER, 2011; TULESKI, 2002; VYGOTSKY, 1997, 1999), cujas publicações circulam, principalmente, na área educacional.” (DAMIANI, 2012, p.60). Destaco que, neste trabalho, **empreguei a pesquisa do tipo intervenção pedagógica no sentido metodológico**. Em função disso, embora esse tipo de pesquisa tenha embasamento teórico na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, acreditei não ser relevante abordar, neste texto, os fundamentos dessa teoria, visto que a minha pesquisa foi embasada na TFC.

individual e colaborativa pelos cursistas após o estudo de cada caso. Além disso, realizei avaliações referentes às intervenções ocorridas nas oficinas (ver em Capítulo 7).

Em função disso, entendo que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica foi adequada a esta investigação, porque realizei uma pesquisa aplicada, ou seja, que teve “como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos.” (DAMIANI, 2012, p. 58). E também porque essas pesquisas se caracterizam pela ocorrência de

[...] interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas por pesquisadores, em processos educativos (sejam suas próprias práticas pedagógicas, ou as práticas de outros professores). Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam a promover avanços, melhorias, nesses processos, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências [...]. (ROCHEFORT, 2012, p.126 - 127).

Damiani et al. (2013, p.59) afirmam que, “nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes.” Por isso, os autores destacam que

[...] a classificação das intervenções como pesquisas é igualmente apoiada por suas similaridades [...] com a pesquisa-ação – procedimento metodológico já consagrado e bastante utilizado na Educação. Os pontos de convergência entre a pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica podem ser resumidos da seguinte forma, com base, principalmente, nas ideias de Tripp (2005) e Thiollent (2009): 1) O intuito de produzir mudanças [...]; 2) A tentativa de resolução de um problema [...]; 3) O caráter aplicado [...]; 4) A necessidade de diálogo com um referencial teórico [...]; 5) A possibilidade de produzir conhecimento [...]. (DAMIANI et al., 2013, p.59-60).

Conforme Damiani et al. (2013), também é importante salientar que, para além de colocar em prática algumas ideias teóricas, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica têm como propósito promover avanços nessas ideias, ao contribuir para a produção de teoria educacional. Dessa forma, esses autores explicam que

Embora essas semelhanças entre as pesquisas do tipo intervenção e as pesquisas-ação possam ser usadas como argumento para atribuir condição de pesquisa às primeiras, é importante que as duas não sejam confundidas. Há importantes aspectos que as diferenciam. Thiollent (2009, p.16) comenta que muitos partidários da pesquisa-ação associam-na “a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas”. Isso não ocorre, necessariamente, na pesquisa intervencionista. Esta, embora vise a promover avanços educacionais, não apresenta, como foco principal, tais objetivos emancipatórios, de caráter político-social, [...]. (DAMIANI et al., 2013, p. 60).

Uma outra diferença entre esses dois tipos de pesquisas está relacionada com a participação no planejamento e na implementação de uma pesquisa-ação, a qual deve envolver todos os participantes. Já nas pesquisas do tipo intervenção pedagógica, “é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho.” (DAMIANI et al., 2013, p.60).

Apresentadas tais semelhanças e diferenças entre esses dois tipos de pesquisas, Damiani (2012) e Damiani et al. (2013) entendem que o relato de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica deva contemplar dois componentes metodológicos: o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito).

a) o **método da intervenção** [...] descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o **método de avaliação da intervenção** [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada. (DAMIANI, 2012, p.8 – *grifos meus*).

O método da avaliação da intervenção, segundo Damiani et al. (2013), é composto por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita. Com relação ao primeiro grupo de achados, são analisadas as mudanças que o pesquisador pode perceber nos sujeitos participantes. Assim,

Os dados referentes a essas mudanças, coletadas com o auxílio de diferentes instrumentos, são examinados à luz do referencial teórico que embasou a intervenção, empregando, quando possível, processos de triangulação (BAUER & GASKELL, 2002) das informações coletadas por

meio dos diferentes instrumentos antes descritos. Os achados relativos aos efeitos da intervenção devem ser expostos por meio de descrições densas e interpretações detalhadas, incluindo exemplos retirados do *corpus* de dados empíricos. (DAMIANI et al., 2013, p. 63).

Já os achados referentes à avaliação da intervenção propriamente dita apresenta a análise da(s) característica(s) da intervenção responsável(eis) pelos efeitos percebidos em seus participantes. Essa análise “discute os pontos fracos e fortes da intervenção, com relação aos objetivos para ela traçados e, caso se aplique, julga as modificações que foram introduzidas durante seu curso, frutos das constantes reflexões realizadas durante o processo interventivo.” (DAMIANI et al., 2013, p.63).

Em síntese, uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica se constitui em um meio para avaliar se uma determinada prática baseada em um referencial teórico tem potencial expansivo de avanço e de aperfeiçoamento, com relação à promoção de aprendizagens dos sujeitos que dela participam. (DAMIANI et al., 2013). Nesse sentido, entendo que a minha pesquisa se caracterizou como uma intervenção pedagógica, visto que foi uma pesquisa aplicada, houve uma intenção de mudança e inovação por meio da minha prática desenvolvida na oficina, trabalhei com dados criados, os quais emergiram da implementação da oficina, em vez de dados já existentes, realizei uma avaliação sistemática e rigorosa dos efeitos dessa prática embasada em métodos científicos por meio de categorias de análise a fim de responder o objetivo de pesquisa desta tese, em vez de somente descrever os efeitos dessa prática.

5.2 Método da intervenção

Neste subcapítulo e no Capítulo 6, apresentei o primeiro componente metodológico da pesquisa do tipo intervenção pedagógica que empreguei nesta investigação: o método da intervenção. Assim, descrevi o campo de pesquisa, no Subcapítulo 5.2.1, e, na sequência, no Subcapítulo 5.2.1.1, o perfil dos professores cursistas que cursaram a oficina até o final.

Já a descrição do método de intervenção, denominado de estratégias

didático-pedagógicas hipermidiáticas embasadas na TFC, que implementei na oficina foi apresentado no Capítulo 6.

5.2.1 Campo de pesquisa

Como já mencionei, para a realização desta pesquisa, organizei e implementei uma oficina, embasada na TFC, para formação continuada de professores da Educação Básica, na modalidade a distância, sobre a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar com enfoque no componente curricular Língua Portuguesa.

Essa oficina foi ofertada pelo Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (FAE) da UFPel em conjunto com o grupo de pesquisa FORPRATIC dessa mesma instituição, do qual eu sou integrante, aos professores da Educação Básica do Rio Grande Sul que tivessem interesse em cursá-la. A referida oficina foi mediada pelo Moodle da UFPel (dando ênfase à estrutura hipermidiática viabilizada por esse AVEA). Também foi cadastrada na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da UFPel como um projeto de extensão³⁹ denominado Formação continuada de professores para a integração das tecnologias digitais na Educação Básica, sob a coordenação do professor Miguel Alfredo Orth. Esse cadastro foi realizado para que, após finalizada, os cursistas recebessem um certificado (Anexo A), dessa universidade, de participação nessa oficina.

Escolhi a temática tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar com enfoque no componente curricular Língua Portuguesa para a oficina por vários motivos. Primeiro, porque, conforme já mencionei nesta tese, as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos professores e dos estudantes e estão avançando rapidamente. Com isso, acredito que os professores precisam atualizar-se, constantemente, bem como saberem integrá-las nas próprias práticas pedagógicas de maneira consciente.

Outro fator importante para a seleção dessa temática ocorreu a partir de várias observações, ao longo dos trabalhos de ensino e pesquisa desenvolvidos na

³⁹ Código do projeto de extensão cadastrado na PREC: 51866015.

área, realizadas pelo grupo de pesquisa de que participo, FORPRATIC, o qual constatou a necessidade dos professores de aprender e problematizar mais sobre a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem educacional. Essa necessidade também foi possível de ser identificada por meio de um questionário *on-line*, de levantamento de informações, aplicado a um grupo de professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul e que mencionei com mais detalhes nos Apêndices A e B desta tese. Além disso, a minha formação inicial em Letras, a minha experiência e o meu interesse em desenvolver pesquisas nessa área, com vistas a potencializar esses processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais, impulsionou-me a fazer essa escolha do tema da oficina, bem como delimitá-la ao componente curricular de Língua Portuguesa.

O período de inscrição para cursar a oficina foi de nove de março de 2015 a vinte e dois de março de 2015. A divulgação da oficina ocorreu via *e-mail* e Facebook aos professores que trabalham na Educação Básica.

As inscrições aconteceram por meio de um formulário *on-line* (Apêndice D)⁴⁰ organizado no Google Forms⁴¹ do Google Drive⁴² (Figura 6). No próprio formulário, expliquei como seria a implementação dessa oficina e salientei que faria parte de uma pesquisa de doutorado. Assim, no momento da inscrição na oficina, os professores concordaram em participar deste estudo voluntariamente e estavam cientes de que a identidade deles permaneceria confidencial durante todas as etapas da pesquisa.

Desse modo, como trabalhei na perspectiva qualitativa, ofereci vinte e cinco vagas para a oficina e adotei alguns critérios para a escolha dos professores cursistas que também foram sujeitos deste trabalho de pesquisa. Assim, dei preferência aos professores que trabalhassem em sala de aula na Educação Básica com o componente curricular de Língua Portuguesa, que já tivessem vivenciado

⁴⁰ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1B_ShUBJ9wWY7Le3qW-u_jqOm96PV08T0bMOTH_RDag/viewform>.

⁴¹ Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/?utm_source=product&utm_medium=forms_logo&utm_campaign=forms>.

⁴² Disponível em: <<https://drive.google.com>>.

alguma experiência educacional com as tecnologias digitais e cursado algum curso nessa área, como, por exemplo, o de Mídias na Educação. Porque, como as oficinas foram organizadas com base nos pressupostos da TFC, foi trabalhado o nível intermediário do conhecimento e não o inicial nessa oficina. Além disso, também teriam que ter disponibilidade de horário (em média 5 horas semanais) para poderem dedicar-se às interações e atividades desenvolvidas nas oficinas.

Houve cinquenta e seis professores inscritos para cursarem a oficina. Vinte e cinco foram selecionados levando em conta os critérios que mencionei anteriormente e teve também cinco suplentes⁴³, caso algum dos selecionados desistisse no momento da confirmação da vaga. Todos os professores inscritos foram informados por mim via *e-mail*, se tinham sido ou não selecionados para a oficina. Aos que não foram selecionados, eu agradei o interesse deles e avisei-lhes que o grupo FORPRATIC pretende ofertar, em outro momento, mais algumas oficinas e que eles seriam comunicados dessas novas vagas.

Desses vinte e cinco (25) selecionados, quatro não confirmaram a inscrição na oficina e, em função disso, chamei os suplentes. Os vinte e cinco (25) professores cursistas que confirmaram a inscrição foram cadastrados no Moodle da UFPel, porém, infelizmente, as desistências continuaram por motivos parecidos. Uma (1) cursista não chegou nem a fazer o primeiro acesso na oficina, no Moodle. Nove (9) cursistas desistiram no início do curso e não chegaram a responder as primeiras atividades que incluiu um fórum de apresentação, o qual descreverei com mais detalhes no Subcapítulo 6.1.2. Cinco (5) cursistas se apresentaram no fórum de apresentação, mas, depois, não acessaram mais o Moodle. Uma (1) cursista chegou a fazer a todas as atividades do caso 1 (ver em Subcapítulo 6.1.4), mas enviou e-mail desistindo, quando começariam as atividades do caso 2 (ver em Subcapítulo 6.1.5).

⁴³ Não foi possível selecionar um número maior de suplentes porque os outros professores inscritos não atenderam a todos os critérios adotados para a seleção. A maioria deles não tinham cursado ou sido tutor / professor de um curso mediado pelo Moodle.



**Formulário de inscrição - Oficina
Tecnologias digitais na Educação Básica -
disciplina Língua Portuguesa**

Prezado(a) professor(a)

O Grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), coordenado pelo Prof. Miguel Alfredo Orth, ofertará uma oficina de formação continuada de professores sobre Tecnologias digitais na Educação Básica para professores de Língua Portuguesa que estejam ministrando aulas no sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Serão disponibilizadas 25 vagas para a referida oficina, a qual iniciará em 06 de abril de 2015 com previsão de término em 06 de julho de 2015. Os participantes que concluírem a oficina receberão um certificado de 60 horas/aula emitido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da UFPEL.

A oficina tem como objetivo possibilitar aos professores cursistas a reflexão, a problematização, o planejamento e a realização de atividades práticas referentes à integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.

Essa oficina de formação será totalmente a distância mediada pelo Ambiente virtual de ensino e aprendizagem Moodle da UFPEL e será organizada com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Rand Spiro. É importante ressaltar que os cursistas não precisam conhecer essa teoria de aprendizagem a priori para cursar a oficina.

A referida oficina fará parte de uma pesquisa já em andamento de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL no grupo de pesquisa FORPRATIC. Dessa forma, ao fazer a inscrição nessa oficina, significa que concorda em participar deste estudo voluntariamente e poderá interrompê-la a qualquer momento. Além disso, essa oficina não terá nenhum custo ao cursista, não haverá compensações financeiras aos cursistas que a concluírem e a identidade dos cursistas permanecerá confidencial durante todas as etapas da pesquisa.

Se concorda com esses termos, para fazer a sua inscrição, preencha este formulário com as informações solicitadas.

Os professores selecionados serão informados por e-mail.

Período de inscrição 09/03/2015 a 22/03/2015.

Mais informações sobre o grupo FORPRATIC estão disponíveis em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1571020864339641>.

***Obrigatório**



Grupo de Pesquisa
Formação e Prática de Professores
e as Tecnologias da Informação e da Comunicação

Nome completo *

E-mail: *

Data de nascimento *

Nome(s) da(s) escola(s) em que trabalha e cidade *

Continuar »

25% concluído

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Figura 6 – Interface inicial do formulário de inscrição para a oficina Tecnologias digitais na Educação Básica

Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1B_ShUBJ9wWY7Le3qW-u_jqOmQ96PV08T0bMOTH_RDag/viewform>

É importante mencionar que eu entrei em contato por e-mail (enviei mais de um em diferentes datas) com todas essas cursistas para saber o que estava acontecendo, se não estavam conseguindo acessar o Moodle ou se estavam com algum problema pessoal. Até mesmo proroguei o prazo para que elas conseguissem fazer as atividades do caso 1 e procurei incentivar para que não desistissem da oficina. Porém, seis (6) delas nunca responderam os meus e-mails para formalizar a desistência e dar alguma explicação sobre o ocorrido. O que achei muito estranho, mas não teve muito o que eu fazer, a não ser parar de enviar e-mail para elas. Oito (8) cursistas responderam, a maioria delas informou ter desistido da oficina devido ao excesso de carga de trabalho na escola e que não estavam conseguindo conciliar a oficina com os estudos, pois umas estavam cursando mestrado e outras especializações. Houve duas (2) cursistas que estavam cursando mais de uma especialização, além de trabalhar na escola.

Olá, Estou desistindo do curso, infelizmente, pois não estou conseguindo acompanhar, devido a falta de tempo. Ainda mais agora, final de trimestre. Fico sentida, pois é um curso ótimo, mas não estou conseguindo.

Olá Infelizmente, não tenho o devido tempo para atender as necessidades para participar do curso, o curso é muito bom e de qualidade ótima, mas eu no momento não estou em condições de continuar. Abraços

Oi Professora Fabi, desculpa a demora em responder... Infelizmente, terei que desistir do curso, estou estudando para um concurso público e não estou conseguindo conciliar trabalho, estudo e curso.

Olá, Fabiane! Fabiane, infelizmente terei que desistir do curso, pois não estou conseguindo conciliar trabalho, mestrado e curso, considerando que estou muito atarefada com a produção de artigos e da dissertação. Assim, agradeço a atenção e deixo para outra oportunidade (se tiver), pois concluo o mestrado em julho. Abraço.

Olá, Fabi querida! Perdoe-me o contato direto por email, mas preciso justificar minha ausência no curso e, infelizmente, dizer da minha desistência por motivos alheios à minha vontade. Confesso que esperei até o momento na tentativa de acompanhar o processo, mas vejo que não será possível nesse momento. Aceite minhas desculpas pelo transtorno que venha a te causar! Não tenho mesmo como interagir e acompanhar. Espero, em outra oportunidade, estar contigo e compartilhar experiências que, certamente, só acrescentam aos nossos fazeres pedagógicos. Um beijo grande.

Uma (1) cursista informou estar com um membro da família com problemas de saúde e que dependia da presença constante dela.

Olá Professora, Sinto imensamente informar que não poderei mais participar da oficina, tendo em vista problemas de saúde de um familiar do qual sou responsável e a situação requer a minha presença constante, o que inviabiliza uma série de outras atividades. Obrigada pela atenção.

E outra cursista disse estar com problema de saúde. “Estive com problemas de saúde, dessa forma não consegui acessar e precisei desistir do curso.”

Pela experiência que tenho em cursos na modalidade a distância, eu imaginava algumas desistências na oficina. Pois, o número de desistências em cursos nessa modalidade ainda são elevados. No entanto, fiquei surpresa com catorze (14) desistências logo no início da oficina, a qual teria uma duração curta de três meses. E a maioria dessas cursistas que desistiram nem mesmo responderam o fórum de apresentação. Não fiz uma investigação mais profunda sobre isso, porque não é o objetivo desta pesquisa. Meu foco foi com relação aos onze (11) cursistas que estavam dispostos a cursar a oficina até o final.

Infelizmente, mais uma cursista desistiu, quando terminou o prazo para o estudo do caso 3 (ver em Subcapítulo 6.1.6), início do caso 4 (ver em Subcapítulo 6.1.7). Ela justificou a desistência por não conciliar a oficina com a escrita do Trabalho de conclusão de curso (TCC).

Olá Fabiane, Desculpe a demora em responder. Na verdade, estou fazendo estágio obrigatório e começando um tcc sobre um tema que não me interessa (por falta de professor orientador na área que gostaria), portanto, não tenho acompanhado a oficina, realmente. Sinto muito por ter tirado a vaga de alguém, achei que daria conta de tudo. Infelizmente, algumas coisas não dependem somente de nós. Atenciosamente.

Como ela já estava no final da oficina, tentei fazer com que ela não desistisse. Aumentei o prazo para a realização das atividades que ela não tinha feito, mas não obtive sucesso. A cursista não chegou a responder o meu e-mail.

Oi, [nome da cursista] Não desista, agora, pois já estamos na reta final da oficina! Sua participação até o final da oficina é muito importante! Será que não consegue colocar em dia as atividades até o último dia do curso? Sou bem flexível quanto aos prazos, porque sei da correria da vida de professor, estudos...e conseguir dar conta de tudo não é fácil mesmo. Espero que mude de ideia com esse novo prazo que acredito que facilita para finalizar a oficina! Aguardo seu contato. Um abraço, Fabi.

Com mais essa desistência, a oficina ficou com dez (10) cursistas, os

quais a cursaram até o final e foram os sujeitos desta pesquisa.

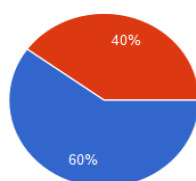
5.2.1.1 Perfil dos professores cursistas

No momento da inscrição para a oficina, os professores responderam um formulário *on-line* (Apêndice D) com perguntas relacionadas ao próprio perfil profissional (idade, se estava trabalhando em sala de aula como professor de Língua Portuguesa, quais eram as escolas e com quais anos da Educação Básica ministravam aulas, se já tinham cursado um curso na modalidade a distância e se já tinham acessado o Moodle), à integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes, bem como referente às necessidades deles (o que eles precisavam aprender sobre as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar) e expectativas (como eles queriam aprender sobre as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar) com uma oficina na área das tecnologias digitais a ser oferecida na modalidade a distância.

A resposta deles a essas questões foram muito importantes para que eu pudesse saber o perfil e a realidade de cada cursista, com vistas a planejar e desenvolver uma oficina que fosse ao encontro do que eles necessitavam e esperavam aprender sobre a integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Pois, a minha preocupação foi implementar uma oficina significativa para os cursistas, a qual, com a participação ativa deles, apresentasse situações-problema que fizessem parte do cotidiano escolar deles, que apresentasse problematizações e fossem encontradas possíveis soluções para serem aplicadas em um contexto educacional real. Em função disso, construí a oficina a partir das necessidades reais dos cursistas sobre a temática das tecnologias nas práticas docentes.

Assim, dos 10 professores cursistas, sujeitos desta pesquisa, apenas um (1) é do sexo masculino e nove (9) são do sexo feminino. Seis (6) deles tinham entre vinte e quatro (24) e trinta e oito (38) anos de idade e os outros quatro (4) tinham entre quarenta (40) e sessenta e dois (62) anos de idade.

Idade dos cursistas

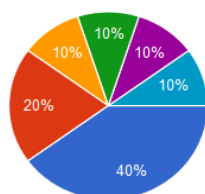


Entre vinte e quatro (24) e trinta e oito (38) anos de idade	6	60%
Entre quarenta (40) e sessenta e dois (62) anos de idade	4	40%

Figura 7 – Gráfico com a idade dos cursistas
Fonte: Autora

Todos eles eram professores na Educação Básica e trabalham em escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS). Quatro (4) deles ministravam aulas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, dois (2) no sexto e sétimo anos, um (1) no oitavo ano e nono ano, um (1) somente no sexto ano, um (1) somente no sétimo ano e um (1) somente no oitavo ano.

Ministra aulas de Língua Portuguesa no:



Sexto ao Nono ano	4	40%
Sexto ano e Sétimo ano	2	20%
Oitavo ano e Nono ano	1	10%
Sexto ano	1	10%
Sétimo ano	1	10%
Oitavo ano	1	10%

Figura 8 – Gráfico em quais anos do Ensino Fundamental os cursistas ministram aulas de Língua Portuguesa
Fonte: Autora

Os **dez (10) cursistas** responderam que **sabiam integrar mais ou menos as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes**. Seis (6) deles participaram de algum curso sobre a integração das tecnologias na Educação ministrado na modalidade a distância. Os cursos mais citados foram o de Especialização em TIC aplicadas à Educação ofertado pela UFSM, o de Especialização em Mídias na Educação ofertado pela UFPel, UFSM e IFSul e o Promídias ofertado pela UFPel aos professores da rede pública municipal de Pelotas. Todos os cursistas já tinham acessado o Moodle como estudante, dois (2)

deles também já haviam acessado como tutor e dois (2) também como professor.

Com relação às necessidades e inquietações sobre a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes (em sala de aula e fora no planejamento das aulas de Língua Portuguesa) que ainda não foram solucionadas, os cursistas poderiam marcar mais de uma opção das quatro elencadas. Assim, quatro (4) deles responderam que ainda necessitavam saber usar a tecnologia em si; sete (7) saber integrar as tecnologias nas próprias práticas docentes com segurança; **dez (10) saber planejar atividades escolares significativas mediadas pelas tecnologias digitais**; e oito (8) saber orientar os alunos no desenvolvimento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais, para que não se percam, por exemplo em outros *sites*.

Necessidades e inquietações sobre a integração das tecnologias digitais na própria prática docente

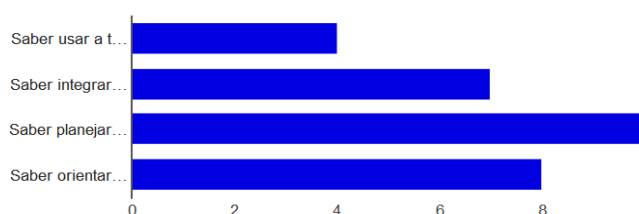


Figura 9 – Gráfico com necessidades e inquietações dos cursistas sobre a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes

Fonte: Autora

Quando questionados sobre o que gostariam que fosse trabalhado na Oficina Tecnologias digitais na Educação Básica – componente curricular de Língua Portuguesa, as respostas que mais apareceram foram como usar as redes sociais e vídeos no ensino e aprendizagem escolar da Língua Portuguesa, a criação de blogs e histórias, bem como a produção textual e o desenvolvimento do hábito da leitura em quadrinhos mediados pelas tecnologias digitais. Enfim, o que eles desejavam trabalhar na oficina eram “maneiras práticas e agradáveis de ensinar e aprender a Língua Portuguesa com o auxílio das tecnologias digitais” (C6)⁴⁴.

⁴⁴ Como nesta pesquisa a identidade dos sujeitos é preservada, para identificar os enunciados de cada cursista, eu utilizei o seguinte código: C significa cursista e a numeração de 1 ao 10 identifica qual o cursista dos dez que concluíram a oficina. Assim, C1 significa enunciado do

Outra questão que os professores cursistas responderam foi referente a quais recursos didáticos gostariam que estivessem presentes na oficina. Foram elencados alguns recursos no questionário e havia também a possibilidade deles mencionarem outros que não estivessem na lista. Eles puderam marcar mais de uma opção. Assim, nove (9) deles responderam que desejavam que a oficina contemplasse atividades práticas para serem desenvolvidas com os estudantes em sala de aula e que fossem trabalhados casos reais / resolução de problemas reais encontrados nas aulas de Língua Portuguesa; oito (8) deles responderam que queriam ler textos curtos e que houvesse vídeos de curta duração sobre as tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa; sete (7) responderam que queriam realizar atividades de planejamento de aulas de Língua Portuguesa mediadas pelas tecnologias digitais; cinco (5) responderam que gostariam que a oficina fosse mediada pelos recursos de áudio e hipermídia e que também disponibilizasse artigos científicos sobre o assunto a ser trabalhado, bem como fossem realizadas atividades individuais. Apenas quatro (4) deles gostariam da realização de atividades em grupo. É importante destacar que eles não sugeriram outras opções de recursos didáticos que não tivessem sido elencadas para essa questão do formulário *on-line*.

cursista 1, C6 significa enunciado do cursista 6. Esse código aparecerá bastante no Capítulo 7 em que apresentei inúmeros enunciados dos cursistas e os analisei sustentada pela TFC, com vistas a defender a minha tese.

Quais recursos didáticos gostariam que estivesse presente na oficina?



Figura 10 – Gráfico com quais recursos didáticos os cursistas gostariam que estivesse presente na oficina

Fonte: Autora

Além disso, perguntei o que eles consideravam essencial em uma oficina de formação continuada para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e todos eles mencionaram a importância de **dialogar sobre, trocar ideias e realizar atividades que possam ser colocadas em prática pelos próprios professores cursistas**. Isto é, que eles conseguissem **aplicar o que trabalharam na formação continuada nas próprias práticas docentes**.

E, para finalizar, questionei se eles já haviam integrado alguma tecnologia digital nas aulas de Língua Portuguesa. Seis (6) cursistas responderam que sim, algumas vezes; e quatro (4) deles responderam que sim, várias vezes. Isso demonstrou que, embora todos já tenham tido algumas experiências ao implementar aulas mediadas pelas tecnologias digitais, a maioria dos cursistas parecia ainda não se sentir seguro para a realização de tal prática; inclusive os cursistas que podem

ser considerados os mais novos do grupo, os quais tinham idades entre vinte e quatro e vinte e cinco anos. Um dado que me chamou a atenção é que dos quatro que já integraram várias vezes, um deles tem mais de cinquenta anos. Isso demonstra que, apesar de não ter nascido na era digital, é possível aprender a integrá-las nas práticas docentes.

5.3 Método da avaliação da intervenção

Apresento, neste subcapítulo, o método da avaliação da intervenção, o qual é o outro componente metodológico da pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Esse método, conforme já mencionei no Subcapítulo 5.1, é composto por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (DAMANI et al., 2013).

Com relação aos achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes (ver em Subcapítulo 7.1), analisei o desempenho dos professores cursistas, no decorrer da oficina, relacionado ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas como professores de Língua Portuguesa. Os dados relacionados a tal desempenho foram coletados com o auxílio de diferentes instrumentos especificados no Subcapítulo 5.3.1 e passaram pelo processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006 e 2007) descrito no Subcapítulo 5.3.2 à luz da TFC, a qual embasou teoricamente esta pesquisa.

Já para os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita (ver em Subcapítulo 7.2), ou seja, à avaliação das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas implementadas na oficina (uma vez que a intervenção que realizei foi por meio dessas estratégias), fiz uma análise das características dessas estratégias que foram responsáveis pelos efeitos (desenvolvimento da flexibilidade cognitiva) percebidos nos cursistas. Nessa análise, abordei os pontos positivos e negativos da oficina referentes ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas com base nos enunciados deles e nas minhas observações

ao logo da implementação dessa oficina e, por fim, sugeri algumas alterações que julgo necessárias para o aprimoramento da oficina, caso ocorram novos processos interventivos similares a este. Também é importante mencionar que essa análise foi possível devido aos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados especificados no Subcapítulo 5.3.1.

5.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para a avaliação da intervenção, três instrumentos de coleta de dados me auxiliaram nessa fase da investigação: o diário de observação, os registros eletrônicos das atividades realizadas no Moodle pelos cursistas na oficina e a pesquisa de avaliação.

No diário de observação, registrei as minhas observações e reflexões sobre a oficina à medida que os dados mais relevantes foram surgindo sempre focalizados no objetivo de pesquisa desta tese. Portanto, fiquei sempre atenta às mensagens individuais e postagens dos cursistas no Moodle da oficina, a fim de observar, principalmente, se as estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas embasadas na TFC que apliquei na oficina estavam, de alguma maneira, possibilitando aos cursistas o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes. Nesse sentido, observei se haviam e quais eram as dificuldades deles com relação à organização hipermediática dos casos, minicasos, temas e às atividades da oficina; a reação deles referente a cada caso e atividades da oficina, bem como os efeitos que o estudo sobre cada caso provocava neles; e se, no decorrer da oficina, eles estavam avançando nas interações, comigo e com os colegas, relacionadas aos casos, minicasos e temas trabalhados na oficina, por meio das atividades solicitadas.

Os registros eletrônicos das atividades realizadas no Moodle pelos cursistas na oficina possibilitaram-me acompanhar todas as postagens, em formato textual, nos fóruns, *chat*, wiki, questionário, enquete e diários, com vistas a identificar, nos enunciados deles, indícios de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes;

bem como quais foram os movimentos cognitivos necessários, para que esse desenvolvimento acontecesse. Os dados disponibilizados, nesses registros, constituíram-se no *corpus* principal das análises.

Como última atividade da oficina, apliquei uma Pesquisa de avaliação (Apêndice G) com vinte e uma (21) questões referentes às características dessa oficina. Por meio das respostas dos cursistas, pude saber a opinião deles após terem finalizado os estudos na oficina e também identificar alguns indícios de que teriam desenvolvido a flexibilidade cognitiva para integrarem as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes.

5.3.2 Processo de análise dos dados

Os dados desta pesquisa passaram por um processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). Esse tipo de análise pode ser entendido como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, **a unitarização**; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, **a categorização**; **o captar do novo emergente** em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p.192 – *grifos em negrito meus*).

Na etapa de unitarização, também denominada de desmontagem dos textos, examinei, detalhadamente, todos os textos do *corpus*⁴⁵ desta pesquisa e os fragmentei com vistas a identificar elementos constituintes, enunciados dos cursistas relativos ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva deles. De acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 124), “unitarizar é interpretar e isolar idéias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas

⁴⁵ “O *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos.” (MORAES, 2003, p. 194).

interpretações.”

Dessa forma, o processo de análise textual discursiva, nesta pesquisa, foi um exercício para a elaboração de sentidos. Os textos do *corpus*, conforme orienta Moraes (2003), foram assumidos como significantes em que foi possível exprimir sentidos simbólicos. Com isso, meu propósito foi construir compreensões com base nesse conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise alguns dos sentidos e significados propiciados pela leitura desses textos.

Para o processo de categorização, construí relações entre os enunciados dos cursistas, combinando-os e classificando-os a fim de compreender como tais enunciados unitários poderiam ser agrupados na formação de conjuntos mais complexos, ou seja, as categorias.

Nessa mesma direção, Gil (1987) afirma que para que os dados observados possam ser adequadamente analisados, torna-se necessário organizá-los; o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias. Isso é um procedimento característico da pesquisa qualitativa.

No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise. (MORAES, 2003, p. 196).

Além disso, para a construção das categorias, Moraes (2003) afirma ser possível utilizar categorias *a priori*, categorias emergentes e também um misto desses dois tipos de categorias. De acordo com o autor, as categorias *a priori* “correspondem a construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados. Provém das teorias em que fundamenta o trabalho e são obtidas por métodos dedutivos.” (MORAES, 2003, p.198).

Por outro lado, “as categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus*. Sua produção é associada aos métodos indutivos e intuitivos.” Já “o modelo misto de categorias parte de um conjunto de categorias definido *a priori*, complementando-as ou reorganizando-as a partir da análise.” (MORAES, 2003, p.198).

Todos esses tipos de categorias podem ser válidos. O essencial no

processo não é sua forma de produção, mas as possibilidades do conjunto de categorias construído de representar as informações do corpus, ou seja, de possibilitar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise e, em consequência, dos fenômenos investigados. Isso, pelo menos em parte, é função das propriedades das categorias construídas como parte da análise. (MORAES, 2003, p. 198).

Portanto, as categorias constituem conceitos abrangentes, os quais possibilitam entender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. (MORAES, 2003).

Assim, após ter realizado o processo de unitarização, elenquei duas categorias provenientes do objetivo geral / problema desta pesquisa e da teoria que a fundamenta, isto é, da TFC (denominadas *a priori*): **Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicase e travessia temática e Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes**; além de mais duas que emergiram dos próprios dados do *corpus* (denominadas emergentes): **Reflexão sobre os casos e Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes**.

O dicionário Michaelis (POLITO, 1998) define as palavras:

- **Análise** como a decomposição ou separação de um todo, quer seja uma substância material, quer seja um produto do pensamento, em seus elementos constituintes e também como o estudo da natureza de uma coisa complexa.
- **Aplicação** como ação ou efeito de aplicar; emprego, utilização, uso.
- **Reflexão** como ato ou efeito de refletir; pensamento sério, ato em virtude do qual o pensamento se volta sobre si mesmo para examinar seus elementos e combinações; atenção aplicada às operações do entendimento, aos fenômenos da consciência e às próprias ideias; consideração atenta de algum assunto.
- **Querer** como sentir vontade de; ter a intenção de; almejar.

Essas definições vêm ao encontro do sentido que empreguei tais conceitos neste trabalho. As quatro categorias elencadas sintetizam os **movimentos cognitivos**⁴⁶ **realizados dialeticamente pelos cursistas** (proporcionados pelas estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas implementadas na oficina) até chegarem ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes, o qual é o objetivo desta pesquisa.

Defini como a primeira categoria **Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicasos e travessia temática**, porque, nas atividades da oficina, solicitei aos cursistas uma análise dos casos embasada na TFC; ou seja, analisaram a aplicabilidade dos cinco temas (Subcapítulo 6.1.3) aos minicasos de um determinado caso e a travessia de um certo tema nos minicasos de diferentes casos. Como segunda categoria, elenquei **Reflexão sobre os casos**, pois identifiquei, na maioria dos enunciados dos cursistas, a realização de uma reflexão relacionada a cada um dos casos, em que eles: apresentaram a própria visão sobre os minicasos de cada caso trabalhados na oficina; aproximaram tais minicasos das práticas docentes em geral e das próprias práticas docentes, ao mencionarem o potencial da atividade escolar apresentada em um determinado caso para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa; apresentaram uma reflexão referente a uma determinada tecnologia digital, ao mencionarem o potencial de tal tecnologia, as tecnologias digitais que não conheciam estudadas nos minicasos e o receio de integrá-las nas próprias práticas docentes; bem como refletiram sobre as próprias experiências já vivenciadas ao terem aplicado uma atividade similar aos minicasos em sala de aula.

Selecionei como a terceira categoria **Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes**, porque alguns cursistas salientaram, nos enunciados, quererem implementar nas próprias aulas uma atividade escolar parecida das apresentadas nos minicasos, uma vez que julgaram ser importante a

⁴⁶ O movimento cognitivo está relacionada ao conceito de cognição, ou seja, é um movimento mental realizado pelo sujeito para adquirir um conhecimento. (POLITO, 1998).

integração das tecnologias digitais estudadas na oficina, em sala de aula.

Já a quarta categoria, **Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes**, como já mencionei, emergiu a partir do objetivo geral / problema desta pesquisa e da própria TFC: focar no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas como professores de Língua Portuguesa. Também verifiquei, nos enunciados dos cursistas, a descrição da aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, ao relatarem alguns planejamentos de atividades escolares adaptados ao próprio contexto de trabalho, tendo como base as atividades escolares apresentadas nos minicursos, com vistas a implementá-los nas próprias aulas. Sendo que alguns mencionaram já ter implementado tais planejamentos em sala de aula.

É importante esclarecer que eu considerei os relatos dos cursistas referente ao planejamento de uma atividade escolar, além do planejamento apresentado por eles, no final da oficina, para a atividade solicitada no caso 5, como indícios de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, porque isso demonstrou que eles, de alguma maneira, adquiriram conhecimentos de nível avançado (os quais foram a mediação de diferentes tecnologias digitais nos cinco temas), ao aplicarem-nos em um domínio pouco estruturado, que foram as próprias práticas docentes, as quais incluem o (re)planejamento das aulas, das atividades escolares. Além disso, saber planejar atividades escolares significativas mediadas pelas tecnologias digitais foi uma necessidade apresentada por todos os cursistas (Ver em Figura 9) ao responderem o formulário *on-line* de inscrição na oficina.

Portanto, por meio desse processo de categorização, meu objetivo foi produzir “uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese.” (MORAES, 2003, p. 201). E não retornar aos textos originais, mas construir um novo texto, um metatexto que tem a origem nos textos originais, expressando o meu olhar relativo aos significados e sentidos que percebi nesses textos (MORAES, 2003), ou seja, nos enunciados produzidos pelos cursistas.

A produção desse novo texto é denominado por Moraes e Galiuzzi

(2006, 2007) de Captando o novo emergente, ou metatexto, o qual é o último elemento do processo de análise textual discursiva. Nesse sentido, no Subcapítulo 7.1, apresentei o metatexto produzindo explicitando, de forma sistematizada, as compreensões que alcancei nesse processo analítico, relacionadas ao objetivo desta pesquisa, a partir do *corpus* de análise com base na TFC. Assim, “o metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.” (MORAES, 2003, p.191).

Esse processo de análise de dados foi utilizado para identificar e compreender os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes, ou seja, o desempenho dos professores cursistas, no decorrer da oficina, relacionado ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas como professores de Língua Portuguesa.

6 OFICINA TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*“[...] mais que a intenção de atualizar, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que ensino na formação) [...]”
(IMBERNÓN, 2010, p. 42)*

6.1 Descrição das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas implementadas na oficina

Inicialmente, o período que previ para a implementação da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica com enfoque no componente curricular Língua Portuguesa era de seis de abril de 2015 até seis de julho de 2015, o que totalizaria três meses de oficina. No entanto, no decorrer da oficina, precisei alterar o período de implementação, aumentando-o, porque os cursistas solicitaram mais prazo para conseguirem fazer as atividades dos casos 3, 4 e 5, os quais serão descritos com mais detalhes neste subcapítulo.

Em função disso, a implementação da oficina iniciou em seis de abril de 2015 e finalizou em vinte e cinco de julho de 2015 com duração de três meses, duas semanas e cinco dias, totalizando uma carga horária de 60 horas para os cursistas. Além de mim, como professora, a oficina contou com o apoio de duas tutoras, as quais auxiliaram os cursistas com as dúvidas relacionadas à parte técnica de utilização das tecnologias digitais (do Webnode, do Wix, do Movie Maker, do Audacity, do Podomatic, do Edmodo, entre outros) que foram estudadas nos diferentes casos.

Para o planejamento dessa oficina, seleção e organização do material didático e das atividades, embasei-me na TFC e também levei em consideração o perfil dos professores cursistas, bem como as necessidades deles referentes às práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais no componente curricular de Língua Portuguesa. Além disso, é importante mencionar que alterei, incluí e excluí alguns materiais e algumas atividades ao longo da implementação da oficina, a fim de potencializá-la para que fosse alcançado o objetivo de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes.

Assim, a maneira como planejei, organizei e implementei essa oficina mediada pelo Moodle, constituiu-se no que denomino de estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, uma vez que, como professora da oficina, escolhi e criei caminhos de modo hipermidiático nesse AVEA, embasados teoricamente na TFC, com vistas a orientar os cursistas por meio da intervenção pedagógica no processo de formação continuada de professores da Educação Básica, na modalidade a distância. A seguir, descrevi em detalhes as estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas que desenvolvi na oficina.

No Moodle, organizei a interface inicial da oficina de modo que os cursistas conseguissem encontrar as informações logo que acessassem a página⁴⁷. Nesse sentido, selecionei as *boxes* Navegação, Administração, Últimas notícias, Mensagens e Usuários *on-line* e coloquei as duas primeiras à esquerda e as três últimas à direita nessa interface (Figura 11). Havia outras *boxes* que eu também poderia ter inserido, mas julguei serem essas suficientes.

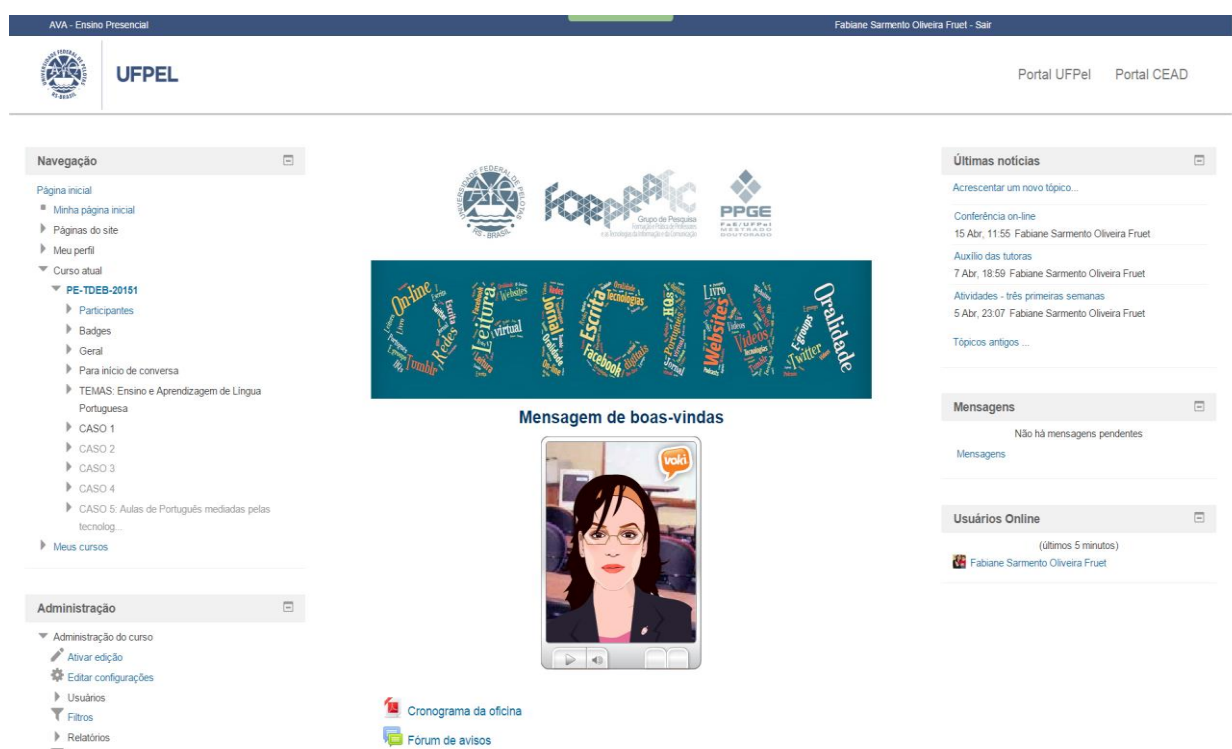


Figura 11 – Interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

⁴⁷ É importante esclarecer que, neste Capítulo 6, quando menciono a palavra página, estou referindo-me à página no Moodle.

Na coluna central, organizei a interface inicial em oito tópicos nesse AVEA, os quais descrevi em detalhes nos subcapítulos que seguem.

6.1.1 Apresentação da oficina

No primeiro tópico (Figura 11 e Figura 12), incluí os logotipos da UFPel, do PPGE e do FORPRATIC, criei uma nuvem de palavras⁴⁸ no formato OFICINA com algumas palavras-chaves, as quais seriam trabalhadas nessa oficina e criei um avatar⁴⁹ com uma mensagem de boas-vindas. Ainda nesse tópico, também incluí o cronograma (Apêndice E) da oficina com o período para a realização das atividades, um fórum de avisos (Figura 13) e um de dúvidas para, respectivamente, publicar informações e dirimir dúvidas no decorrer da oficina, além de um texto⁵⁰ em formato pdf, o qual aborda o trabalho do professor e as novas tecnologias de maneira geral, para que os cursistas fizessem uma primeira reflexão sobre a temática a ser problematizada na oficina.

Além disso, devido a uma sugestão de uma cursista, ainda no início da oficina, abri um fórum para compartilhamento de experiências e materiais didáticos entre os cursistas, professora e tutores, caso desejassem compartilhar alguns materiais didáticos, planos de aula e *links* ou endereços de *sites*, objetos de aprendizagens, entre outros, diferentes dos que estavam sendo trabalhados na oficina; os quais pudessem trazer contribuições para as práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como dialogarem e trocarem ideias sobre tais postagens no fórum. É importante destacar que não estava no meu planejamento inicial abrir esse fórum, porém achei bem pertinente a ideia da cursista e decidi incluir na oficina como um espaço de diálogo extra entre os envolvidos na oficina.

⁴⁸ Criei a nuvem de palavras por meio da ferramenta *on-line* Tagxedo – Creator, disponível em: <<http://www.tagxedo.com/app>>.

⁴⁹ Criei o avatar por meio da ferramenta *on-line* Voki, disponível em: <<http://www.voki.com/>>. O avatar que criei com o áudio da mensagem de boas-vindas está disponível em: <<http://www.voki.com/php/viewmessage/?chsm=b1b2da3689f33f34eed8975e07b81260&mId=2719163>>.

⁵⁰ Texto publicado na Revista Textual em setembro de 2006, da autora Eliane Schlemmer, disponível em <http://www.sinprors.org.br/textual/set06/artigo_tecnologia.pdf>.

-  Cronograma das atividades da oficina
-  Fórum de avisos
-  O trabalho do professor e as novas tecnologias

Você pode estar se perguntando: mas como se aprende a usar essas tecnologias?

Com certeza não por olhar o outro mexer, ou por seguir passos pré-definidos (no início você até pode achar que isso ajude, uma apostila, com uma série de exercícios e cheia de passo a passo, mas depois percebe que só consegue fazer aquilo, daquela forma, pois não compreendeu a lógica, não entendeu o processo, apenas seguiu o material e, portanto, não desenvolveu a autonomia que é necessária para ter fluência tecnológica).

Para aprender é preciso mexer, é preciso agir, pensar sobre, tentar fazer diferente, estabelecer relações, discutir com outras pessoas que utilizam essa tecnologia, é preciso tentar criar algo e buscar em diferentes tecnologias elementos que ajudem você a concretizar o seu objetivo. (SCHLEMMER, 2006, p.41).

 ?? Fórum de dúvidas ??

 Fórum - Compartilhamento de experiências e materiais didáticos

Figura 12 – Coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

Portal UFPel Portal CPED

Fórum de avisos

Neste fórum, serão publicados avisos referentes à oficina.

Acrescentar um novo tópico

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Atestado de conclusão da oficina	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	0	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Ter, 4 Ago 2015, 23:19
Informação sobre o Caso 4, Caso 5 e finalização da oficina	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	0	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Seg, 20 Jul 2015, 21:17
Informação - Atividades Caso 3	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	1	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Qui, 28 Mai 2015, 01:08
Leitura dos diálogos no chat dos dias 14 e 15 de maio	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	0	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Sáb, 16 Mai 2015, 17:08
Chat 14 e 15 de maio às 19:30	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	0	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Ter, 12 Mai 2015, 12:00
Informação atividades - Caso 2	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	6	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Ter, 5 Mai 2015, 16:58
Atividade Diário - Caso 1 Tarefa	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	0	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Dom, 26 Abr 2015, 14:23
10 orientações para a realização das atividades na oficina	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	2	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Qui, 23 Abr 2015, 20:04
Auxílio das tutoras	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	2	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Seg, 20 Abr 2015, 15:45
Atividades - três primeiras semanas	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	4	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Seg, 20 Abr 2015, 15:03
Conferência on-line	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	0	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Qua, 15 Abr 2015, 11:55

Figura 13 – Interface do fórum de avisos da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/forum/view.php?id=26219>>

6.1.2 Para início de conversa

O segundo tópico denominei de Para início de conversa (Figura 14). Nesse tópico, acrescentei uma página intitulada de O que entendemos sobre os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental? (Figura 15), a fim de iniciar um diálogo com os cursistas com relação a essa temática e, para isso, busquei subsídios nos Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e também solicitei a leitura do texto da Coscarelli (1999), A nova aula de português: o computador na sala de aula. Além disso, criei um fórum de apresentação (Figura 16), para que os cursistas pudessem apresentar-se e conhecer um pouco do perfil dos colegas; acrescentei uma página denominada Orientações para a realização das atividades (Figura 17 e Figura 18), com as informações necessárias referentes à organização da oficina, que foi embasada na TFC, bem como uma breve explicação, gravada por mim em vídeo⁵¹, para apresentar as especificidades dessa teoria, os casos, os minicasos e os temas a serem trabalhados na oficina e também explicar os procedimentos para a realização das atividades, pois os cursistas não conheciam a TFC.



Figura 14 – Continuação (1) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

⁵¹ Para a gravação do vídeo, utilizei o *software* Windows Movie Maker e o publiquei *on-line* no Vimeo. O vídeo com a breve explicação sobre a TFC está disponível em: <<https://vimeo.com/123958875>>.

O que entendemos sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?

Para você, professor de Português, como deve ser o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos (sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental?

Concorda com a integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa?

De que maneira podemos fazer essa integração tendo em vista os objetivos para o ensino e aprendizagem do Português presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa?

Segundo os [PCN de Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental](#) (1998, p.19), é papel da escola proporcionar a aprendizagem da Língua Portuguesa "de forma que, [...], cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações".

Então, para darmos início ao nosso diálogo, sugiro que iniciemos com a leitura do artigo da Carla Viana Coscarelli, [A nova aula de Português: o computador na sala de aula](#). Embora tenha sido publicado em 1999, esse texto apresenta algumas sugestões atuais para refletirmos e problematizarmos sobre as aulas de Língua Portuguesa mediadas pelas tecnologias digitais, com ênfase no computador.

REFERÊNCIA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2015.

Última atualização: segunda, 18 Mai 2015, 23:26

Figura 15 – Interface O que entendemos sobre os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental? da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/page/view.php?id=30984>>

The screenshot shows the Moodle interface for the 'Fórum de apresentação' (Presentation Forum). The top header includes the UFPEL logo and navigation links for 'Portal UFPEL' and 'Portal CPED'. The left sidebar contains a 'Navegação' (Navigation) menu with links to 'Página inicial', 'Painel', 'Páginas do site', and 'Curso atual'. Under 'Curso atual', there is a list of topics including 'PE-TDEB-2015', 'Participantes', 'Emblemas', 'Geral', 'Para início de conversa', 'O que entendemos sobre o processo de ensino e apre...', 'Fórum de apresentação', 'Orientações para a realização das atividades', 'A nova aula de Português: o computador na sala de ...', and 'TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa' with sub-items 'CASO 1' through 'CASO 4'. The main content area displays the 'Fórum de apresentação' forum post by Fabiane Sarmento Oliveira Fruet, dated 22 Apr 2015, 19:17. The post text asks participants to introduce themselves by the deadline of April 13, 2015, and to share information about their schools, teaching experience, and technology use. A list of discussion topics is provided, including questions about curriculum components, school equipment, technology integration, and agreement with the article. At the bottom, there is an 'Observação' (Observation) about audio/video uploads and links to 'Editar' (Edit) and 'Responder' (Reply).

Figura 16 – Interface do fórum de apresentação da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/forum/view.php?id=30989>>

Orientações para a realização das atividades

Esta oficina é embasada na Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) de Spiro e colaboradores (1987, 1988, 1990, 2006).

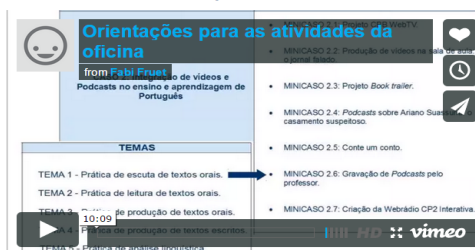
Os autores dessa teoria defendem que o processo de desconstrução centrado no Caso subdividido em Minicasos juntamente com o de travessia temática (ambos os processos analisados por meio dos temas) apresentam subsídios para potencializar a reestruturação dos conhecimentos aprendidos pelo sujeito com vistas a aplicá-los a novas situações concretas do próprio cotidiano (SPIRO; JEHNG, 1990). Ou seja, não visa uma simples reprodução dos conhecimentos adquiridos e sim sua aplicação levando em conta as necessidades de um determinado contexto.

A fim de explicar de forma breve essa teoria e orientá-lo para o acesso aos Casos e Minicasos, bem como para a realização das atividades nesta oficina, foi gravado o Vídeo 1, Orientações para as atividades da oficina, e disponibilizado no Vimeo.

Certamente você perceberá, nesse vídeo, vários "ãããã", "então" e alguns "né" "próprios" da oralidade na fala da professora. No entanto, decidiu-se manter e publicar esse vídeo porque não afetou a explicação e também para viabilizar ao (à) professor(a) cursista, que é professor(a) de Português, a reflexão sobre alguns vícios na oralidade, bem como observá-los e tentar evitá-los no momento da gravação dos próprios áudios e vídeos.

Essa questão será trabalhada, principalmente, no Caso 2 desta oficina em que se problematizará o vídeo e o Podcast nas aulas de Língua Portuguesa.

Vídeo 1: Orientações para as atividades da oficina



QUADRO 1 – Exemplo da aplicabilidade dos temas nos minicasos de cada caso

Figura 17 – Interface com as orientações para a realização das atividades da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/page/view.php?id=30995>>

QUADRO 1 – Exemplo da aplicabilidade dos temas nos minicasos de cada caso

TEMAS					
CASOS	1	2	3	4	5
Caso 1					
Minicaso 1.1	x		x		x
1.2	x		x		x
1.3	x			x	x
1.4		x	x	x	
1.5	x		x	x	x
Caso 2					
Minicaso 2.1	x	x	x	x	
2.2		x	x	x	
2.3		x		x	
2.4		x	x	x	x
2.5			x	x	x
2.6	x		x		x
2.7	x		x	x	x

Como realizar a leitura do Quadro 1: O Tema 1 pode ser aplicado nos Minicasos 1.1, 1.2, 1.3 e 1.5 do Caso 1, e também nos Minicasos 2.1, 2.6 e 2.7 do Caso 2. Já o Tema 2 se aplica no Minicaso 1.4 do Caso 1 e nos Minicasos 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 do Caso 2. Deve-se proceder dessa mesma maneira para entender a aplicação dos Temas 3, 4 e 5 aos Minicasos.

REFERÊNCIAS

- SPIRO, R. J. Knowledge acquisition for application: cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In: BRITTON, C.; GLYNN, S. M. (eds.). *Executive control in processes in reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 177-199.
- SPIRO, R. J.; COULSON, R.; FELTOVICH, P.; ANDERSON, D. Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In: *Conference of the Cognitive Science Society*, 10, 1988, Hillsdale, NJ: Erlbaum, Anais... Hillsdale, NJ, 1988.
- SPIRO, R. J.; JEHNG, J. Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the nonlinear and multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In: NIX, D.; SPIRO, R. J. (Eds.). *Cognition, education, and multimedia*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p. 163-205.
- SPIRO, R. J.; COLLINS, B. P.; RAMCHANDRAN, A. R. Modes of openness and flexibility in Cognitive Flexibility Hypertext learning environments. In: B. Khan (Ed.). *Flexible learning in an information society*. Hershey: Information Science Publishing, p. 18-25, 2006.

Última atualização: domingo, 5 Abr 2015, 23:02

Figura 18 – Continuação (1) da interface com as orientações para a realização das atividades da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/page/view.php?id=30995>>

Nessas orientações, expliquei que a TFC propõe duas estratégias para potencializar a aquisição de conhecimentos: o processo de desconstrução com uma abordagem centrada no caso e a travessia temática. Apresentei, primeiro, o processo de desconstrução, o qual viabiliza a realização de uma análise detalhada de um determinado contexto por meio de estudos de caso. Mas, isso não significa que a TFC defenda a análise de apenas um caso sob uma única perspectiva e sim a comparação de diversos casos, considerando mais de uma perspectiva (conceitos / temas).

Devido a isso, mencionei que havia selecionado cinco casos para serem estudados na oficina e que os quatro primeiros casos foram subdivididos em alguns minicasos, os quais são unidades menores dos casos. Nessa oficina, os minicasos apresentaram atividades escolares reais (já desenvolvidas em sala de aula por professores da Educação Básica) e foram desconstruídos e analisados por eles, cursistas, levando em consideração os cinco temas que também selecionei para serem trabalhados nessa oficina (ver em Subcapítulo 6.1.3).

Também explicitiei, nessas orientações, que a realização da travessia temática iria ocorrer ao longo das atividades realizadas na oficina e, principalmente, ao final dessa oficina. Pois, para essa travessia, é preciso que o cursista selecione um tema (o mesmo que auxiliou no processo de desconstrução – no caso da oficina, um dos cinco temas selecionados) e revise os minicasos dos diferentes casos, com vistas a compreender melhor o tema selecionado e observar como um mesmo tema surge em diferentes situações, possibilitadas pelos casos.

Após, apresentei dois exemplos de como eles deveriam realizar o processo de desconstrução de um minicaso a fim de elucidar como seriam as atividades da oficina no Moodle. Por fim, conforme orientam Spiro e Jehng (1990), expliquei os procedimentos de acesso ao material da oficina no Moodle. Isto é, primeiro acessar e ler a descrição geral de cada um dos cinco temas; depois, acessar um determinado caso e ler os seus minicasos; e, para finalizar, fazer as atividades previstas para cada caso sempre atentos ao cronograma com os prazos estipulados para a realização de cada atividade; além de solicitar que entrassem em contato comigo pelo fórum de dúvidas ou mensagem individual no Moodle, caso tivessem algum questionamento ou dúvida sobre a oficina.

6.1.3 Temas: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

Como a TFC é organizada em temas, no terceiro tópico intitulado TEMAS - Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (Figura 18), eu acrescentei cinco temas por meio do recurso do Moodle Página: tema 1: Prática de escuta de textos orais⁵² (Figura 20), tema 2: Prática de leitura de textos escritos⁵³ (Figura 21), tema 3: Prática de produção de textos orais⁵⁴ (Figura 22), tema 4: Prática de produção de textos escritos⁵⁵ (Figura 24) e tema 5: Prática de análise linguística⁵⁶ (Figuras 24 e 25). Esses temas estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental do componente curricular de Língua Portuguesa (BRASIL,1998), os quais são orientações do MEC para serem levadas em consideração pelos professores que ministram aulas nesse nível de ensino e componente curricular da Educação Básica. Assim, em vez de criar temas “novos”, acreditei ser pertinente para essa formação continuada de professores dialogar com os cursistas sobre algumas das principais orientações dos PCN para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e interligá-las com a integração das tecnologias digitais nesses processos escolares.

Para apresentar cada um dos cinco temas, fiz uma síntese do texto que está nos PCN para que os cursistas pudessem saber as características de cada tema e, além dos textos escritos, gravei cada um deles como um *podcast* e o disponibilizei *on-line* por meio do recurso Podomatic⁵⁷. Desse modo, os cursistas também tiveram uma outra opção, a opção de escutar a explicação, para poderem apropriarem-se das características de cada um dos cinco temas.

⁵² Podcast do Tema 1 disponível em: <http://fabi-fruet.podomatic.com/entry/2015-04-05T13_20_47-07_00>

⁵³ Podcast do Tema 2 disponível em: <http://fabi-fruet.podomatic.com/entry/2015-04-05T13_29_55-07_00>

⁵⁴ Podcast do Tema 3 disponível em: <http://fabi-fruet.podomatic.com/entry/2015-04-05T14_06_17-07_00>

⁵⁵ Podcast do Tema 4 disponível em: <http://fabi-fruet.podomatic.com/entry/2015-04-05T14_13_03-07_00>

⁵⁶ Podcast do Tema 5 disponível em: <http://fabi-fruet.podomatic.com/entry/2015-04-05T18_10_02-07_00>

⁵⁷ O Podomatic está disponível em: <<https://www.podomatic.com>>.

TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa

-  Tema 1: Prática de escuta de textos orais
-  Tema 2: Prática de leitura de textos escritos
-  Tema 3: Prática de produção de textos orais
-  Tema 4: Prática de produção de textos escritos
-  Tema 5: Prática de análise linguística

Figura 19 – Continuação (2) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

Tema 1: Prática de escuta de textos orais



Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. (BRASIL, 1998, p.67-68).



Figura 1: Prática de escuta de textos orais

Fonte: <<https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTBXYofG-dy9tHhYUjU2aRPMME02SwQ75c5JhQ1b-ug4A>>

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal)
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (BRASIL, 1998, p.49).

REFERÊNCIA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. 2015.

Última atualização: domingo, 5 Abr 2015, 17:24

Figura 20 – Interface do tema 1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/page/view.php?id=30580>>

Tema 2: Prática de leitura de textos escritos



A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70).



Figura 2: Prática de leitura de textos escritos no tablet

Fonte: <http://mlb-s2-p.mistatic.com/2155-MLB4783832748_082013-O.jpg>

Figura 21 – Interface do tema 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/page/view.php?id=30581>>

Tema 3: Prática de produção de textos orais



O texto oral, diferentemente do escrito, uma vez dito não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV. O planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção.

Dessa forma, ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala [...]. Possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero [...]. (BRASIL, 1998, p.74).

Ensinar o planejamento simultâneo da produção ou enunciação do texto oral supõe:

- a participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros [...];
- a análise da atividade discursiva realizada pelos alunos, tanto a partir de gravações quanto de observações de terceiros.

Tais situações permitem ao professor e ao aluno avaliar as facilidades e dificuldades encontradas no processo enunciativo, a reação da audiência em função dos efeitos pretendidos, entre outros, de modo a instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho. (BRASIL, 1998, p.75).



Figura 4: Prática de produção de textos orais

Fonte: <<http://www.brasilecola.com/upload/contendo/images/cb02d011f6353f412630d051de41c3.jpg>>

Figura 22 – Interface do tema 3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/page/view.php?id=30582>>

Tema 4: Prática de produção de textos escritos



Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso.

Bem desigual é a tarefa do aprendiz. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. (BRASIL, 1998, p.75-76).



Figura 5: Produção individual de texto escrito no computador

Fonte: <<https://bpcocque.files.wordpress.com/2010/07/computador3.jpg>>

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando os erros são muitos, muitos alunos não os identificam nem sabem, em seguida, fazer os comentários em

Figura 23 – Interface do tema 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/page/view.php?id=30583>>

Tema 5: Prática de análise linguística



Para ampliar a competência discursiva dos alunos, [...] a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita.

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. Entretanto, prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos. (BRASIL, 1998, p.78-79).



Figura 24 – Interface do tema 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/page/view.php?id=30584>>

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso).

Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. [...] Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p.81-82).



Figura 25 – Continuação (1) da interface do tema 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/blue/page/view.php?id=30584>>

Como mencionei no Capítulo 4 desta tese, é necessário, segundo Spiro et al. (1988), que cada um dos temas seja ensinado de forma contextualizada e não somente de forma abstrata. Por isso, estudam-se os temas aplicados aos minicase de um caso que são situações concretas. No entanto, um determinado tema poderá ter aplicabilidade maior em uns minicase e menor em outros, mas todos os temas ajudam o sujeito a perceber que a utilização de apenas um tema restringe o entendimento dos minicase.

Os autores também defendem que utilizar vários temas para a análise de um minicase é muito importante para que o sujeito domine a complexidade, pois, por meio desses temas e seus respectivos comentários temáticos, possibilita-se ao sujeito compreender mais profundamente um minicase de um caso. Isso contribui para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva do sujeito para adaptar o que aprendeu com o objetivo de suprir as necessidades exigidas pela nova situação. (SPIRO; JEHNG, 1990), visto que ele aprende a interpretar os casos e adquire

experiência para analisar os novos.

Assim, a desconstrução dos minicasos de um caso acontece de acordo com perspectivas (temas) distintas. E os comentários temáticos são essenciais nesse processo, porque explicam como um determinado tema geral se aplica ao minicaso concreto. Além disso, por meio da travessia temática, o sujeito ao analisar os minicasos de diferentes casos vai observando como um mesmo tema pode ser aplicado em diferentes contextos (minicasos). (SPIRO; JEHNG, 1990; CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002). Nesse sentido, será enfatizado o conhecimento aplicado aos minicasos, em vez de focar somente no conhecimento abstrato. (SPIRO; JEHNG, 1990).

Na oficina, os comentários temáticos não foram redigidos previamente por mim (professora) para cada um dos minicasos, conforme propõe a TFC para organização dos casos, minicasos e temas. Pois, para uma formação continuada de professores, acreditei ser mais instigante fazer com que os cursistas refletissem junto comigo e com os colegas sobre a escrita desses comentários, além de possibilitar a eles uma função mais ativa na própria aprendizagem, em vez de receberem os comentários temáticos prontos. Dessa forma, por meio das questões realizadas nas atividades de fórum (no caso 1 e 2 – ver em Subcapítulos 6.1.4 e 6.1.5 respectivamente), *chat* (no caso 2 – ver em Subcapítulo 6.1.5), *wiki* (no caso 3 – ver em Subcapítulo 6.1.6) e questionário (no caso 4 – ver em Subcapítulo 6.1.7), os cursistas puderam refletir sobre a aplicação dos temas nos minicasos de cada caso estudado na oficina e construíram juntos a escrita do que é denominado de comentários temáticos pela TFC. Isto é, eu considerei que as respostas deles às questões de cada atividade e a interação entre mim e eles sobre tais respostas até chegar à síntese (Anexo B) que fiz (considerando o que eles compreenderam), ao final de cada atividade, levou ao comentário temático referente a um determinado minicaso. Carvalho, Pinto e Monteiro (2002) afirmam que os comentários temáticos são a base para a promoção da flexibilidade cognitiva, porque são essenciais para os sujeitos compreenderem a aplicação dos temas nos minicasos e, assim, poderem fazer novas aplicações em novas situações.

Para além dos comentários temáticos, os cursistas também tiveram acesso a outras informações complementares que considerei relevantes para

auxiliar na compreensão do minicaso em análise, conforme propõem Carvalho, Pinto e Monteiro (2002).

Então, é importante salientar que, nessa oficina embasada na TFC, os cinco temas que selecionei são **conceitos complexos**, porque exigem do cursista um maior nível cognitivo, ao envolver estruturas conceituais múltiplas, para identificar e refletir sobre a aplicabilidade ou não de um tema ou da integração de mais temas nos minicasos dos diferentes casos e também nas próprias práticas docentes. E, para aumentar a complexidade desses conceitos, ainda foram trabalhadas as inúmeras maneiras de mediação desses temas pelas tecnologias digitais, o que se configuram nos **conhecimentos de nível avançado**; pois identifiquei, na própria resposta dos cursistas ao formulário *on-line* de inscrição à oficina, que não tinham desenvolvido esses conhecimentos nesse nível, uma vez que todos responderam que sabiam integrar **mais ou menos** as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes.

As práticas docentes / as aulas do componente curricular de Língua Portuguesa se configuram em **domínios pouco estruturados**, pois apresentam variações de um determinado caso para outro. Em outras palavras, alguns conceitos (temas) combinados entre si são pertinentes para a aplicação em um minicaso de um determinado caso e a mesma combinação desses conceitos não é adequada para ser aplicada em outros minicasos aparentemente semelhantes. (SPIRO et al., 1988). Devido a essas variações, é relevante que o sujeito analise diversos casos e respectivos minicasos para adquirir experiência na aplicação flexível dos conceitos e, com isso, desenvolver a flexibilidade cognitiva.

A Figura 26 sintetiza como organizei a oficina embasada na TFC.

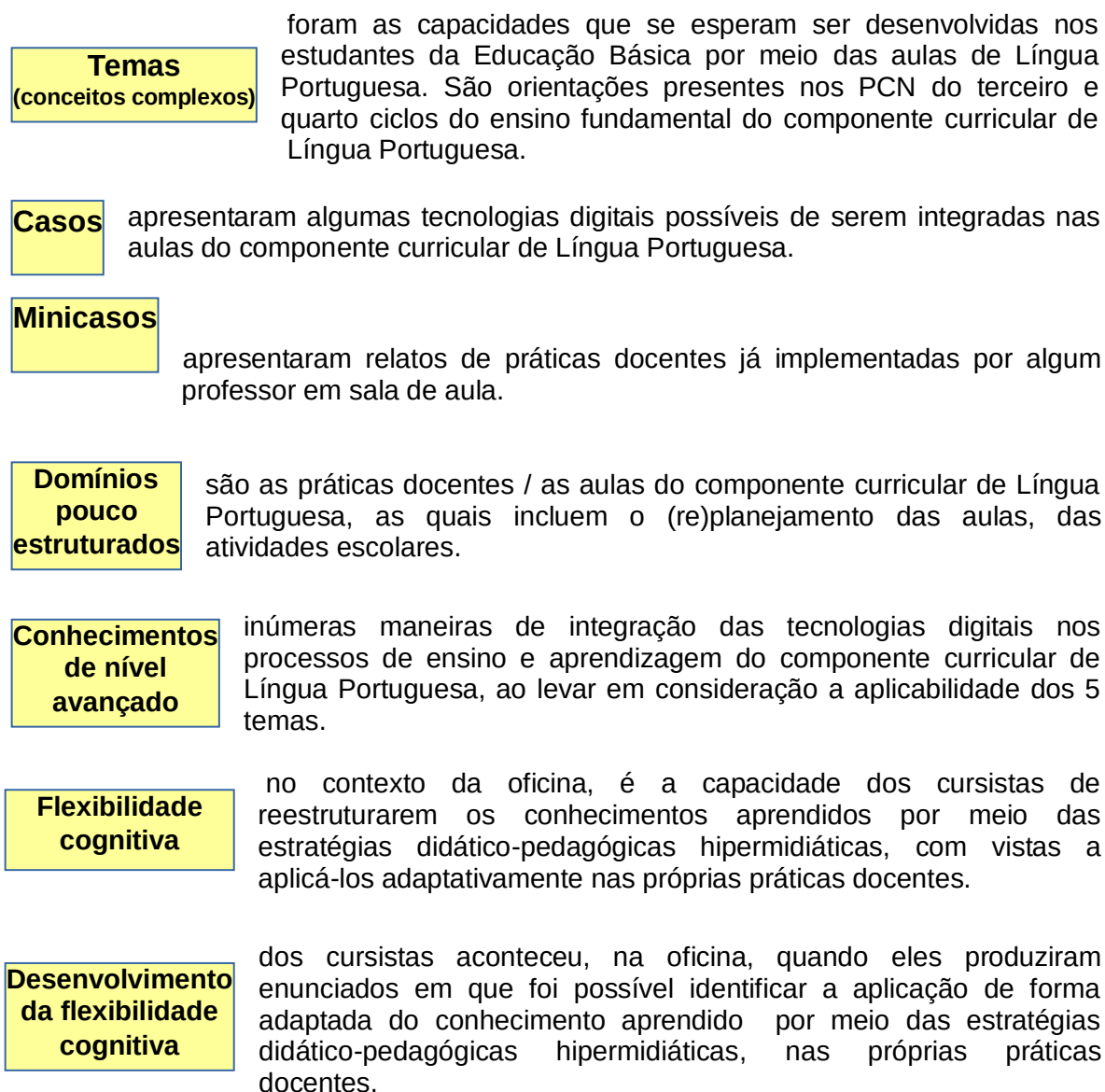


Figura 26 – Organização da oficina Tecnologias da Educação Básica
Fonte: Autora

6.1.4 Caso 1: criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa

Por não ter o propósito somente da aquisição do conhecimento abstrato, mas sim deste, visando à apropriação do conhecimento aplicado, a TFC, conforme explicitiei anteriormente, emprega uma abordagem centrada em estudos

de casos a fim de potencializar a construção do conhecimento. Os casos, nesse âmbito são situações em que os conceitos (temas) são aplicados (SPIRO et al., 1988), uma vez que os conceitos (temas) adquirem substância por meio da aplicação.

Para construir conhecimento, segundo Spiro et al. (1988) é necessário enfatizar a aplicação do conhecimento conceitual em contextos concretos como em atividades escolares já desenvolvidas por professores em sala de aula. Logo, no nível avançado, como é o caso da formação continuada de professores, os cursistas necessitam mais do que uma exposição ao assunto estudado e a aquisição de um conhecimento superficial. Eles precisam obter uma compreensão profunda desse conceito complexo para poderem aplicar o conhecimento adquirido de maneira flexível em novas situações a serem vivenciadas como professores em sala de aula.

Então, a partir do quarto tópico até o oitavo, incluí os casos a serem trabalhados na oficina, bem como as atividades para serem realizadas referentes a cada caso. Para delimitar os primeiros quatro casos, selecionei algumas tecnologias digitais que pudessem ser integradas nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e que também permitissem observar o desenvolvimento de alguns dos cinco temas mencionados no terceiro tópico (Subcapítulo 6.1.3), no Moodle da oficina. E, cada caso foi decomposto em alguns minicaseos, os quais, na maioria das vezes, são atividades escolares que já foram desenvolvidas por professores com as próprias turmas em sala de aula (Quadro 2).

QUADRO 2: Casos e minicasos da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica

CASOS	MINICASOS
CASO 1: Criação de jornal <i>on-line</i> e de <i>websites</i> nas aulas de Língua Portuguesa	MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal <i>on-line</i> na escola
	MINICASO 1.2: Jornal <i>on-line</i> Imprensa Aprendiz
	MINICASO 1.3: <i>Website</i> criado por uma professora de Língua Portuguesa
	MINICASO 1.4: Criação de <i>sites</i> muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
	MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
CASO 2: Integração de vídeos e <i>podcasts</i> no ensino e aprendizagem de Português	MINICASO 2.1: Projeto CBB <i>Web TV</i>
	MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado
	MINICASO 2.3: Projeto <i>Book trailer</i>
	MINICASO 2.4: <i>Podcasts</i> sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito
	MINICASO 2.5: Conte um conto
	MINICASO 2.6: Gravação de <i>Podcasts</i> pelo professor
	MINICASO 2.7: Criação da Webrádio CP2 Interativa
CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa	MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem
	MINICASO 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê
	MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento
	MINICASO 3.4: Criando livros digitais no <i>Storybird</i>
	MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem
CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna	MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária
	MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula
	MINICASO 4.3 Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa
	MINICASO 4.4 Produção textual mediada pelo Tumblr
	MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental
	MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História

Fonte: Autora

O recurso do Moodle que me possibilitou organizar os casos com os respectivos minicasos foi o Livro. Por meio desse recurso, criei várias páginas

hipermidiáticas em formato de livro *on-line*, com capítulos (onde, na oficina, apresentei os minicasos) e com subcapítulos (onde, na oficina, apresentei mais informações sobre um determinado minicaso). O interessante é que o recurso Livro viabiliza a integração de diferentes mídias de modo hipermidiático em uma página, bem como textos e *hiperlinks*. Além disso, exibe todas as informações das páginas do livro de modo organizado em seções do lado esquerdo da interface.

Assim, para o quarto tópico, CASO 1 (Figura 27), criei um livro denominado Caso 1: Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa com a apresentação dos minicasos relacionados a esse caso; e duas atividades sobre o caso 1: um fórum e um diário.

CASO 1

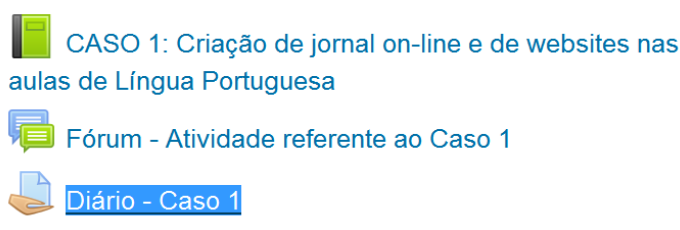


Figura 27 – Continuação (3) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

Subdividi o Caso 1: Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa em cinco minicasos (Figura 28): MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal *on-line* na escola, MINICASO 1.2: Jornal *on-line* Imprensa Aprendiz, MINICASO 1.3: *Website* criado por uma professora de Língua Portuguesa, MINICASO 1.4: Criação de *sítes* muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa e MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano. Para cada um desses minicasos, também incluí, no espaço destinado a subcapítulos, algumas informações adicionais sobre eles como, por exemplo, uma breve explicação referente ao recurso tecnológico que mediou determinado minicaso, uma vez que muitos cursistas poderiam ainda não conhecer tal tecnologia digital ou não saber como utilizá-la para integrá-la às próprias práticas docentes.

Sumário
MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola
1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode
MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz
1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress
1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula
MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa
MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
1.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix
MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Goole Sites

Figura 28 – Sumário do caso 1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
 Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30589>>

O MINICASO 1.1 (Figura 29) apresenta uma atividade escolar desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa, Rochele, e pela professora de Informática, Tati, em que produziram em colaboração com os estudantes da oitava série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Amaral Lisboa de Rio Pardo – RS um jornal *on-line* denominado Amaral News⁵⁸. Para saber sobre a implementação dessa atividade na escola, os cursistas poderiam acessar uma apresentação com uma síntese da atividade que disponibilizei no Youblisher⁵⁹ e também poderiam ler o artigo publicado na Revista Renote da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁵⁸ O jornal *on-line* está disponível em: <<http://tatihb.webnode.com.br/>>. Também foi publicada no blog da escola uma nota sobre a visita dos estudantes no jornal Gazeta do Sul que está disponível em: <<http://amarallisboa.blogspot.com.br/2011/04/alunos-visitam-o-jornal-gazeta-do-sul.html>>.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1105599-Jornal-on-line-na-escola/>>.

(UFRGS)⁶⁰.

AVA - Ensino Presencial Fabiane Sarmento Oliveira Friel - Sair

UFPEL Portal UFPEL Portal CEAD

Sumário

MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola

1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode

MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz

1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress

1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula

MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa

MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa

1.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix

MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano

1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Google Sites

Navegação

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
 - PE-TDEB-20151
 - Participantes
 - Badges
 - Geral
 - Para início de conversa
 - TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa

MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola

A professora de Língua Portuguesa, Rochele, acompanhada da professora de Informática, Tati, produziram em colaboração com os alunos da oitava série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Amaral Lisboa de Rio Pardo – RS um jornal *on-line* denominado [Amaral News](http://amarallisboa.blogspot.com.br/2011/04/alunos-visitam-o-jornal-gazeta-do-sul.html).

Clique na Figura 1 para saber sobre a implementação dessa atividade na escola.

Figura 1: Página inicial da apresentação que sintetiza a atividade de produção de um jornal *on-line* na escola

Fonte: <<http://www.youblisher.com/p/1105599-Jornal-on-line-na-escola/>>

Foi publicada no *blog* da escola uma nota sobre a visita dos alunos no jornal Gazeta do Sul que está disponível em: <<http://amarallisboa.blogspot.com.br/2011/04/alunos-visitam-o-jornal-gazeta-do-sul.html>>.

Quer saber mais detalhes sobre o desenvolvimento dessa atividade? Leia o artigo completo publicado na Revista Renote da UFRGS. Para isso, clique na Figura 2.

Figura 29 – Interface do minicase 1.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
 Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30589>>

O recurso tecnológico que mediou essa atividade foi o Webnode⁶¹. Assim, na página 1.1, RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode (Figura 30), disponibilizei um *link* com o endereço desse recurso e dois vídeos⁶² do YouTube que apresentam uma explicação de como criar e personalizar um *website* no Webnode foram integrados nessa página. Ao final da página, também deixei uma pergunta aos cursistas a fim de desafiá-los a criarem um *website* mediado pelo Webnode: “Após ter assistido a esses dois vídeos, o que acha de criar um *website* no Webnode?”

⁶⁰ Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/25162/14653>>.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.webnode.com.br/>>.

⁶² O vídeo, Como criar um *website* no Webnode?, está disponível em: <https://youtu.be/0ENx_jHjp0> e o vídeo, Como personalizar um *website* no Webnode?, está disponível em: <<https://youtu.be/5GICSRTgEN0>>.

AVA - Ensino Presencial Fabiane Sarmento Oliveira Friel - Sair

UFPEL Portal UFPel Portal CEAD

Sumário

- MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola
 - 1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode
- MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz
 - 1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress
 - 1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula
- MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa
- MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
 - 1.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix
- MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
 - 1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Google Sites

Navegação

- Página inicial
 - Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
 - PE-TDEB-20151
 - Participantes
 - Badges
 - Gerar
 - Para início de conversa
 - TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa
 - CASO 1

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa

MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola

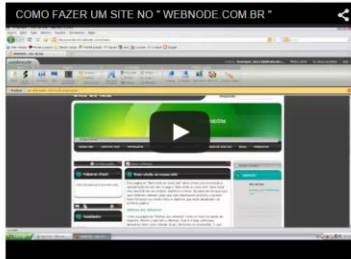
1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode

O recurso tecnológico que mediou a atividade de criação do jornal *on-line* foi o Webnode (<http://www.webnode.com.br/>).



Nos Vídeos 1 e 2, que estão disponíveis no YouTube, podemos obter um passo-a-passo de como criar e personalizar um *website* no Webnode.

Vídeo 1: Como criar um website no Webnode?



Vídeo 2: Como personalizar um website no Webnode?

Figura 30 – Interface do recurso tecnológico Webnode da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30589&chapterid=484>>

O MINICASO 1.2: Jornal *on-line* Imprensa Aprendiz (Figura 31) é sobre o trabalho de criação de um jornal *on-line*⁶³ desenvolvido pela professora Sandra para valorizar e divulgar as produções dos estudantes do Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila, em Ponta Grossa, no Paraná⁶⁴. Para ter acesso ao jornal e ao texto com informações desse trabalho, os cursistas precisavam clicar, respectivamente, na figura e no título presentes nessa página, pois incluí *links* para que pudessem acessar tais páginas externas na *web*.

Na página 1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress, incluí um *link* com o endereço do WordPress⁶⁵ que mediou a criação desse jornal *on-line* e um vídeo do YouTube⁶⁶, com um passo-a-passo de como criar um *website* por meio desse recurso. No final dessa página, também fiz um questionamento aos cursistas

⁶³ O jornal *on-line* Imprensa Aprendiz está disponível em: <<http://imprensaaprendiz.com/>>.

⁶⁴ O texto sobre a criação do Imprensa Aprendiz está disponível em: <<http://salaaberta.com.br/professora-cria-jornal-escolar-online-imprensa-aprendiz/>>.

⁶⁵ Disponível em: <<https://br.wordpress.com/>>.

⁶⁶ O vídeo, Como criar um *website* no WordPress?, está disponível em: <<https://youtu.be/3-j0ZDB6KOk>>.

com vistas a desafiá-los a pensar sobre a possibilidade deles criarem um *website* por meio do WordPress: “O que achou do vídeo? Consegue criar um *website* no WordPress, agora?”.

AVA - Ensino Presencial

Fabiane Sarmento Oliveira Froot - Sar

UFPEL

Portal UFPel Portal CEAD

Sumário

MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola

1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode

MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz

1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress

1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula

MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa

MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa

1.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix

MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano

1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Google Sites

Navegação

Página inicial

Minha página inicial

Páginas do site

Meu perfil

Curso atual

PE-TDEB-20151

Participantes

Badges

Geral

Para início de conversa

TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa

CASO 1

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites

Fórum - Atividade referente ao Caso 1

Diário - Caso 1

CASO 2

CASO 3

CASO 4

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa

MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz

[Professora cria Jornal Escolar On-line Imprensa Aprendiz](#)

Figura 3: Logo do jornal on-line Imprensa Aprendiz

Fonte: <http://d13piv9kaak6wt.cloudfront.net/avata/users/lim/pl/imprensaaprendiz_1365534301_69.png>

OBSERVAÇÃO: Para poder ler o texto sobre o Jornal on-line Imprensa Aprendiz, bem como o próprio jornal, clique nos *links* disponíveis no título e na Figura 3 acima.

Figura 31 – Interface do minicaso 1.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30589&chapterid=485>>

Além disso, na página 1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal *on-line* em sala de aula (Figura 32), incluí algumas sugestões para produzir um jornal *on-line* publicadas no texto Jornal na sala de aula: leitura e assunto novo todo dia⁶⁷ de autoria de Agnes Augusto. Ao final dessa mesma página, acrescentei também um lembrete aos cursistas para a atividade sobre os minicasos 1.1 e 1.2: “ATIVIDADE - Após a leitura dos minicasos 1.1 e 1.2, dialogue com os colegas professores no Fórum de atividade do Caso 1- Diálogo sobre os minicasos 1.1 e 1.2.” A parte sublinhada do enunciado é um *link* que incluí nessa página, o qual direcionava os cursistas à página dessa atividade no Moodle, para que pudessem acessá-la por ali mesmo, sem precisar voltar à página inicial da oficina.

⁶⁷ Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/jornal-sala-aula-423555.shtml>>.

AVA - Ensino Presencial Fabiana Sarmiento Oliveira Friel - Sar

UFPEL Portal UFPel Portal CEAD

Sumário

MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola

1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode

MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz

1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress

1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula

MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa

MINICASO 1.4: Criação de sites multiautômatas das aulas de Língua Portuguesa

1.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix

MINICASO 1.5: Projeto Livro Urbano

1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Google Sites

Navegação

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
 - PE-TDEB-20151
 - Participantes
 - Badges
 - Geral
 - Para início de conversa
 - TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa
 - CASO 1
 - CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites
 - R...
 - Fórum - Atividade referente ao Caso 1
 - Diálogo - Caso 1
 - CASO 2
 - CASO 3
 - CASO 4
 - CASO 5: Aulas de Português mediadas pelas tecnol...

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa

MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz

1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula



Figura 4: Jornal impresso e jornal on-line

Fonte: <<http://envolve.com.br/portal/wp-content/uploads/2012/06/c54.jpg>>

Ao produzir um jornal *on-line* em sala de aula, procure valorizar o processo de produção, estimulando a utilização de:

- diferentes gêneros textuais de imprensa (artigo, reportagem, fotojornalismo)
- diferentes funções e níveis de linguagem presentes nos jornais *on-line*
- noções gramaticais diversas
- recursos de pesquisa, do trabalho colaborativo e interdisciplinar

Figura 32 – Interface da página 1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal *on-line* em sala de aula da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30589&chapterid=487>>

O MINICASO 1.3: *Website* criado por uma professora de Língua Portuguesa (Figura 33) aborda a criação de um *website*⁶⁸ pela professora Édina com vários materiais digitais para integrar nas aulas de Língua Portuguesa. Ela trabalha na rede estadual do Rio de Janeiro e na rede municipal de Itaboraí – RJ. Os cursistas poderiam acessar o *website* dessa professora ao clicarem sobre a Figura 6 dessa página no Moodle, a qual é um *link*. Essa professora também criou o *website* por meio do Webnode, o mesmo recurso tecnológico utilizado pela professora Rochele apresentado no minicaso 1.1.

⁶⁸ Disponível em: <<http://edinanarede.webnode.com.br/atividades/>>.

AVA - Ensino Presencial Fabiane Sarmento Oliveira Fust - Sar

UFPEL Portal UFPel Portal CEAD

Sumário

- MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola
 - 1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode
- MINICASO 1.2: Jornal on-line Impresso Aprendiz
 - 1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress
 - 1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula
- MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa
 - 1.3.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode
- MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
 - 1.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix
- MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
 - 1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Google Sites

Navegação

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
 - PE-TOEB-20151
 - Participantes
 - Badges
 - Geral
 - Para início de conversa
 - TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa
 - CASO 1

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa

MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa

A professora Édina criou um website (clique na Figura 6) com vários materiais digitais para integrar nas aulas de Língua Portuguesa. Ela trabalha na rede estadual do Rio de Janeiro e na rede municipal de Itaboraí - RJ.



Figura 6: Website de Língua Portuguesa

Fonte: <<http://edinanarede.webnode.com.br/atividades/>>

Essa professora também utilizou o mesmo recurso tecnológico usado pela professora Rochele apresentado no Mini-caso 1: [Webnode](#).

Figura 33 – Interface do minicaso 1.3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
 Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30589&chapterid=488>>

No MINICASO 1.4: Criação de *sites* muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa (Figura 34), é apresentada uma atividade escolar desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, nas turmas do nono ano do Colégio Dom Bosco de Parnamirim, no Rio Grande do Norte: a construção de *sites* para a publicação de trabalhos produzidos pelos estudantes em sala⁶⁹. O recurso tecnológico que mediou essa atividade foi o Wix⁷⁰. Assim, na página 1.4.1 do Moodle, integrei dois vídeos⁷¹ disponíveis no YouTube, os quais exibem algumas orientações para poder criar um *website* por meio desse recurso. No final dessa página, também deixei as seguintes perguntas aos cursistas: “Qual a sua opinião sobre o Wix? É possível integrá-lo nas suas aulas de Português?”. Meu objetivo com essas questões foi possibilitar uma reflexão referente ao Wix e à integração desse recurso no próprio fazer didático-pedagógico dos cursistas.

⁶⁹ O texto sobre essa atividade está disponível em: <<http://www.rse.org.br/rse-informa/noticia/criacao-de-sites-muda-dinamica-das-aulas-de-lingua-portuguesa>>.

⁷⁰ Disponível em: <<http://pt.wix.com/>>.

⁷¹ Os vídeos, Criando um *website* no Wix e Como criar um *website* no Wix, estão disponíveis, respetivamente, em: <https://youtu.be/H7Vm-_7rYa0> e <<https://youtu.be/-XJrSShXlJ0>>.

AVA - Ensino Presencial Fabiane Sarmento Oliveira Fruet - Sair

UFPEL Portal UFPel Portal CEAD

faça um comentário

Sumário

- MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola
 - 1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wixnode
- MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz
 - 1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress
 - 1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula
- MINICASO 1.3: Videote criada por uma professora de Língua Portuguesa
- MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
 - 1.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix
- MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
 - 1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Google Sites

Navegação

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
 - PE-TDEB-20151
 - Participantes
 - Badges
 - Gerar
 - Para início de conversa
 - TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa
 - CASO 1
 - CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites
 - Fórum - Atividade referente ao Caso 1
 - Diário - Caso 1
 - CASO 2
 - CASO 3

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa

MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa

Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa



Publicada em: 02/04/2013
Fonte: Karine Brito.

A dinâmica de aprendizagem nas turmas do 9º ano do Colégio Dom Bosco de Parnamirim-RN tem sido diferente desde que a professora Josenilda Andréa adotou uma atividade virtual para as aulas de Língua Portuguesa. A construção de sites para publicação dos trabalhos produzidos em sala vem despertando a atenção dos educandos e auxiliando no ensino de novos conteúdos. Divididos em grupos, os estudantes escolhem o layout a partir de uma ferramenta gratuita disponível na internet, o site Wix, e montam seus trabalhos. Conectados à rede, os alunos realizam as pesquisas, inserem fotos, vídeos e textos produzidos. Além de aumentar o interesse das turmas em relação ao conteúdo, a produção de sites, segundo a educadora, facilita a avaliação dos trabalhos pelo professor, já que a correção do conteúdo pode ser feita de qualquer computador que esteja conectado à internet.

Figura 34 – Interface do minicaso 1.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30589&chapterid=489>>

Para finalizar os minicasos do caso 1, o MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano (Figura 35), é sobre a criação de um *website* para divulgar os trabalhos dos alunos da turma 702 da Unidade Escolar Realengo II do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro durante a realização do Projeto Lixo Urbano. Esse trabalho foi planejado e implementado pela professora de Língua Portuguesa, Aline, com apoio de professores de outras áreas. Ao clicar sobre o *link*, na Figura 7, no Moodle, os cursistas foram direcionados para a página desse *website*⁷². Na página 1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Google Sites, integrei um vídeo⁷³ disponível no YouTube, o qual apresenta um tutorial para a criação de um *website* por meio do Google Sites⁷⁴, uma vez que foi o recurso que mediou essa atividade escolar.

Ainda nessa página 1.5.1, coloquei os seguintes questionamentos aos cursistas para que eles refletissem sobre os recursos tecnológicos que haviam sido trabalhados no caso 1:

⁷² Disponível em: <<https://sites.google.com/site/lixourbano702/home>>.

⁷³ Vídeo, Criando um *website* no Google Sites, está disponível em: <<https://youtu.be/Q4ulEvmEOwk>>.

⁷⁴ Disponível em: <<https://sites.google.com/>>.

Quais dos recursos tecnológicos, Webnode, WordPress, Wix ou Google Sites, você acredita que será mais viável para trabalhar com as suas turmas na criação de um jornal *on-line* e de um *website* nas aulas de Língua Portuguesa? Já usou algum? Ou você conhece e já utiliza outro?

Além disso, incluí, no final dessa página, um lembrete aos cursistas para a atividade referente aos minicasos 1.3, 1.4 e 1.5: “**ATIVIDADE - Após a leitura dos minicasos 1.3, 1.4 e 1.5, converse com os colegas no Fórum de atividade do Caso 1- Diálogo sobre os minicasos 1.3, 1.4 e 1.5.**” Na parte sublinhada do enunciado, acrescentei um *link* que direciona os cursistas à página dessa atividade no Moodle, para que pudessem acessá-la por ali mesmo, sem precisar voltar à página inicial da oficina.



Sumário

- MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola
 - 1.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Webnode
- MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz
 - 1.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: WordPress
 - 1.2.2 Sugestões para a produção de um jornal on-line em sala de aula
- MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa
 - 1.3.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix
- MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
 - 1.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Wix
- MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
 - 1.5.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Google Sites

Navegação

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
 - PE-TDEB-20151
 - Participantes
 - Badges
 - Gerar
 - Para início de conversa
 - TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa

MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano

A professora de Português Aline Fagundes com apoio de professores de outras áreas criou um *website* com o objetivo de divulgar os trabalhos dos alunos da turma 702 da Unidade Escolar Realengo II do Colégio Pedro II durante a realização do Projeto Lixo Urbano.

Clique no *link* sobre a Figura 7 abaixo para acessar o *website*.

Figura 7: Interface inicial do website Projeto Lixo Urbano - 702

Fonte: <<https://sites.google.com/site/lixourbano702/home>>

Figura 35 – Interface do minicaso 1.5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30589&chapterid=491>>

Após terem finalizado a leitura dos cinco minicasos do caso 1, solicitei aos cursistas que fizessem duas atividades mediadas pelo Moodle: dialogar com os colegas e comigo em um fórum e publicar as primeiras impressões que tiveram sobre a oficina em um diário. O propósito do fórum - atividade referente ao caso 1 - foi de que ocorresse um diálogo entre os cursistas e também entre mim (professora)

e os cursistas sobre a possível aplicabilidade dos cinco temas (Subcapítulo 6.1.3) nos minicasos do caso 1.

Então, a fim de organizar a interação, abri dois tópicos nesse fórum (Figura 36): Diálogo sobre os Minicasos 1.1 e 1.2, Diálogo sobre os Minicasos 1.3, 1.4 e 1.5 com os seguintes enunciados:

Neste tópico do Fórum da Atividade referente ao Caso 1, vamos dialogar sobre quais TEMAS você acredita que perpassem o Minicaso 1.1 e o Minicaso 1.2. Também explique como tal(is) tema(s) são aplicados em cada um desses minicasos.

Neste tópico do Fórum da Atividade referente ao Caso 1, converse com os colegas com relação aos TEMAS que possam ser aplicados ao Minicaso 1.3, Minicaso 1.4 e Minicaso 1.5. Também comente como tal(is) tema(s) perpassam esses três minicasos.

The screenshot shows the Moodle forum interface. At the top, there's a header with 'AVA - Ensino Presencial' and 'UFPEL'. Below the header, there's a navigation menu on the left with options like 'Página inicial', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', 'Meu perfil', and 'Curso atual'. The main content area is titled 'Fórum - Atividade referente ao Caso 1'. It contains a description of the forum's purpose and a button to 'Acrescentar um novo tópico de discussão'. Below this, there's a table listing forum topics.

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Diálogo sobre os minicasos 1.1 e 1.2	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	2	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Seg, 13 Abr 2015, 15:35
Diálogo sobre os minicasos 1.3, 1.4 e 1.5	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	0	Fabiane Sarmento Oliveira Fruet Dom, 5 Abr 2015, 22:35

Figura 36 – Interface do fórum da atividade referente ao caso 1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/forum/view.php?id=31141>>

A partir do diálogo nesse fórum (Anexo C), eu pude identificar se os cursistas tinham conseguido apropriarem-se das especificidades de cada um dos temas e compreendido a relação desses temas nos minicasos do caso 1. Por meio desse diálogo, houve o processo de desconstrução dos minicasos do caso 1, em que os cursistas apresentaram a própria compreensão sobre a aplicabilidade ou não dos cinco temas nesses minicasos (Quadro 3). Ao final das interações, com base nas respostas dos cursistas, organizei um texto para sintetizar (Anexo B) o que eles entenderam, resultando nos comentários temáticos sobre o caso 1.

Na atividade de diário - caso 1, pedi aos cursistas que, depois de terem lido os cinco minicasos do caso 1 e dialogado com os colegas no fórum de atividade do caso 1, relatassem como se estivessem escrevendo em um diário quais foram as suas impressões sobre todo esse processo realizado nas primeiras três semanas da oficina. Essa atividade foi realizada individualmente por cada cursista, porque, no recurso diário do Moodle, somente o cursista, dono do diário, e o professor têm acesso ao que foi postado. Esse recurso não permite que os colegas visualizem o texto digitado pelo outro colega no diário. Ou seja, o cursista só consegue ler o próprio texto postado no diário.

Assim, para auxiliar nesse processo de reflexão, fiz alguns questionamentos que poderiam servir como um guia para a escrita dos cursistas no diário, os quais podem ser visualizados na Figura 37.

The screenshot displays the Moodle interface for the 'Diário - Caso 1' activity. The top navigation bar includes 'AVA - Ensino Presencial' and 'Fabiano Samonito Oliveira Fruet - Sair'. The UFPEL logo is visible on the left. The sidebar on the left contains a 'Navegação' menu with links to 'Página inicial', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', 'Meu perfil', and 'Curso atual'. Under 'Curso atual', there is a list of courses, including 'PE-TDEB-20151' and 'CASO 1'. The main content area is titled 'Diário - Caso 1' and contains a list of questions for the journal entry. A button labeled 'Start or edit my journal entry' is located at the bottom right of the main content area. Below the button, a message states 'You have not started this journal yet'.

Diário - Caso 1

Depois de ter lido os cinco Minicasos do Caso 1 e dialogado com os colegas no fórum de Atividade do Caso 1, relate como se estivesse escrevendo em um diário quais foram as suas impressões sobre todo esse processo realizado nas primeiras três semanas da oficina.

- O que achou das atividades de criação de jornal *on-line* e *websites* que os professores desenvolveram com os alunos?
- Você faria alguma coisa diferente em algumas das atividades?
- Já teve a oportunidade de fazer um trabalho parecido nas suas aulas de Língua Portuguesa?
- E sobre os recursos tecnológicos? Já integrou algum deles com as suas turmas? Se sim, como foi essa experiência? Repetiria novamente com outras turmas? Se não integrou, acredita que poderia planejar uma atividade mediada por algum desses recursos ou se sente inseguro(a) nesse momento?
- Sentiu alguma dificuldade para acessar o material do Caso 1 e seus Minicasos disponibilizados no Moodle? O que achou dessa forma de organização do material?

Start or edit my journal entry

You have not started this journal yet

Figura 37 – Interface do diário - caso 1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/journal/view.php?id=31146>>

Por meio das respostas dos cursistas a esse diário (Anexo D), eu consegui ter uma ideia do que eles tinham achado inicialmente da oficina com relação à organização hipermediática em temas, casos e minicasos, bem como a

impressão que tiveram sobre o caso 1 com os cinco minicasos, se já tinham realizado uma atividade escolar parecida, se achavam que mudariam alguma coisa em algumas das atividades apresentadas nos minicasos do caso 1 para o próprio contexto escolar de trabalho e se sentiam-se (in)seguros para planejar uma atividade escolar mediada por algum dos recursos tecnológicos do caso 1 nas próprias aulas, caso não os tivessem integrados nas próprias práticas docentes.

6.1.5 Caso 2: integração de vídeos e podcasts no ensino e aprendizagem de Português

No Caso 2 (Figura 38), criei um livro denominado CASO 2: Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português subdividido em sete Minicasos (Figura 39); e três atividades sobre o caso 2: um *chat* oferecido em duas datas diferentes, um fórum e um diário.



Figura 38 – Continuação (4) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

Denominei os minicasos do caso 2 como MINICASO 2.1: Projeto CBB Web TV, MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado, MINICASO 2.3: Projeto *Book trailer*, MINICASO 2.4: *Podcasts* sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito, MINICASO 2.5: Conte um conto, MINICASO 2.6: Gravação de *podcasts* pelo professor e MINICASO 2.7: Criação da Webrádio

CP2 Interativa.

Sumário
MINICASO 2.1: Projeto CBB WebTV
2.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Movie Maker
MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado
2.2.1 Sugestões de sites para a criação de vídeos on-line
MINICASO 2.3: Projeto Book trailer
2.3.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Vimeo
2.3.2 Sugestões para criar um book trailer
MINICASO 2.4: Podcasts sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito
2.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Audacity
MINICASO 2.5: Conte um conto
2.5.1 Sugestões para a produção de Podcasts
MINICASO 2.6: Gravação de Podcasts pelo professor
2.6.1 RECURSO TECNOLÓGICO: PodOmatic
MINICASO 2.7: Criação da Webrádio CP2 Interativa

Figura 39 – Sumário do Caso 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
 Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684>>

O MINICASO 2.1: Projeto CBB Web TV (Figura 40) apresenta uma atividade escolar planejada e implementada pelo professor Jorge que trabalhou alguns conteúdos da Língua Portuguesa ao produzir com os estudantes a CBB Web TV em sala de aula. Devido a essa atividade, o professor recebeu o Prêmio Educador Nota 10 em 2012 pela Fundação Victor Civita⁷⁵.

⁷⁵ O Prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 e reconhece professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e também gestores escolares de todo o país. Uma comissão selecionadora, composta por profissionais da Educação, especialistas nas diversas disciplinas, analisa todos os trabalhos recebidos e, entre eles, são escolhidos os 50 finalistas e entre os finalistas são escolhidos os dez Educadores Nota 10. Os trabalhos premiados são ideias simples e corajosas que mostram a importância da aprendizagem de crianças e jovens e a tarefa de mantê-los em uma boa escola. Mais informações disponíveis em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/sobre-o-premio/maior-premio-educacao.shtml>>.

Para organizar a página desse minicaso no Moodle, integrei a página do *site* da Fundação Victor Civita em que relata os detalhes de como foi desenvolvido esse trabalho⁷⁶. Dessa maneira, os cursistas não precisariam acessar a página externa, a não ser que quisessem.

CASO 2: Integração de vídeos e Podcasts no ensino e na aprendizagem de Português

MINICASO 2.1: Projeto CBB WebTV

Figura 40 – Interface do minicaso 2.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684>>

Ainda, nesse minicaso, acrescentei algumas orientações aos cursistas (Figura 41), para que não esquecessem de assistir o vídeo sobre o Projeto CBB Web TV e se clicassem no *link* Reportagem na página do texto principal, eles acessariam duas páginas *on-line* com mais informações sobre o referido projeto. Além disso, disponibilizei os endereços, por meio de *links*, dos canais de divulgação das notícias da TV *on-line* criados pelos próprios estudantes: um *website* da CBB

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/vencedores/jorge-cesar-barboza-coelho-702520.shtml>>

Web TV no WordPress⁷⁷; perfis no Facebook⁷⁸, no Twitter⁷⁹, no You Tube⁸⁰, no Google+⁸¹ e no Onedrive⁸²; bem como integrei um vídeo publicado no You Tube com a apresentação da equipe CBB WebTV 2014⁸³.

Se preferir, pode acessar a página acima em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/vencedores/jorge-cesar-barboza-coelho-702520.shtml>>

Além de ler o texto acima, não esqueça de assistir o vídeo disponível na mesma página em que o professor Jorge Cesar Barboza e alguns alunos relatam como foi desenvolver o projeto nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao clicar no link **Reportagem** no texto acima, há duas páginas *on-line* com mais detalhes de como o professor Jorge trabalhou conteúdos da Língua Portuguesa ao produzir com os alunos a CBB WebTV em sala de aula. Vale a pena a leitura!



Figura 1: Logo da CBB WebTV

Fonte: <https://scontent-mia.xx.fbcdn.net/photos-xaf1/v/t1.0-9/484366_369968393065654_1224136874_n.jpg?oh=a475092d6d9a27eff1a5d7c720059774&oe=55A25ACA>

Os alunos também criaram para divulgação das notícias da TV *on-line*:

- Um *website* da CBB WebTV no WordPress <<https://cbbwebtv.wordpress.com/>>.
- Perfis:
 1. no Facebook <<https://www.facebook.com/cbbwebtv>>
 2. no Twitter <https://twitter.com/CBB_WebTV/>
 3. no You Tube <<https://www.youtube.com/user/CBBBlog>>
 4. no Google + <<https://plus.google.com/+CBBWebTV/posts>>
 5. no Onedrive <<https://onedrive.live.com/?cid=7e7e5e4d1e123340>>

Vídeo 1: Apresentação da equipe CBB WebTV 2014



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=yF6uxvc65g0#action=share>>

Figura 41 – Continuação (1) da interface do minicaso 2.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684>>

⁷⁷ Disponível em: <<https://cbbwebtv.wordpress.com/>>.

⁷⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/cbbwebtv>>.

⁷⁹ Disponível em: <https://twitter.com/CBB_WebTV/>.

⁸⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/CBBBlog>>.

⁸¹ Disponível em: <<https://plus.google.com/+CBBWebTV/posts>>.

⁸² Disponível: <<https://onedrive.live.com/?cid=7e7e5e4d1e123340>>.

⁸³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yF6uxvc65g0#action=share>>.

O principal recurso tecnológico que mediou essa atividade de criação da TV *on-line* foi o *software* de edição de vídeos da Microsoft Movie Maker. Por causa disso, na página 2.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Movie Maker (Figura 42), sugeri o acesso ao *site* Informática Educativa⁸⁴ (para isso, inclui um *link* para esse *site*), pois há sugestões de *links* para fazer o *download* desse *software* e instalá-lo no próprio computador, além de um tutorial sobre o Movie Maker dividido em cinco etapas.

Além dessa possibilidade de acessar o tutorial, também acrescentei, nessa página, um vídeo⁸⁵, que está disponível no YouTube, com informações de como editar vídeos no Movie Maker e indiquei um Manual de Ferramentas da Web 2.0⁸⁶ para professores organizado pela professora e pesquisadora Ana Amélia Carvalho, em que apresenta a partir da página 167 um passo-a-passo para a edição de vídeos no Movie Maker e instruções de como publicá-los no You Tube.

⁸⁴ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/windows-movie-maker/>>.

⁸⁵ Disponível em: <https://youtu.be/1H_2_Q8akuA>.

⁸⁶ Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>>.

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e na aprendizagem de Português

MINICASO 2.1: Projeto CBB WebTV

2.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Movie Maker

O recurso tecnológico que mediou a atividade de criação do TV *on-line* foi o *software* de edição de vídeos da Microsoft Movie Maker.



No *site* Informática Educativa, disponível em <<http://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/windows-movie-maker/>>, você encontrará sugestões de *links* para fazer o *download* desse *software* e instalá-lo no seu computador, bem como um tutorial do Movie Maker dividido em 5 etapas.

No Vídeo 2, que está disponível no YouTube, podemos obter informações sobre como editar vídeos no Movie Maker.

Vídeo 2: Edição de vídeos no Movie Maker?



Para auxiliar nessa etapa, também existe um *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores* ([clique aqui](#) para o *download*) organizado pela professora e pesquisadora Ana Amélia A. Carvalho. Esse manual apresenta a partir da página 167 um passo-a-passo para a edição de vídeos no Movie Maker e instruções de como publicá-los no You Tube.

Figura 42 – Interface do recurso tecnológico Movie Maker da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=494>>

No MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado, integrei nessa página alguns vídeos⁸⁷ disponíveis no You Tube (Figuras 43 e 44) que foram produzidos por estudantes com a apresentação de um jornal falado. Esses vídeos fazem parte de atividades escolares solicitadas, na maioria das vezes, por professores de Língua Portuguesa e que podem desenvolver, principalmente, oralidade dos estudantes.

⁸⁷ O vídeo 3: Trabalho de Português - Jornal da janta está disponível em: <<https://youtu.be/y8S3Ew6Ri-g>>. O vídeo 4: Jornal Falado - Profª Márcia - 7º ano - E.E. Profª Albertina Fortarel está disponível em: <<https://youtu.be/MOj2vf-B4kc>>. O vídeo 5: Trabalho de Português está disponível em: <<https://youtu.be/tZD1COx9fuA>>. O vídeo 6: Jornal Direito das Crianças está disponível em: <<https://youtu.be/2eVd7rON6HM>>.

AVA - Enigma Presencial

Fátima Sarmiento Oliveira Fúzi - Sal

Portal UFPEL Portal CEAD

Sumário

MINICASO 2.1: Projeto CBB VideoTV

2.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Movie Maker

MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado

2.2.1 Sugestões de sites para a criação de vídeos on-line

MINICASO 2.3: Projeto Book reader

2.3.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Vimeo

2.3.2 Sugestões para criar um book reader

MINICASO 2.4: Podcast sobre Ariano Suassuna: o casamento suspenso

2.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Audacity

MINICASO 2.5: Conte um conto

2.5.1 Sugestões para a produção de Podcasts

MINICASO 2.6: Gravação de Podcast para professor

2.6.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Podomatic

MINICASO 2.7: Criação de vídeos de QR interativa

Navegação

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- ▼ Curso atual
 - PE TOEB-20151
 - Participantes
 - Geral
 - Para início de conversa
 - TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa
 - CASO 1
 - CASO 2
 - CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino ...
 - Chat 07/05/2015 às 19:38 - Atividade referente ao ...
 - Chat 08/05/2015 às 19:38 - Atividade referente ao ...
 - Forum - Atividade referente ao Caso 2
 - Diário - Caso 2
 - Teste
 - Teste 2
 - CASO 3
 - CASO 4
 - CASO 5: Aulas de Português mediadas pelas tecnologias ...

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e na aprendizagem de Português

MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado

No YouTube, há inúmeras publicações de vídeos produzidos por alunos com a apresentação de um jornal falado. Esses vídeos fazem parte de atividades escolares solicitadas, na maioria das vezes, por professores de Língua Portuguesa.

Vamos assistir alguns desses vídeos?

Vídeo 3: Trabalho de Português - Jornal da Janta

Vídeo 4: Jornal Falado - Profª Márcia - 7º ano - E.E. Profª Albertina Fortalel

Vídeo 5: Trabalho de Português

Figura 43 – Interface do minicaso 2.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
 Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=495>>

Ao final dessa página, incluí um questionamento (Figura 44) aos cursistas: “O que acharam das produções dos alunos? Eles são muito criativos! Será que essa atividade também poderia ser integrada nas aulas com as suas turmas?”, a fim de proporcionar a eles uma reflexão sobre a realização de uma atividade parecida com as próprias turmas em sala de aula.

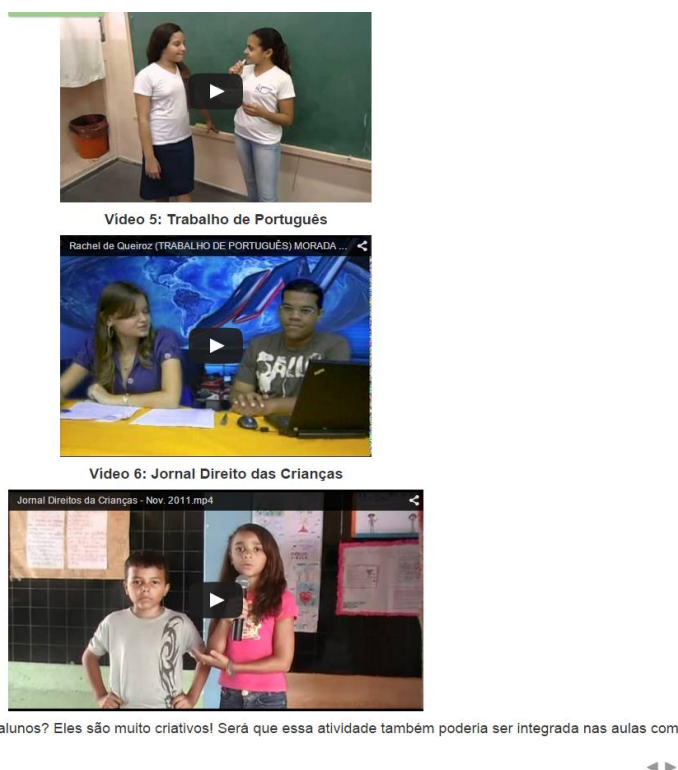


Figura 44 – Continuação (1) da interface do minicaso 2.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=495>>

Na página 2.2.1 Sugestões de *sites* para a criação de vídeos *on-line*, indiquei uma página do *site* da Universia Brasil⁸⁸ que sugere oito *sites* para criar vídeos *on-line* gratuitamente. O que permite aos professores proporem atividades escolares mediadas por tais tecnologias.

O MINICASO 2.3: Projeto *Book trailer* (Figura 45) menciona um projeto idealizado pela professora Raquel Cristina de Língua Portuguesa, o qual foi desenvolvido a partir de um trabalho de parceria entre a Informática Educativa e o componente curricular de Língua Portuguesa. Por meio desse projeto, os estudantes do sétimo ano do Campus Realengo II do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro produziram *book trailers*⁸⁹ sobre livros de Literatura infanto-juvenil. Cada vídeo retrata o olhar dos estudantes referente a um livro selecionado por eles.

Então, para trazer um exemplo do que foi produzido pelos estudantes,

⁸⁸ Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/ciencia-tecnologia/noticia/2013/11/13/1063120/8-sites-gratuitos-criaco-videos.html>>.

⁸⁹ Disponível em: <<https://vimeo.com/projetobooktrailer>>.

na página desse minicaso, integrei o *Book trailer* do livro Pollyanna de autoria de Livia Coutinho⁹⁰, o qual poderia ser assistido pelos cursistas nessa mesma página. Também incluí dois *links*, os quais direcionavam os cursistas ao Roteiro sobre o uso do programa Windows Movie Maker e para o Roteiro para a montagem do *book trailer*.

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e na aprendizagem de Português

MINICASO 2.3: Projeto Book trailer

A partir de um trabalho de parceria entre a Informática Educativa e a disciplina de Língua Portuguesa, os alunos de 7º ano do Campus Realengo II do Colégio Pedro II - RJ produziram *book trailers* sobre livros de Literatura infanto-juvenil. Cada vídeo retrata o olhar de nossos alunos a respeito de um livro selecionado por eles.

Vídeo 7: Booktrailer do livro Pollyanna - por Livia Coutinho



Fonte: <<https://vimeo.com/93486730>>

O projeto teve como etapas:

- a leitura de um livro à escolha do aluno
- a elaboração de uma resenha a respeito do livro
- a elaboração de um roteiro do vídeo com base nessa resenha
- a produção do *book trailer* propriamente dito.

Durante as aulas de Informática Educativa, foram utilizados dois roteiros:

1. Roteiro sobre o uso do programa Windows Movie Maker.
2. Roteiro para a montagem do *book trailer*.

O projeto foi idealizado pela professora Raquel Cristina de Língua Portuguesa e teve como propósito estimular em nossos alunos o amor que esta tem pela Literatura.

Participaram do projeto os professores: Simone Lima e Alexandra Alves (Informática Educativa); Raquel Cristina, Reni Nogueira e Marcos Ponciano (Língua Portuguesa).

Os vídeos do turno da manhã foram publicados neste canal no Vimeo: <https://vimeo.com/projetobooktrailer>.

Fonte: <<http://www.cp2.g12.br/blog/labre2/trabalhos-7%C2%BA-ano/2014-2/projeto-booktrailer/>>.

Figura 45 – Interface do minicaso 2.3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=513>>

Para a realização dessa atividade escolar, além da mediação do *software* Movie Maker, que já tinha sido estudado na oficina, na página 2.1.1 do caso 2, foi utilizado o Vimeo para a publicação do *book trailer*. Assim, na página 2.3.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Vimeo, expliquei isso e acrescentei um *link* na palavra Movie Maker para, ao clicá-lo, direcionar os cursistas à página 2.1.1 do caso 2; além de incluir um *link* com o endereço *on-line* do Vimeo⁹¹. Ainda nessa mesma

⁹⁰ Disponível em: <<https://vimeo.com/93486730>>.

⁹¹ Disponível em: <<https://vimeo.com/>>.

página 2.3.1, integrei um vídeo⁹² disponível no You Tube, onde há um passo-a-passo, o qual ensina a publicar vídeos no Vimeo.

A página 2.3.2 Sugestões para criar um *book trailer* apresenta Oito dicas e boas práticas para criar um *book trailer*, com o intuito de orientar os cursistas no momento de planejar uma atividade escolar de criação de *book trailers*. No final dessa página, acrescentei também um recado aos cursistas para a atividade de *chat* sobre os minicasos 2.1, 2.2 e 2.3:

Após a leitura dos Minicasos 2.1, 2.2 e 2.3, vamos dialogar com os colegas no *Chat*. Haverá dois dias para essa interação com o grupo (*Chat* 14/05/2015 às 19:30 - Atividade referente ao Caso 2 e *Chat* 15/05/2015 às 19:30 - Atividade referente ao Caso 2). A metade da turma participará em um dia e a outra metade no dia seguinte, para que a discussão se torne mais produtiva. Após finalizados os dois *Chats*, todos terão acesso aos diálogos realizados nos dois.

O que aparece sublinhado no enunciado acima é um *link* que incluí na página e que, ao clicá-lo, direcionava os cursistas à página dessa atividade de *chat* no Moodle, a fim de que pudessem acessá-la por ali mesmo, sem precisar voltar à página inicial da oficina.

O MINICASO 2.4: *podcasts* sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito (Figuras 46 e 47) é sobre uma atividade desenvolvida pelo professor Jorge do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, o qual recebeu por essa atividade o Prêmio Educador Nota 10 em 2008 pela Fundação Victor Civita⁹³. Essa atividade consistia em unir a obra de Suassuna à produção de *podcasts*, programas de áudio disponibilizados via internet, para desenvolver a prática da linguagem oral dos estudantes, entre outras capacidades. Para disponibilizar o texto referente a essa atividade escolar no Moodle, integrei a página do *site* da Fundação Victor Civita em que descreve como foi realizado esse trabalho⁹⁴. Desse modo, os cursistas não precisariam acessar a página externa, a não ser que quisessem.

Ao final dessa página, acrescentei algumas orientações aos cursistas (Figura 47), ou seja, para não esquecerem de assistir o vídeo disponível na mesma página do texto, onde há o relato do professor Jorge e de um aluno sobre o projeto

⁹² Disponível em: <<https://youtu.be/F2LHe6MCScI>>.

⁹³ Já mencionei esse prêmio no Minicaso 2.1.

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/vencedores/jorge-luiz-marques-moraes-676213.shtml>>.

mediado pelos *podcasts* nas aulas de Língua Portuguesa; e que, quando clicassem no *link* Reportagem no texto, seriam direcionados para um texto *on-line* com mais detalhes do trabalho de produção de *podcasts* nas aulas, bem como acesso ao plano de aula dessa atividade escolar.

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e na aprendizagem de Português

MINICASO 2.4: Podcasts sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito

Se preferir, pode acessar a página acima em: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/vencedores/jorge-luiz-marques-moraes-676213.shtml>

Figura 46 – Interface do minicase 2.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=497>

Figura 47 – Continuação (1) da interface do minicase 2.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=497>

Na página 2.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Audacity, mencionei sobre o recurso tecnológico que mediou a atividade de produção dos *podcasts*: o Audacity⁹⁵. Também integrei uma apresentação em *slides* intitulada de *Podcasts na Educação*, de autoria do professor Célio Gonçalo Marques e publicada no SlideShare⁹⁶ com algumas informações sobre *podcasts* e o Audacity. Como um material extra, acrescentei um *link* para um Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores (o mesmo que mencionei no minicaso 2.1), uma vez que apresenta, a partir da página 41, informações relacionadas ao *podcast* e, a partir da página 46, um passo-a-passo para a gravação e edição de áudio por meio do Audacity.

O MINICASO 2.5: Conte um conto (Figura 48) apresenta o projeto Conta-nos uma história! promovido desde 2010 pelo Ministério da Educação e Ciência de Portugal com turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, para que os cursistas pudessem ouvir os *podcasts* gravados pelos estudantes portugueses, acrescentei *links* que direcionam a esses áudios disponíveis *on-line*⁹⁷. Tais atividades mediadas pelo *podcast* propicia o desenvolvimento da linguagem oral.

Na página 2.5.1 Sugestões para a produção de *podcasts*, listei algumas dicas para auxiliar quem quer produzir ou desenvolver atividades escolares mediadas por *podcasts*.

O MINICASO 2.6: Gravação de *podcasts* pelo professor (Figura 49) é sobre uma professora da Escola Profissional de Braga em Portugal, Adelina Moura, que gravou vários *podcasts* referentes aos conteúdos trabalhados por ela no componente curricular Literatura Portuguesa. A fim de exemplificar o trabalho dessa professora, integrei, na página desse minicaso, um *podcast* que ela gravou, o qual poderia ser ouvido pelos cursistas ao clicarem no botão *Play*. Além disso, selecionei algumas das telas da apresentação em *slides* organizada pela própria Adelina e publicada no

⁹⁵ Disponível em: <<http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>>.

⁹⁶ Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/ClioMarques/podcasts-na-educacao?related=1>>.

⁹⁷ Disponíveis em: <<http://historias2011.dge.mec.pt/category/audio/audio-premiado/>>, <<http://erte.dge.mec.pt/index.php?section=409>>, <<https://www.facebook.com/podcastalfragide>>, e <http://colegioalfragide.podomatic.com/entry/2014-03-30T08_15_56-07_00>.

SlideShare sob o título de Web 2.0 e tecnologias móveis⁹⁸ e as acrescentei em formato de figura nessa mesma página. Já que em tais telas aparecem a descrição dos objetivos e os resultados obtidos pela professora ao integrar os *podcasts* nas próprias práticas docentes.

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e na aprendizagem de Português

MINICASO 2.5: Conte um conto

gentequeeduca

VICTOR CIVITA

Conte um conto com um Podcast

09/04/2013 às 10:00



Figura 2: Logo do projeto "Conta-nos uma história!", promovido pelo Ministério da Educação e Ciência de Portugal

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/files/2013/04/banner_podcast-ok.jpg>

Que tal usar o computador para registrar histórias narradas por seus alunos? Eles podem criar novos textos ou registrar contos que já existem. Para ter uma ideia do potencial dessa atividade, dê uma espiada no *site* do concurso "Conta-nos uma história!", promovido desde 2010 pelo Ministério da Educação e Ciência de Portugal com turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nestes [links](http://historias2011.dge.mec.pt/category/audio/audio-premiado/) e

<<http://erte.dge.mec.pt/index.php?section=409>> você pode ouvir uma série de Podcasts que venceram o concurso e se deliciar com o sotaque português das crianças.

O Colégio Alfradide publicou os Podcasts dos alunos contando um conto em uma página:

- no Facebook denominada Podcast Língua Portuguesa

<<https://www.facebook.com/podcastalfradide>>

- no PodOmatic

<http://colegioalfradide.podomatic.com/entry/2014-03-30T08_15_56-07_00>.

Fonte: Texto adaptado de <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2013/04/09/conte-um-conto-com-um-podcast/>>.

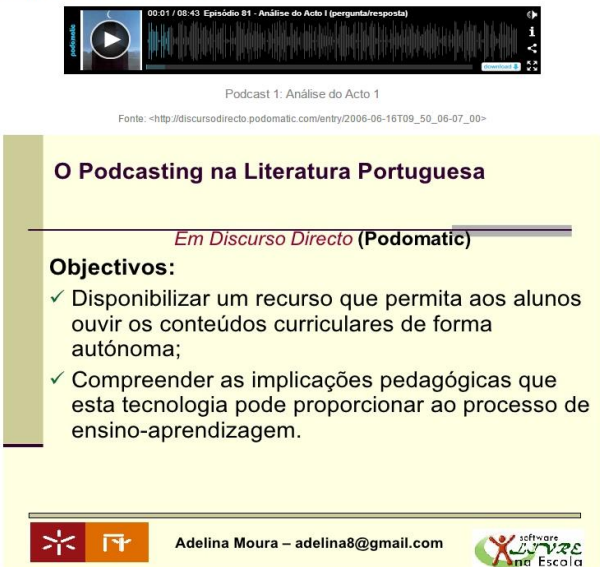
Figura 48 – Interface do minicaso 2.5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=499>>

⁹⁸ Disponível em: <http://pt.slideshare.net/linade/web-20-e-tecnologias-mveis-presentation?next_slideshow=1>.

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e na aprendizagem de Português

MINICASO 2.6: Gravação de Podcasts pelo professor

A professora, Adelina Moura, da Escola Profissional de Braga em Portugal gravou vários Podcasts referente aos conteúdos a serem trabalhados no componente curricular Literatura Portuguesa. Ela os publica no PodOmatic para que os alunos possam ter acesso a esse material.



Podcast 1: Análise do Acto 1

Fonte: <http://discursodirecto.podomatic.com/entry/2006-06-16T09_50_06-07_00>

O Podcasting na Literatura Portuguesa

Em Discurso Directo (Podomatic)

Objectivos:

- ✓ Disponibilizar um recurso que permita aos alunos ouvir os conteúdos curriculares de forma autónoma;
- ✓ Compreender as implicações pedagógicas que esta tecnologia pode proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem.

Adelina Moura – adelina8@gmail.com

Figura 49 – Interface do minicaso 2.6 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
 Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=501>>

Ao final dessa página, incluí três *links*: o primeiro direcionava ao texto *Podcast*: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula⁹⁹, para que os cursistas pudessem saber um pouco mais sobre o trabalho realizado pela professora; o segundo e o terceiro direcionavam para os *podcasts* gravados pela professora e que estão disponíveis *on-line*¹⁰⁰. Ao propiciar o acesso a essas gravações, meu objetivo foi demonstrar aos cursistas alguns exemplos reais de *podcasts* já disponíveis na rede.

A página, no Moodle da oficina, 2.6.1 RECURSO TECNOLÓGICO: PodOmatic, apresenta o recurso tecnológico que possibilitou a publicação *on-line* dos *podcasts* gravados pela professora Adelina: o PodOmatic¹⁰¹. Na mesma página, incluí um *link* para o Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores (o

⁹⁹ Disponível em: <<http://ubicomp.algoritmi.uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf>>.

¹⁰⁰ Disponíveis em: <<http://linade.podomatic.com/>> e <<http://discursodirecto.podomatic.com/>>.

¹⁰¹ Disponível em: <<https://www.podomatic.com/login>>.

mesmo que mencionei nos minicasos 2.1 e 2.4). Nesse manual, a partir da página 44, há um passo-a-passo de como postar *podcasts* no Podomatic. Além disso, integrei, na página, um vídeo¹⁰² disponível no You Tube com um tutorial sobre esse recurso e indiquei outro *site* que também possibilita a publicação de *podcasts*: o Brasil Podcast.com¹⁰³.

O último minicaso do caso 2 é o MINICASO 2.7: Criação da Webrádio CP2 Interativa (Figura 50), o qual aborda um projeto de webrádio desenvolvido por um grupo de oito estudantes do Ensino Médio e três professores do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Para a página desse minicaso, não integrei o texto diretamente no Moodle, mas sim acrescentei um *link* ao título do texto, Alunos do Engenho Novo II inovam com criação de webrádio¹⁰⁴, o qual, ao clicá-lo, direciona os cursistas ao texto completo por meio de uma página *on-line* externa ao Moodle. Também disponibilizei os endereços no formato de *link* do *site* da webrádio CP2 Interativa¹⁰⁵, da página deles no Facebook¹⁰⁶ e da página deles no Twitter¹⁰⁷. Ainda nessa página, ao final, e coloquei um lembrete com um *link* para a atividade de fórum referente aos minicasos 2.4, 2.5, 2.6 e 2.7 do caso 2, que, ao clicá-lo, direciona os cursistas à página dessa atividade no Moodle.

¹⁰² Disponível em: <<https://youtu.be/RYule4ydf4A>>.

¹⁰³ Disponível em: <<http://www.brasilpodcast.com/web>>.

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/1237-alunos-do-engenho-novo-ii-inovam-com-cria%C3%A7%C3%A3o-de-webr%C3%A1dio.html>>.

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www.radiocp2interativa.com.br/page/3/>>.

¹⁰⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/cp2interativa>>.

¹⁰⁷ Disponível em: <<https://twitter.com/cp2interativa>>.

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e na aprendizagem de Português

MINICASO 2.7: Criação da Webrádio CP2 Interativa

Alunos do Engenho Novo II inovam com criação de webrádio



Acesse o site da webrádio: <http://www.radiocp2interativa.com.br/page/3/>

Página no Facebook: <<https://www.facebook.com/cp2interativa>>

Página no Twitter: <<https://twitter.com/cp2interativa>>

ATIVIDADE

Depois de ler os Minicasos 2.4, 2.5, 2.6 e 2.7, interaja com o grupo no Fórum - Atividade referente ao Caso 2.

Figura 50 – Interface do minicaso 2.7 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30684&chapterid=502>>

Após a leitura dos minicasos do caso 2, solicitei algumas atividades aos cursistas. Como havia sete minicasos para serem analisados, achei pertinente a realização de duas atividades diferentes, uma sobre os três primeiros minicasos, que abordava a integração de vídeos no ensino e aprendizagem, e outra sobre os quatro últimos, os quais se referiam às atividades escolares mediadas pelos *podcasts*.

Então, a primeira atividade foi de *chat* (Figura 51) e teve como objetivo o diálogo entre mim e os cursistas sobre quais e de que forma alguns dos temas estudados no terceiro tópico (Subcapítulo 6.1.3) perpassam os minicasos 2.1, 2.2 e 2.3 do caso 2. Por meio dessa interação no *chat*, ocorreu o processo de desconstrução dos três primeiros minicasos do caso 2, pois permitiu aos cursistas apresentarem o que compreenderam sobre a aplicabilidade ou não dos cinco temas nesses minicasos (Quadro 3). Isso resultou, a partir da síntese que organizei com base nas respostas deles, nos comentários temáticos sobre esses três minicasos do caso 2.

Nessa atividade, os cursistas começaram a perceber que um tema ou a

combinação de mais temas têm aplicabilidade em um minicaso do caso 2, mas também perpassam alguns minicasos, que são atividades escolares (contextos) distintas, do caso 1. Isso fez com que os cursistas iniciassem a travessia temática (Quadro 4).

Esse *chat* (Anexo E) ocorreu em dois dias diferentes (14 e 15 de maio 2015 às 19:30) para facilitar a participação dos cursistas, pois muitos ministravam aulas em uma dessas datas. Assim, os cursistas se inscreveram para a interação no *chat* na data mais apropriada para eles.

Já a atividade de fórum (Figura 52) teve como propósito a interação entre mim e os cursistas sobre qual(is) dos cinco temas perpassava(m) os minicasos 2.4, 2.5, 2.6 e o minicaso 2.7. Para isso, abri dois tópicos nesse fórum, um separado para o diálogo sobre o minicaso 2.6, porque este apresentava subsídios para desenvolver capacidades diferentes nos estudantes, visto que a professora grava os próprios *podcasts*; enquanto os outros três minicasos apresentavam as gravações feitas pelos estudantes.

Chat 14/05/2015 às 19:30 - Atividade referente ao Caso 2

Este *chat* ocorrerá no dia 14/05/2015 às 19:30 para o grupo de cursistas que se inscreveu para participar nesse dia e horário.

Nosso diálogo será sobre os Minicasos 2.1 (Projeto CBB WebTV), 2.2 (Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado) e 2.3 (Projeto Book trailer) do Caso 2, a fim de identificarmos quais e de que forma os Temas perpassam nesses Minicasos. Ou seja, nas atividades escolares apresentadas nesses três Minicasos, podemos observar que foi desenvolvida a Prática de escuta de textos orais (Tema 1), a Prática de leitura de textos escritos (Tema 2), a Prática de produção de textos orais (Tema 3), a Prática de produção de textos escritos (Tema 4), a Prática de análise linguística (Tema 5)? De que modo tais atividades propiciaram o desenvolvimento dessa(s) capacidade(s) descrita(s) no(s) Tema(s) que identificou em cada um desses Minicasos?

[Clique aqui para entrar no chat agora](#)

[Versão sem frames e Javascript](#)

[Ver sessões encerradas](#)

Figura 51 – Interface da atividade de *chat* do caso 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/chat/view.php?id=31860>>

Essa interação entre mim e os cursistas possibilitou a construção dos comentários temáticos referentes a esses minicasos, por meio do processo de

desconstrução desses três minicasos do caso 2. E, assim, como na atividade de *chat*, os cursistas puderam observar que um determinado tema perpassava um ou mais minicasos do caso 2, bem como se aplicava a alguns minicasos dos casos 1; o que resultou na travessia temática (Quadro 4).

Fórum - Atividade referente ao Caso 2

Neste fórum, iremos dialogar sobre qual(is) dos cinco Temas: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa perpassam as atividades escolares apresentadas nos Minicasos 2.4, 2.5, 2.6 e 2.7 do Caso 2.

Para uma melhor interação com o grupo, não acrescente novos tópicos. Poste sua resposta nos dois tópicos que já foram abertos pela professora. Um referente ao Minicaso 2.6 e outro sobre os Minicasos 2.4, 2.5 e 2.7.

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Diálogo sobre os Minicasos 2.4, 2.5 e 2.7	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	10	}
Diálogo sobre o Minicaso 2.6	 Fabiane Sarmento Oliveira Fruet	4	}

Figura 52 – Interface da atividade de fórum do caso 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no MoodleFonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/forum/view.php?id=31864>>

Assim, no primeiro tópico, incluí o seguinte enunciado:

Neste tópico do fórum da Atividade referente ao Caso 2, identifique e dialogue com o grupo qual(is) dos cinco Temas perpassa(m) o Minicaso 2.6 (Gravação de Podcasts pelo professor). Além disso, explique como esse(s) Tema(s) foi(ram) desenvolvido(s) nesse Minicaso.

E, no segundo tópico, postei o seguinte enunciado:

Neste tópico do fórum da Atividade referente ao Caso 2, vamos conversar com os colegas sobre qual(is) dos cinco Temas podemos observar que perpassa(m) o Minicaso 2.4 (Podcasts sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito), o Minicaso 2.5 (Conte um conto) e o Minicaso 2.7 (Criação da Webrádio CP2 Interativa). Além de identificar os Temas, também comente como você percebe a aplicação desse(s) Tema(s) em cada um desses Minicasos.

As palavras sublinhadas que aparecem nos dois enunciados que mencionei acima são *links* que acrescentei, os quais, quando clicados, direcionam os cursistas a um determinado minicaso da oficina no Moodle.

Para a atividade de diário - caso 2, solicitei que os cursistas, após terem lido os sete minicasos do caso 2 e interagido com os colegas no *chat* e fórum do caso 2, descrevessem no diário as impressões que tiveram com relação ao que foi

trabalhado nesse caso. Então, com vistas a auxiliar esse processo de reflexão, listei algumas perguntas para orientar a escrita dos cursistas no diário, as quais podem ser visualizadas na Figura 53.

Diário - Caso 2

[Ver 10 entradas de diário](#)

Após de ter lido os sete Minicasos do Caso 2 e dialogado com os colegas no *chat* e no fórum, escreva no diário um breve relato sobre o que sentiu nessas três semanas da oficina.

- O que achou das atividades de integração de vídeos e Podcasts implementadas pelos professores?
- Você adaptaria algumas daquelas sete atividades para trabalhar com os seus alunos? Se sim, como faria? Ou ainda acredita que não seja o momento de implementar atividades similares nas suas turmas? Por quê?
- Já teve a oportunidade de fazer atividades escolares parecidas com alguma daquelas sete nas suas aulas de Língua Portuguesa?
- Sentiu alguma dificuldade para acessar o material do Caso 2 e seus sete Minicasos disponibilizados no Moodle?
- E referente às atividades de *chat* e fórum propostas, o que achou? Prefere participar mais de *chats* ou de fóruns? Por quê?

Iniciar ou editar a minha entrada do diário

Você não começou este diário ainda

Figura 53 – Interface da atividade de diário do caso 2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/journal/view.php?id=31856>>

As respostas dos cursistas a esse diário (Anexo D) me possibilitaram obter algumas informações sobre o que eles estavam achando da oficina até o momento com relação à organização hipermediática do caso 2, às práticas desenvolvidas pelos diferentes professores apresentados nos sete minicasos desse caso, às atividades de *chat* e fórum realizadas, se já haviam desenvolvido uma atividade escolar similar das mencionadas nos minicasos, se adaptariam algumas das atividades apresentadas nesses minicasos para o próprio fazer didático-pedagógico e como estavam se sentindo referente ao planejamento de uma atividade escolar mediada por algum dos recursos tecnológicos do caso 2 para ser implementada nas próprias aulas de Língua Portuguesa.

6.1.6 Caso 3: produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa

No caso 3 (Figura 54), criei um livro denominado CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa e solicitei duas atividades sobre esse caso: um wiki e um diário.

CASO 3

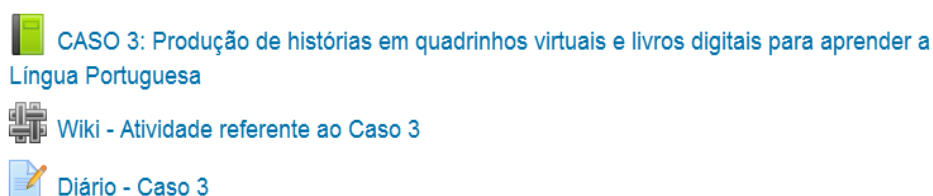


Figura 54 – Continuação (5) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

Subdividi o CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa em quatro minicasos (Figura 55): MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem, MINICASO 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê, MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento e MINICASO 3.4: Criando livros digitais no *Storybird*.

Sumário
MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem
3.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Toondoo
MINICASO 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê
3.2.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Software HagáQuê
3.2.2 Sugestões para trabalhar com a criação de histórias em HagáQuê
MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento
3.3.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Youblisher
MINICASO 3.4: Criando livros digitais no Storybird
3.4.1 RECURSO TECNOLÓGICO: Storybird
3.4.2 Sugestão de 4 sites gratuitos para criar livros digitais

Figura 55 – Sumário do caso 3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
 Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30689>>

O MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Figura 56) apresenta a implementação de uma atividade escolar realizada pelos pesquisadores Leonel e Júlio, por meio de uma oficina de letramentos digitais, com catorze (14) estudantes do oitavo e nono ano que tiveram a missão de produzir Histórias em Quadrinhos (HQ) virtuais. Para saber mais informações sobre essa atividade, os cursistas deveriam clicar na Figura 1, no Moodle, do minicaso 3.1, porque acrescentei um *link* nessa figura para direcioná-los à página onde está disponível o artigo completo

sobre essa atividade¹⁰⁸.

CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa

MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem

Os pesquisadores Leonel Andrade dos Santos e Júlio Araújo, por meio de Oficinas de Letramentos Digitais (OLD), desenvolveram atividades de leitura, planejamento, escrita e reescrita de Histórias em Quadrinhos (HQ) digitais.

Assim, eles realizaram uma atividade com 14 alunos do 8º e 9º ano, os quais tinham a missão de produzir HQ digitais mediadas pela a ferramenta [Toondoo](#).

Clique sobre a Figura 1 para poder ler o artigo que apresenta mais informações dessa atividade.

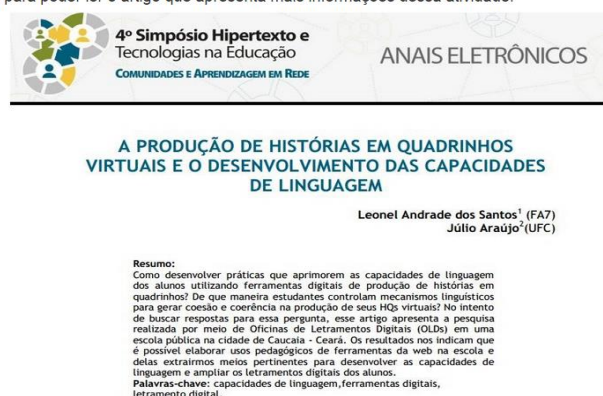


Figura 1: Página on-line de um artigo publicado nos Anais Eletrônicos do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação

Fonte: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>>

Figura 56 – Interface do minicaso 3.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30689>>

Na página 3.1.1 do Moodle da oficina, RECURSO TECNOLÓGICO: Toondoo, disponibilizei um *link* para o endereço do recurso tecnológico Toondoo¹⁰⁹, o qual mediou a atividade de produção de histórias em quadrinhos virtuais, e também um vídeo¹¹⁰, que está disponível no You Tube, com um tutorial para criar uma HQ virtual no Toondoo. No final dessa página, incluí um desafio aos cursistas em formato de pergunta: “Bem interessante esse recurso, não acha? Que tal se cadastrar no Toondoo e produzir uma HQ virtual?”

O MINICASO 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê (Figura 57) aborda o desenvolvimento de atividades escolares de

¹⁰⁸ O artigo foi publicado nos Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>>.

¹⁰⁹ Disponível em: <<http://www.toondoo.com/createToon.do>>.

¹¹⁰ Disponível em: <<https://youtu.be/Xp5diZ8GOSs>>.

construção de histórias em quadrinhos (HQ) virtuais planejado e implementado por uma professora responsável pelo Laboratório de Informática de uma escola da rede pública de ensino na cidade de Maceió, em Alagoas. Essas atividades envolveram trinta (30) estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental com idades entre nove e dez anos e foram relatadas em artigo publicado em 2010, nos Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Assim, ao clicarem no *link* que disponibilizei na página do minicaso 3.2, os cursistas terão acesso ao texto completo, *Mídias na educação: construindo histórias em quadrinhos a partir do software educativo HagáQuê*¹¹¹. Além disso, nessa mesma página, citei com base em Vergueiro (2012) uma lista com nove motivos para integrar a atividade de produção de HQ virtual em sala de aula.

CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa

MINICASO 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê

Uma professora responsável pelo Laboratório de Informática de uma escola da rede pública de ensino na cidade de Maceió-AL desenvolveu atividades escolares de construção de histórias em quadrinhos (HQ) virtuais mediada pelo [software HagáQuê](#). Essas atividades envolveram 30 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com idades entre 9 e 10 anos.

Para ter acesso ao texto que apresenta mais informações sobre essas atividades, clique no [link Mídias na educação: construindo histórias em quadrinhos a partir do software educativo HagáQuê](#).

Vergueiro (2012) lista nove motivos para integrar a atividade de produção de HQ virtual em sala de aula.

1. **Os estudantes querem ler os quadrinhos** - as histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.
2. **Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente** - a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir.
3. **Existe um alto nível de informação nos quadrinhos** - as revistas de histórias em quadrinhos versam os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área.
4. **As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos** - devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística - como o balão, a onomatopeia, os diversos planos utilizados -, os estudantes têm acesso a outras possibilidades de comunicação que colaboram para seu relacionamento familiar e coletivo.
5. **Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura.**
6. **Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes** - na medida em que tratam de assuntos variados, introduzem sempre palavras novas aos estudantes, cujo vocabulário vai se ampliando.
7. **O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar** - os estudantes são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico.
8. **Os quadrinhos têm caráter globalizador** - por serem veiculadas no mundo inteiro, as revistas de histórias em quadrinhos trazem normalmente temáticas que têm condições de ser compreendidas por qualquer estudante, sem necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema, seja ela devida a antecedentes culturais, étnicos, linguísticos ou sociais.
9. **Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema** - a grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles.

REFERÊNCIA

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A. et al. (Orgs). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Figura 57 – Interface do minicaso 3.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30689&chapterid=506>>

¹¹¹ Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/Midias-na-educacao-construindo-historias-em-quadrinhos-a-partir-do-software-educativo-HagaQue..pdf>>.

Como consta no próprio título do minicaso 3.1, o recurso tecnológico que mediou a atividade de construção de histórias em quadrinhos virtuais foi o *software* HagáQuê. Nesse sentido, na página 3.1.1 RECURSO TECNOLÓGICO: *Software* HagáQuê, incluí um *link* que direciona os cursistas para a página do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde há uma explicação sobre o HagáQuê¹¹². Ainda nessa mesma página 3.1.1, disponibilizei o endereço para *download* desse *software*¹¹³ e para um Material de Apoio sobre o HagáQuê¹¹⁴ produzido para o Projeto de Informática na Educação Especial (Proinesp); além de um *link* para um tutorial¹¹⁵ que explica passo-a-passo como criar histórias em quadrinhos virtuais mediadas pelo HagáQuê e outro *link* para um banco de imagens¹¹⁶ compatíveis com o HagáQuê.

Já na página 3.2.2 do Moodle da oficina, Sugestões para trabalhar com a criação de histórias em HagáQuê, integrei o texto publicado no blog do professor Felipe Edgar, Criando Histórias com o HagáQuê¹¹⁷, pois o professor consegue esclarecer de maneira objetiva e concisa os componentes de uma história em quadrinhos, traz dicas pedagógicas para integrar as histórias em quadrinhos virtuais ao ensino e a aprendizagem, bem como explica como realizar algumas ações básicas, como iniciar o HagáQuê, criar uma nova história, salvar, publicar histórias na Internet, utilizar as ferramentas e aplicar som nesse *software*. Ao final dessa página, também disponibilizei o endereço *on-line* de um jogo virtual¹¹⁸ para os estudantes testarem a memória e os conhecimentos referentes aos balões que indicam a fala da personagem em uma história em quadrinho.

O MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento (Figura 58) se refere a uma parceria entre a Informática Educativa e a disciplina de Língua Portuguesa, em que estudantes do sexto ano do Campus Realengo II do Colégio

¹¹² Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>>.

¹¹³ Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/downloads/hq_install.exe>.

¹¹⁴ Disponível em: <http://files.ntmitapeva.webnode.com.br/200000264-7d8be7e860/hq-material_de_apoio.pdf>.

¹¹⁵ Disponível em: <<http://materialdidatico.pbworks.com/w/page/20509747/Tutorial%20Hag%C3%A1Qu%C3%AA>>.

¹¹⁶ Disponível em: <<<https://sites.google.com/site/cp2labre2/banco-de-imagens>>>.

¹¹⁷ Disponível em: <<https://felipeedgar.wordpress.com/2012/09/11/criando-histrias-com-o-haggu/>>.

¹¹⁸ Esse jogo virtual está disponível no repositório *on-line* do professor Vilson Leffa em: <http://www.leffa.pro.br/elo/repositorio/ufmg/vanelly_silva/7ano/hq.htm>.

Pedro II do Rio de Janeiro recontaram alguns contos de espanto e alubrimento e os organizaram no formato de um livro digital. A fim de demonstrar o trabalho realizado pelos estudantes, acrescentei um *link* na figura disponível na página desse minicaso, que direciona os cursistas à publicação digital de um conto¹¹⁹, escrito por um dos estudantes. E, para saber mais sobre essa atividade, os cursistas deveriam clicar no *link* com o endereço que direciona para o blog Informática Educativa do Campus Realengo II¹²⁰.

CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa

MINICASO 3.3: Contos de espanto e alubrimento

A partir de uma parceria entre a Informática Educativa e a disciplina de Língua Portuguesa, os alunos do 6º ano do Campus Realengo II do Colégio Pedro II - RJ recontaram alguns contos de espanto e alubrimento e os organizaram no formato de um livro digital.



Figura 1: Livro digital produzido pelos alunos do 6º ano (turma 602) do Campus Realengo II do Colégio Pedro II - RJ

Fonte: <<http://www.youblisher.com/p/658482-Contos-de-espanto-e-alubrimento-Turma-602/>>

Para saber mais informações sobre essa atividade, clique no *link* a seguir: <<http://www.cp2.g12.br/blog/labre2/pagina-exemplo/2013-2/contos-de-espanto-e-alubrimento/>>

Figura 58 – Interface do minicaso 3.3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30689&chapterid=509>>

A página 3.3.1 do Moodle da oficina, RECURSO TECNOLÓGICO: Youblisher, apresenta algumas informações relacionadas ao recurso tecnológico que possibilitou a publicação dos livros em formato digital: o Youblisher¹²¹. Também

¹¹⁹ Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/658482-Contos-de-espanto-e-alubrimento-Turma-602/>>.

¹²⁰ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/labre2/pagina-exemplo/2013-2/contos-de-espanto-e-alubrimento/>>.

¹²¹ Disponível em: <<http://www.youblisher.com/>>.

integrei, nessa página, um vídeo¹²² disponível no You Tube de como utilizar o Youblisher, para que os cursistas o assistissem no Moodle mesmo, sem a necessidade de acessarem a página do You Tube.

O MINICASO 3.4: Criando livros digitais no *Storybird* (Figura 59) é sobre uma atividade de criação de livros digitais desenvolvida pela professora Iza Ana com alguns estudantes dos terceiros anos das turmas G e L da Escola Municipal Professor Aluízus Sehnem de Joinville, em Santa Catarina, na aula da Sala de Apoio Pedagógico, mediada pelo *Storybird*¹²³. Essa atividade visa estimular a capacidade de criação nos estudantes.

Então, para exemplificar a criação desses estudantes, disponibilizei, na página desse minicase, alguns *links*, os quais direcionam para os seguintes livros digitais: O Avião Colorido por Mateus e Felipe 3ºG¹²⁴, O leão forte por João Lins e Lucas¹²⁵, O Lobo Sorridente por Lucas e Rodrigo¹²⁶ e A Árvore de João Assunção¹²⁷.

¹²² Disponível em: <<https://youtu.be/-uO0FAQSs3o>>.

¹²³ Disponível em: <<http://storybird.com/>>.

¹²⁴ Disponível em: <<http://storybird.com/books/o-aviao-colorido-escrito-por-mateus-e-felipe-3o-an/?token=bpc367>>.

¹²⁵ Disponível em: <<http://storybird.com/books/o-leao-forte-escrito-por-lucas-e-joao-l/?token=wrqckq>>.

¹²⁶ Disponível em: <<http://storybird.com/books/o-lobo-sorridente-escrito-por-rodrigo-e-lucas-do-3/?token=f3kvma>>.

¹²⁷ Disponível em: <<http://storybird.com/books/as-meninas-na-arvore-escrito-por-joao-vitor-assunc/?token=9pm5cg>>.

CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa

MINICASO 3.4: Criando livros digitais no Storybird



Escola Municipal Prof. Aluízus Sehnem

"O que faz a escola grande ou pequena, não é o seu tamanho. Sim os seus valores."

terça-feira, 28 de junho de 2011

Criando Livros no Storybird

Alguns alunos dos 3º anos G e L, na aula da Sala de Apoio Pedagógico com a Profª Iza Ana, criaram livros, na Sala Informática Pedagógica, usando como ferramenta o [Storybird](#). Esta é uma ferramenta que proporciona a criança a criar histórias sobre diversos temas. Tem como objetivo o estímulo a criação. Confira como ficou e deixe seu comentário. Isso é muito importante para os autores.

O Avião Colorido por Mateus e Felipe 3ºG



Figura 59 – Interface do minicaso 3.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30689&chapterid=516>>

Na página 3.4.1 do Moodle da oficina, RECURSO TECNOLÓGICO: *Storybird*, disponibilizei um *link* com endereço para o tutorial, *Storybird* - Crie um livro de histórias¹²⁸, o qual ensina como criar livros virtuais por meio desse recurso. E, na página 3.4.2 do Moodle da oficina, Sugestão de 4 sites gratuitos para criar livros digitais, sugeri, com base em um texto publicado no site Universia em 2014¹²⁹, os sites Myebook, Livros digitais, Papyrus e Playfic como outras possibilidades, além do Youblisher e *Storybird* para a criação e publicação de livros *on-line*. Também acrescentei um recado aos cursistas com relação à atividade do caso 3: “Depois de ler os Minicasos 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4, acesse o Wiki - Atividade referente ao Caso 3 e siga as orientações dessa tarefa colaborativa.”, e incluí um *link* para direcionar a essa atividade no Moodle, na parte que aparece sublinhada do

¹²⁸ Disponível em: <<http://ferramentaseducativas.com/index.php/apresentacoes/108-storybird>>.

¹²⁹ Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/04/24/1095462/confira-4-sites-gratuitos-criar-livros-digitais.html>>.

enunciado.

Como atividades relacionadas aos minicasos do caso 3, solicitei, primeiro, que os cursistas produzissem colaborativamente com os colegas do grupo um texto, no Wiki - Atividade referente ao Caso 3 (Figura 60), sobre a aplicabilidade dos temas nos minicasos do caso 3. Para a realização dessa atividade, os cursistas foram organizados em dois grupos, Grupo A e Grupo B, e cada grupo ficou responsável pela análise de dois minicasos, mas todos os cursistas poderiam acessar e ler a produção dos dois grupos no wiki. Com o objetivo de organizar a produção dos textos pelos grupos, eu digitei, na página principal do wiki, algumas orientações gerais aos cursistas referente a atividade.

Como eu não sabia se todos já tinham trabalhado com esse recurso do Moodle, achei pertinente acrescentar um *link* para um texto¹³⁰ que explicasse de maneira fácil o que é um wiki, além de um *link* para o vídeo¹³¹ publicado no YouTube: O que é um wiki?. Além disso, incluí quatro quadros, um para cada minicaso e, em cada um desses quadros, acrescentei um *link*, o qual direciona para uma outra página no wiki referente a um determinado minicaso (Figura 61). Assim, em cada uma dessas quatro páginas no wiki, eu também digitei algumas orientações para o grupo:

1) Nesta página do Wiki, produza de maneira colaborativa com os colegas um texto sobre quais Temas podem ser aplicados no Minicaso 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Também, explique o porquê de ter selecionado tal(is) tema(s). OBS. Não exclua texto de orientação acima e redija o texto abaixo desta linha.

2) Nesta página do Wiki, produza de maneira colaborativa com os colegas um texto sobre quais temas podem ser aplicados no Minicaso 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê. Também explique os motivos de ter selecionado tal(is) tema(s). OBS. Não exclua texto de orientação acima e redija o texto abaixo desta linha.

3) Nesta página do Wiki, produza de forma colaborativa com os colegas um texto referente aos temas que podem ser aplicados no Minicaso 3.3: Contos de espanto e alumbramento. Além disso, explique qual(is) o(s) motivo(s) para ter selecionado tal(is) tema(s). OBS. Não exclua texto de orientação acima e redija o texto abaixo desta linha.

4) Nesta página do Wiki, produza de modo colaborativo com os colegas um texto que relacione o(s) tema(s) que pode(m) ser aplicado(s) no Minicaso

¹³⁰ Disponível em: <<http://web2noensino.blogspot.com.br/2008/05/o-que-uma-wiki.html>>.

¹³¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jaZESDWmm-c>>.

3.4: Criando livros digitais no Storybird. Também é necessário explicar o porquê de ter selecionado tal(is) tema(s). OBS. Não exclua texto de orientação acima e redija o texto abaixo desta linha.

Wiki - Atividade referente ao Caso 3

Escrita de texto colaborativo sobre a possível aplicabilidade dos cinco temas nos quatro Minicasos do Caso 3.

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

 Versão de impressão

Caso 3 - Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa

Para fazer a atividade neste Wiki, clique no [link](#) de um dos Minicasos. Abrirá uma nova página para que produza colaborativamente com os colegas do seu grupo (ver lista com os nomes abaixo) um texto sobre a aplicabilidade dos temas nos Minicasos do Caso 3. Após digitar a sua contribuição, clique no botão SALVAR. Não esqueça de salvar o seu texto antes de sair da página, pois, caso contrário, ele não será gravado no Wiki.

Se você não sabe o que é um Wiki, leia o texto [O que é um Wiki?](#) e assista ao vídeo publicado no YouTube: [O que é um Wiki?](#)

GRUPO A (Trabalharão na produção de dois textos um sobre o Minicaso 3.1 e outro sobre o 3.3) -

GRUPO B (Trabalharão na produção de dois textos um sobre o Minicaso 3.2 e outro sobre o 3.4) -

MINICASO 3.1:

A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem

MINICASO 3.2:

Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê

MINICASO 3.3:

Contos de espanto e alubrimento

MINICASO 3.4:

Criando livros digitais no Storybird

Tags: A produção de HQ virtual é uma atividade muito int

Figura 60 – Interface da atividade de wiki do caso 3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/wiki/view.php?id=31831>>

Wiki - Atividade referente ao Caso 3

Escrita de texto colaborativo sobre a possível aplicabilidade dos cinco temas nos quatro Minicasos do Caso 3.

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem

Contrair tudo

▼ Editando a página 'MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem'

Formato HTML ⓘ

Parágrafo B I [Listas] [Links] [Imagens] [Tabelas] [Código] [Mais]

Família da fonte 3 (12pt) [Mais]

Nesta página do Wiki, produza de maneira colaborativa com os colegas um texto sobre quais Temas podem ser aplicados no Minicaso 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Também, explique o porquê de ter selecionado tal(is) tema(s).

OBS. Não exclua texto de orientação acima e redija o texto abaixo desta linha.

Para redigir o seu texto clique no botão acima EDITAR, que está entre os botões VISUALIZAR e COMENTÁRIOS.

A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem

Caminho: p » span » span

▼ Tags

Figura 61 – Interface da atividade de wiki do caso 3 sobre o minicaso 3.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/wiki/edit.php?pageid=118>>

Por meio dessa atividade mediada pelo wiki (Anexo F), os cursistas construíram, colaborativamente, com o grupo de colegas, os comentários temáticos relativos a um determinado minicaso do caso 3 e, assim, ocorreu o processo de desconstrução dos minicasos do caso 3 (Quadro 3). Além disso, os cursistas puderam observar que um determinado tema ou a combinação de temas pode ser aplicado em um ou mais minicasos do caso 3, mas também se aplica a alguns minicasos dos casos 1 e 2, os quais são atividades escolares (contextos) diferentes (Quadro 4). Esse processo é entendido como travessia temática.

Para a atividade de diário - caso 3, solicitei que os cursistas redigissem um breve relato com as suas impressões referentes às quatro atividades escolares apresentadas nos minicasos do caso 3. Assim como nos enunciados dos outros dois diários anteriores, também listei algumas perguntas para orientar a escrita dos cursistas nesse diário que podem ser lidas na Figura 62.

Diário - Caso 3

Ver 10 entradas de diário

Redija um breve relato, neste diário, com as suas impressões referentes às quatro atividades escolares apresentadas nos Minicasos do Caso 3.

- O que achou das atividades de produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa?
- Você alteraria o planejamento de alguma dessas atividades?
- Já realizou um trabalho similar a essas atividades com as suas turmas nas aulas de Língua Portuguesa?
- E sobre os recursos tecnológicos Toondoo, Software HagáQué, Youblisher e Storybird? Algum deles já mediou as suas aulas? Se sim, como foi essa experiência? Repetiria novamente com outras turmas? Se não mediou, acredita que poderia planejar uma atividade com a integração de algum desses recursos ou ainda não se sente preparado(a) para isso?
- Teve alguma dificuldade ao acessar o material do Caso 3 e seus Minicasos disponibilizados no Moodle? O que achou a atividade realizada de maneira colaborativa no wiki? Ou seja produzir um texto *on-line* sobre os Minicasos em colaboração com os colegas?

Iniciar ou editar a minha entrada do diário

Você não começou este diário ainda

Figura 62 – Interface da atividade de diário do caso 3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/journal/view.php?id=31865>>

Por meio do relato dos cursistas a esse diário (Anexo D), eu pude observar as impressões deles referentes a sétima, a oitava e a nona semana de oficina, onde foi estudado o caso 3, às atividades escolares planejadas e implementadas pelos professores trabalhadas nos minicasos do caso 3, à atividade, no Moodle, de wiki (produção textual colaborativa), se já haviam desenvolvido alguma atividade escolar parecida das apresentadas nos quatro minicasos, se adaptariam essas atividades para o próprio fazer didático-pedagógico e como se sentiam ao pensar em planejar uma atividade escolar mediada por algum dos recursos tecnológicos vistos no caso 3 para ser implementada nas próprias aulas de Língua Portuguesa.

6.1.7 Caso 4: o potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

No caso 4 (Figura 63), primeiramente, integrei o endereço *on-line* do texto A língua em todas as disciplinas¹³², o qual defende que a leitura e a escrita

¹³² Texto publicado na revista Nova Escola Edição 221 em Abril 2009 de autoria de Luis Carlos de Menezes. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lingua-todas-disciplinas->

precisam ser trabalhadas por professores de diversas áreas do conhecimento e não só, exclusivamente, pelos professores de Língua Portuguesa. Esse texto vem ao encontro do que foi abordado em alguns minicasos do caso 4, ou seja, as capacidades de ler e escrever também podem ser desenvolvidas tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto nas aulas de Matemática, de Arte, de História entre outras áreas de maneira interdisciplinar. Por isso, que o incluí como leitura inicial para o estudo do caso 4.

Ainda para esse caso, criei um livro denominado CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna e o subdividi em seis minicasos (Figura 64), além de solicitar três atividades sobre o caso 4: um questionário, uma enquete e um diário.

CASO 4

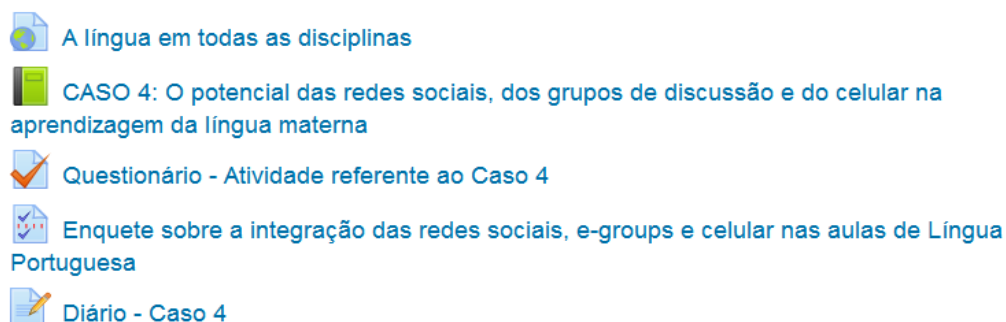


Figura 63 – Continuação (6) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

Os seis minicasos do caso 4 (Figura 64) são MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária, MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula, MINICASO 4.3 Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa, MINICASO 4.4 Produção textual mediada pelo Tumblr, MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-

groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental e MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História.

Sumário

MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária

- 4.1.1 O Twitter e a reflexão linguística na sala de aula de Português
- 4.1.2 Será que o Twitter emburrece os alunos?
- 4.1.3 Como trabalhar contos e microcontos na sala de aula?

MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula

- 4.2.1 Entrevista com o professor Cláudio de Musacchio sobre o Facebook na sala de aula
- 4.2.2 Sugestões para integrar o Facebook na sala de aula

MINICASO 4.3: Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa

- 4.3.1 Rede social Edmodo reúne 12 milhões de alunos e professores
- 4.3.2 Tutoriais sobre o Edmodo

MINICASO 4.4: Produção textual mediada pelo Tumblr

- 4.4.1 Alunos da Escola Garcia de Lima Falam sobre a rede social Tumblr
- 4.4.2 Dicas para integrar as redes sociais no processo de ensino e aprendizagem

MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental

MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História

- 4.6.1 Colégio consegue bons resultados com o uso de aparelhos celulares durante as aulas
- 4.6.2 Geração polegar: contribuições do celular para a aprendizagem
- 4.6.3 Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)
- 4.6.4 Criação de websites móveis

Figura 64 – Sumário do caso 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690>>

O MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária (Figura 65) apresenta o desenvolvimento de uma atividade escolar de produção de minicontos mediada pelo Twitter com estudantes da oitava série do Colégio Hugo Sarmento na cidade de Sumarezinho, em São Paulo. Essa atividade foi implementada pelo professor de Língua Portuguesa, Tiago.

Para ter acesso a mais informações sobre essa atividade, os cursistas deveriam clicar na figura disponível na página desse minicaso, onde acrescentei um *link* que direciona para o endereço do texto Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender a técnica literária¹³³. Ainda nessa página, incluí *links* nas palavras Twitter e Minicontos, os quais, quando clicados, direcionam os cursistas, respectivamente, para a página do Twitter¹³⁴ e para a página do *blog* Conversa de Português que explicita a diferença entre as denominações Contos, minicontos/microcontos e haicais¹³⁵. Ao clicar na logomarca do Twitter, os cursistas também teriam acesso à página dessa rede social.

¹³³ Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,twitter-chega-a-sala-de-aula-como-ferramenta-para-aprender-tecnica-literaria-imp-,626165>>.

¹³⁴ Disponível em: <<https://twitter.com/>>.

¹³⁵ Disponível em: <<http://conversadeportugues.com.br/2013/12/microcontos/>>.

MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária



O professor de Língua Portuguesa, Tiago Calles, implementou uma atividade escolar de produção de *minicontos* mediada pelo *Twitter* com estudantes da oitava série do Colégio Hugo Sarmento na cidade de Sumaré, em São Paulo.

Clique na Figura 1 para saber sobre a implementação dessa atividade na escola.



Figura 1: Alunos da oitava série do Colégio Hugo Sarmento apresentando a produção de minicontos no *Twitter*

Fonte: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral/twitter-chega-a-sala-de-aula-como-ferramenta-para-aprender-tecnica-literaria-imp,626165>>

Figura 65 – Interface do minicaso 4.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690>>

Na página 4.1.1 O Twitter e a reflexão linguística na sala de aula de Português (Figura 66), disponibilizei um *link* com o endereço de um texto publicado na Revista de Língua Portuguesa¹³⁶, o qual problematiza o ensino e a aprendizagem somente da norma culta em sala de aula e também inseri como figura uma charge que apresenta de forma bem-humorada essa questão para os cursistas poderem refletir sobre esse assunto.

¹³⁶ Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/31/artigo225121-1.asp>>.

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária

4.1.1 O Twitter e a reflexão linguística na sala de aula de Português

A norma culta é uma ferramenta útil, mas não precisa ser uma mordaça, nem na vida nem em sala de aula. Isso pode ser apresentado aos alunos enquanto se ensina a norma culta.

Por Bruno Rodrigues



Figura 2: Utilização da norma culta

Fonte: <<http://quantummediodedemocracia.com/wp-content/uploads/2012/11/norma-culta-charge-sufista.jpg>>

Para ler o texto completo (são duas páginas), clique no *link* a seguir: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/31/artigo225121-1.asp>>

Figura 66 – Interface da página 4.1.1 do minicaso 4.1 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690&chapterid=580>>

Na próxima página do minicaso 4.1, 4.1.2 Será que o Twitter emburrece os alunos?, acrescentei algumas passagens de um texto publicado no *site* Porvir, a fim de despertar a curiosidade dos cursistas para a leitura do texto na íntegra e incluí um *link*, nessa página, que os direciona ao acesso do texto completo. As passagens acrescentadas foram as seguintes:

Pesquisas mostram que redes sociais permitem que alunos se comuniquem mais e errem muito menos do que se imagina. Por Patrícia Gomes.

“\$%@!& #provadematematica #xatiado”, diz um adolescente pelo Twitter. “Fica assim naum, migooooo #tamujunto”, responde a colega em apenas uma das centenas de mensagens que trocariam naquele dia. Se é verdade que as redes sociais têm feito os estudantes escreverem mais, será que digitar cotidianamente palavras como “xatiado”, “naum”, “migooooo” e “tamu” não os está fazendo escrever pior? Será que tantos neologismos e emoticons não estão sendo importados para os momentos em que os alunos precisam escrever de maneira formal? Pesquisas realizadas nos EUA, cada uma com seu recorte e perfil, têm mostrado que, ao menos para eles, não. Essa geração está longe de ter emburrecido por causa do Twitter.

A página 4.1.3 Como trabalhar contos e microcontos na sala de aula?

apresenta um pequeno texto¹³⁷ publicado no *site* da Editora Moderna com algumas sugestões para o planejamento de atividades escolares que envolvam contos e microcontos.

O MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula (Figura 67) aborda algumas estratégias para fazer do Facebook um aliado dos professores de Língua Portuguesa nos processos de ensinar e aprender dentro e fora da escola. Essas estratégias foram publicadas no *site* do Brasil Escola no Canal Educador¹³⁸.

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula



Por Mayra Pavan

Diariamente os professores precisam disputar com as tecnologias a atenção dos alunos. A estratégia de ensino "Facebook na sala de aula" busca aproximar esses dois universos.

A escola vem enfrentando um problema que de epidêmico tornou-se endêmico: as várias tecnologias que os alunos levam e usam na escola. Não é novidade que, durante as aulas, os estudantes atualizam seus perfis, curtem fotos de amigos, comentam publicações, assistem a vídeos, e tudo isso enquanto o professor explica o assunto.

A proibição feita por algumas instituições, em muitos momentos, causa situações conflituosas em sala de aula, o que termina por desgastar professores e alunos. O que fazer então? Se proibir não é a solução, liberar também não é. Portanto, é preciso encontrar um ponto de equilíbrio para resolver essa questão.

Um ditado muito conhecido que diz "Se não pode vencê-los, ajunte-se a eles" pode ser perfeitamente aplicado para resolver esse impasse. Se não é possível proibir, vamos permitir a utilização, mas não de forma leviana. O ideal é vincular o uso da tecnologia à educação, e uma estratégia interessante é o uso do Facebook.

Acompanhe algumas sugestões que podem fazer com que o Facebook torne-se um forte aliado dos professores de Língua Portuguesa.

Cada sala pode ter o seu próprio Facebook e, divididos em grupos, os alunos devem ficar responsáveis pelas postagens. Os temas são escolhidos pelos professores e vão desde questões gramaticais a produções textuais. Todos os trabalhos serão apresentados na internet. Como os discentes têm consciência da exposição gerada pelo Facebook, certamente serão mais cuidadosos no momento dos posts, o que implicará mais pesquisas e cuidados

Figura 67 – Interface do minicaso 4.2 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690&chapterid=583>>

Na página 4.2.1 Entrevista com o professor Cláudio de Musacchio sobre o Facebook na sala de aula, disponibilizei a entrevista¹³⁹ realizada pelo Portal da EaD Brasil com o criador do curso Facebook na sala de aula, professor Cláudio de Musacchio.

Na página 4.2.2 Sugestões para integrar o Facebook na sala de aula,

¹³⁷ Disponível em: <<http://pnld.moderna.com.br/2013/12/04/como-trabalhar-contos-e-microcontos-na-sala-de-aula/>>.

¹³⁸ Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/facebook-na-sala-aula.htm>>.

¹³⁹ Disponível em: <<http://musacchio.webnode.com.br/news/facebook-na-sala-de-aula/>>.

indiquei três textos para leitura com algumas dicas para a integração do Facebook nas aulas: 5 melhores práticas para educadores no Facebook¹⁴⁰, 100 maneiras de usar o Facebook em sala de aula¹⁴¹ e Facebook libera recursos para educadores¹⁴².

O MINICASO 4.3: Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa (Figura 68) menciona as contribuições da rede social Edmodo para a aprendizagem de estudantes do quinto ano do ensino fundamental, durante um projeto no componente curricular de Arte. Esse trabalho foi apresentado no IX Seminário Interno de Informática – Inovação tecnológica: Desafios Pedagógicos em 2013, em Caxias do Sul e a apresentação foi organizada no Prezi¹⁴³. Assim, integrei essa apresentação na página desse minicaso, para que os cursistas conseguissem acessá-la pelo Moodle da oficina.

Já, na página 4.3.1 Rede social Edmodo reúne 12 milhões de alunos e professores, integrei um texto¹⁴⁴ publicado no *site* Porvir que descreve algumas características e objetivos do Edmodo, visto que foi lançada em 2008 por dois professores de Illinois, nos Estados Unidos, e vem conseguindo um número considerável de usuários.

Como essa rede social não é tão conhecida pelos professores como o Twitter e o Facebook, achei pertinente, na página 4.3.2 Tutoriais sobre o Edmodo, indicar dois tutoriais aos cursistas que apresentassem algumas orientações iniciais sobre como navegar e organizar uma aula por meio dessa rede. Os tutoriais sugeridos foram Para entrar no Edmodo como professor¹⁴⁵ e Edmodo - Aulas com o Professor Gustavo (vídeos no YouTube)¹⁴⁶.

¹⁴⁰ Disponível em: <<http://canaldoensino.com.br/blog/5-melhores-praticas-para-educadores-no-facebook>>.

¹⁴¹ Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/25/936671/100-maneras-usar-facebook-em-sala-aula.html>>.

¹⁴² Disponível em: <<http://canaldoensino.com.br/blog/facebook-libera-recursos-para-educadores>>.

¹⁴³ Disponível em: <https://prezi.com/dshiy5ejug8r/plataforma-edmodo-no-ensino-da-arte-ix-seminario-interno-de-informatica/?utm_campaign=share&utm_medium=copy#>.

¹⁴⁴ Disponível em: <<http://porvir.org/porcriar/rede-social-reune-12-milhoes-de-alunos-professores/20121003>>.

¹⁴⁵ Disponível em: <<http://www.aulaplugada.com/content/para-entrar-no-edmodo-como-professor>>.

¹⁴⁶ Disponível em: <<http://webste1.blogspot.com.br/2014/04/edmodo-com-o-professor-gustavo.html>>.

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

MINICASO 4.3: Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa



Figura 68 – Interface do minicaso 4.3 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690&chapterid=586>>

O MINICASO 4.4: Produção textual mediada pelo Tumblr (Figura 69) apresenta uma atividade escolar de produção textual mediada pela rede social Tumblr implementada pela professora Kelly, a fim de desenvolver a habilidade de escrita dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Na página desse minicaso, integrei uma síntese com as principais informações sobre essa atividade e disponibilizei o *link* com o endereço para acessar o artigo completo¹⁴⁷ publicado na Revista Hipertextus digital da Universidade Federal de Pernambuco.

Embora essa atividade tenha sido desenvolvida no Ensino Médio, entendo que o Tumblr também pode mediar atividades escolares do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental que é o foco dessa oficina.

¹⁴⁷ Disponível em: <www.hipertextus.net/volume10/08-Hipertextus-Vol10-Fabiane-Sarmiento-Oliveira_%20Kelly-Alves-Lorenz%20&Miguel-Alfredo-Orth.pdf>.

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

MINICASO 4.4: Produção textual mediada pelo Tumblr

PRODUÇÃO TEXTUAL MEDIADA PELO TUMBLR NO ENSINO MÉDIO

Kelly Alves Lorenz¹, Fabiane Sarmento Oliveira Fruet², Leticia de Lima³
 Pós-graduanda em Mídias na Educação¹, Orientadora², Coordenadora³ - UFPel.
 Universidade Federal de Pelotas, Polo UAB de Arroio dos Ratos

Introdução

Este trabalho de pesquisa problematizou a integração da rede social Tumblr nas aulas de Língua Portuguesa, no segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual, na cidade de Charqueadas-RS, a fim de desenvolver a habilidade de escrita dos alunos dessa turma. Para isso, primeiro foram apresentadas algumas características da rede social Tumblr. Após, relatou-se o desenvolvimento da atividade escolar de produção textual mediada pelo Tumblr em aula e realizou uma discussão referente ao potencial dessa atividade no contexto investigado.

Metodologia

Neste trabalho de pesquisa, a concepção metodológica adotada foi a Investigação-Ação Educacional (IAE). A IAE tem por característica a busca do próprio profissional da educação em melhorar sua prática docente por meio da pesquisa. Muito além de procurar a solução de um problema, a IAE propõe que o professor possa refletir sobre sua atuação e examinar soluções mais apropriadas no ato de planejar as situações de aprendizagem. Nas aulas, o professor além de observar os alunos em práticas escolares, passa a observar as próprias práticas educativas, examina a condução de seu trabalho nesse contexto, possibilitando sua ação de averiguação de aprimoramento do objeto de ensino. (FRUET, 2010).

Por meio da IAE, foi possível que houvesse planejamento, observação e reflexão da prática docente com vistas a intervir na aprendizagem dos alunos com uma ação didático-pedagógica que se julgou necessária no momento da implementação da atividade de produção textual mediada pelo Tumblr.

Discussão

Após a realização da atividade escolar de produção textual mediada pelo Tumblr, foi possível perceber que essa rede social tornou a escrita mais prazerosa para os alunos, o que possibilitou desenvolver essa habilidade de maneira que apresentasse sentido para eles.

Escrever sobre o que se gosta mais ou sobre o que desperte a curiosidade é muito mais fácil, por isso essa atividade foi satisfatória para o grupo de alunos, visto que eles puderam abordar assuntos referentes ao cotidiano deles, interagir no grupo e compartilhar os textos que produziram com os colegas dos outros grupos. Conforme Leal (2011), "a interação de uma comunidade promove a partilha da informação e do conhecimento incentivando o desenvolvimento de inovações, uma vez que os membros de uma comunidade têm objetivos comuns." (LEAL, 2011, p. 5).

Considerações Finais

O Tumblr se mostrou como um apoio ao processo de ensino e aprendizagem, visto que é uma estratégia didático-pedagógica possível, que como apresentada no decorrer deste trabalho, traz subsídios para contribuir no desenvolvimento tanto da habilidade de escrita como tecnológica. Ao disponibilizar em suas funcionalidades várias ferramentas que contribuem para o processo criativo dos alunos, o Tumblr propiciou a construção de textos de maneira mais ágil e prática, o que atrai os adolescentes.

Referências

FRUET, F. S. O. Atividades de estudo hipermediático mediadas por ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LEAL, J. Redes Sociais na Sala de Aula. *Indagatio Didáctica*, Portugal, n.3, jun. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1034/95>>. Acesso em: 27/04/2013

Figura 3 – Produção textual a partir de uma imagem de um grupo. Fonte: Autor.

Figura 4 – O Tumblr na produção textual. Fonte: Autor.

Figura 5 – Produção em sala. Fonte: Autor.

Quer saber mais detalhes sobre o desenvolvimento dessa atividade mediada pelo Tumblr? Leia o artigo completo publicado na Revista Hipertextus digital da UFPE disponível em: <www.hipertextus.net/volume10/08-Hipertextus-Vol10-Fabiane-Sarmento-Oliveira_%20Kelly-Alves-Lorenz%20&Miguel-Alfredo-Orth.pdf>

Figura 69 – Interface do minicase 4.4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690&chapterid=589>>

Na página 4.4.1 Alunos da Escola Garcia de Lima Falam sobre a rede social Tumblr, integrei um vídeo¹⁴⁸ publicado no You Tube produzido pelos próprios alunos, em que explicam de forma breve as características dessa rede social. Já na

¹⁴⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q0KrRiRX0Ww>>.

página 4.4.2 Dicas para integrar as redes sociais nos processos de ensino e aprendizagem, para finalizar o minicaso 4.4, disponibilizei dois *links* que direcionam a dois textos com sugestões para ensinar e aprender mediados pelas redes sociais publicados, respectivamente, nos sites da Porvir e da Revista Escola: 30 dicas para ensinar com ajuda das redes sociais¹⁴⁹ e Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem¹⁵⁰.

O MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos *e-groups* para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental (Figura 70) relata uma atividade escolar mediada pelo *e-groups* (Grupos.com.br) desenvolvida pela professora Claudia na disciplina de Matemática, na escola de Ensino Fundamental Mário Deluy, na cidade de São Sepé – RS. Assim, para os cursistas saberem como essa atividade foi desenvolvida na escola, incluí um *link* na figura dessa página para uma apresentação¹⁵¹ disponibilizada no Youblisher com a síntese desse trabalho. Além disso, acrescentei o *link* para o artigo completo¹⁵² publicado nos Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL) em 2012, o qual descreve todas as informações sobre a implementação dessa atividade mediada pelo *e-groups*.

¹⁴⁹ Disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/30-dicas-para-ensinar-ajuda-das-redes-sociais/20150417>>.

¹⁵⁰ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos-645267.shtml>>.

¹⁵¹ Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1153323-Integracao-do-Grupos-com-br-na-sala-de-aula/>>.

¹⁵² Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT16_Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/03_53_31_GT16_Fabiane_Sarmento_Oliveira_Fruet.pdf>.

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental

A professora Claudia Mara Stona implementou uma atividade escolar mediada pelo e-groups (Grupos.com.br) na disciplina de Matemática na escola de Ensino Fundamental Mário Deluy, na cidade de São Sepé - RS.

Clique na Figura 4 para saber como essa atividade foi desenvolvida na escola.



Figura 4: Página inicial da apresentação que sintetiza a atividade de produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática

Fonte: <<http://www.youblisher.com/pr/1153323-Integracao-do-Grupos-com-br-na-sala-de-aula/>>

Quer saber mais detalhes sobre a implementação dessa atividade mediada pelo e-groups? Leia o artigo completo publicado nos Anais do IX Seminário ANPED SUL (2012), disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT16___Educacao,_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/03_53_31_GT16_Fabiane_Sarmento_Oliveira_Fruet.pdf>

Figura 70 – Interface do minicaso 4.5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690&chapterid=592>>

O MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História (Figura 71) apresenta um projeto escolar realizado pelo professor de História, Rodolfo, que leciona em escolas das redes estaduais de educação de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Esse professor criou um *blog* e um aplicativo para celular denominado de Acrópole APP para facilitar o acesso das próprias turmas aos textos e conteúdos que ele posta no *blog* e, desse modo, incentivar, nos estudantes, a leitura de textos históricos. O texto completo¹⁵³ sobre esse projeto foi publicado no *site* do Portal Brasil e, para que os cursistas tivessem acesso a esse material, acrescentei um *link* na figura da página desse minicaso.

¹⁵³ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/celular-e-utilizado-como-ferramenta-pedagogica-em-historia>>.

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História

Projeto escolar em Leopoldina (MG) cria aplicativo para alunos do ensino fundamental. Inovação permite ganhos na leitura e escrita.



Figura 5: Celular utilizado como ferramenta pedagógica

Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/celular-e-utilizado-como-ferramenta-pedagogica-em-historia/celular.jpg/@images/7f5f6f63-95ea-4bcb-8168-36267cceb45a.jpeg>>

Figura 71 – Interface do minicaso 4.6 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690&chapterid=593>>

Na página 4.6.1 Colégio consegue bons resultados com o uso de aparelhos celulares durante as aulas, incluí o *link* para um vídeo¹⁵⁴ publicado no *site* da Globo TV e que foi notícia no Bom dia Mato Grosso do Sul da TV Morena. Nesse vídeo, foi apresentado que alguns professores de uma escola pública da cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, procuram formas de integrar as tecnologias digitais, como o celular, em sala de aula para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Já na página 4.6.2 Geração polegar: contribuições do celular para a aprendizagem (Figura 72), integrei a essa página duas apresentações em *slides* publicadas *on-line* no SlideShare pela professora da Universidade Portucalense, Adelina Moura: uma denominada Da Web 2.0 à Web 2.0 Móvel: Potencialidades e Desafios¹⁵⁵ e a outra intitulada Contributos do Mobile Learning para uma

¹⁵⁴ Disponível em: <<http://globo tv.globo.com/tv-morena/bom-dia-ms/v/colegio-consegue-bons-resultados-com-o-uso-de-aparelhos-celulares-durante-as-aulas/4105718/>>.

¹⁵⁵ Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/linade/web-mvel-20>>.

aprendizagem ubíqua¹⁵⁶. Ambas foram apresentadas pela professora, respectivamente, na IV Jornadas de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona em 2010 e no II Seminário e-learning @UTAD – Plataformas sociais na Educação em 2012.

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História

4.6.2 Geração polegar: contribuições do celular para a aprendizagem

O Futuro



Figura 72 – Interface da página 4.6.2 do minicase 4.6 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/book/view.php?id=30690&chapterid=518>>

¹⁵⁶ Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/linade/contributos-dos-mobile-learning-para-a-aprendizagem-ubiqua>>.

<<http://pt.slideshare.net/linade/contributos-dos-mobile-learning-para-a-aprendizagem-ubiqua>>.

Na página 4.6.3 Uso pedagógico do telefone móvel (Celular), sugeri a leitura de três textos que abordam a integração do celular em sala de aula, bem como incluí um *link* em cada título do texto, para que os cursistas pudessem ter acesso: Texto 1. Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)¹⁵⁷; Texto 2. Comunicação interrompida: é proibido usar celular¹⁵⁸; e Texto 3. Alivie o peso da sua consciência e da mochila do seu aluno com tecnologia¹⁵⁹. Para o cursista que quisesse planejar uma atividade escolar mediada pelo celular, a leitura desses textos possibilitaria uma reflexão sobre essa temática, além de dar algumas dicas para potencializar o ensino e a aprendizagem por meio do celular.

Para finalizar as informações sobre o celular em sala de aula, na página 4.6.4 Criação de *websites* móveis, indiquei alguns endereços que possibilitam a criação de páginas *on-line* para serem acessadas pelo celular, denominadas *websites* móveis. Em cada um dos endereços, também incluí um *link* para o cursista poder acessá-lo por meio da página 4.6.4. Os endereços foram do Wirenode¹⁶⁰, do Google Mobile¹⁶¹, do Dudamobile¹⁶², do Winksite¹⁶³ e do Wix Mobile¹⁶⁴. Também disponibilizei como exemplo o *link* para endereço do *website* Móvel¹⁶⁵ criado pela professora Adelina no Wirenode.

Depois de realizarem a leitura dos seis minicasos do caso 4, solicitei três atividades aos cursistas: um questionário, uma enquete e um diário. No questionário - atividade referente ao caso 4 (Figura 73), os cursistas responderam seis questões, ou seja, uma questão referente a cada minicaso.

Essa atividade foi um pouco diferente das outras solicitadas anteriormente de fórum, *chat* e wiki, porque foi para ser realizada de maneira individual. Isto é, só eu (professora) e o cursista poderíamos ter acesso às respostas dele. Não tendo a possibilidade de compartilhá-las com os colegas como aconteceu

¹⁵⁷ Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>>.

¹⁵⁸ Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/2015/05/05/comunicacao-interrompida-e-proibido-usar-celular/>>.

¹⁵⁹ Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/tag/uso-pedagogico/#2>>.

¹⁶⁰ Disponível em: <<http://www.wirenode.com/>>.

¹⁶¹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/mobile/>>.

¹⁶² Disponível em: <<https://www.dudamobile.com/>>.

¹⁶³ Disponível em: <<https://winksite.com/site/>>.

¹⁶⁴ Disponível em: <<https://www.wix.com/support/html5/mobile/>>.

¹⁶⁵ Disponível em: <<http://geramovel.wirenode.mobi/>>.

nas atividades anteriores, em que havia a possibilidade de maior interação e de realizá-las de maneira colaborativa.

Meu propósito, ao selecionar o recurso questionário do Moodle para a atividade do caso 4, foi identificar até que ponto os cursistas conseguiriam se apropriarem dos temas e relacioná-los com os minicasos por meio de uma atividade individual, onde eles teriam que responder sozinhos às questões sem dialogar sobre a resposta com os colegas, conforme havia ocorrido nas atividades anteriores; bem como observar se haveria alguma diferença de desempenho deles ao realizarem uma atividade de modo individual (questionário), ou uma que possibilitava o diálogo entre os cursistas (fórum e *chat*), ou a colaboração (wiki).

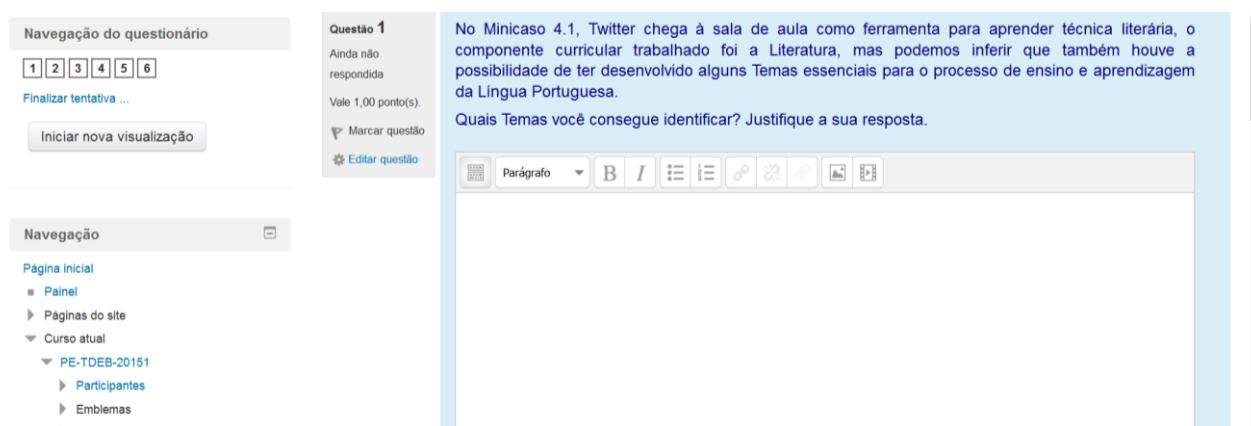


Figura 73 – Interface inicial da atividade de Questionário do caso 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/quiz/attempt.php?attempt=14114>>

As questões sobre os minicasos do caso 4 foram:

1. No Minicaso 4.1, Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária, o componente curricular trabalhado foi a Literatura, mas podemos inferir que também houve a possibilidade de ter desenvolvido alguns Temas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Quais Temas você consegue identificar? Justifique a sua resposta.
2. Quais dos cinco Temas você acredita que poderá ser desenvolvido ao integrar o Facebook na sala de aula (Minicaso 4.2)? Por quê?
3. O Minicaso 4.3, Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa, dá ênfase ao componente curricular Arte. Porém, é possível trabalharmos de maneira interdisciplinar e organizarmos atividades escolares de Língua Portuguesa juntamente a de Arte mediadas pelo Edmodo. Nesse sentido, quais Temas poderão ser desenvolvidos ao implementarmos atividades escolares mediadas pelo Edmodo? Justifique a

sua resposta.

4. Quais Temas perpassam o Minicaso 4.4, Produção textual mediada pelo Tumblr? Justifique a sua resposta.

5. No Minicaso 4.5, Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental, deu-se ênfase ao componente curricular Matemática. No entanto, é possível observar que alguns Temas importantes para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa também podem ser desenvolvidos por meio dessa atividade escolar. Então, quais Temas você consegue identificar que também podem ser desenvolvidos com essa atividade? Justifique a sua resposta. Nesse sentido, quais Temas poderão ser desenvolvidos ao implementarmos atividades escolares mediadas pelo Edmodo? Justifique a sua resposta.

6. O Minicaso 4.6, Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História, enfatizou o componente curricular História. Só que conseguimos perceber, nesse Minicaso, a possibilidade de desenvolver alguns Temas que são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Quais Temas são esses? Justifique a sua resposta.

Essa atividade mediada pelo questionário proporcionou aos cursistas o processo de desconstrução dos minicasos do caso 4 (Quadro 3) e a construção individual dos comentários temáticos referentes aos minicasos desse caso; além de possibilitar a travessia temática, uma vez que eles puderam perceber que um tema ou a combinação de mais de um tema se aplica a um ou mais minicasos do caso 4, bem como perpassava alguns minicasos dos casos 1, 2 e 3, que são atividades escolares (contextos) diferentes (Quadro 4).

Também solicitei que os cursistas respondessem uma enquête (Figura 74) sobre a integração das redes sociais, *e-groups* e celular nas aulas de Língua Portuguesa para saber se eles estavam conectados em algumas dessas redes, se tinham celulares com acesso à Internet e se integravam essas tecnologias nas próprias práticas docentes. É importante mencionar que os cursistas tiveram acesso ao resultado dessa enquête e puderam refletir sobre isso no diário do caso 4, que será apresentado a seguir.

Enquete sobre a integração das redes sociais, grupos de discussão e celular nas aulas

- 1 * Você tem conta no Twitter? Acessa essa rede social?
☐ Sim ☐ Não
- 2 * Você já integrou o Twitter nas suas aulas de Língua Portuguesa?
☐ Sim ☐ Não
- 3 * Você tem conta no Facebook? Acessa essa rede social?
☐ Sim ☐ Não
- 4 * Você já integrou o Facebook nas suas aulas de Língua Portuguesa?
☐ Sim ☐ Não
- 5 * Você tem conta no Edmodo? Acessa essa rede social?
☐ Sim ☐ Não
- 6 * Você já integrou o Edmodo nas suas aulas de Língua Portuguesa?
☐ Sim ☐ Não
- 7 * Você tem conta no Tumblr? Acessa essa rede social?
☐ Sim ☐ Não
- 8 * Você já integrou o Tumblr nas suas aulas de Língua Portuguesa?
☐ Sim ☐ Não
- 9 * Você tem conta em algum e-groups (Grupos.com.br / Yahoo Groups / Google Groups ou em outro grupo on-line)?
☐ Sim ☐ Não
- 10 * Você já integrou algum e-group nas suas aulas de Língua Portuguesa?
☐ Sim ☐ Não
- 11 * Você tem aparelho de celular?
☐ Sim ☐ Não
- 12 * O seu aparelho de celular tem acesso à Internet?
☐ Sim ☐ Não
- 13 * Você já integrou o celular nas suas aulas de Língua Portuguesa?
☐ Sim ☐ Não

Figura 74 – Interface da atividade enquete do caso 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/questionnaire/preview.php?id=34885>>

Depois de terem lido os seis minicaseos do caso 4 e respondido as questões do questionário (Anexo G) e a enquete referente ao caso 4 (Anexo H), pedi aos cursistas que descrevessem no diário - caso 4 a visão deles sobre esse caso, sobre a interdisciplinaridade, se já haviam integrado alguma daquelas tecnologias em sala de aula ou se pretendiam planejar uma atividade escolar mediada por alguma delas, bem como sobre as atividades de questionário e enquete. Para orientá-los no processo de reflexão e no momento da escrita, elaborei algumas perguntas que podem ser lidas na Figura 75.

Diário - Caso 4

[Ver 9 entradas de diário](#)

Depois de ter lido os seis Minicasos do Caso 4, redija um breve relato, neste diário, com as suas impressões referentes a esses Minicasos.

- Qual a sua opinião sobre a integração das redes sociais, *e-groups* e celular nas aulas de Língua Portuguesa?
- Você tem preferência por alguma rede social específica para mediar as atividades escolares do componente curricular Português? Por quê?
- Já integrou alguma rede social, *e-groups* ou celular nas suas aulas de Língua Portuguesa?
- Se sim, como foi essa experiência? Repetiria novamente?
- Se não integrou ainda, acredita que poderia planejar e implementar uma atividade com a integração de algum desses recursos ou ainda não se sente preparado(a) para isso?
- O que achou da seleção dos Minicasos do Caso 4? Há possibilidade do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar na sua escola?
- E com relação à atividade individual realizada por meio de um questionário no Moodle, o que achou?
- Ficou surpresa(o) com o resultado da nossa enquete sobre o acesso dos colegas, professores cursistas, às redes sociais, *e-groups* e celular, bem como a integração destes nas próprias aulas de Português?

Iniciar ou editar a minha entrada do diário

Figura 75 – Interface da atividade de diário do caso 4 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/journal/view.php?id=31921>>

A partir do que os cursistas responderam nesse diário (Anexo D), eu pude saber o que eles acharam dos seis minicasos do caso 4, a opinião deles referente às redes sociais, aos *e-groups* e ao celular nas aulas de Língua Portuguesa e com relação à interdisciplinaridade na escola, onde trabalham; se já tinham realizado alguma atividade escolar similar daquelas dos minicasos; e se não tinham, se se sentiam preparados para planejar e implementar uma atividade escolar mediada por alguma das tecnologias apresentadas no caso 4, nas próprias aulas. Também pude observar o posicionamento deles relacionado à realização de atividades individuais e sobre o resultado da enquete.

A fim de apresentar de modo sintético a subdivisão dos quatro casos da oficina em minicasos e o processo de desconstrução desses minicasos por meio dos cinco temas estudados nessa oficina, organizei o Quadro 3, o qual resume esses procedimentos.

QUADRO 3 – Subdivisão dos casos em minicasos e processo de desconstrução dos minicasos dos quatro casos estudados na oficina

CASOS	TEMA 1: Prática de escuta de textos orais	TEMA 2: Prática de leitura de textos escritos	TEMA 3: Prática de produção de textos orais	TEMA 4: Prática de produção de textos escritos	TEMA 5: Prática de análise linguística
CASO 1: Criação de jornal <i>on-line</i> e de <i>websites</i> nas aulas de Língua Portuguesa					
MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal <i>on-line</i> na escola		X		X	X
MINICASO 1.2: Jornal <i>on-line</i> Imprensa Aprendiz		X		X	X
MINICASO 1.3: <i>Website</i> criado por uma professora de Língua Portuguesa	X	X			X
MINICASO 1.4: Criação de <i>sites</i> muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa		X		X	
MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano	X	X		X	X
CASO 2: Integração de vídeos e <i>podcasts</i> no ensino e aprendizagem de Português					
MINICASO 2.1: Projeto CBB <i>Web TV</i>	X	X	X	X	X
MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado	X	X	X	X	
MINICASO 2.3: Projeto <i>Book trailer</i>		X	X	X	
MINICASO 2.4: <i>Podcasts</i> sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito		X	X	X	X
MINICASO 2.5: Conte um conto			X	X	
MINICASO 2.6: Gravação de <i>Podcasts</i> pelo professor	X				
MINICASO 2.7: Criação da Webrádio CP2 Interativa			X	X	X

CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa					
MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem		X		X	X
MINICASO 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê				X	
MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento		X	X	X	
MINICASO 3.4: Criando livros digitais no <i>Storybird</i>				X	
CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna					
MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária		X		X	X
MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula	X	X	X	X	X
MINICASO 4.3 Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa	X	X	X	X	X
MINICASO 4.4 Produção textual mediada pelo Tumblr	X	X		X	X
MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental	X	X		X	X
MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História	X	X		X	

Fonte: Autora

Além desse Quadro, organizei um outro (Quadro 4) que ilustra a travessia temática, ou seja, em quais minicasos foi possível observar o desenvolvimento de um determinado tema na oficina. Esse Quadro foi elaborado na ordem dos casos trabalhados na oficina, porém é importante salientar que a travessia temática não precisa, necessariamente, seguir essa sequência. A sequência foi escolhida pelos cursistas no momento em que acessaram os casos e minicasos no Moodle, dialogaram sobre a aplicabilidade de algum tema nos diferentes minicasos no fórum (caso 1 e 2) e no *chat* (caso 2), e refletiram sobre tal aplicabilidade ao postarem suas respostas no wiki (caso 3) e no questionário (caso 4).

QUADRO 4 – Travessia temática realizada na oficina

TEMA 1 : Prática de escuta de textos orais	
CASO 1: Criação de jornal <i>on-line</i> e de <i>websites</i> nas aulas de Língua Portuguesa	MINICASO 1.3: <i>Website</i> criado por uma professora de Língua Portuguesa
	MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
CASO 2: Integração de vídeos e <i>podcasts</i> no ensino e aprendizagem de Português	MINICASO 2.1: Projeto CBB <i>Web TV</i>
	MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado
	MINICASO 2.6: Gravação de <i>podcasts</i> pelo professor
CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna	MINICASO 4.3 Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa
	MINICASO 4.4 Produção textual mediada pelo Tumblr
	MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental
	MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História
TEMA 2: Prática de leitura de textos escritos	
CASO 1: Criação de jornal <i>on-line</i> e de <i>websites</i> nas aulas de Língua Portuguesa	MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal <i>on-line</i> na escola
	MINICASO 1.2: Jornal <i>on-line</i> Imprensa Aprendiz
	MINICASO 1.3: <i>Website</i> criado por uma professora de Língua Portuguesa
	MINICASO 1.4: Criação de <i>sites</i> muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
	MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e aprendizagem de Português	MINICASO 2.1: Projeto CBB Web TV
	MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado
	MINICASO 2.3: Projeto <i>Book trailer</i>
	MINICASO 2.4: <i>Podcasts</i> sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito
CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa	MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento
CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna	MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária
	MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula
	MINICASO 4.3 Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa
	MINICASO 4.4 Produção textual mediada pelo Tumblr
	MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental
	MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História
TEMA 3: Prática de produção de textos orais	
CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e aprendizagem de Português	MINICASO 2.1: Projeto CBB Web TV
	MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado
	MINICASO 2.3: Projeto <i>Book trailer</i>
	MINICASO 2.4: <i>Podcasts</i> sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito
	MINICASO 2.5: Conte um conto
	MINICASO 2.7: Criação da Webrádio CP2 Interativa
CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa	MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento
CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna	MINICASO 4.3 Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa
	MINICASO 4.4 Produção textual mediada pelo Tumblr
TEMA 4: Prática de produção de textos escritos	
CASO 1: Criação de jornal <i>on-line</i> e de <i>websites</i> nas aulas de Língua Portuguesa	MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal <i>on-line</i> na escola
	MINICASO 1.2: Jornal <i>on-line</i> Imprensa Aprendiz
	MINICASO 1.4: Criação de <i>sites</i> muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
	MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
	MINICASO 2.1: Projeto CBB Web TV
	MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado
	MINICASO 2.3: Projeto <i>Book trailer</i>

CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e aprendizagem de Português	MINICASO 2.4: <i>Podcasts</i> sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito
	MINICASO 2.5: Conte um conto
	MINICASO 2.7: Criação da Webrádio CP2 Interativa
CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa	MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem
	MINICASO 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê
	MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento
	MINICASO 3.4: Criando livros digitais no <i>Storybird</i>
CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna	MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária
	MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula
	MINICASO 4.3 Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa
	MINICASO 4.4 Produção textual mediada pelo Tumblr
	MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental
	MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História
TEMA 5: Prática de análise linguística	
CASO 1: Criação de jornal <i>on-line</i> e de <i>websites</i> nas aulas de Língua Portuguesa	MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal <i>on-line</i> na escola
	MINICASO 1.2: Jornal <i>on-line</i> Imprensa Aprendiz
	MINICASO 1.3: <i>Website</i> criado por uma professora de Língua Portuguesa
	MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano
CASO 2: Integração de vídeos e podcasts no ensino e aprendizagem de Português	MINICASO 2.1: Projeto CBB Web TV
	MINICASO 2.4: <i>Podcasts</i> sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito
	MINICASO 2.7: Criação da Webrádio CP2 Interativa
CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa	MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem
CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna	MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária
	MINICASO 4.3 Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa
	MINICASO 4.4 Produção textual mediada pelo Tumblr

Fonte: Autora

Na oficina, a travessia temática aconteceu ao mesmo tempo que os cursistas realizavam as atividades propostas; ou seja, no mesmo momento que eles tiveram que refletir e dialogar comigo ou com os colegas sobre a aplicabilidade de

cada um dos temas em cada minicaso. Para realizarem essa travessia, os cursistas tiveram que retornar, seguidamente, ao tópico Temas: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa da oficina e lerem ou escutarem as particularidades de cada um desses conceitos (temas).

Assim, os cursistas puderam perceber, por exemplo, o tema 1 perpassava, por exemplo, os minicasos 1.3 e 1.5 do caso 1 e os minicasos 2.1, 2.2 e 2.6 do caso 2, mas não se aplicava aos minicasos do caso 3. Isso significa que perante um tema, os cursistas puderam observar como este pode surgir em situações (minicasos) distintas.

As atividades fórum (casos 1 e 2), *chat* (caso 2), wiki (caso 3) e questionário (caso 4) desafiaram os cursistas a refletirem sobre a própria aprendizagem ao construírem travessias temáticas sobre o que estavam estudando na oficina. A atividade final do caso 5 também propiciou a realização do processo de travessias temáticas; pois, a partir do desafio que lancei aos cursistas de planejarem uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais para o próprio contexto escolar em que trabalham e com a aplicação de um ou mais temas estudados na oficina, os cursistas precisaram rever os temas e os minicasos dos diferentes casos, refletir, novamente, sobre a aplicabilidade de um determinado tema em determinados minicasos e reestruturar o que aprenderam para realizarem a atividade solicitada.

Carvalho (2002), Carvalho, Pinto e Monteiro (2002), Carvalho e Pereira (2003), Carvalho e Moreira (2005) e Marques e Carvalho (2007), ao colocarem em prática os pressupostos da TFC, realizaram questões desafiadoras no fórum para fomentar a realização de travessias temáticas livres pelos estudantes, em vez de organizarem travessias temáticas pré-definidas propostas pela TFC. O que resultou em uma outra maneira de possibilitar aos sujeitos esse processo de travessia. De acordo com os autores, o processo de travessias temáticas, quando organizado desse modo, viabiliza uma participação mais dinâmica e construtiva para o sujeito, visto que possibilitará a ele construir a própria proposta resposta e a compreensão de muitas conexões entre temas e minicasos, as quais emergiram da interação entre os sujeitos no fórum.

6.1.8 Caso 5: aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos professores cursistas

O último caso a ser trabalhado na oficina foi o CASO 5: Aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos professores cursistas (Figura 76). Esse caso teve uma proposta diferente dos outros quatro, pois os minicaseos (atividades escolares) teriam que ser planejados pelos cursistas, levando em consideração o próprio contexto escolar, onde lecionam. Ou seja, cada cursista precisava planejar uma atividade escolar para o componente curricular de Língua Portuguesa mediada por uma ou mais tecnologias digitais que eles tinham estudado na oficina e que fosse possível ser implementada com a(s) própria(s) turma(s) na(s) escola(s) onde trabalha. Além disso, eles precisariam organizá-la de maneira que possibilitasse o desenvolvimento de um ou mais temas estudados na oficina (descritos no Subcapítulo 6.1.3).

CASO 5: Aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos professores cursistas

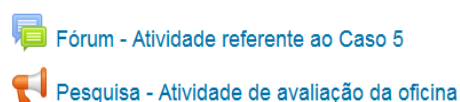


Figura 76 – Continuação (7) da coluna central da interface inicial da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=962>>

Em função disso, abri o fórum - atividade referente ao caso 5 (Figura 77), para que os cursistas compartilhassem esse planejamento com os colegas. Também solicitei, nessa atividade, que eles lessem os planejamentos das atividades escolares postados pelos colegas e comentassem sobre tais atividades, a fim de trocarem ideias, postarem sugestões, comentarem se já fizeram uma atividade similar e mencionarem os pontos positivos e negativos da atividade do colega; enfim, interagirem com os colegas e professora, e desenvolverem a flexibilidade

cognitiva.

Fórum - Atividade referente ao Caso 5

Queridos cursistas

Chegamos ao último Caso desta oficina, Caso 5 - Aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos professores cursistas.

Agora, os Minicasos serão planejados por vocês!

Cada cursista precisará planejar uma atividade escolar para o componente curricular de Português mediada por uma ou mais tecnologias digitais que estudamos nesta oficina, a qual seja possível ser implementada com a(s) sua(s) turma(s) na(s) escola(s) onde trabalha.

Essa atividade escolar também precisará ser organizada de tal forma que possa propiciar o desenvolvimento de um ou mais Temas (Tema 1: Prática de escuta de textos orais Tema 2: Prática de leitura de textos escritos Tema 3: Prática de produção de textos orais Tema 4: Prática de produção de textos escritos, Tema 5: Prática de análise linguística).

Após finalizado, compartilhem esse planejamento aqui, neste fórum. Para isso, abram um tópico, neste fórum, e postem-no no formato de texto ou em arquivo de texto (em formato pdf, doc, docx, odt, entre outros) em anexo.

Além disso, não esqueçam de ler os planejamentos das atividades postados pelos colegas e também de postar seus comentários sobre tais atividades.

Interajam com os colegas, neste fórum!

Aproveitem para trocar ideias, postar sugestões, comentar se já fizeram uma atividade similar, os pontos positivos e negativos da atividade... Participem!!!

Figura 77 – Interface da atividade de fórum do caso 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/forum/view.php?id=31866>>

Para orientar a organização do planejamento da atividade escolar, postei, nesse fórum, uma sugestão de modelo de plano de atividade (Figura 78 / Apêndice F).

Fórum - Atividade referente ao Caso 5

Sugestão de plano de atividade escolar

Caso 5 ►

Mostrar respostas aninhadas ▼



Sugestão de plano de atividade escolar
por [Fabiane Sarmiento Oliveira Fruet](#) - segunda, 6 Jul 2015, 21:47

Olá,

Segue em anexo um arquivo com uma sugestão de passo a passo para vocês organizarem e apresentarem aqui, neste fórum, o planejamento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais.

 [Modelo Plano de atividade escolar.doc](#)

Média das avaliações: -

Responder

Caso 5 ►

Figura 78 – Interface do tópico sugestão de plano de atividade escolar da atividade de fórum do caso 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle
Fonte: <<http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/forum/discuss.php?d=9851>>

A última atividade da oficina foi uma pesquisa de avaliação denominada de Pesquisa - Atividade de avaliação da oficina (Figura 79 / Apêndice G). O meu objetivo, com essa pesquisa, foi saber a opinião dos cursistas referente à oficina no geral; à organização hipermediática em casos, minicasos e temas; à dedicação deles na oficina; ao prazo estipulado para o estudo dos casos e a realização das atividades; aos casos que eles acharam mais interessante para desenvolver as habilidades esperadas ao componente curricular de Língua Portuguesa; aos minicasos que eles acharam mais complexos para desenvolverem nas próprias práticas docentes; às condições deles para desenvolver nas próprias práticas docentes os minicasos apresentados na oficina, adaptando-os ao próprio contexto de trabalho; às dificuldades deles no planejamento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais para o componente curricular de Língua Portuguesa (atividade do caso 5); à contribuição da atividade final da oficina (atividade do caso 5) para que as práticas docentes deles sejam mediadas pelas tecnologias digitais; além de identificar se eles aplicaram ou querem implementar a atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais que planejaram na atividade final da oficina; se conseguiram observar que um mesmo tema pode ser aplicado em

diversos minicasos (atividades escolares) mesmo que estes sejam de casos diferentes; se conseguiram perceber que em um minicaso (uma atividade escolar) vários temas podem ser desenvolvidos; se acreditam que a oficina proporcionou a eles o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva; se a oficina contribuiu para as práticas docentes deles no componente curricular de Língua Portuguesa; se eles indicariam a oficina aos seus colegas professores, caso fossem oferecidas novas turmas; se já tinham cursado algum curso a distância organizado em casos, minicasos e temas; e se eles acreditam ou não que a organização hipermidiática em casos, minicasos e temas da oficina possa ser uma estratégia positiva para o desenvolvimento de cursos de formação continuada de professores.

Pesquisa - Atividade de avaliação da oficina

Modo: O nome do usuário será registrado e mostrado com as respostas

Este formulário contém campos obrigatórios marcados com *

1 Como você avalia esta oficina? *

☐ Excelente ☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Muito ruim

2 O que você achou da organização desta oficina em Casos, Minicasos e Temas? *

☐ Excelente ☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Muito ruim

3 Justifique a sua resposta referente à QUESTÃO 2 sobre a organização da oficina em Casos, Minicasos e Temas. *

Figura 79 – Interface da atividade de pesquisa de avaliação do caso 5 da oficina Tecnologias digitais na Educação Básica no Moodle

Fonte: <http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/view.php?id=36784&do_show=view>

Por fim, acredito ser muito importante mencionar que sempre procurei interagir com os cursistas, fosse por meio de mensagens individuais (Anexo I), fórum de avisos (Figura 13), fórum de dúvidas, bem como dar um *feedback* / retorno a eles com relação às atividades sobre os cinco casos que eles realizaram no Moodle. E a cada início de período para a realização das atividades sobre um determinado caso, eu postei um lembrete relativo aos prazos e algumas informações sobre tais atividades no fórum de avisos, além de enviar mensagem individual para os cursistas para lembrá-los dessas atividades. Pois, essas mensagens, além de serem enviadas ao Moodle da oficina, também foram enviadas para os *e-mails* dos cursistas que estavam cadastrados nesse ambiente. Esse envio é um processo automático, caso os cursistas não desmarquem, nas configurações desse AVEA, a

opção de receber as mensagens do Moodle também via *e-mail*. Assim, se eles não acessaram por algum motivo o AVEA da oficina, recebiam por *e-mail* as minhas mensagens de lembretes postadas tanto no fórum de dúvidas quanto no recurso para envio de mensagem individual.

Acredito que a interação entre professor e cursistas é imprescindível para um andamento satisfatório dos cursos oferecidos na modalidade a distância. Por isso, eu prezei tanto em manter um diálogo com os cursistas no decorrer da oficina. Em função disso, concordo com De Bastos, Alberti e Mazzardo (2005), quando afirmam que

(...) a educação mediada pelos AVEA acontece no respeito à diversidade, no diálogo, na autoria e na presença de um formador que tem o papel de criar as condições para que ocorra a aprendizagem, planejando, implementando, mediando quando necessário, ocasionando, assim, a interação entre professor[a] e aluno, o que é fundamental para obtenção de resultados positivos. (DE BASTOS; ALBERTI; MAZZARDO; 2005, p. 4 – *observação entre colchete minha*).

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“A solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como por exemplo, [...], a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida a ela [...].
(IMBERNÓN, 2010, p. 40)

7.1 Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores cursistas

Após, a definição das categorias de análise dos dados, por meio do processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006 e 2007), o próximo passo foi interpretar os dados que coletei ao longo da implementação da oficina com o auxílio dos instrumentos diário de observação, registros eletrônicos das atividades realizadas no Moodle pelos cursistas na oficina e pesquisa de avaliação (Apêndice G). Mas, antes disso, acredito ser pertinente relembrar o objetivo de pesquisa deste trabalho: **investigar estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas mediadas pelo Moodle que propiciassem o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores da Educação Básica, em formação continuada, na modalidade a distância, para a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem escolar, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa.**

Ao considerar esse objetivo de pesquisa, busquei, nos enunciados dos cursistas às atividades da oficina, indícios que indicassem se houve o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva deles referente aos casos estudados na oficina; bem como identificar os movimentos cognitivos realizados por eles para que ocorresse esse desenvolvimento. Assim, analisei, embasada na TFC, o desempenho dos professores cursistas, no decorrer da oficina, relacionado ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes de Língua Portuguesa. Essa análise resultou nos achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes.

Antes de passar à apresentação, análise e discussão desses achados, bem como dos achados relativos à avaliação geral da intervenção, que apresentei no Subcapítulo 7.2, acredito ser importante esclarecer que, na medida do possível, procurei trazer para esta tese, partes dos enunciados produzidos pelos dez

professores cursistas que concluíram a oficina. Nesse sentido, levei em consideração todos os enunciados produzidos por eles e, assim, foi possível identificar / classificar vários com a mesma ideia. No entanto, como as atividades da oficina resultaram em inúmeros enunciados, não foi possível apresentá-los todos neste texto. Em função disso e como realizei uma pesquisa qualitativa, eu selecionei alguns para apresentá-los neste trabalho como dados encontrados por meio desta pesquisa, os quais representassem as informações do *corpus* para cada uma das categorias.

Nas respostas dos cursistas às atividades referentes aos casos 1 (Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa), 2 (Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português), 3 (Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa) e 4 (O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna) trabalhados na oficina, eu percebi, na maioria das vezes, ideias muito semelhantes nos enunciados produzidos por eles, as quais iam evoluindo, ao realizarem alguns movimentos cognitivos de forma dialética até chegarem a desenvolver a flexibilidade cognitiva sobre um determinado caso, ou seja, a aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes. Porém, dependendo do caso estudado na oficina, também notei, ao ler os enunciados, que alguns cursistas não realizaram todos esses movimentos, não conseguindo o avanço necessário para desenvolverem a flexibilidade cognitiva sobre um determinado caso.

Nessa perspectiva, como mencionei no Subcapítulo 5.3.2, defini quatro categorias que sintetizam as ideias contidas nos enunciados da maioria dos cursistas: **Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicase e travessia temática, Reflexão sobre os casos, Querer integrar as tecnologias digitais nas práticas docentes e Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes.** A ordem que apresentei essas categorias ilustra os movimentos cognitivos realizados dialeticamente pelo cursista até o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva referente a um determinado caso estudado. Assim, quando consegui identificar, no enunciado dele, indícios de que tenha havido análise e reflexão sobre um determinado caso da oficina, além do

querer implementar algo parecido nas próprias aulas e a aplicação adaptada do conhecimento aprendido (a partir o que foi estudado em um dos casos, na oficina) no próprio contexto de trabalho, ou seja, quando tal enunciado foi classificado na última categoria (Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes), pude afirmar que a realização de tais movimentos cognitivos (proporcionados pelas estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas implementadas na oficina) por esse cursista, levaram-no a desenvolver a flexibilidade cognitiva relacionada àquele caso.

Essa última categoria, Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes, é segundo a TFC, necessária para que seja possível acontecer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas. No entanto, também pude perceber, nos enunciados produzidos por eles, algumas variações, na realização dos movimentos cognitivos, relacionadas aos quatro primeiros casos estudados na oficina.

Então, a fim de organizar a apresentação e análise dos dados desta pesquisa, optei por apresentá-los na ordem em que elenquei as quatro categorias. Porém, algumas vezes, embora apresentasse e analisasse uma determinada categoria, também mencionei outra, a fim de proporcionar uma melhor compreensão dos movimentos cognitivos realizados pelos cursistas na oficina. Assim, para cada uma das categorias, apresentei e analisei alguns enunciados dos cursistas produzidos nas atividades referentes aos quatro primeiros casos trabalhados na oficina. Em cada um desses casos, os cursistas realizaram algumas atividades mediadas pelo Moodle: lembrando, no caso 1, foram mediadas pelo fórum e pelo diário; no caso 2, foram mediadas pelo *chat* (relativo aos minicasos 2.1, 2.2 e 2.3), pelo fórum (relativo aos minicasos 2.4, 2.5, 2.6 e 2.7) e pelo diário; no caso 3, foram mediadas pelo wiki e pelo diário; e, no caso 4, foram mediadas pelo questionário e pelo diário.

Além disso, a fim de manter preservada a identidade dos sujeitos desta pesquisa e identificar, neste trabalho, qual deles produziu determinado enunciado e em que atividade tal enunciado foi produzido, utilizei a letra C (que significa cursista) mais um número de 1 a 10, visto que dez cursistas concluíram a oficina (por exemplo, C5, significa que o enunciado é do cursista identificado como número 5); e o nome da atividade mais a palavra caso e um número de 1 a 4, porque foram

trabalhados quatro casos na oficina (por exemplo, Fórum – caso 2, significa que o enunciado foi produzido na atividade mediada pelo fórum do Moodle sobre o caso 2). Logo, por exemplo, o código **C3 / Diário – caso 4**, significa que o enunciado foi produzido pelo cursista 3 na atividade mediada pelo diário do Moodle sobre o caso 4. Explicitadas tais informações, no texto que segue, apresentei e analisei partes de enunciados dos cursistas classificados em umas das quatro categorias.

7.1.1 Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicasos e travessia temática

Spiro et al. (1991) afirmam que um domínio pouco estruturado lida com a complexidade conceitual e prática, pois cada caso de aplicação adaptada de conhecimento requer o envolvimento de estruturas conceituais múltiplas, de aplicação ampla e complexa – múltiplas perspectivas, e ainda apresenta variações de caso para caso, em que o padrão de incidência dos conceitos e a combinação conceitual variam entre os casos tidos como semelhantes; o que diminui a previsão dos resultados. Em função disso, a TFC propõe a **análise de diversos casos**, por meio do **processo de desconstrução dos minicasos** e da **travessia temática**, a fim de favorecer a aprendizagem dos conceitos complexos nesses domínios para aplicá-los em situações novas. (SPIRO et al., 1992).

Então, nessa perspectiva, a categoria **Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicasos e travessia temática** está relacionada com a análise realizada pelos cursistas, nas atividades solicitadas na oficina, sobre a aplicabilidade dos cinco temas (Subcapítulo 6.1.3) aos minicasos de um determinado caso (descritos no Quadro 3) e sobre a travessia de um certo tema nos minicasos de diferentes casos (descritos no Quadro 4), as quais são estratégias propostas pela TFC para potencializar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos sujeitos (ver em Subcapítulo 4.2.1 e 4.2.2, respectivamente).

De acordo com Carvalho, Pinto e Monteiro (2002), o processo de desconstrução do minicaso por meio de diferentes temas é necessário para os sujeitos compreendê-lo profundamente. Em outras palavras, cada minicaso precisa ser desconstruído e analisado com o auxílio de temas, que apresentem o conhecimento considerado pertinente para interpretar um determinado caso, a fim de viabilizar a reconstrução desse conhecimento sob uma nova e profunda

compreensão. (CARVALHO; PINTO; PEREIRA, 2004).

Por isso, solicitei aos cursistas esse tipo de análise (Quadro 3) nas atividades mediadas pelo fórum, *chat*, *wiki* e questionário do Moodle, na oficina. Assim, com vistas a exemplificar a maneira como os cursistas realizaram essas atividades de análise dos casos, destaquei alguns enunciados produzidos por eles.

O cursista 9 realizou o processo de desconstrução dos minicasos 1.1 do caso 1: Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa, ao apresentar de maneira detalhada, no fórum do caso 1, o que compreendeu sobre a aplicabilidade dos temas nesse minicaso.

Analisei o Caso 1 (minicaso 1.1) [...], pensando em como as atividades exploraram cada um deles. Em relação ao Tema 1, temos a escuta oral, onde os alunos fazem sua pesquisa de textos para o jornal através da TV como meio de comunicação, observando os interlocutores, como gesticulam e informam a notícia. Já o Tema 2 é usado na leitura de texto escrito seja em jornais impressos ou on-line, onde os alunos selecionam o que leem, a veracidade, comparam textos, estimulam um olhar compreensivo e crítico, buscando saber posicionar-se, interpretando coerentemente para então publicarem as notícias em seu jornal escolar. Com o Tema 3, o aluno desenvolve a produção oral, pois realiza entrevistas e precisa saber expressar-se, usar linguagem adequada ao público entrevistado e ter boa dicção oral para ser compreendido. Em relação ao Tema 4, é preciso ter uma escrita coerente. Saber como e o que falar para determinado público. O texto não é seu, exclusivamente, terá o olhar crítico de outro, um colega talvez, e, principalmente, do professor que fará os ajustes de norma, estilo, léxico e gênero. (C9/ Fórum – caso 1).

Por meio desse enunciado, observei que o cursista 9 explorou a riqueza e a complexidade desse minicaso, ao analisar as especificidades desse contexto. Isso favoreceu a reconstrução desse conhecimento, por meio de uma profunda compreensão do referido minicaso; o que possibilitou ao cursista aplicar o que aprendeu no caso 1, quando planejou uma atividade escolar a partir do que estudou nesse caso (ver em Quadro 5).

Por meio do *chat*, os cursistas puderam dialogar sobre a aplicabilidade dos cinco temas estudados na oficina, nos três primeiros minicasos do Caso 2: Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português. A desconstrução dos minicasos foi acontecendo no momento em que os cursistas interagiam simultaneamente uns com os outros e, assim, foram chegando a uma conclusão referente aos temas que perpassavam os minicasos.

[Minicaso 2.1] Tema 1 - o aluno escuta sua gravação para ver se ficou bom; Tema 2 - lê os textos para pesquisar; Tema 3 - treina a leitura e pratica a oralidade; Tema 4 - produz textos que irá ler; Tema 5 - faz a análise linguística para adaptar o texto ao público. (C9 / Chat – caso 2).

[Minicaso 2.3] - A produção escrita (Tema 4) está bem forte nesta atividade, leram o livro (Tema 2), elaboraram resenha (Tema 4), roteiro (Tema 4) e produção do book trailer. (C5 / Chat – caso 2).

[Sobre os minicasos 2.1, 2.2 e 2.3] A análise linguística (Tema 5) é a parte do trabalho que requer mais tempo dentro do projeto. (C3 / Chat – caso 2).

Percebi, nos enunciados dos cursistas, no *chat*, que a desconstrução desses três minicasos foi realizada de uma maneira mais resumida. Compreendi que isso foi devido à atividade ser mediada pelo *chat*, o qual se torna mais adequada à troca de mensagens curtas, para que seja possível manter um diálogo de modo mais eficiente. Essa desconstrução realizada pelos cursistas de maneira sintética pode ter dificultado um pouco a compreensão dos cursistas 5 e 3 com relação a esses minicasos, entre outros agravantes que abordei no subcapítulo 7.1.5. Porém, não apresentou empecilhos para o cursista 9 que desenvolveu a flexibilidade cognitiva referente ao caso 2 (ver em Quadro 7).

Além disso, os diálogos mediados pelo fórum (Caso 1) e *chat* (Caso 2), proporcionaram aos cursistas começarem a perceber que a utilização de apenas um tema restringe o entendimento de um determinado minicaso. Por isso, de acordo com Spiro et al. (1988), os temas auxiliam os cursistas no domínio da complexidade, com vistas a aplicarem o conhecimento aprendido em novas situações do próprio cotidiano. Essa percepção foi ficando mais forte entre os cursistas no decorrer da oficina, ou seja, na realização das próximas atividades solicitadas referentes aos casos 2, 3 e 4.

No fórum do caso 2, o cursista 7 postou um longo e bem elaborado texto com a desconstrução do minicaso 2.4, estudado no caso 2.

No que tange aos temas utilizados, acredito que, na atividade [do minicaso 2.4], estão contemplados os quatro temas, além disso, os alunos, aprenderam colaborativamente. O Tema 4: Prática de produção de textos escritos e o Tema 2: Prática de leitura de textos escritos estiveram presentes quando os alunos mergulharam na vida e na obra do escritor e selecionaram o que incluir nos programas e também quando professor e alunos começam a redigir os roteiros. O Tema 3: Prática de produção de textos orais e Tema 1: Prática de escuta de textos orais aparecem quando os educandos começam a perceber que, na linguagem oral, o ritmo e a organização das palavras fazem diferença. O Tema 5: Prática de análise linguística está presente em todo o trabalho. Essa prática de análise linguística ficava clara quando “os alunos precisam transitar da fala para a escrita e da escrita para a fala a todo momento” e quando precisavam fazer a revisão do que foi escrito e falado. Eles tiveram que atentar nas gravações para conferir se ainda havia algum desajuste na oralidade. (C7 / Fórum – caso 2).

Nesse enunciado, o cursista 7 analisou a aplicabilidade dos cinco temas no minicaso 2.4, o que contribuiu para esse cursista compreender mais profundamente tal minicaso. Isso ficou evidente, no desempenho do cursista, na oficina, pois conseguiu aplicar o que aprendeu sobre esse minicaso do caso 2, ao planejar uma atividade escolar adaptada ao próprio contexto de trabalho como docente de Língua Portuguesa a partir do que foi estudado nos minicasos do caso 2.

Por meio do wiki do Moodle, os cursistas, em grupos, realizaram a

desconstrução dos minicasos do caso 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa. Dessa forma, o grupo constituído pelos cursistas 3, 6, 7, 8 e 10 realizou, colaborativamente, a seguinte análise sobre o minicaso 3.1:

No que tange à aplicabilidade dos temas neste Minicaso 3.1, vemos bem destacados os temas 2, 4 e 5, tendo como foco, no artigo escrito, o último tema. Podemos observar a aplicabilidade do Tema 4 – Prática de produção de textos escritos, na produção dos textos pelos alunos; do Tema 2 – Prática de leitura de textos escritos, pois, certamente, tiveram que ler e reler suas produções, como também ler e interpretar outros textos para conhecimento do assunto como embasamento na produção das HQ; do Tema 5 – Prática de análise linguística, pois precisaram produzir a primeira versão dos textos. Refazê-los, após intervenção do professor, de forma que as produções contemplassem as características do gênero textual solicitado (História em Quadrinhos). Nessa refacção, percebe-se o destaque do professor no sentido de, além de trabalhar os aspectos relacionados às características estruturais do tipo textual, também se preocupou com os aspectos gramaticais, adequando o texto à modalidade escrita, procurando trabalhar a escrita adequada, obedecendo aos padrões gramaticais de grafia, de coesão, de coerência, do uso de onomatopeias e interjeições ..., ou seja, trabalhar obedecendo às situações de uso correto da língua etc. (C3, C6, C7, C8 e C10 / Wiki – caso 3).

É possível perceber que esse grupo de cursistas atingiu os resultados esperados no processo de desconstrução, uma vez que conseguiram identificar quais os temas que perpassaram o referido minicaso, além de explicarem os motivos que os levaram a essa compreensão. Percebi que esse processo de desconstrução realizado pelo grupo sobre o minicaso 3.1, bem como sobre os outros do caso 3, foi um procedimento importante realizado pelos cursistas, o qual propiciou a todos eles o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva referente a esse caso (ver em Quadro 7).

A atividade que mediou a desconstrução dos minicasos do caso 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna foi o questionário do Moodle. Nesse sentido, os cursistas realizaram esse processo individualmente, diferente do que ocorreu nas atividades relativas aos outros casos em que puderam compartilhar o que entenderam sobre os minicasos, ao dialogarem com os colegas, além de colaborarem uns com os outros na produção do conhecimento.

Entendo que a inclusão de uma atividade individual nos cursos de formação continuada de professores também é relevante, pois é um momento em que os cursistas precisam refletir “sozinhos” sobre um determinado assunto e observar o que conseguiram entender, o que pode ser uma tarefa mais difícil. Devido a isso, entendo que esse tipo de atividade possa ser realizado quando um curso estiver aproximando-se do fim, conforme implementei na oficina. Pois, assim, os

cursistas já terão interagido com os colegas em outras atividades que necessitam do diálogo e da colaboração entre eles sobre alguns assuntos estudados na oficina.

Nos enunciados que seguem, é possível observar como os cursistas 3 e 7 analisaram, respectivamente, os minicasos 4.1 e 4.6.

Podemos destacar no Minicaso 4.1: Tema 1 - Prática de leitura, quando os alunos leem e interpretam o conteúdo do Twitter (textos Literários); Tema 4 - Prática de produção de textos escritos, quando produzem o texto a ser explorado na ferramenta; Tema 5 - Prática de análise linguística, quando o aluno refaz o texto organizando-o. (C3 / Questionário – caso 4).

No Minicaso 4.6, temos artigos com um dos assuntos mais discutidos pelos educadores: o uso do celular na sala de aula, alguns educadores ainda totalmente contrários, outros já vendo aparelho móvel como um aliado e assim caminha nossa educação com avanços e retrocessos. No primeiro dos artigos selecionados já se vê o potencial do uso do celular: “Projeto escolar em Leopoldina (MG) cria aplicativo para alunos do ensino fundamental. Inovação permite ganhos na leitura e escrita. Já, no título, vemos contemplados os temas 2 e 4, assim como podem estar presente o tema 1 - Prática de escuta de textos orais, porque há possibilidade de assistir a filmes e vídeos selecionados pelo professor. (C7 / Questionário – caso 4).

A partir dos enunciados produzidos pelos cursistas na atividade mediada pelo questionário, notei que as respostas foram mais diretas, ou seja, a maioria deles se limitou a responder o que foi solicitado nas seis questões. Diferentemente nas atividades mediadas pelo fórum, *chat* e wiki, em que os cursistas, nas suas repostas, geralmente, foram mais além do que havia sido perguntado. Acredito que a possibilidade de interação entre eles no fórum, *chat* e wiki proporcionou ir além de uma análise relacionada à aplicabilidade dos cinco temas nos minicasos. Essa interação viabilizou a realização de reflexões sobre os casos.

Ainda referente ao processo de desconstrução dos minicasos, na pesquisa de avaliação da oficina (Apêndice G)¹⁶⁶, realizei a seguinte pergunta aos cursistas: Questão 15 - Conseguiu perceber também que em um minicaso (uma atividade escolar) vários temas podem ser desenvolvidos? Por exemplo, no Minicaso 2.1 - Projeto CBB WebTV, foram desenvolvidos todos os temas.

- Sim: 
10 (100,00 %)
- Não: 0

Figura 80 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 15 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

¹⁶⁶ É importante salientar que, ao realizar uma pesquisa de avaliação no Moodle, o professor tem acesso tanto às respostas individuais dos cursistas, quanto a uma análise geral que reúne todas as respostas e as apresenta em gráficos.

De acordo com as respostas dos cursistas à questão 15, é possível afirmar que, na oficina, a realização das atividades de desconstrução dos minicasos propiciou a todos eles perceberem que a combinação de determinados temas estudados podem ser aplicados ou não aos minicasos dos diferentes casos.

Além disso, ao analisarem os quatro casos, por meio da maneira como conduzi as atividades na oficina, posso afirmar que os cursistas também realizaram a travessia temática (Quadro 4), além do processo de desconstrução dos minicasos nas atividades de fórum, *chat*, wiki e questionário. Porque eles puderam atravessar em várias direções os minicasos dos quatro casos estudados na oficina, ao selecionarem um tema e observarem como esse tema se aplica a determinados minicasos. (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002). Então, nessas travessias, os minicasos são um apoio para uma melhor compreensão do tema selecionado e mostra como um mesmo tema surge em situações distintas, possibilitados pelos minicasos de diferentes casos. Em função disso, essas travessias possibilitaram aos cursistas construir redes de conhecimento, visto observaram a maneira como o conhecimento pode ser potencialmente organizado para utilizá-lo no entendimento ou problematização dos casos. (SPIRO; JEHNG, 1990).

Ainda com relação a essa travessia proposta pela TFC, na questão 14 da Pesquisa de avaliação da oficina, perguntei se eles conseguiram observar, na oficina, que um mesmo tema pode ser aplicado em diversos minicasos (atividades escolares) mesmo que estes sejam de casos diferentes. Por exemplo, o tema 4 perpassa o minicaso 1.1, 2.1, 3.4 e 4.4, entre vários outros.



Figura 81 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 14 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

Conforme as respostas dos cursistas à questão 14, notei que todos eles realizaram a travessia temática, pois perceberam que um determinado tema (dos cinco temas) pode ser aplicado em vários minicasos (atividades escolares) de

diferentes casos. Assim, com realização dessa travessia pelos cursistas, foi possível alcançar dois propósitos defendidos pela TFC: o de perceber os múltiplos aspectos de aplicação de um tema e o de estabelecer múltiplas conexões entre minicase de diferentes casos. (SPIRO et al., 1987).

A partir da análise de todos os enunciados produzidos pelos cursistas na oficina, observei que a análise dos casos, por meio do processo de desconstrução dos minicase e da travessia temática, realizada por eles, nas atividades, contribuiu bastante, para que a maioria deles desenvolvesse a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes (ver em Quadro 7); bem como proporcionou aos cursistas a realização de várias reflexões mais gerais sobre os quatro casos, que apresentei a seguir, no Subcapítulo 7.1.2.

7.1.2 Reflexão sobre os casos

Delimitei a categoria Reflexão sobre os casos, porque notei, nos enunciados produzidos pelos cursistas, na oficina, a realização de inúmeras reflexões referentes aos quatro casos estudados, que foram instigadas pelas atividades mediadas pelo Moodle. Pois, concordo com o que defende Imbernón (2010), ou seja,

[...] mais que a intenção de atualizar, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de **reflexão** e participação, para que **os professores aprendam com a reflexão** e análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que ensino na formação) [...]. (IMBERNÓN, 2010, p. 42 – *grifos meus*).

No planejamento e na implementação da oficina por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, levei em consideração a necessidade de proporcionar aos cursistas a reflexão referente à integração das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem. Assim, os cursistas puderam “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, [...] da troca de experiências [...]”, por meio de estratégias, “estruturas que [tornassem] possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.” (IMBERNÓN, 2010, p.43).

Esse autor salienta que o papel da formação continuada é viabilizar espaços onde o professor tenha voz, seja escutado e desenvolva **processos reflexivos** e questionadores sobre os processos educacionais, visto que “quem faz a

mudança são os professores. Se queremos mudar, devemos criar uma comunidade criticamente reflexiva e comprometida com a educação.” (IMBERNÓN, 2010, p.51).

Já Schön (1992, 2000) propõe uma formação profissional, a qual possibilite ao professor desenvolver a capacidade de reflexão na, sobre e para a ação, isto é, as próprias práticas docentes. Segundo o autor, a reflexão na ação acontece durante as práticas pedagógicas e refere-se ao conhecimento que está implícito na ação. Esse momento se torna, conforme Schön (1992, 2000), o melhor instrumento de aprendizagem do professor, uma vez que é no contato com a situação prática que ele adquirirá e construirá novos esquemas e conceitos e, assim, será um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade das próprias práticas docentes. E a reflexão realizada sobre e para as práticas envolvem estratégias para potencializar a reflexão na ação, pois a primeira ocorre depois da realização da ação pedagógica e a segunda acontece antes da realização da próxima ação pedagógica por meio da tomada de decisões no momento do planejamento dessa nova ação que será realizada.

Embora também acredite ser importante esse processo de reflexão defendido por Schön (1992, 2000), na oficina, esse processo ocorreu um pouco diferente, pois os cursistas foram desafiados a refletirem, em um primeiro momento, sobre os quatro casos para, dessa forma, depois, poderem aproximá-los das próprias práticas docentes mediadas ou não pelas tecnologias digitais que já realizaram em sala de aula. Isto é, ao embasar a oficina na TFC, senti ser relevante, primeiro, a reflexão sobre algumas práticas já implementadas por outros professores, para que os cursistas tivessem contato com algumas atividades possíveis de serem adaptadas e implementadas no próprio contexto de trabalho, em vez de fazer com que refletissem somente sobre a própria prática. Isso porque, provavelmente, muitos deles ainda não tinham tido contato com várias daquelas tecnologias digitais apresentadas nos quatro casos, na oficina.

Nesse sentido, Altoé (2003), Teruya (2006), Brito e Purificação (2008) e Almeida (2010) acreditam na importância da reflexão, na formação do professor, para a integração de tecnologias digitais nas próprias práticas pedagógicas; com vistas a compreender as razões para essa integração e as mudanças que viabilizará às próprias práticas docentes.

Portanto, entendo que a reflexão é a base para que o próprio cursista consiga compreender as alterações nas próprias concepções relacionadas ao

aprender, planejar e ensinar mediado pelas tecnologias digitais. No entanto, a reflexão não ocorre ao acaso, acontece no momento em que são criadas condições com a intenção de provocar essa introspecção, o olhar para as próprias representações, os próprios sentidos e valores que o professor atribui à própria experiência e à experiência do outro professor, a fim de entender criticamente essa ação e propor transformações para a realização de novas ações mais apropriadas ao contexto de aprendizagem da própria turma. (ALMEIDA, 2010).

Devido a isso, a reflexão pode ser um primeiro passo, para que os cursistas de uma formação continuada de professores consigam desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes; já que tal reflexão permitirá aos professores cursistas pensarem sobre as próprias experiências vivenciadas em sala de aula e o próprio querer a ser concretizado nesse contexto escolar com relação às tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem educacional.

O outro movimento cognitivo que observei foi uma reflexão realizada pelos cursistas sobre os quatro casos estudados na oficina. Dessa forma, foi possível identificar, nesse processo, que muitos cursistas refletiram sobre os casos, ao: apresentarem a própria visão sobre os minicasos de cada caso trabalhados na oficina; aproximarem tais minicasos das práticas docentes em geral e das próprias práticas docentes, ao mencionarem o potencial da atividade escolar apresentada em um determinado caso para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa; apresentarem uma reflexão referente a uma determinada tecnologia digital, ao mencionarem o potencial de tal tecnologia, as tecnologias digitais que não conheciam estudadas nos minicasos e o receio de integrá-las nas próprias práticas docentes; bem como refletiram sobre as próprias experiências já vivenciadas ao terem aplicado uma atividade similar aos minicasos em sala de aula.

Assim, neste texto, apresentei e analisei alguns trechos dos enunciados produzidos por alguns cursistas que exemplificam essas ideias da categoria **Reflexão sobre os casos**.

De acordo com o cursista 5, os minicasos do caso 1: Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa se constituíram em “*um trabalho riquíssimo, bem organizado, com planejamento e bastante domínio das mídias. No momento de leitura e estudo, percebi o quanto os recursos tecnológicos incentivam a criatividade dos alunos.*” (C5 / Diário – caso 1). É possível observar uma visão

positiva desse cursista sobre o primeiro caso estudado na oficina. Nessa mesma perspectiva, identifiquei reflexões parecidas realizadas pelos outros nove cursistas.

Ao referir-se aos minicaseos 1.1 e 1.2, o cursista 10 compreendeu que

O jornal on-line é um projeto bastante riquíssimo, pois permite uma maneira criativa de fazer com que os alunos leiam mais, busquem mais informações, sem citar que é uma tecnologia muito útil ao mundo virtual, onde terão oportunidade de pesquisar, valorizar o trabalho dos colegas, desenvolvendo a criatividade. Muitos têm o seu texto em destaque, bem como são os próprios produtores. Com certeza a aula de Português fica mais agradável, pois cada um quer dar sua contribuição desde uma simples imagem até um texto escrito. Cada um tem a oportunidade de escolher o que quer fazer, qual instrumento digital ou não que usará para enriquecer melhor seu trabalho e as outras pessoas que acessam poderão prestigiar o trabalho de cada um. É legal este trabalho, pois acompanhamos o crescimento de cada um, notamos que há vários progressos na leitura e na escrita, ficam mais críticos. (C10 / Fórum - caso 1).

Nessa mesma direção, o cursista 8 afirmou que

Os projetos de construção do "Amaral News" e da "Imprensa Aprendiz" são trabalhos que possibilitam que sejam ultrapassados os muros da escola, como bem enfatizou a colega [cursista 7]¹⁶⁷. Além de os alunos e professores terem a possibilidade de disponibilizar o produto de seu trabalho na rede, há um outro fator que, para mim, é decisivo para o êxito da tarefa: a proposta de atividades onde o foco não seja o uso da língua pela língua, ou seja, a metalinguagem, mas sim o uso da língua para comunicar algo a alguém. O aluno, nesse contexto, sente-se desafiado a analisar, pesquisar, selecionar e criar estruturas para participar dos desafios propostos em aula. E, na construção dessas práticas, a educação linguística tem o papel de dar espaço para a construção de diálogos onde, os grupos de alunos, a partir de diferentes pontos de vista têm a possibilidade de falar e escrever para compreender situações e intervir sobre elas. (C8 / Fórum - caso 1).

Por meio desses dois enunciados, é possível notar que os cursistas acharam as atividades escolares mediadas pelo jornal *on-line* apresentadas no caso 1 muito pertinentes para serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.

Mas, o minicaseo que mais chamou a atenção da maioria dos cursistas foi o 1.5, devido à interdisciplinaridade e à temática trabalhada sobre a conservação do meio ambiente. Ou seja, é uma atividade escolar que vai além do desenvolvimento das capacidades de ler e escrever, trabalha o desenvolvimento da consciência dos estudantes sobre o descarte inadequado de lixo nas cidades, conforme destacou o cursista 4:

Realmente o tema do minicaseo 1.5 é estimulante sob diversos aspectos, pois além de promover a integração de diversas áreas dos conhecimentos, o tema é atualíssimo e visa desenvolver a criticidade dos alunos com intuito de aprimorarem suas ações sobre o meio ambiente, fazendo com que todos os indivíduos envolvidos na sala de aula revisem suas atividades cotidianas em relação aos resíduos produzidos inconscientemente. (C4 / Fórum - caso 1).

Os cursistas 7 e 8 fizeram as seguintes reflexões sobre o caso 1.

Após essas três semanas de curso, tenho acompanhado, efetivamente, e feito algumas reflexões. Como já apontei em outro momento, o trabalho com produção de jornais on-line ou websites constitui-se atividades importantíssimas e, certamente, por trabalhar com ferramentas que estão ao nosso dispor, faz com que a motivação dos "alunos escreventes" experimente novos patamares. A maioria

¹⁶⁷ Quando um cursista cita o nome de um colega em diálogos no fórum ou chat, eu optei por excluir o nome do cursista e colocar entre colchetes o mesmo código que utilizei para identificá-los neste trabalho, a fim de que seja preservada a identidade dos cursistas.

dos trabalhos foi criada para incentivar o domínio com diferentes gêneros textuais e, conseguir produzir para ser apresentado em um ambiente digital, que poderá ser acessado, virtualmente, em qualquer lugar do mundo, ensina uma dose muito maior de responsabilidade e, por fim, traz aos alunos aquilo que é fundamental neste tipo de atividade: torna os discentes responsáveis pelo próprio aprendizado, fazendo com que os projetos vão ao encontro dos paradigmas da educação contemplando os PCN e a LDB. (C7 / Diário – caso 1).

*E nestas 3 semanas da oficina nos aprofundamos na análise e reflexão das possibilidades encontradas pelo professor de Português na criação de jornal on line e websites. **É certo que não passaremos por essas tarefas sem nos modificarmos um pouco.** Todas essas informações, esses inputs a que somos submetidos, **causam a reflexão, afetam de alguma maneira a profissional da educação.** (C8 / Diário – caso 1 – grifos em negrito meus).*

O cursista 7 realizou uma reflexão sobre a importância das atividades escolares apresentadas nos minicursos do caso 1 para as práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que podem motivar os estudantes a aprenderem a língua por meio da produção de textos escritos ou orais, pois sentirão mais responsabilidade ao produzirem algo que poderá ser acessado por qualquer pessoa conectada à internet; bem como se tornarem responsáveis pela própria aprendizagem. O desenvolvimento dessa capacidade, como mencionou o cursista, é uma orientação das políticas públicas educacionais brasileiras aos professores disponíveis nos PCN e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB). Já o cursista 8 refletiu sobre as mudanças nas próprias práticas docentes que estavam sendo proporcionadas pelo estudo do caso 1.

Nessa mesma perspectiva dos cursistas 7 e 8, os cursistas 9 e 4 realizaram uma reflexão, especificamente, sobre os minicursos 1.1 e 1.2.

Olá, colega [C5]! Concordo com você, pois, a partir do momento que o aluno perceber que outras pessoas estão visualizando, lendo e interessando-se pelas suas postagens ele, ou eles, se sentirão mais motivados em postar novidades, escrever novos textos. Assim, estaremos não só estimulando esse aluno a escrever, mas também a pesquisar, dois pontos tão importantes para uma aprendizagem eficaz. (C9 / Fórum - caso 1).

As atividades apresentadas no Caso Um acerca da produção de um jornal on-line fizeram-me repensar a dita “utilização” de tecnologias em sala de aula, haja vista que eu apenas visava o uso intermediário de alguns equipamentos sem me preocupar com a utilização, propriamente dita, da tecnologia como fomentadora do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Eu ainda não tive a oportunidade de desenvolver trabalho similar em minha sala de aula porque não havia me permitido pensar sob essa perspectiva de utilização de tecnologias digitais em sala de aula. Raramente utilizei tecnologias em sala de aula [...]. Isso se deve ao comodismo de manter o tradicionalismo e ministrar, verticalmente, aulas de Língua Portuguesa sem dar vistas à necessidade real de estímulo que os alunos carecem. (C4 / Diário – caso 1).

A reflexão realizada pelo cursista 9 vem ao encontro do que abordou o cursista 7 referente à possibilidade de uma atividade escolar de produção de um jornal *on-line* motivar os estudantes a escreverem os próprios textos, visto que eles

encontrarão um sentido para realizar tal tarefa. E, ainda, levantou a viabilidade de proporcionar aos estudantes a necessidade de pesquisarem sobre o assunto que pretendem escrever, desenvolvendo neles a capacidade de leitura. Além disso, no enunciado do cursista 9, observei que fez uma reflexão relativa às práticas dos professores de Língua Portuguesa em geral, incluindo a si e o cursista 5, ao dialogar com essa colega no fórum, ao flexionar o verbo “estar” na primeira pessoa do plural, na frase: “[...] *estaremos não só estimulando [...]*”.

Com relação ao enunciado do cursista 4, notei que ele refletiu sobre as próprias práticas docentes que lhe permitiu levar um “choque” no momento em que o fez repensar a integração das tecnologias digitais para desenvolver a oralidade, a leitura, a escrita, entre outras capacidades, necessárias às aulas de Língua Portuguesa. Pois, esse cursista afirmou que raramente utilizou alguma tecnologia nas próprias aulas.

Os cursistas 6, 5 e 3 mencionaram o seguinte sobre o caso 1.

[...] é o que eu vejo que preciso fazer, ler mais, estar em contato com o uso das tecnologias e saber utilizá-las para poder me dar segurança para elaborar novas propostas de trabalho. Percebo que é preciso mais cursos no meu caso, é isso que espero deste curso, entender, aprender e por em prática. (C6 / Fórum – caso 1).

Sinto-me insegura para aplicar algum desses recursos, mas todo desafio é interessante. Seria necessário um planejamento, uma organização prevendo o tempo e estudar o recurso tecnológico escolhido para a tarefa, muitas vezes ocorrem imprevistos quando dependemos da tecnologia. (C5 / Fórum – caso 1).

Obs: não conhecia o recurso tecnológico que mediou a atividade de criação do jornal on-line: o Webnode (<http://www.webnode.com.br>), adorei!!! (C3 / Fórum – caso 1).

Os cursistas 5 e 6 demonstraram nas suas reflexões que ainda têm receio de integrar as tecnologias digitais nas próprias aulas, no entanto já perceberam que isso é pertinente para potencializar as aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, aceitam o desafio de aprender mais sobre as tecnologias digitais para incluí-las nas próprias práticas docentes. É interessante observar que esse receio é tão grande para alguns cursistas que a cursista 6 relatou, novamente, esse sentimento no diário do caso 1: “*Sinto alguns medos em se tratando das novas tecnologias, ainda, mas pretendo sim trabalhar com elas e perder esse medo. Gosto de desafios e gosto de aprender.*” (C6 / Diário – caso 1).

Além disso, observei que, embora o cursista 3, até o estudo do caso 1, não conhecesse o Webnode, no diário do caso 1, ela relatou que já havia elaborado

um jornal impresso com os próprios estudantes e que pretendia dar continuidade ao trabalho, aproveitando os textos de notícias publicados nesse jornal impresso, ao solicitar aos estudantes que reescrevessem esses textos para publicá-los em um jornal *on-line* mediado pelo Webnode. Isso demonstrou que o caso 1, em especial, o minicaso 1.1, proporcionou à cursista desenvolver a flexibilidade cognitiva ao adaptar o que foi estudado nesse minicaso para o próprio contexto de trabalho. Isso significa que ela realizou o movimento cognitivo: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4).

Também destaquei o enunciado do cursista 7, o qual realizou uma reflexão relativa à própria experiência com a produção de um jornal *on-line* que vivenciou em sala de aula a partir do estudo dos minicasos 1.1 e 1.2.

Já produzimos um Jornal on-line na escola em 2006. Começamos com jornal impresso, mas por “n” fatores que vão desde economia até ir além dos muros escolares, transpomos para a modalidade on-line. O jornal foi uma sugestão dos alunos à época. Eles queriam um meio para veicular os trabalhos deles, mas que não fosse um meio de fofoca como costumavam ser. Então partimos para a ação! Foi uma experiência muito nova, e vejo hoje que pequei muito. Hoje mudaria, já que o meio digital não pode ser uma transposição do impresso, tem que ter outra dinâmica. [...] enfim, procuro, nas atividades pedagógicas contemplar os cinco temas apresentados no curso. É difícil, mas o esforço é constante! Talvez por isso minha ânsia por novos desafios, novas aprendizagens, novos cursos. (C7 / Diário – caso 1).

É possível notar no enunciado do cursista que, mesmo que já tenha integrado a produção do jornal *on-line* nas próprias aulas antes de cursar a oficina, a experiência que ele teve somada ao estudo dos minicasos 1.1 e 1.2 possibilitaram-no fazer uma reflexão sobre esse tipo de atividade escolar e repensar o que poderá ser alterado, caso implemente de novo essa atividade com outras turmas. Nesse caso, também posso afirmar que de algum modo a cursista desenvolveu a flexibilidade cognitiva, pois esse movimento cognitivo viabilizou a aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4).

Com relação ao caso 2: Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português, o cursista 9 afirmou o seguinte: *“Gostei muito das ideias destes Minicasos do CASO 2, fiquei ainda mais motivada do que com os apresentados no CASO 1.”* (C9 / Fórum - caso 2). Acredito que o motivo dessa resposta foi porque as atividades escolares apresentadas no caso 2 têm como objetivo desenvolverem, principalmente, a oralidade dos estudantes. E os professores, algumas vezes, não sabem como trabalhar essa capacidade de

maneira significativa aos estudantes.

O cursista 5 elogiou tais características propiciadas nesse caso e também os professores que as implementaram: *“As atividades de integração de vídeos e podcasts são atrativas, despertam a curiosidade, criatividade e conhecimento dos alunos. Os professores envolvidos merecem destaque pela dedicação, criatividade e organização. [...] possibilitando uma aprendizagem de forma prazerosa.”* (C5 / Diário – caso 2).

Para o cursista 10,

As atividades de integração de vídeos e podcasts implementadas pelos professores foram muito legais. O aluno deixou de ser telespectador para ser o produtor, o autor. Enfim tornou-se atuante em todo o processo de construção desde o planejamento até a execução; [...] Sem citar que aprende a utilizar vários programas de edição de vídeo e áudio. O movie maker, por exemplo, é um recurso tecnológico maravilhoso onde o aluno tem uma infinidade de recursos que podem auxiliá-lo na edição dos vídeos. O aluno trabalha com leituras, faz pesquisas, analisa cada situação, elabora textos. Troca informações com o grupo. É uma busca constante de novos conhecimentos a somarem aos já existentes. (C10 / Diário – caso 2).

Ele enfatizou outra característica desenvolvida nos minicasos do caso 2: o estudante deixa de ser passivo para se tornar ativo no processo de aprendizagem, por meio da autoria, ou seja, o estudante também passa a ser responsável pela própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, os cursistas 7 e 5 também refletiram especificamente sobre o minicaso 2.1, ao salientarem os pontos positivos das atividades escolares apresentadas nesse minicaso.

Adorei a atividade! O trabalho desenvolvido pelo professor Jorge pareceu-me um trabalho completo de incentivo à prática da oralidade, da escuta e da escrita. (C7 / Chat – caso 2).

Muito interessante, gostei pois auxilia muito o desenvolvimento da oralidade. Nem sempre temos ideias para essa prática. (C5 / Chat – caso 2).

Para esses cursistas, o minicaso 2.1 é muito pertinente, pois desenvolve, principalmente, a prática de escuta e produção de textos orais. Já, nos minicasos 2.2, os cursistas 6 e 9 salientam a prática de leitura nessas atividades, embora também seja possível identificar a prática da oralidade e da escrita nesse minicaso.

Gostei da ideia, os alunos precisaram ler, organizar os seus textos sintetizando-os. Vi muito empenho deles. (C6 / Chat – caso 2).

Achei muito divertido. Além do mais, os alunos precisam aprofundar sua leitura, "fingir" que leram não funcionará, não é mesmo? (Chat – caso 2 / C9).

Ao levarem em consideração os minicasos 2.4, 2.5 e 2.7, os cursistas 7, 5 e 2 os identificaram como atividades escolares desafiantes e motivadoras para serem integradas nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Que bom ver que as atividades são cada vez mais instigantes e motivadoras! O minicaso 2.4, a criação de podcasts, com certeza, constitui-se em algo diferenciado a ser inserido nas aulas. (C7 / Fórum - caso 2).

No minicaso 2.5, temos podcasts dos alunos contando um conto e, no minicaso 2.7, temos a criação da Webrádio. Atividades interessantes que proporcionam ao aluno a leitura de textos, a reescrita, a revisão, treino da leitura e a gravação final. Atividades atrativas, que despertam a curiosidade, criatividade e vontade de aprender. (C5 / Fórum - caso 2).

Minicaso 2.7 - Criação do Webrádio CP2 Interativa. Uma atividade inovadora. É preciso ter alunos dispostos a realizar a atividade usando ferramentas sofisticadas, e material disponível para a criação do projeto. Muito bom o projeto desenvolvido pelo grupo de 8 alunos do Colégio Pedro II, parabéns ao professor e alunos. (C2 / Fórum - caso 2).

É interessante observar que nenhum cursista avaliou como positivo ou não o minicaso 2.6. Talvez, eles não acharam esse minicaso tão relevante para trabalhar com estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Ou ainda, por acreditarem não ser tão necessário eles gravarem um áudio sobre determinado assunto da Língua Portuguesa, uma vez que as aulas são na modalidade presencial.

Os cursistas 9, 2 e 3 refletiram sobre as próprias práticas docentes, ao considerarem o estudo do caso 2.

*[Sobre a integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa] O que falta, muitas vezes, é o que e como fazer. **No Caso 2, temos muitas ideias.** (C9 / Chat – caso 2 – grifos em negrito meus).*

*Uma coisa deve ficar bem claro para nós cursistas, as tecnologias estão aí, queira disponíveis nas escolas ou não, mas **precisamos buscar alternativas e é isso que eu estou procurando com o curso.** (C2 / Chat – caso 2 – grifos em negrito meus).*

*Ao concluir a leitura dos Minicasos do caso 2 posso relatar que **a relação entre o curso e as atividades observadas em sala de aula vem a calhar com o que procuramos aprender. Atividades possíveis de serem realizadas e adotadas no cotidiano escolar.** Os vídeos e os Podcasts são motivadores e proporcionam um papel importante na aprendizagem oral e escrita. (C3 / Diário – caso 2 – grifos em negrito meus).*

*Penso que são formas de trabalhar a escrita, oralidade, expressão oral, capacidade de autocrítica, análise linguística, enfim, vejo que abrem uma gama de possibilidades. No ensino de línguas, aprendi que precisamos propor aulas em que o aluno desenvolva as 4 habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. Quando se trata do ensino de outros idiomas, inglês ou espanhol, por exemplo, temos essa preocupação e cuidado, **mas e na língua materna? Vejo que falhamos bastante. Já as propostas do Caso 2 vêm ao encontro dessas habilidades.** (C9 / Diário – caso 2 – grifos em negrito meus).*

Por meio desses enunciados, é possível observar que os cursistas perceberam que, no caso 2, há sugestões de atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais que propiciam o desenvolvimento de várias capacidades da Língua Portuguesa, que podem ser adaptadas para o próprio contexto de sala de

aula.

Nessa mesma direção, os cursistas 7 e 6 também fizeram uma reflexão relativa às próprias práticas docentes. Só que um refletiu sobre os minicasos 2.2 e 2.3 e o outro sobre os minicasos 2.4, 2.5 e 2.7.

Verdade, Fabi! Uma grande preocupação nossa enquanto professoras de Português é a leitura e a produção de textos. Essas atividades [dos Minicasos 2.1, 2.2 e 2.3] tem tudo para motivar nossos alunos ao desenvolvimento dessas habilidades. (C7 / Chat – caso 2).

Os minicasos 2.4, 2.5, e 2.7 achei muito interessante e parece-me que os estudantes, meus alunos, irão gostar. Acompanhando esses minicasos percebi a importância destes recursos tecnológicos para as aulas de Português tornarem-se mais dinâmicas e consequentemente mais interessantes. (C6 / Fórum – caso 2).

Além do que já foi mencionado pelos cursistas, o cursista 8 notou que, no minicaso 2.1, *“O mais interessante é que com esse tipo de atividade, a língua não é trabalhada de maneira descontextualizada e não é analisada por si, fora de um contexto, mas faz parte de um processo comunicativo.” (C8 / Chat – caso 2).* Assim, o cursista levantou no chat a importância de realizar atividades escolares que viabilizem o ensino e a aprendizagem da língua materna de maneira contextualizada.

E o cursista 7 refletiu sobre o minicaso 2.6, relacionando-o com as práticas docentes em geral ao sugerir aos professores um certo cuidado na hora da gravação de podcasts como material didático para os estudantes.

A criação de podcasts pelo professor é uma estratégia que visa à escuta dos conteúdos pelos alunos. Por isso, tem de ser desenvolvido levando em conta uma boa entonação, tendo um enorme cuidado com a oralidade para que o material seja atrativo e afete o aluno. (C7 / Fórum – caso 2).

O cursista 2 também mencionou ter dificuldades para integrar algumas das tecnologias digitais apresentadas no caso 2: *“Tenho sim algumas dificuldades para aplicar algumas das ferramentas apresentadas, mas estou buscando aprender, pois acredito que tudo se aprende e precisamos investir na formação dos professores.” (C2 / Diário – caso 2).* Esse cursista, além de relatar as próprias dificuldades com as tecnologias digitais, levantou uma questão pertinente, a necessidade de investimento na formação de professores para que possam aprender a incluir as tecnologias digitais em sala de aula, a qual abordei e defendi no Subcapítulo 2.3 desta tese. Por isso, realizei esta pesquisa a fim de encontrar subsídios pedagógicos e tecnológicos para potencializar essas formações.

Ainda referente a esse caso, o cursista 5 relatou tanto no *chat* quanto no diário que não conhecia as tecnologias estudadas no caso 2.

Muitos recursos que eu não conhecia, gostei muito,[...]. (C5 / Chat – caso 2).

As ferramentas apresentadas no caso 2, como Podcasts, podomatic, webrádio, booktrailer, foram novidades para mim. Já tive contato com trabalhos realizados através destas mídias, porém não sabia como funcionava. (C5 / Diário – caso 2).

No entanto, essa cursista não mencionou, no decorrer da oficina, que tivesse planejado (categoria 4: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes) alguma atividade escolar mediada por tais recursos, mas sim relatou querer (categoria 3: Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes) desenvolver tal atividade nas próprias práticas como professor. Isso me leva a crer que esse querer poderá levá-lo, futuramente, a desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas no caso 2, porque ele também avaliou e refletiu sobre esse caso, ao reconhecer o potencial das atividades escolares apresentadas no caso 2.

Diferentemente do que aconteceu com o cursista 5 sobre o caso 2, pude perceber que o cursista 1 e o mesmo cursista 5 desenvolveram a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas no caso 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa. Na verdade, posso afirmar que esse caso foi o que mais proporcionou o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas (ver em Quadro 7). Entretanto, abordei com mais detalhes sobre a ocorrência ou não desse desenvolvimento nos cursistas, quando apresentei mais adiante, no subcapítulo 7.1.5.

Os cursistas 3, 8 e 9 também refletiram sobre as experiências que já viveram em sala de aula com relação ao minicase 2.2.

Os meus estudantes organizaram um telejornal sobre a vida de Carlos Urbim. [...] Antes de realizar este trabalho solicitei a assinatura dos pais para uso da imagem e da voz dos alunos(as). (C3 / Chat – caso 2).

Também já realizei práticas semelhantes em sala de aula, mas não chegamos a disponibilizar na rede. Geralmente faço filmagem com o próprio celular, bem como gravações de áudio...e depois assistimos juntos em aula. (C8 / Chat – caso 2).

Em minha prática docente, venho, ainda que a passos curtos, trabalhando com a inserção da produção de materiais tais como vídeos e áudios pelos alunos e essas atividades são o que têm me instigado a buscar um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, pois percebo que além da

qualidade do aprendizado as aulas têm ganhado mais dinâmica, envolvimento dos alunos, diminuição de problemas de disciplina e falta de motivação. (C8 / Diário – caso 2).

Em outro momento eu já trabalhei com o jornal falado, onde os alunos pesquisaram as notícias em jornais e montaram seu telejornal. Foram filmados e depois puderam analisar os resultados, observando os vídeos. (C9 / Diário – caso 2).

Ao relatarem as próprias experiências no *chat*, os cursistas 3 e 8 puderam compartilhar uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais que teve resultado satisfatório para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, esses cursistas e o cursista 9 refletiram sobre como foi positiva a realização de tais atividades e, possivelmente, poderão planejar atividades similares a essas para serem implementadas, nos próximos anos, nas novas turmas, as quais ministrarão aulas de Língua Portuguesa.

Com relação ao minicaso 2.3, o cursista 7 se deu conta de que uma atividade escolar implementada por ele em sala de aula era parecida com a apresentada nesse minicaso e ele não fazia ideia disso: *“E o incrível é que em uma das fases do trabalho que faço para a produção do vídeo, os alunos têm que apresentar a obra lida para a turma, e me dou conta que uma aluna fez algo semelhante a um Book Trailer. Foi muito elogiado pelos colegas!” (C8 / Chat – caso 2).*

Destaco que nenhum cursista mencionou já ter integrado o *podcast* nas próprias práticas docentes (minicasos 2.4, 2.5, 2.6 e 2.7) e nem realizado alguma atividade parecida a apresentada no minicaso 2.1. Talvez porque esses tipos de atividades escolares necessitam de determinadas tecnologias digitais que podem não ser acessíveis na escola onde esses cursistas trabalham, além de demandarem muito mais tempo para serem realizadas em sala de aula.

Os cursistas também realizaram algumas reflexões relacionadas ao caso 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa. Muitos deles afirmaram já terem desenvolvido atividades escolares similares às apresentadas nos minicasos 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4.

As atividades referentes ao Caso 3 são riquíssimas, [...]. (C1 / Diário – caso 3).

As atividades apresentadas no caso 3 são diversificadas, com opções de ferramentas tecnológicas e opções de gêneros textuais. O planejamento parece bem organizado, alguns bem detalhados. [...] Todos os recursos tecnológicos são interessantes, os trabalhos apresentados pelas escolas encantam. [...] Cada caso estudado nos proporciona conhecimento, novidades, muito bom! (C5 / Diário – caso 3).

Achei superinteressante, pois pelo que li e acompanhei produzindo uma HQ com o passo a passo, percebi que não é algo apenas para passar uma aula ou duas “brincando” de fazer alguma coisa, mas

é preciso ter conhecimento de mundo, fazer leituras e pensar, planejar como deve montar, como será a escolha das personagens, o que modificar, que texto vai colocar, falar sobre o quê. Assim como a produção de livros digitais, achei interessante a maneira como as professoras planejaram as aulas até chegarem na produção dos livros. Uma maneira didática bem interessante de preparação, leitura, produção, sonoplastia e montagem do livro. Gostei de saber que há mais possibilidades de trabalhar a língua portuguesa e de uma maneira mais lúdica de certa forma, mas completamente pontuando conteúdos da língua portuguesa. São recursos e softwares importantes que vem a favor das aulas de português. (C6 / Diário – caso 3).

Na atividade mediada pelo wiki, o grupo composto pelos cursistas 1, 2, 4, 5 e 9 avaliaram, especificamente, os minicasos 3.2 e 3.4.

Para início de conversa, vale dizer que este Minicaso [3.2] é uma forma divertida e simples de estimular o gosto pela leitura e escrita, já que é visível o quanto a leitura de gibis motiva os alunos e desperta o gosto e atenção. (C1, C2, C4, C5 e C9 / Wiki – caso 3).

[Minicaso 3.4 – sobre o recurso Storybird] Este recurso é mais adequado para crianças menores, pois é mais simplificado. Por outro lado, pode ser usado por alunos de anos finais como uma proposta de que criem histórias voltadas ao público infantil, assim também farão uso de recursos linguísticos diversos, pois terão que adequar a linguagem ao público em questão. (C1, C2, C4, C5 e C9 / Wiki – caso 3).

Esse grupo salientou que a atividade escolar de produção de histórias em quadrinhos virtuais apresentada no minicaso 3.2 é pertinente às aulas de Língua Portuguesa, pois estimula a prática de leitura e escrita nos estudantes. Já relacionado ao minicaso 3.4, eles avaliaram o recurso *Storybird* como mais apropriado aos estudantes com idades menores, talvez, do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. No entanto, também sugeriram integrar esse recurso às aulas dos estudantes do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental.

Os cursistas 1 e 9 também realizaram uma reflexão relacionada a esse caso 3.

[...] o uso das tecnologias na educação deve se tornar mais frequente, pois nossos alunos estão conectados e cada vez mais resistentes ao uso do lápis e do caderno. A produção de histórias em quadrinhos e de livros digitais são excelentes para trabalhar em sala de aula [...]. (C1 / Diário – caso 3).

Estou cada vez mais encantada com as propostas de atividades, pois são todas ótimas ideias, motivadoras para mim, enquanto professora, como para alunos. Penso que são formas criativas e diferentes para incentivar o ensino/aprendizagem da nossa língua de forma lúdica. A forma como foram desenvolvidas estas atividades tornaram-nas proveitosas e fáceis de adaptar para os diferentes níveis de ensino, pois podem ser usadas com faixas etárias variadas. (C9 / Diário – caso 3).

Novamente nos enunciados dos cursistas, é possível perceber ideias similares às reflexões realizadas sobre os primeiros dois casos já apresentados. Ou seja, eles refletiram sobre as próprias práticas como professores de Língua Portuguesa e salientaram que as atividades escolares apresentadas no caso 3 podem ser adaptadas para o próprio contexto de trabalho em sala de aula, a fim de

desenvolver o ensino e a aprendizagem da língua materna de modo que motive os estudantes.

Na atividade da oficina mediada pelo wiki, o grupo formado pelos cursistas 6, 7, 8 e 10 fez uma reflexão relativa ao minicaso 3.1, aproximando-o às próprias práticas docentes, com vistas a desenvolver nos estudantes as linguagens verbal e não verbal por meio da atividade escolar de produção de histórias em quadrinhos virtuais.

[...] Uma atividade já bastante utilizada com fins pedagógicos é a construção de histórias em quadrinhos. As HQ, como podemos dizer, não são novidades no meio educacional, pois, há bastante tempo, vêm sendo utilizadas como recursos em livros didáticos, provas e em sala de aula, tanto para a interpretação como proposta de elaboração. Com o auxílio de programas e aplicativos online é possível desenvolver HQ como proposta de uma atividade de sala de aula de maneira fácil e divertida. Além de contribuir para o desenvolvimento da produção escrita, esse tipo de texto propicia a descoberta do conhecimento, a criatividade e a expressividade do aluno de modo lúdico. [...] A escolha por esse gênero textual é importante, pois podemos trabalhar, em sala de aula, com diversos temas interessantes para que o aluno possa refletir e se posicionar. É uma maneira criativa de desenvolver a escrita, na qual terão a oportunidade de produção e de criação de personagens, dentro de um cenário imaginário, numa sequência lógica de fatos. Nas histórias em quadrinhos desenvolvem-se as linguagens verbal, não verbal e mista. [...] (C3, C6, C7, C8 e C10 / Wiki – caso 3).

O cursista 4 fez uma reflexão bem similar a realizada pelo grupo de cursistas no wiki, ao mencionar o desenvolvimento das linguagens verbal e não verbal na criação de HQ, só que foi referente ao minicaso 3.2, o qual também apresentou a possibilidade de implementar atividades escolares de produção de HQ virtuais. Porém, a atividade escolar apresentada no minicaso 3.1 foi mediada pelo recurso tecnológico Toondoo e a do 3.2 foi mediada pelo HagáQuê.

As atividades de produção textual em HQ são de extrema importância para formação do aluno, pois fazem-no perceber a interação verbal e não-verbal da Linguagem para construção satisfatória do conhecimento. Elas tornam-se melhores quando mediadas por recursos tecnológicos, pois estimulam o indivíduo a alcançar mais integração de conhecimento que vai além do estudo da Língua, propriamente dito. (C4 / Diário – caso 3).

Já os cursistas 1 e 5 realizaram as seguintes reflexões relativas às tecnologias digitais apresentadas no caso 3:

[...] não tinha conhecimento destes softwares, [...]. Não utilizei nenhum recurso estudado no Caso 3, porque não tinha conhecimento deste material [...]. (C1 / Diário – caso 3).

Não utilizei nenhum destes recursos, na verdade não conhecia, sabia que para organizar HQ havia um programa, um recurso específico, mas não conhecia o nome e a forma de organização. Não me sinto preparada para aplicar em sala de aula esse recursos, preciso ter mais segurança. (C5 / Diário – caso 3).

Esses cursistas relataram que não conheciam as tecnologias apresentadas no caso 3, porém, para a realização da atividade da oficina solicitada no caso 5: Aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos

professores cursistas, eles planejaram uma atividade escolar com base nos minicaseos 3.1e e 3.2. O cursista 5 inclusive relatou que já havia implementado tal atividade em uma das turmas em que ministrava aulas de Língua Portuguesa (planejamento disponível no Anexo J).

Portanto, posso classificar esses dois movimentos na categoria 4: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes e afirmar que esses cursistas desenvolveram a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas no caso 3, mais especificamente, nos minicaseos 3.1 e 3.2.

O grupo composto pelos cursistas 1, 2, 4, 5 e 9 realizou uma reflexão, no wiki, sobre a relevância de integrar as tecnologias que possibilitam a criação de livros digitais *on-line* às aulas de Língua Portuguesa, ao levarem em consideração o que foi estudado no minicaseo 3.4.

Após acessar todas as ferramentas disponíveis para a produção de textos como o Storybird, Myebook, Playfic, cada vez mais percebemos que precisamos disponibilizar mais nas aulas essas ferramentas, pois é muito interessante e divertido para nossos alunos e certamente terão um aproveitamento ótimo. A produção dos livros digitais através do Storybird, é até simples, os livros podem ser criados individualmente ou em grupos de forma colaborativa. É preciso mostrar como selecionar as imagens e depois deixar a imaginação fluir nas imagens. Muito interessante, principalmente para o ensino fundamental, pois trabalhamos as imagens com mais intensidade. (C1, C2, C4, C5 e C9 / Wiki – caso 3).

O cursista 7 também já implementou nas próprias aulas atividades escolares de produção de HQ virtuais e livros digitais parecidas com as apresentadas nos minicaseos 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 do caso 3.

Faço continuamente trabalhos com HQ e já fiz com meus alunos a produção de um e-book com a publicação de textos produzidos para as Olimpíadas de Língua Portuguesa sob a temática de "o lugar onde vivo". Foi muito motivador realmente! (C7 / Diário – caso 3).

É importante mencionar que identifiquei indícios, no enunciado produzido, colaborativamente, pelo grupo do qual esse cursista fez parte no wiki do caso 3, da realização da aplicação adaptada do conhecimento aprendido nesse caso (um novo planejamento) para os cursistas desse grupo implementarem uma atividade de produção de HQ e outra de criação de livros digitais nas próprias turmas. Além disso, esse cursista planejou uma atividade escolar (disponível no Anexo J) mediada pelas tecnologias digitais estudadas nos casos 2, 3 e 4. Em função disso, posso afirmar que o referido cursista desenvolveu a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas nos casos 2, 3 e 4, ou seja, realizou o movimento cognitivo Aplicação adaptada do conhecimento aprendido

por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4).

O cursista 8 também já implementou algumas atividades escolares similares as apresentadas nos minicursos 3.1 e 3.2.

Algumas delas, tais como a produção de histórias em quadrinho e a escrita de textos pela turma que, unidos, formam um livro já foram colocadas em prática em minhas aulas. Gostei de conhecer e analisar essas práticas, pois todas elas me remeteram a atividades já desenvolvidas em sala de aula e em tantas outras possibilidades de tarefas novas. (C8 / Diário – caso 3).

Como o cursista 8 estava no mesmo grupo de wiki do caso 3 do cursista 7, identifiquei no mesmo enunciado produzido junto com os colegas desse grupo a realização colaborativa de um novo planejamento para implementarem uma atividade de produção de HQ e outra de criação de livros digitais nas próprias turmas. Assim, considero que o cursista realizou junto com o grupo, no wiki, o movimento cognitivo Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4) e, portanto, desenvolveu a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas no caso 3.

Referente ao caso 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna, destaquei algumas partes dos enunciados dos cursistas 5 e 8 que apresentarem uma reflexão positiva sobre esse caso.

Os minicursos apresentados, como sempre, de muita qualidade. [...]. Os projetos desenvolvidos no caso 4 eram criativos, interdisciplinar, planejamento bem organizado. [...] Os textos lidos contribuíram muito com ideias e sugestões, precisamos planejar e nos adaptar a tecnologia. (C5 / Diário – caso 4).

As propostas apresentadas no caso 4 foram realmente muito interessantes e algumas delas se aproximaram um pouco da minha realidade em sala de aula. (C8 / Diário – caso 4).

Os cursistas 5 e 7 emitiram a própria visão, respectivamente, sobre os minicursos 4.2 e 4.3 do caso 4.

As sugestões de trabalho são interessantes, requer uma organização do professor e cuidado com a proposta de trabalho. Como no Facebook as opiniões serão expostas, irá exigir do aluno mais atenção, implicará mais pesquisas e cuidados com a questão ortográfica. (C5 / Questionário – caso 4).

Assim como as demais redes, o Edmodo constitui-se uma excelente ferramenta de ensino e de aprendizagem. Parece-me ainda mais completa, visto que tem a possibilidade de ter o campo do aluno e do professor. As atividades ficam organizadas, para a resolução dos alunos. Muito interessante, pois podem ser postados vídeos sobre os assuntos estudados. (C7 / Questionário – caso 4).

O cursista 5 observou, no minicurso 4.2, a necessidade de organização e

planejamento por parte do professor ao integrar o Facebook às aulas de Língua Portuguesa; além de afirmar que o estudante será desafiado à prática de escrita e também a aprender a norma padrão da língua, a fim de que consiga ser compreendido nas postagens textuais nessa rede social. Já o cursista 7 notou que o Edmodo, rede social, apresentada no minicaso 4.3, foi criado especificamente para os processos de ensino e aprendizagem *on-line* entre professores e estudantes de uma turma.

Os cursistas 7 e 6 também realizaram uma reflexão relativa às próprias práticas como professoras de Língua Portuguesa, ao terem percebido por meio desse caso que há várias maneiras de integrar as redes sociais e o celular em sala de aula didaticamente de modo adaptado ao próprio contexto escolar.

Incrível a quantidade de estratégias que temos ao nosso dispor no ensino da Língua Portuguesa. Confesso-lhes que a cada dia me apaixono mais por ensiná-la! (C7 / Questionário – caso 4).

Me questionava muito sobre essas ferramentas e não poder utilizá-las em sala de aula. Que bom saber que isso é possível de explorá-las em sala de aula e de uma maneira pedagógica, lúdica de aprender. (C6 / Diário – caso 4).

Já os cursistas 5 e 9 refletiram sobre o caso 4, aproximando-o das práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa em geral.

[Caso 4] Com finalidade pedagógica, planejamento e conhecimento tem muito a enriquecer o trabalho do professor. (C5 / Diário – caso 4).

Compreendo que as tecnologias são importantes, fazem parte do nosso cotidiano e devem fazer parte da sala de aula também. [...] Penso que o uso das redes sociais e celulares deve ser muito bem monitorado para que não hajam usos indevidos com o aval da escola, que permitirá seu uso em todos os espaços, possibilitando atividades não coerentes com o ambiente escolar. Isso, penso baseado na rede municipal em que trabalho, visto que nenhuma escola permite o uso, exceto em projetos específicos, e onde, mesmo assim, podemos ter problemas complicados de mau uso. (C9 / Diário – caso 4).

E os cursistas 7 e 2 também fizeram uma reflexão sobre as práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa em geral, incluindo-se nesse grupo ao utilizarem os verbos flexionados na primeira pessoa do plural, “nós”. Porém, o enunciado do cursista 7 foi em específico dirigido ao minicaso 4.2: e do cursista 2 foi referente ao minicaso 4.6.

Além do mais, vemos a toda hora pessoas, nossos alunos se comunicando nas redes sociais. Eles escrevem, editam, publicam seus textos a todo instante. Então por que não aproveitar para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da língua? Acredito que seria uma excelente estratégia de se trabalhar a escrita, a oralidade, a escuta e também a revisão linguística. Precisamos ensinar nossos alunos a escrever corretamente seja em que contexto for. Usar linguagem informal não implica cometer erros. (C7 / Questionário – caso 4).

O uso do celular na sala de aula ainda é um pouco complicado, precisamos de muita atenção e cuidados. O celular é um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas.

(C2 / Questionário – caso 4).

Ainda sobre o minicaso 4.6, o cursista 1 mencionou o seguinte:

Não utilizo o celular nas minhas aulas, pois é extremamente proibido o uso desse aparelho na escola onde trabalho. Particularmente, acredito que é mais uma ferramenta que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, pois através do aparelho posso realizar pesquisas, criar grupos pelo whatsapp, compartilhar conhecimentos e estar mais próximo dos alunos. (C1 / Diário – caso 4).

Por meio desse enunciado, é possível observar uma reflexão relativa às próprias práticas do cursista 1 como professor de Língua Portuguesa. Embora ele não inclua o celular nas próprias aulas, devido a uma restrição da escola que trabalha, é interessante notar que ele é a favor da integração dessa tecnologia em sala de aula.

Segundo as reflexões realizadas pelos cursistas 2, 9 e 4 sobre o caso 4, é possível notar que eles nunca havia integrado as redes sociais como o Facebook ou os grupos de discussão estudados nesse caso às próprias práticas docentes.

Não tenho o hábito que utilizar essas tecnologias na minha prática pedagógica. (C2 / Diário – caso 4).

O Facebook é a ferramenta que conheço e tenho domínio, mas nunca utilizei este tipo de recurso em minhas aulas. (C9 / Diário – caso 4).

Ainda não integrei alguma rede social ou e-groups em sala de aula, [...] (C4 / Diário – caso 4).

No entanto, felizmente, identifiquei que o cursista 2, ao realizar a atividade da oficina solicitada no caso 5, planejou uma atividade escolar mediada pelo Facebook para ser aplicada na turma em que ministra aulas de Língua Portuguesa. Por isso, posso classificar esse movimento cognitivo na categoria 4: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes e afirmar que o cursista desenvolveu a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas no caso 4, mais especificamente, no minicaso 4.2.

Também pude identificar indícios nos enunciados dos cursistas 9 e 4 no diário do caso 4, de que eles querem (categoria 3: Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes) integrar as redes sociais e grupos de discussão nas próprias aulas. Entendo que esse querer poderá levá-los, futuramente, a planejarem uma atividade escolar mediada por alguma dessas tecnologias digitais. Porém, não percebi no enunciado do cursista 9 indícios de que esse planejamento tenha sido realizado por ele ao longo da oficina; o que não significa que não poderá acontecer no decorrer das práticas docentes desse

cursista, quando sentir mais apto para integrá-las nas próprias aulas de Língua Portuguesa. Já com relação ao cursista 4, identifiquei indícios no diário do caso 4 de que ele planejou uma atividade escolar mediada pelo Facebook adaptado ao próprio contexto de trabalho (categoria 4: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes).

Ainda sobre isso, é pertinente destacar que, na questão 8 da pesquisa de avaliação (ver em Apêndice F), o cursista 9 relatou ter achado o caso 4 mais complexo para ser desenvolvido na própria prática: *“Aqueles que envolvem [...] redes sociais, pois vejo os alunos ainda imaturos para discernir os limites adequados de usos desses recursos. (C9 / Pesquisa de avaliação).* Provavelmente, esse cursista ainda não tenha planejado e implementado uma atividade escolar mediada por alguma rede social estudada nesse caso, por causa dos motivos que mencionou na pesquisa de avaliação.

Ainda sobre o caso 4, o cursista 5 realizou uma reflexão sobre o minicaso 4.6, ao relatar que ainda não consegue integrar essa tecnologia digital nas próprias aulas, visto que não teve boas experiências com esse aparelho, pois os estudantes o utilizavam nas aulas para distração, brincarem em sala de aula, sem fins pedagógicos.

Que bom que alguns professores já conseguiram integrar o celular nas aulas, vejo um progresso que admiro, ainda não consigo aplicar essa tecnologia como um recurso didático. Já enfrentei problemas em sala de aula com relação ao telefone celular, onde os alunos se distraiam com jogos e acesso à internet na hora da minha aula. (C5 / Diário – caso 4).

Isso pode ter sido a causa desse cursista não ter realizado todos os movimentos cognitivos até chegar ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas nesse minicaso, pois, não encontrei indícios nos enunciados que produziu de nem mesmo querer (categoria 3: Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes) integrar o celular às próprias práticas docentes, muito menos de ter aplicado esse conhecimento de maneira adaptada nas próprias práticas como professor de Língua Portuguesa. Logo, posso afirmar que, embora o cursista tenha realizado os movimentos cognitivos Análise dos casos e Reflexão sobre os casos, ao analisar e refletir sobre os minicasos do caso 4, reconhecendo a importância das atividades escolares apresentadas nesse caso, infelizmente, ele não apresentou nos enunciados e nem na atividade solicitada no caso 5 indícios de ter desenvolvido a flexibilidade cognitiva

para a integração das tecnologias digitais estudadas no caso 4.

O cursista 7 também refletiu sobre as próprias práticas docentes que vivenciou por meio do estudo dos minicase 4.2 e 4.6 do caso 4.

Como já relatei em outro diário, quanto ao uso de recursos tecnológicos em minha prática constituem-se uma constante. Utilizo sempre que possível! [...] Trabalho com o Facebook constantemente. Cada turma tem seu grupo para postar atividades, textos, vídeos, enfiam material que eles encontram para estudar... Além do contato constante por mensagem privada, na qual eles enviam e reenviam textos para revisão. (C7 / Diário – caso 4).

Quanto ao uso do celular na minha prática o vejo como incipiente ainda, mas utilizo porque o vejo como um aliado. Os alunos utilizam para pesquisas quando precisam. Hoje não tenho a preocupação se os alunos copiam, pois sei que eles vão fotografar o quadro e postar no Face para compartilhar com os colegas. Além do mais, quando utilizo slides, já passo por e-mail (do meu celular) para eles. Muitos já recebem no momento da aula em seu próprio celular. Outra atividade que utilizamos o dispositivo móvel foi em uma produção textual com base em uma imagem da internet; perguntei-me: por que eu devo imprimir a gravura? Não o fiz, cheguei em aula e passei por bluetooth para fazerem o trabalho. Tudo foi novidade e transcorreu maravilhosamente bem. Quando fazem atividades em aula já fotografam e, em tempo real, as fotos já estão no grupo. E a maior atividade na qual eles têm utilizado muito o celular é na produção dos vídeos (curtas). (C7 / Diário – caso 4).

Como já mencionei neste subcapítulo, esse cursista planejou uma atividade escolar (disponível no Anexo J) mediada pelas tecnologias digitais estudadas nos casos 2, 3 e 4. Porém, não havia salientado que foi o único entre os dez cursistas que realizou um planejamento para a atividade solicitada no caso 5 que integrasse várias tecnologias digitais apresentadas em diferentes casos. Então, conforme afirmei, foi possível notar o movimento cognitivo Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4), o qual proporcionou o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva do cursista para a integração das tecnologias digitais estudadas nos casos 2, 3 e 4. Mas, para chegar até esse movimento cognitivo, observei que o cursista também realizou, ao longo da oficina, os movimentos cognitivos de análise dos casos, reflexão sobre os casos e querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes; o que acredito terem influenciado positivamente para que ele tenha feito tal planejamento.

O cursista 10 também realizou uma reflexão sobre a própria experiência com a integração do celular nas aulas propiciada pelo estudo do minicase 4.6.

Uso muito o celular para os alunos fazerem pesquisas dentro da sala. Sentam em duplas e em trios e buscam na net conhecimentos para somarem aos já preexistente. Celular todos têm, o problema é acesso à internet. Mas, se alguns alunos têm internet, solicito aos que não têm para sentarem junto com os que têm, assim, fazem o trabalho juntos. (C10 / Diário – caso 4).

Embora o cursista 10 já tenha integrado de algum modo o celular nas aulas, a partir dos enunciados produzidos por ele no diário do caso 4, percebi que

ele quer (categoria 3: Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes) implementar novas propostas de atividades escolares de Língua Portuguesa mediadas tanto pelo celular quanto pelas redes sociais. Porém, afirmou que ainda não se sente preparado para isso e que terá que estudar mais sobre tais tecnologias digitais. Portanto, mesmo após ter cursado a oficina e reconhecido o potencial de algumas tecnologias digitais para as aulas de Língua Portuguesa, o referido cursista ainda apresenta receio de integrá-las nas próprias práticas como professor. Esse comportamento faz com que se torne mais difícil para o cursista desenvolver a flexibilidade cognitiva sobre o que foi estudado na oficina.

Para finalizar, é possível notar, a partir dos enunciados dos cursistas classificados na categoria **Reflexão sobre os casos**, que a oficina propiciou a eles o que Schön (1992, 2000) defende: a formação de um profissional reflexivo. Além disso, é relevante salientar, novamente, que essa categoria (movimento cognitivo) emergiu desta pesquisa, visto que não é um conceito abordado na TFC.

7.1.3 Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes

Como mencionei no Subcapítulo 5.3.2, é no mesmo sentido apresentado no dicionário Michaelis que empreguei o conceito **Querer**: sentir vontade de; ter a intenção de; almejar. (POLITO, 1998). Desse modo, o **Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes** foi outro movimento cognitivo que percebi nos enunciados produzidos pelos cursistas e que já mencionei de forma breve, quando apresentei e analisei alguns enunciados na categoria Reflexão sobre os casos.

A fim de exemplificar esse movimento cognitivo, destaquei algumas partes dos enunciados produzidos por eles em que demonstraram querer implementar, nas próprias práticas docentes, uma atividade escolar similar as apresentadas nos minicaseos, por entenderem ser importante para potencializar os processos de ensino e aprendizagem a integração de tais tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.

No enunciado do cursista 6, é possível observar esse querer implementar uma atividade escolar de produção de um jornal *on-line* nas próprias turmas, ao adaptar alguma das ideias apresentadas nos minicaseos 1.1 e 1.2 do caso 1: Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa.

*Olá, colega [cursista 9] Estou achando uma boa proposta, interessante [os Minicasos 1.1 e 1.2], mesmo **para trabalhar com os alunos neste ano ainda, pretendo**. Acredito que os alunos realmente irão gostar e também aumentar suas responsabilidades a respeito do uso da língua escrita. [...] O que seria de nós se não tivesse esses cursos. My God. **Agora, vamos tentar praticar**. (C6 / Fórum – caso 1 – grifos em negrito meus).*

Apesar de querer desenvolver uma atividade parecida aos minicasos 1.1 e 1.2, notei que o cursista 6 ficou mesmo só no querer. Pelo menos, não identifiquei, nos enunciados produzidos por ele, algum indício de ter aplicado o conhecimento aprendido nesses minicasos, ao planejar, por exemplo, uma atividade, a qual levasse em consideração o que foi estudado em tais minicasos, para, posteriormente, implementá-la nas próprias aulas. Assim, esse cursista não realizou todos os movimentos cognitivos, para que pudesse desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais apresentadas nesses dois minicasos, nas próprias práticas docentes.

Identifiquei esse mesmo processo de “ficar só” no querer, em mais alguns enunciados produzidos pelos cursistas, por vários motivos que vão desde pessoais à falta de recursos tecnológicos na escola. Isso significa que tais cursistas não desenvolveram a flexibilidade cognitiva para integrarem determinadas tecnologias digitais nas próprias práticas como professores de Língua Portuguesa. No entanto, embora em alguns casos alguns cursistas não tenham chegado a realizar o movimento cognitivo Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4) e, assim, não ter desenvolvido a flexibilidade cognitiva, não considero isso de uma forma negativa. Pois, ainda há chances de, em outro momento, esses cursistas planejarem e implementarem uma atividade escolar a partir do que estudaram nos minicasos da oficina (aplicarem o que foi estudado na oficina, nas próprias práticas docentes), visto que a maioria deles analisaram e refletiram sobre determinada atividade escolar (conheceram o potencial de tal atividade) e, em função disso, querem implementá-la nas próprias turmas.

Nesse sentido, esse movimento cognitivo (categoria 3) poderia ser entendido, também, como ações de transição (*transitional actions*) identificadas por Sannino (2008b apud CENCI, 2016), quando apresentou os resultados de uma intervenção formativa em uma escola, onde as mudanças esperadas não foram consolidadas pelos sujeitos, após essa intervenção, devido às dificuldades

encontradas naquela instituição. Assim, conforme Cenci (2016), a autora percebeu que, embora a nova prática (a mudança) não tenha sido instituída, as ações modificaram, de algum modo, aquele contexto educacional.

Isso também foi possível observar nos enunciados produzidos, na oficina, pelos cursistas. Ou seja, embora não tenha identificado a aplicação do conhecimento estudado a partir da oficina nas próprias práticas docentes de alguns cursistas, o movimento cognitivo realizado de querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes indica que um determinado caso (uma determinada estratégia didático-pedagógica hipermidiática) trabalhado na oficina fez com que propiciasse uma modificação na forma de tais cursistas pensarem e organizarem os processos de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa. Logo, pensar em ações de transição permite olhar para a intervenção realizada, considerando os impactos produzidos, para além da ideia de fracasso da estratégia, ao não se ter alcançado a transformação completa do cursista (a aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes), naquele momento da intervenção. (SANNINO, 2008b apud CENCI, 2016).

Nessa perspectiva, quando percebi que alguns cursistas chegaram até o movimento cognitivo denominado Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes (categoria 3) e não avançaram para o movimento Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4), por meio do qual eu teria subsídios para afirmar que houve desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, identifiquei essa ocorrência como **indício de que poderá ocorrer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva** desses cursistas para a integração das tecnologias digitais estudadas nos quatro casos, em algum momento das próprias práticas docentes. Em relação ao cursista 6, posso afirmar que foi possível identificar nos enunciados produzidos por ele, que o querer já é um indicio de que poderá desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais apresentadas nos minicaseos 1.1 e 1.2 do caso 1, em algum período das próprias práticas como professor de Língua Portuguesa.

Já com relação aos cursistas 9 e 10, observei um avanço nos movimentos cognitivos. Porque, além de ter identificado, nos enunciados produzidos por eles, o querer implementar uma atividade escolar adaptada ao próprio contexto

de trabalho a partir do que estudaram nos minicasos do caso 1, também encontrei indícios de que foram mais além do que querer, eles aplicaram o conhecimento aprendido ao planejarem tal atividade escolar adaptada à realidade das próprias turmas e apresentaram, no fórum do caso 5, como atividade final da oficina.

[Sobre os minicasos do caso 1] As atividades propostas são bem interessantes e instigantes, pois despertam o desejo de tentar o mesmo. (C9 / Diário – caso 1).

[Minicasos 1.3, 1.4 e 1.5] [...] entrei em licença gestante [...]. De repente, agora voltando na Educação de Jovens e Adultos, quem sabe fazer outro trabalho [com a integração do blog / website nas minhas aulas]. (C10 / Diário – caso 1).

Os cursistas 3, 5 e 6 também mencionaram querer desenvolver uma atividade escolar parecida com as apresentadas em alguns minicasos do caso 2: Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português.

[Minicaso 2.1] Seria interessante realizar este trabalho. (C3 / Chat – caso 2).

[Minicaso 2.3] Deve ser bem interessante colega [cursista 7], eu gostei muito da ideia do book trailer, fiquei com vontade de tentar. (C5 / Chat – caso 2).

Adorei este [Minicaso 2.3], e estou pensando, Fabiane em fazer [book trailer] com meus alunos do 9º ano que produziram livros narrativos impressos no meu projeto do Tangram. Por isso e por muitos outros motivos que estou fazendo este curso, pois estava pensando em algo, mas não sabia como. (C6 / Chat – caso 2).

[Minicasos 2.4 e 2.5] Fiquei com interesse de realizar [...] com minha turma de 8º ano o programa de áudio podcast. Pretendo dialogar com meu grupo de trabalho e ver o que podemos organizar com nossos recursos tecnológicos da escola. (C5 / Diário – caso 2).

No entanto, notei que eles ficaram só no querer, visto que não identifiquei, nos enunciados produzidos, a Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes que levasse em consideração o que tinha sido trabalhado nos minicasos do caso 2. Em função disso, como mencionei anteriormente, entendo que esse querer é um indício de que tais cursistas poderão desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais apresentadas nos minicasos do caso 2, em algum momento das próprias práticas docentes, uma vez que não ocorreu no período da implementação da oficina.

Com relação ao minicaso 2.3 do caso 2, o cursista 4 mencionou o seguinte:

[Minicaso 2.3] Particularmente fiquei animado a desenvolver a produção de resenhas de livros em vídeos, provavelmente vou desenvolver essa atividade com meus alunos logo. Haja vista que a atividade irá desafiá-los sob diversos parâmetros, especialmente os referentes à Língua. (C4 / Fórum – caso 2).

A partir desse enunciado, é possível identificar que esse cursista apresentou querer aplicar uma atividade escolar mediada pelo *Book trailer* nas próprias aulas. Um caso curioso aconteceu, pois ele estava tão empolgado em mencionar esse querer, que o relatou aos colegas no fórum do caso 2, onde era para dialogarem sobre os minicaseos 2.4, 2.5 e 2.7. E, no diário do caso 2, esse cursista aplicou de maneira adaptada o conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas do caso 2, nas próprias práticas docentes, ao descrever com detalhes o planejamento de uma atividade escolar mediada pelo *Book trailer*, a qual implementaria nas próprias aulas de Língua Portuguesa com a turma do sexto ano do Ensino Fundamental, em que leciona. Como esse cursista aplicou o conhecimento aprendido (categoria 4), é possível afirmar que ele realizou todos os movimentos cognitivos, o que o levou a desenvolver a flexibilidade cognitiva para integrar a tecnologia digital apresentada no minicaseo 2.3, nas próprias práticas como professor de Língua Portuguesa.

O querer implementar uma atividade escolar similar as apresentadas nos minicaseos do caso 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa também foi possível ser observado nos enunciados dos cursistas 1 e 7.

[Caso 3] [...] mas quero começar utilizar esses recursos em sala de aula. No entanto, tem um problema para a boa execução de uma aula como esta, o laboratório de informática, que nas escolas públicas principalmente as municipais, estão em péssimo estado. [...] mas pretendo utilizar, assim que dominá-los. (C1 / Diário – caso 3).

Com estes projetos apresentados [no Caso 3] agora nesta etapa reacendeu a ideia de fazer uma nova produção midiática com meus aprendentes. Quem sabe um trabalho com lendas? Vou amadurecer a ideia! (C7 / Diário – caso 3).

Observei que esses cursistas também realizaram o movimento cognitivo Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4), o qual possibilitou a eles desenvolverem a flexibilidade cognitiva para integrar as tecnologias digitais apresentadas nos minicaseos do caso 3, nas próprias aulas. Pois, o cursista 1 planejou uma atividade escolar de produção de histórias em quadrinhos mediada pelo Toondoo para ser aplicada em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental, na qual leciona, e postou esse planejamento no fórum do caso 5. Já o cursista 7, como mencionei neste subcapítulo, planejou uma atividade escolar (disponível no Anexo J) mediada pelas tecnologias digitais estudadas nos casos 2, 3

e 4 e ainda realizou um planejamento de produção de HQ, no wiki do caso 3, junto com os colegas do seu grupo.

Os cursistas 2, 4, 6 e 10 mencionaram, no diário do caso 4, que queriam integrar, nas próprias aulas, atividades escolares mediadas por algumas tecnologias digitais estudadas nos minicasos do caso 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna.

[Caso 4] As redes podem se transformar em ferramentas valiosas de interação entre professor, aluno [...]. [...] O celular, se bem utilizado, pode auxiliar muito, nas diversas áreas do conhecimento, transformando a aula e a aprendizagem mais significativa, considerando-se que um aparelho celular, a grande maioria dos alunos possuem. Pretendo utilizar o Facebook e o celular nas minhas aulas. Gostei muito das ideias apresentadas no Caso quatro. (C2 / Diário – caso 4).

[Minicasos 4.1] Além disso, penso em utilizar o Facebook brevemente. (C4 / Diário – caso 4).

[Minicasos 4.1 – 4.4: redes sociais] Gostaria de encarar este desafio, mas irei depender também da ajuda de colegas e do laboratório de informática. (C6 / Diário – caso 4).

Estas atividades mostradas [no Caso 4] quem sabe mais adiante aplique a meus alunos, mas ainda não é o momento. Preciso trabalhar e conhecer mais estes objetos digitais. (C10 / Diário – caso 4).

Porém, somente os cursistas 2 e 4 desenvolveram a flexibilidade cognitiva para integrar algumas das tecnologias digitais apresentadas nos minicasos do caso 4, nas próprias práticas docentes (categoria 4: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes). O cursista 2 planejou uma atividade escolar mediada pelo Facebook e pelo celular para ser implementada em uma turma onde leciona, e postou esse planejamento no fórum do caso 5. E, identifiquei, no enunciado produzido pelo cursista 4, no questionário do caso 4, indícios de aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas do caso 4, nas próprias práticas docentes, ao postar um planejamento de uma atividade escolar mediada pelo Facebook.

Com relação aos cursistas 6 e 10, é possível afirmar que eles poderão desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais apresentadas nos minicasos do caso 4, em algum momento das próprias práticas docentes, uma vez que apresentaram querer implementar atividades parecidas das estudadas nesse caso.

Também é importante mencionar, novamente, que a categoria Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes emergiu desta pesquisa, pois não é abordada na TFC.

7.1.4 Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes

De acordo com Spiro e Jengh (1990), para que os sujeitos adquiram conhecimentos de nível avançado, é essencial que tenham desenvolvido a flexibilidade cognitiva. Só que isso exige o domínio da complexidade e a capacidade de **aplicação do conhecimento para novas situações do cotidiano**. Então, os autores defendem que a TFC não quer que o sujeito apenas memorize e reproduza uma informação, mas que tenha a capacidade de associar os conhecimentos, ao se deparar com uma situação nova para ele, a fim de solucionar um dado problema. (SPIRO et al., 1988; PEDRO; MOREIRA, 2000). Isto é, no contexto desta pesquisa, aplicar de maneira adaptada o conhecimento aprendido, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes.

Logo, a forma como o sujeito aplica o conhecimento em novas situações dependerá muito da flexibilidade com que os conhecimentos adquiridos estão representados na própria memória e do controle que ele tem sobre esse conhecimento (SOUSA, 2004). Sousa (2004) afirma que essa flexibilidade é essencial para que os sujeitos deixem de serem meros reprodutores do que lhes foi ensinado, para passarem a ter o domínio do conhecimento com profundidade suficiente para aplicá-lo, de modo flexível, em diferentes contextos, que não sejam só os estudados. Em outras palavras, que desenvolvam a flexibilidade cognitiva para saberem qual o conhecimento ou conjunto de conhecimentos integrados são necessários para poderem aplicá-los nas próprias práticas docentes e, assim, terem êxito em uma determinada situação educacional.

Em função disso, saliento o que já mencionei, anteriormente, nesta tese: entendo que as estratégias propostas pela TFC são adequadas para serem integradas em cursos de formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância por apresentarem potencial para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desses professores. Visto que, nesses cursos, é importante que os cursistas adquiram conhecimentos de nível avançado para serem aplicados em domínios pouco estruturados, como é o caso das próprias práticas docentes da Educação Básica, que inclui o (re)planejamento das aulas para distintos contextos educacionais, a implementação flexível das aulas em diferentes turmas de uma

escola, a observação e a reflexão de todo esse processo, entre outros.

Então, ao responderem o formulário de inscrição para a oficina, referente à questão sobre as necessidades e inquietações sobre a integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes (em sala de aula e fora no planejamento das aulas de Língua Portuguesa) que ainda não foram solucionadas, todos os cursistas responderam que ainda necessitavam saber **planejar atividades escolares significativas mediadas pelas tecnologias digitais**. Assim, por compreender que o planejamento de uma atividade escolar é uma etapa das práticas docentes e também por ser uma necessidade apresentada pelos cursistas, nesta pesquisa, considere esse planejamento, desde que tenha sido com base no que foi trabalhado nos casos e adaptado ao contexto de trabalho dos cursistas, uma forma de aplicação adaptada do conhecimento aprendido, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes.

Além disso, é importante explicar que os relatos dos cursistas referente ao planejamento de uma atividade escolar, além do planejamento apresentado por eles, no final da oficina, para a atividade solicitada no caso 5 foram identificados como indícios de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. Pois, isso demonstrou que eles, de alguma maneira, adquiriram conhecimentos de nível avançado (os quais foram a mediação de diferentes tecnologias digitais nos cinco temas), ao aplicarmos em um domínio pouco estruturado, que foi as próprias práticas docentes, as quais está incluído o planejamento das aulas.

Padilha (2001) conceitua o verbo planejar em sentido mais amplo, o qual

[...] é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja. (PADILHA, 2001, p. 63).

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).

Essa forma de definir a ação de planejar vem ao encontro do sentido empregado nesta tese. Ainda nessa mesma direção, Libâneo, ao pensar na área educacional, destaca que o ato de planejar é uma ação que

[...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle

administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Dessa maneira, o autor afirma que, por meio desse planejamento, será possível obter uma unidade e uma coerência do trabalho do professor, já que poderá inter-relacionar os elementos dos processos de ensino, os quais são os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação de todo esse processo. Logo, compreendo que planejar “é refletir, é prever, é criar, é agir”. (HAYDT, 1997, p. 105).

Padilha (2001, p.30) também define a palavra planejamento, aproximando-a do ato de planejar. De acordo com a autora, o “planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas.”

Já Vasconcellos (2000) define o planejamento enquanto construção-transformação de representações, o qual

[...] é uma mediação teórica metodológica **para ação**, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. **Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar**, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELLOS, 2000, p. 79 – *grifos em negrito meus*).

Além disso, Haydat (1997) explica que, no âmbito educacional, existem vários níveis de planejamento que variam em abrangência e complexidade. Como por exemplo, planejamento de um sistema educacional, planejamento geral das atividades de uma escola, planejamento de currículo, planejamento didático ou de ensino, planejamento de curso, planejamento de unidade didática ou de ensino e planejamento de aula.

Para a categoria **Aplicação adaptada do conhecimento aprendido, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes**, considere a última forma de planejamento especificado por Haydat (1997), planejamento de aula, ou seja, os procedimentos planejados para um período de tempo a serem realizados nas aulas ministradas pelos cursistas. Assim, o planejamento das aulas, ao traçar objetivos, delimitar o conteúdo a ser trabalhado

em aula, escolher os procedimentos didáticos, as atividades escolares e o modo de avaliação dos estudantes, “destina-se, acima de tudo, a fazer progredir as capacidades intelectuais dos educandos.” (LIBÂNEO,1994.p.105). E é pensando nessa aprendizagem dos estudantes que possibilitei aos professores cursistas aplicarem o que aprenderam nos casos trabalhados na oficina, por meio da realização de um ou vários planejamentos adaptados ao próprio contexto escolar, levando em consideração tais casos.

Em função disso, para essa categoria, salientei algumas partes dos enunciados produzidos pelos cursistas em que identifiquei a aplicação adaptada do conhecimento aprendido, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes, ou seja, descrição de um planejamento de uma atividade escolar adaptada para o próprio contexto de trabalho, embasada nas atividades apresentadas em alguns minicasos dos quatro casos estudados na oficina, com o propósito de implementá-la, posteriormente, nas próprias aulas; além do planejamento de uma atividade escolar apresentado pelos cursistas na atividade final da oficina solicitada no caso 5.

Então, pude perceber, nos enunciados produzidos pelos cursistas 1, 2 e 7, que eles aplicaram de maneira adaptada o conhecimento aprendido, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas do caso 1: Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa, nas próprias práticas docentes, visto que realizaram um planejamento adaptado ao próprio contexto de sala de aula de uma atividade escolar para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir do que estudaram nos minicasos 1.1 e 1.2 desse caso.

*Após acompanhar as leituras, posso dizer que meu trabalho está cada vez mais rico. **Tenho realizado muitas das atividades propostas com minhas turmas, considerando a realidade de cada escola e de cada aluno. Sabemos que nosso aluno tem muita dificuldade para a produção textual. [...]. A proposta do jornal on-line tem apresentado dificuldades para os alunos, pois eles não têm acesso à internet em casa, na escola nem sempre é possível, mas estamos tentando conectá-los a toda essa tecnologia disponível hoje [...].***(C2 / Diário – caso 1 – grifos em negrito meus).

*A criação do jornal online ampliou meus horizontes, **estou elaborando um projeto para esse ano trabalhar com o jornal online a partir do segundo semestre com os alunos do 9º ano do ensino fundamental.*** (C1 / Diário – caso 1 – grifos em negrito meus).

*Desde 2006, não trabalho, nas minhas aulas, com a produção de um jornal on-line (até a página já havia sido extinta) e **com as ideias dessa oficina foi reativada por mim e pela profª*** [cursista 8]

que também cursa essa oficina. Eis o link do jornal <http://xxxxx.webnode.com>¹⁶⁸) [...] (C7 / Diário – caso 4 – grifos em negrito meus).

No enunciado do cursista 2, é possível observar que ele já colocou em prática, nas próprias turmas, a atividade de produção de jornal *on-line*. E, em função disso, pode detectar alguns entraves na implementação dessa atividade, devido às dificuldades de acesso à internet tanto na escola, quanto por parte de alguns estudantes, visto que não têm acesso em casa. Mas, mesmo assim, esse cursista está procurando resolver o problema identificado sem desistir de integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes.

Também é relevante mencionar que, embora eu tivesse solicitado, na atividade de diário – caso 4, um relato pessoal dos cursistas com relação aos minicasos do caso 4, o cursista 7 relatou, entre outras informações, que por causa do que foi estudado nos minicasos 1.1 e 1.2 do caso 1, na oficina, ele junto com a cursista 8 reativaram a atividade de produção de um jornal *on-line* na escola onde trabalham. Isso demonstra que essa cursista estava tão empolgada por isso ter acontecido que sentiu a necessidade de compartilhar esse planejamento comigo através do relato nesse diário.

Já o cursista 1 mencionou no diário do caso 1 que estava elaborando um projeto (aplicando o que tinha aprendido na oficina) para trabalhar esse ano com o jornal *on-line* a partir do segundo semestre com as próprias turmas do nono ano do ensino fundamental.

Por meio dos seguintes enunciados produzidos pelos cursistas 7 e 9, notei que também houve aplicação do conhecimento de modo adaptado, ao planejarem ao próprio contexto de trabalho uma atividade escolar mediada pelo *website*, a partir do que estudaram nos minicasos 1.3, 1.4 e 1.5.

Também, estamos [junto com a cursista 8] a passos lentos desenvolvendo uma página para que os alunos possam trabalhar e ali hospedar os trabalhos realizados na disciplina de Português. (C7 / Diário – caso 1 – grifos em negrito meus).

Inclusive estou organizando com os alunos uma proposta em que criarão um blog [website] para postar seus textos, inicialmente uma produção textual direcionada para, posteriormente, eles alimentarem o blog com pesquisas e informações importantes sobre a escola e suas aprendizagens, voltadas para todas as disciplinas. (C9 / Diário – caso 4 – grifos em negrito meus).

¹⁶⁸ Identifiquei com as letras “xxxxx” o endereço da página do jornal *on-line* mencionado pela cursista 7, a fim de manter preservada a identidade dessa cursista.

O cursista 7 relatou que junto com o cursista 8 estavam aplicando o que aprenderam na oficina, ao desenvolverem uma página *on-line* com o objetivo de fazer com que os alunos compartilhem os trabalhos realizados nas aulas de Língua Portuguesa. Já, no enunciado do cursista 9, observei o mesmo fato que ocorreu com o cursista 7, pois ele também sentiu a necessidade de relatar no diário do caso 4 o planejamento e início de implementação de uma atividade escolar mediada pelo *blog* [*website*] nas turmas em que leciona, ao levar em consideração o que estudou nos minicaseos 1.1 e 1.2 do caso 1, mesmo que essa atividade de diário tivesse como objetivo um relato pessoal sobre os minicaseos do caso 4, além de mencionar sobre o Tema 4: prática de produção de textos escritos a ser desenvolvida com os estudantes nessa atividade escolar.

Encontrei indícios, nos enunciados dos cursistas 9 e 4 produzidos no diário do caso 2, de que também planejaram uma atividade escolar adaptada à própria turma em que lecionam, com base nos minicaseos do caso 2: Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português.

*[Minicaseo 2.2, 2.4 e 2.5] O que **estou organizando agora é desenvolver algo como um jornal falado ou um podcast sobre um autor, mas ainda estou organizando meu projeto para o 7º ano.*** (C9 / Diário – caso 2 – grifos em negrito meus).

*Fiquei motivado a utilizar a integração de vídeos nas minhas aulas de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental. **Na próxima aula de Leitura, irei apresentar a eles como se produz uma resenha e antes de levá-los à Biblioteca, irei solicitar a eles, que escolham para leitura, um livro de seu agrado. Após quinze dias (data da devolução do livro) irei auxiliá-los na produção de uma resenha acerca do livro lido e posteriormente, numa aula a seguir, irei apresentar uma resenha em vídeo, e então começarei a desenvolver com eles, a produção da resenha em vídeo.*** (C4 / Diário – caso 2 – grifos em negrito meus).

É possível afirmar, a partir dos enunciados desses dois cursistas, que estavam aplicando de maneira adaptada o conhecimento estudado, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas do caso 2, nas próprias práticas docentes. Observei que o cursista 4 relatou com mais detalhes o seu planejamento e salientou que essa atividade possibilitará desenvolver as práticas de leitura de textos escritos (Tema 2), de produção de textos escritos (Tema 4), de escuta de textos orais (Tema 1) e de produção de textos orais (Tema 3). O tema 5: prática de análise linguística não ficou especificado no enunciado desse cursista, mas, provavelmente, terá ocorrido, porque essa prática perpassa todas as outras práticas, quando se quer desenvolver com êxito as capacidades necessárias para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Também percebi essa aplicação com base nos minicasos apresentados no caso 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa, nos enunciados produzidos pelos cursistas 4, 6 e pelo grupo constituído pelos cursistas 3, 6, 7, 8 e 10.

*[Minicasos 3.1 e 3.2] De similar em minha sala de aula, foram apenas as produções de HQ tradicional, solicitando que os alunos desenhassem os quadrinhos, as personagens, contextualizassem a narrativa e atribuísssem as falas em balões condizentes com a situação. Essa metodologia foi aplicado nos sextos anos de dois mil e quatorze, **esse ano já repensei-a, irei apresentar as premissas da HQ e posteriormente os apresentarei o software Hagáquê para suas produções textuais, ainda estou na indecisão de criar um blog para postagem das produções dos alunos**, se eles assim concordarem com o aval dos responsáveis. (C4 / Diário – caso 3 – grifos em negrito meus).*

*[Minicasos 3.3 e 3.4] Não trabalhei e não tive nenhuma experiência com estes recursos [para publicar livros digitais], **mas, com certeza, vou incluí-los em meus planos de aulas desde já. Quero experimentar e perceber como é este processo.*** (C6 / Diário – caso 3 – grifos em negrito meus).

*[Minicaso 3.3] Em toda a cidade há vários contos ou lendas contadas pelos mais velhos. **Que legal seria fazer com nossos alunos uma versão de lendas e contos do nosso município. Seria uma atividade bastante enriquecedora, pois trabalharia a escrita e a expressão oral, pois teriam que coletar depoimentos, montar histórias e recontá-las de forma criativa.*** Em nossas famílias sempre há histórias bem interessantes e assustadoras que dariam uma ótima e assustadora história. Quem nunca ouviu falar da “Loira do banheiro”, lendas urbanas, mas que continuam vivas no nosso meio. **Quem sabe dar oportunidade do aluno criar sua lenda ou conto. Seria interessante também, além de criar, inventar, fazer um levantamento de histórias familiares com pais e avós, escrever e montar a história com as imagens criadas a partir dos fatos de cada texto.** Ainda mais quando se trata de histórias ou contos de espanto e alucinação, que provocam a curiosidade, os medos ou encantos, o desconhecido, o fantástico etc. Tal trabalho envolve os estudantes e desperta o interesse para o trabalho em grupo, a leitura, a pesquisa, a escrita, a produção completa, a montagem, a escolha de imagens, fonte, sonoplastia, opinião etc. (C3, C6, C7, C8 e C10 / Wiki – caso 3 – grifos em negrito meus).

Para a realização da atividade solicitada no caso 5 (Quadro 5), os cursistas 4, 6 e 7 apresentaram o planejamento de uma atividade escolar de produção de HQ virtuais; o cursista 6 também planejou para a mesma atividade a publicação das HQ produzidas pelos estudantes em um livro digital e o cursista 7 também integrou, no planejamento, além do que aprendeu no caso 3, o que trabalhou nos casos 2 e 4. Além disso, é possível perceber que os cursistas C3, C6, C7, C8 e C10, em grupo, no wiki, mencionaram o desenvolvimento das práticas de produção de textos escritos (Tema 4) e de produção de textos orais (Tema 3) nessa atividade escolar planejada por eles. Isso demonstra que esses cursistas conseguiram associar os conhecimentos estudados no caso 3, para aplicá-los, flexivelmente, nas próprias práticas docentes, conforme defendem Spiro et al. (1988).

Com relação aos minicasos do caso 4: O potencial das redes sociais,

dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna, foi possível identificar a realização de um planejamento (aplicação do conhecimento), a partir do que foi trabalhado nesse caso, relativo a uma atividade escolar pensada para ser implementada na própria sala de aula em que lecionam os cursistas 7, 4 e 8.

*Quanto ao Minicaso 4.1, confesso que já havia pensado em desenvolver uma atividade de produção textual com escritas de tweets. Isso aconteceu quando recebemos na escola o livro de Luís Dill “Do Coração de Telma”, todo ele escrito em tweets. A gurizada ficou apaixonada pela forma que o autor utilizou para apresentar o livro. Entretanto, por não dominar completamente e ser final do ano letivo, não pus em prática a atividade. Vejo agora que deveria tê-lo feito. Mas nunca é tarde! **Estou planejando fazer com as 7^{as} séries da escola. Vejo essa estratégia como uma prática potencializadora no processo de ensino de produção textual.** (C7 / Questionário – caso 4 – grifos em negrito meus).*

*[Minicaso 4.2] **Além de explorar o gênero textual biográfico, os alunos podem ser instigados a produzirem biografias dos colegas a partir das informações contidas no perfil da rede social e compará-la com uma autobiografia. Por outro lado, o professor pode criar um grupo para a turma e realizar interpretações textuais no próprio grupo, podendo então, integrar qualquer gênero textual. O mais interessante seria instigá-los a pensar em questões cotidianas que estejam sendo foco da mídia nacional, estadual, municipal ou local.** (C4 / Questionário – caso 4 – grifos em negrito meus).*

*[Minicaso 4.3] Ao trabalharmos Língua Portuguesa juntamente a Arte, **podemos inserir tarefas de descrição e análise de obras, além de explorarmos a biografia dos artistas.** Tais tarefas podem ser pensadas abordando todos os temas: o ouvir, o falar, o ler e o escrever, além da análise linguística. Existem muitas propostas de atividades em Língua Portuguesa que podem ser colocadas em prática junto com o componente Arte. **Uma ótima tarefa é a de análise da identidade do artista a partir da análise de suas obras.** A maneira como o aluno trará os resultados de sua observação e pesquisa pode ser escolhida de acordo com a intenção do professor com aquela atividade. (C8 / Questionário – caso 4 – grifos em negrito meus).*

A partir desses enunciados, notei que os cursistas 7, 4 e 8 em seus planejamentos destacaram o desenvolvimento, principalmente, do tema 4: prática de produção de textos escritos, seguido do tema 2: prática de leitura de textos escritos. Nesses enunciados, somente o cursista 8 planejou uma atividade em que pudesse trabalhar todos os cinco temas estudados na oficina. Mas, esses três cursistas demonstraram nessas falas que aplicaram o conhecimento de forma adaptada nas próprias práticas docentes, levando em consideração as atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais apresentadas nos minicasos do caso 4, bem como os temas problematizados na oficina.

Por também eu ter considerado como Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes, o planejamento de uma atividade escolar apresentado pelos cursistas na atividade final da oficina solicitada no caso 5, organizei o Quadro

5 para apresentar em quais casos os cursistas se embasaram para realizarem essa atividade de planejamento adaptado ao próprio contexto de trabalho e, assim, ser possível identificar indícios de que desenvolveram a flexibilidade cognitiva referente a tal caso.

QUADRO 5 - Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas por meio da atividade final da oficina solicitada no caso 5

CURSISTAS	Planejamento de uma atividade escolar a partir do que foi estudado no:			
	<i>Caso 1</i>	<i>Caso 2</i>	<i>Caso 3</i>	<i>Caso 4</i>
C1			x	
C2				x
C3				x
C4			x	
C5			x	
C6			x	
C7		x	x	x
C8		x		x
C9	x			
C10	x			

Fonte: Autora.

Assim, no Quadro 5, é possível perceber que os cursistas 1, 4, 5 e 6 planejaram como atividade final da oficina uma atividade escolar embasada nas

atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais estudadas no caso 3. Já os cursistas 2 e 3 fizeram o planejamento com base nas atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais apresentadas no caso 4 e os cursistas 9 e 10 se embasaram nas atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais trabalhadas no caso 1. Já os cursistas 7 e 8 se embasaram em mais de um caso estudado na oficina: o cursista 7 planejou a atividade final a partir dos casos 2, 3 e 4; e o cursista 8 dos casos 2 e 4.

Portanto, a partir dos enunciados que apresentei e analisei neste subcapítulo, bem como das informações apresentadas no Quadro 5, é possível notar que esses cursistas realizaram o movimento cognitivo Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes (categoria 4) e, em função disso, afirmo que desenvolveram a flexibilidade cognitiva para a integração de algumas tecnologias digitais apresentadas em um determinado caso. Isso porque alguns cursistas desenvolveram a flexibilidade cognitiva para a integração de uma tecnologia digital X apresentada no caso 1, por exemplo. E outros cursistas desenvolveram a flexibilidade cognitiva para a integração de uma tecnologia digital Y apresentada no caso 4.

Além disso, acredito ser pertinente esclarecer que alguns cursistas podem não ter mencionado, nas atividades da oficina, que planejaram ou implementaram uma atividade escolar adaptada para as próprias aulas a partir do que estudaram nos casos (aplicação do conhecimento nas práticas docentes) e, dessa maneira, também teriam desenvolvido a flexibilidade cognitiva, a qual foi objetivo principal da oficina. Porém, saliento que as minhas afirmações, neste trabalho, foram realizadas a partir da análise dos registros eletrônicos no Moodle e das minhas anotações no meu diário de observações.

Para complementar esses dados, realizei, no final da intervenção, uma pesquisa de avaliação para saber a opinião dos cursistas sobre a oficina. Então, na questão 10, questioneei se eles tiveram alguma dificuldade para fazer a atividade que solicitei no Caso 5: planejar uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais para o componente curricular de Língua Portuguesa, considerando o próprio contexto de trabalho, com base nos casos estudados na oficina.



Figura 82 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 10 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

Os cursistas 1, 2, 3 e 5 (planejamento do cursista 5 disponível no Anexo J) foram os que responderam ter tido alguma dificuldade para realizar a atividade solicitada no Caso 5. Porém, notei que, embora esses cursistas tenham admitido isso, todos postaram a referida atividade e apresentaram resultados que avaliei como satisfatórios, ou seja, dentro do que eu esperava deles para tal atividade.

Por meio da questão 11, solicitei aos cursistas uma avaliação relativa à atividade final da oficina (atividade do caso 5), se contribuiu para que as próprias práticas docentes sejam mediadas pelas tecnologias digitais. Optei por apresentar todas as avaliações realizadas pelos cursistas.

*Sim, pois **colocamos em prática o que estudamos** e isso é muito importante. (C1 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

*Foi bem interessante. Certamente contribuiu, pois **as aulas tornam-se mais interessantes e produtivas**. (C2 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

*Sim, contribuiu bastante, **pois me manteve atualizada**. (C3 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

*Com certeza contribuiu, pois **fez-me pensar na real aplicação das tecnologias em sala de aula**. E assim que retornarmos do recesso escolar, ela **será aplicada nas turmas do sexto ano**. (C4 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

***Contribui, mas precisei de ajuda**. Na hora de construir a história no programa Hagáquê, uma colega mais experiente com a tecnologia me auxiliou e contribuiu com meus alunos. **O resultado foi positivo, eles gostaram e estão me pedindo novas atividades**. O uso das tecnologias requer planejamento, paciência, tempo, organização e os alunos gostam muito e participam. (C5 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

*Sim contribuiu para que eu utilizasse as tecnologias digitais. Gostei, pois **fez com que colocássemos pelo menos uma atividade na prática, das que aprendemos e estudamos**. As mídias digitais sempre provocam certa insegurança, um motivo é pela falta de tempo na escola para planejar melhor, testar e até colocar em prática e outro é pela falta de profissionais na área, sinal de internet muitas vezes não é bom, máquinas meio sucateadas, velhas, e etc. (C6 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

***Achei muito boa a proposta**. Pena **não ter podido colocar em prática ainda** para repassar os resultados. (C7 / Pesquisa de avaliação – caso 5 - grifos em negrito meus)*

*Penso que a atividade final **contribuiu para a minha prática docente bem como todos os minicursos e atividades propostas durante a Oficina**. (C8 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos*

em **negrito meus**).

DFC - Sim. O que postei, **só foi planejado a partir do que aprendi neste curso**, visto que foi **MUITO motivador** para mim. (C9 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em **negrito meus**).

Sim. Foi muito interessante. (C10 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

Ao ler as avaliações dos cursistas, é possível perceber que todos avaliaram positivamente a atividade solicitada no caso 5, uma vez que tiveram a oportunidade de colocar em prática o que haviam estudado nos quatro casos e proporcionou uma reflexão sobre a aplicação das tecnologias digitais nas próprias aulas de Língua Portuguesa. Essa atividade veio ao encontro do que todos tinham mencionado no formulário de inscrição para a oficina, ou seja, a necessidade de haver em cursos de formação continuada de professores a realização de atividades que pudessem ser colocadas em prática pelos próprios cursistas; em que eles conseguissem planejar e implementar o que trabalharam na formação continuada, nas próprias práticas docentes.

E os cursistas 1, 2, 5, 6 e 9 que já haviam implementado tal atividade nas próprias aulas, puderam notar que estas ficaram mais interessantes e produtivas, visto que a maioria dos estudantes gosta de realizar atividades mediadas pelas tecnologias digitais, sentem-se mais motivados e demonstram maior interesse para a aprenderem a língua materna. Além disso, possibilitou ao cursista 5 solicitar auxílio a uma colega que tinha mais habilidades com o *software* HagáQuê e, com isso, provavelmente, esse cursista tenha também aprendido a utilizar esse *software*.

Na questão 12, perguntei se eles tinham conseguido aplicar / implementar a atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais que planejaram, na oficina, para a atividade do caso 5.



Figura 83 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 12 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

É possível perceber que o grupo ficou dividido, pois cinco cursistas (1, 2,

5, 6 e 9) já haviam implementado a atividade escolar planejada e os outros cinco ainda não. Além do planejamento adaptado ao próprio contexto de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais, a implementação dessa atividade também é uma etapa importante nas práticas docentes. Então, a fim de saber, se os cursistas que ainda não tinham aplicado a atividade planejada, pretendiam implementá-la posteriormente, realizei essa pergunta na questão 13. E todos os cinco responderam que pretendiam, o que me deixou bastante contente, pois a atividade do caso 5 atingiu o objetivo de que se planeja uma atividade escolar, para que possa ser desenvolvida em sala de aula.



Figura 84 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 13 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

A partir da análise dos enunciados apresentados neste subcapítulo, posso afirmar que esses cursistas desenvolveram a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas em um determinado caso, porque eles aplicaram o conhecimento aprendido, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes, ao planejarem uma atividade escolar adaptada ao próprio contexto de trabalho e alguns por também terem implementado esse planejamento nas próprias aulas. Para isso, observei que a maioria deles desenvolveram alguns movimentos cognitivos que potencializaram esse desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, os quais apresentei no Subcapítulo 7.1.5.

7.1.5 Movimentos cognitivos realizados pelos cursistas

Para apresentar todos os movimentos cognitivos realizados pelos cursistas na oficina, organizei o Quadro 6.

QUADRO 6 - Movimentos cognitivos para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva

CURSISTAS	Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicase e travessia temática				Reflexão sobre os casos				Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes				Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes			
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
C1	x		x		x	x	x	x	x		x		x		x	
C2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x			x
C3	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x		x	x
C4	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x
C5	x	x	x	x	x	x	x	x		x					x	
C6	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x			x	
C7	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x
C8	x	x	x	x	x	x	x	x			x		x [C7]*	x	x	x
C9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
C10	x		x	x	x	x	x	x	x			x	x		x	

Fonte: Autora.

*Identifiquei indícios de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva do cursista 8 a partir dos enunciados produzidos pelo cursista 7 que menciona o cursista 8 por estarem desenvolvendo juntos atividades escolares com base no que estudaram no caso 1.

Por meio do Quadro 6, pude perceber que a maioria dos cursistas realizaram determinados movimentos cognitivos, os quais os levaram ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para integrarem as tecnologias digitais estudadas nos quatro casos, nas próprias práticas docentes. Isto é, a maioria dos cursistas que desenvolveram a flexibilidade cognitiva, por meio da oficina, realizaram os seguintes movimentos cognitivos relacionados a um determinado caso: **Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicasos e travessia temática, Reflexão sobre os casos, Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes e Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes.**

Para exemplificar a realização desses movimentos, é possível percebê-los nos enunciados produzidos pelo cursista 7, organizados no Quadro 7.

QUADRO 7 – Movimentos cognitivos realizados pelo cursista 7 sobre o caso 3

Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicasos e travessia temática	Reflexão sobre os casos
No que tange à aplicabilidade dos temas neste Minicaso 3.1, vemos bem destacados os temas 2, 4 e 5, tendo como foco, no artigo escrito, o último tema. Podemos observar a aplicabilidade do Tema 4 – Prática de produção de textos escritos, na produção dos textos pelos alunos; do Tema 2 – Prática de leitura de textos escritos, pois, certamente, tiveram que ler e reler suas produções, como também ler e interpretar outros textos para conhecimento do assunto como embasamento na produção das HQ; do Tema 5 – Prática de análise linguística, pois precisaram produzir a primeira versão dos textos. Refazê-los, após intervenção do professor, de forma que as produções contemplassem as características do gênero textual solicitado (História em Quadrinhos). Nessa refacção, percebe-se o destaque do professor no sentido de, além de trabalhar os aspectos relacionados às características estruturais do tipo textual, também se preocupar com os aspectos gramaticais, adequando o texto à modalidade escrita, procurando trabalhar a escrita adequada, obedecendo aos padrões gramaticais de grafia, de coesão, de coerência, do uso de onomatopeias e interjeições..., ou seja, trabalhar obedecendo às situações de uso correto da língua etc. (C3, C6, C7, C8 e C10 / Wiki – caso 3).	Com o auxílio de programas e aplicativos online é possível desenvolver HQ como proposta de uma atividade de sala de aula de maneira fácil e divertida. Além de contribuir para o desenvolvimento da produção escrita, esse tipo de texto propicia a descoberta do conhecimento, a criatividade e a expressividade do aluno de modo lúdico. Assim, as histórias em quadrinhos digitais podem ser uma forma lúdica de abordar diversos temas para posterior discussão. Torna, então, possível momentos de diálogo e troca de informações. Constituem-se narrativas que são contadas com auxílio de imagens, balões diversos, onomatopeias, interjeições e discurso direto como na fala, em que há envolvimento de personagens, numa sequência organizada, tempo, espaço. A escolha por esse gênero textual é importante, pois podemos trabalhar, em sala de aula, com diversos temas interessantes para que o aluno possa refletir e se posicionar. É uma maneira criativa de desenvolver a escrita, na qual terão a oportunidade de produção e de criação de personagens, dentro de um cenário imaginário, numa sequência lógica de fatos. Nas histórias em quadrinhos desenvolvem-se as linguagens verbal, não verbal e mista. Não pode ser vista, todavia, como uma brincadeira e jogar o que se quer e como se quer; além de escolher as personagens e colocar características específicas deve-se pensar sobre o que e como se quer montar a HQ e como será o diálogo das

	<i>personagens, ambiente, assunto, expressões etc. Por isso, orientar o aluno na hora da criação das historinhas é essencial; devemos orientá-lo quanto ao cuidado na hora de escolher o tema a ser abordado, deve haver um roteiro a ser seguido com personagens, falas coerentes e sequenciais na ordem dos fatos. Lembrando que uma historinha em quadrinho tem função de entretenimento com uma mensagem a ser passada ao público escolhido; para que haja uma reflexão. (C3, C6, C7, C8 e C10 / Wiki – caso 3).</i>
Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes	Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes
<i>Com este projeto apresentado agora nesta etapa [no caso 3] reascendeu a ideia de fazer uma nova produção midiática com meus aprendentes. [...] Vou amadurecer a ideia! (C7 / Diário – caso 3).</i>	O cursista 7 planejou uma atividade escolar para ser implementada na própria sala de aula (ver anexo J).

Fonte: Autora

Além da realização desses movimentos cognitivos, identifiquei que muitos dos que também desenvolveram a flexibilidade cognitiva realizaram os movimentos de **Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicasos e travessia temática, Reflexão sobre os casos e Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes**, não sendo possível notar no enunciado deles o movimento cognitivo Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes. Devido a isso, é importante destacar que, algumas vezes, aconteceu de um mesmo cursista realizar esses quatro movimentos cognitivos e outras vezes só os três movimentos referidos acima, porém relacionados a casos diferentes.

Isso me leva a concluir que para a formação continuada de professores, a qual vise o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas, é importante que sejam organizadas estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas embasadas na TFC e solicitadas atividades que possibilitem aos cursistas analisarem, refletirem e aplicarem o conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes. Além disso, notei que há uma grande relação entre os movimentos cognitivos Querer integrar as

tecnologias digitais nas próprias práticas docentes e Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes, pois identifiquei que a maioria dos cursistas que desenvolveram a flexibilidade cognitiva por meio da oficina mencionaram que queriam implementar uma atividade escolar adaptada ao próprio contexto de trabalho com base em alguns dos minicase de um determinado caso estudado na oficina, antes de aplicarem tal conhecimento nas próprias práticas docentes. Em função disso, identifiquei os movimentos cognitivos: **Análise dos casos, Reflexão sobre os casos, Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes**, realizados por muitos cursistas referente a um determinado caso como fornecendo **indícios de que poderá ocorrer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva** desses cursistas para a integração das tecnologias digitais estudadas nos quatro casos, em algum momento das próprias práticas docentes. E também porque o fato deles terem afirmado quererem implementar uma atividade escolar a partir do que estudaram na oficina, nas próprias turmas, faz com que eu entenda que ainda haverá oportunidades de, em um outro momento, esses cursistas aplicarem tal conhecimento nas próprias práticas docentes, pois eles já analisaram e refletiram sobre as atividades escolares trabalhadas nos quatro casos; ou seja, conhecem o potencial desses tipos de atividades para as aulas de Língua Portuguesa. Esse movimento pode ser identificado como ações de transição (SANNINO, 2008b apud CENCI, 2016) que mencionei no subcapítulo 7.1.3.

Além do mais, acredito que um período de três meses e algumas semanas de intervenção pode não ser suficiente para alguns cursistas conseguirem desenvolver a flexibilidade cognitiva relativa a todos os casos estudados na oficina, uma vez que, dependendo do sujeito, ele precisa de mais tempo para conseguir fazer as relações necessárias para adaptar o que estudou e aplicar nas próprias práticas docentes. Quem sabe, depois de ter finalizado a oficina, algum cursista tenha revisitado ou revisitará o material trabalhado nessa intervenção (uma vez que, enviei aos cursistas por e-mail todo esse material em arquivo pdf, quando terminou a oficina) e, assim, tenha desenvolvido / desenvolverá a flexibilidade cognitiva a partir dessa revisão?

Ainda com relação ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, notei

(ver em Quadro 8) que o caso que mais proporcionou esse desenvolvimento nos cursistas foi o estudo do caso 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa. Isso pode ter acontecido devido às tecnologias digitais apresentadas nesse caso serem menos complexas que as trabalhadas nos outros casos e também porque muitos estudantes do Ensino Fundamental gostam de ler HQ e livrinhos de histórias infantis. Além disso, esse caso apresentou uma quantidade menor de minicasos, um total de quatro, se for fazer uma comparação com os outros casos apresentados na oficina, bem como muitos cursistas já teriam implementado atividades similares às atividades do caso 3, porém realizadas, somente, no formato impresso.

QUADRO 8 - Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas por meio da implementação das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas na oficina

CURSISTAS	DFC*				IPODFC*				NDFC*			
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
C1	x		x							x		x
C2	x			x		x					x	
C3	x		x	x		x						
C4		x	x	x					x			
C5			x			x			x			x
C6			x		x	x		x				
C7	x	x	x	x								
C8	x [C7]**	x	x	x								
C9	x	x					x	x				
C10	x		x					x		x		

Fonte: Autora.

* **DFC** – significa que houve o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva do cursista; **IPODFC** – significa que, devido à realização do movimento cognitivo Querer integrar as tecnologias digitais nas

próprias práticas docentes, há indícios de que poderá ocorrer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva do cursista para a integração das tecnologias digitais estudadas em um determinado caso, em algum momento das próprias práticas docentes; e **NDFC** – significa que não houve desenvolvimento da flexibilidade cognitiva do cursista.

** Identifiquei indícios de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva do cursista 8 a partir dos enunciados produzidos pelo cursista 7 que menciona o cursista 8 por estarem desenvolvendo juntos atividades escolares com base no que estudaram no caso 1.

E o caso que os cursistas mencionaram que mais queriam desenvolver algo similar de maneira adaptada à própria realidade escolar (ver Quadro 8), porém ficou só no nível do querer, sem ocorrer a aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes foi o caso 2: Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português. Acredito que isso ocorreu, porque os cursistas acharam mais difíceis a aplicação adaptada do conhecimento trabalhado nesse caso, nas próprias práticas docentes, ou seja, planejar e implementar atividades escolares que desenvolvam a capacidade de oralidade nos estudantes da Educação Básica. O próprio cursista 7 mencionou, no fórum do caso 1, que tem percebido serem marginalizadas as atividades orais e de escuta nas aulas de Língua Portuguesa. Também porque tais atividades exigem maior domínio das tecnologias digitais que permitam filmar, gravar e, principalmente, editar tanto vídeos, quanto áudios, bem como para publicarem tais produções orais *on-line*. Sem mencionar que, muitas vezes, as escolas não dispõem de equipamentos adequados para a realização de tais atividades pelos estudantes.

Por fim, a análise do Quadro 8 também me fez observar a ocorrência de somente dois movimentos cognitivos: **Análise dos casos e Reflexão sobre os casos**, em que alguns cursistas **não conseguiram avançar em direção ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva**. Por isso, nessas situações, posso afirmar que **não houve o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva** dos cursistas para a integração das tecnologias digitais apresentadas em um determinado caso, nas próprias práticas docentes. Assim, os casos que não propiciaram o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva em alguns cursistas (Quadro 8) foram o caso 1, 2 e 4. Para cada um desses casos, dois cursistas não desenvolveram a flexibilidade cognitiva. Talvez, isso tenha ocorrido, porque alguns cursistas ainda não tivessem conseguido sentir-se aptos para integrar, nas próprias

práticas docentes, as tecnologias digitais apresentadas nesses casos, devido às dificuldades em utilizar a tecnologia em si, à falta desses recursos tecnológicos na escola e na própria casa e ao receio de que, ao integrá-las, alguma coisa poderia dar errado, “fugir do controle” deles.

Antes de concluir os achados relativos ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas, apresentei e analisei as respostas dos cursistas referentes a algumas questões realizadas na pesquisa de avaliação da oficina (Apêndice G), visto que tais respostas também contribuíram para a compreensão do desenvolvimento dessa capacidade.

Assim, na questão 6, questionei os cursistas qual dos casos (e seus minicasos) acharam mais interessante para desenvolver as habilidades esperadas ao componente curricular de Língua Portuguesa.

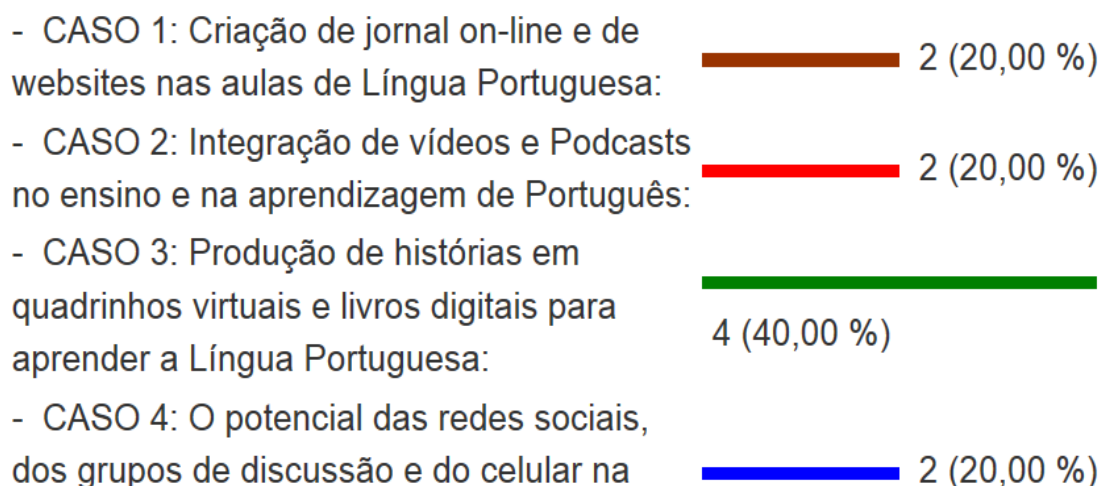


Figura 85 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 6 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

A maioria deles respondeu que o caso 3 foi o que eles acharam mais interessante. E esse mesmo caso foi o que propiciou o desenvolvimento da flexibilidade de um número maior de cursistas. Dessa forma, como mencionei, acredito que o caso 3 foi o mais interessante para os cursistas por causa das tecnologias digitais apresentadas nesse caso serem menos complexas que as trabalhadas nos outros casos e também porque muitos estudantes do Ensino Fundamental gostam de ler HQ e livrinhos de histórias infantis. Outra coisa que pode ter influenciado essa escolha foi o fato desse caso apresentar quatro minicasos, ao

contrário de cinco, seis ou sete minicasos apresentados nos outros casos, na oficina, além de muitos cursistas já terem tido a experiência de aplicar atividades parecidas às estudadas no caso 3, só que em no formato impresso.

Na questão 7, solicitei que os cursistas justificassem a própria resposta referente à questão 6 sobre a escolha do caso que achou mais interessante. Nesse sentido, destaquei algumas repostas dos cursistas referentes aos casos escolhidos.

Os cursistas 1 e 4 selecionaram o caso 1 e justificaram da seguinte maneira:

*Todos os casos são interessantes para trabalhar em sala de aula com a disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, o que veio mais ao meu encontro foi o Caso 1. Pois, já havia trabalhado com jornal impresso e **estou atualmente colocando em prática o jornal on-line**. A produção do Jornal faz com que os alunos se interessem em pesquisar e a melhorar a sua produção textual, pois ela será lida por uma comunidade e não apenas pela professora para avaliação. (C1 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

Os alunos gostam dessa atividade, buscar as figuras, escrever, já gostam de fazer no papel. (C2 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

Eu gostei do Caso 1 devido a sua facilidade de aplicação na minha escola, levando em consideração os recursos dos quais disponho em âmbito escolar. (C4 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

É interessante observar que o cursista 1 mencionou que já estava implementando o seu planejamento de uma atividade escolar de produção de jornal *on-line* nas próprias turmas (categoria 4: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes, embora ele não tenha relatado isso, anteriormente, nas outras atividades realizadas, na oficina. Provavelmente, porque fazia pouco tempo que ela tinha iniciado a desenvolver essas atividades com os estudantes.

Com relação aos cursistas 2 e 4, ocorreu um fato curioso. O cursista 2 selecionou o caso 3 e o cursista 4 escolheu o caso 1 como mais interessante, mesmo ambos não tendo apresentado indícios, nos enunciados, de que queriam implementar ou tivessem aplicado o conhecimento aprendido ao planejarem e implementarem uma atividade escolar, respectivamente, com base nos casos 3 e 1. Assim, os enunciados produzidos pelos cursistas 2 e 4 reforçam a minha argumentação anterior sobre a realização dos movimentos cognitivos Análise dos casos, Reflexão sobre os casos e Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes, que indicam indícios de que poderá ocorrer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva; além de fazer com que eu a estenda aos

cursistas que não desenvolveram a flexibilidade cognitiva referente a um determinado caso estudado na oficina (pois só realizaram os movimentos cognitivos de Análise dos casos e Reflexão sobre os casos, como aconteceu com os cursistas 2 e 4), uma vez que esses cursistas ainda poderão desenvolver a flexibilidade cognitiva em algum momento das próprias práticas docentes. Entendo que eles estão na fase das ações de transição de Saninno, 2008b (apud CENCI, 2016).

Dois cursistas, 7 e 9, selecionaram o caso 2.

*Para mim todos os casos são interessantes, mas tive de escolher um e acredito que preciso trabalhar mais com atividades que primem pela oralidade. Montar programas de rádio penso que é uma alternativa e **pretendo fazê-lo!** (C7 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

*Gostei mais desse Caso, pois há tempo vinha procurando uma forma diferente de desenvolver a prática da leitura nos alunos, propondo um trabalho sobre o livro que fosse interessante e motivador. **Vou propor aos meus alunos que criem Podcasts sobre a história lida, divulgando-a.** (C9 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).*

Por meio do que relatou o cursista 7, é possível perceber que ele pretende lançar-se a mais um desafio: solicitar que os estudantes criem programas de rádio a fim de desenvolver a prática de produção de textos orais. Já o cursista 9 havia mencionado, no diário do caso 2, que estava planejando desenvolver nas próprias aulas algo como um jornal falado ou um *podcast* sobre um autor, mas ainda estava organizando esse planejamento para turma do sétimo ano. A partir da resposta à pesquisa de avaliação, pude notar que ele decidiu pela criação de *podcasts* nas próprias aulas de Língua Portuguesa (categoria 4: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes). Então, ambos cursistas desenvolveram a flexibilidade cognitiva relacionada ao que foi estudado no caso 2.

Os cursistas 5 e 6 escolheram o caso 3 como o mais interessante.

Para a minha realidade de ensino fundamental, optei pelo caso 3, pois chamou mais atenção dos meus alunos e consegui imaginar, elaborar e aplicar a atividade. A HQ atrai bastante e o professor consegue trabalhar temas importantes relacionados a Língua Portuguesa, e explora bastante a imaginação e estimula a criatividade! (C5 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

Gostei de todos mesmo, mas no momento me identifiquei mais com o caso 3- Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa. Pelo fato de gostar de trabalhar com os estudantes a leitura, a contação de histórias, a discussão das obras lidas, a produção de textos, de ilustrações e dos próprios livrinhos. Gosto de trabalhar as histórias em quadrinhos, ler, interpretar, discutir, desenhar, montar outra, pintar, criar enfim. Por isso considero que este caso veio a calhar. Os estudantes gostam, se envolvem, fazem trocas tanto de informações como de habilidades artísticas e vai fluindo. Para completar o acabamento poderá e será culminado com as mídias digitais, algo que acredito que irão adorar, pois colocarão em prática suas criações. Quanto aos livrinhos digitais, acho que irão adorar montar seu próprio livro ou do grupo. Dando vida, movimento, sonoplastia e etc. (C6 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

Foi possível observar que esses cursistas apresentaram, nos enunciados, terem aplicado de maneira adaptada o conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas do caso 3, nas próprias práticas docentes, porque planejaram uma atividade escolar de produção de HQ nas próprias turmas como atividade final da oficina solicitada no caso 5. O cursista 5, inclusive, já havia implementado tal atividade e compartilhou algumas produções dos estudantes no fórum do caso 5, as quais seriam publicadas *on-line* em um livro digital. Logo, entendo que esses cursistas conseguiram desenvolver a flexibilidade cognitiva relativa ao que foi estudado no caso 3.

Ao selecionar o caso 4, o cursista 8 justificou da seguinte forma: *“Na verdade, todos os casos trouxeram minicasos que me interessaram. A minha escolha foi pelo caso 4 pelo fato de ser essa a minha área de pesquisa e a que os minicasos mais se aproximam das atividades que eu desenvolvo em aula.”* (C8 / Pesquisa de avaliação – caso 5). Pude observar que, para a atividade final da oficina solicitada no caso 5, esse cursista aplicou de modo adaptado o conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas dos casos 2 e 4, nas próprias práticas docentes, pois planejou uma atividade escolar mediada por tecnologias digitais estudadas nesses casos, como, por exemplo, pelo vídeo e editores de vídeo (caso 2), celular e Facebook (caso 4). E, assim, identifiquei o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desse cursista referente ao que foi estudado no caso 4.

Na questão 8, solicitei aos cursistas que citassem os minicasos apresentados na oficina que acharam mais complexos para desenvolver nas próprias práticas docentes e que justificassem essa escolha. A maioria deles mencionou o caso 4 como o mais complexo. Acredito que essa resposta tenha relação ao receio que muitos cursistas têm em integrar as redes sociais e o celular nas próprias práticas docentes, uma vez que essas redes ainda são consideradas mais para lazer, passatempo, encontro virtual entre amigos, enfim, divertimento; e os celulares ainda têm a sua utilização proibida em muitas escolas. Em função disso, os cursistas, para integrá-las nas próprias aulas, precisariam, muitas vezes, “quebrar tais barreiras”, sendo essa integração encarada como um desafio.

É possível notar, no enunciado produzido pelo cursista 5, essa ideia de

desafio por não se sentir preparada ainda para integrar o celular nas próprias aulas.

[Caso 4] Um outro minicaso é o uso do celular em sala de aula, os alunos iriam gostar muito, mas como professora não estou preparada, então no momento também é complexo, preciso realmente ver o celular como ferramenta de trabalho e os alunos também precisam ter esse entendimento. (C5 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

Então, provavelmente, esse sentimento de não estar ainda preparado para incluir o celular nas próprias práticas docentes, pode ter sido uma das causas desse cursista não ter desenvolvido a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas no caso 4; embora ele tenha realizado os movimentos cognitivos de Análise e Reflexão relativos ao caso 4.

O cursista 9 também apresentou uma justificativa para ter selecionado esse caso como mais complexo: *“Aqueles que envolvem celulares e redes sociais, pois vejo os alunos ainda imaturos para discernir os limites adequados de usos desses recursos.” (C9 / Pesquisa de avaliação – caso 5).* Provavelmente, seja por esse motivo que esse cursista não planejou uma atividade escolar adaptada ao próprio contexto de trabalho a partir do que estudou no caso 4. Porém, observei, no enunciado produzido por ele, no diário do caso 4, que quer integrar as redes sociais, em especial o Facebook, e o celular nas próprias aulas (categoria 3: Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes).

Percebi uma situação similar a essa com relação ao cursista 6, ou seja, a realização dos movimentos cognitivos Análise dos casos, Reflexão sobre os casos e Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes. Pois, esse cursista selecionou o caso 2 como o mais complexo (conforme enunciado apresentado a seguir), e, talvez, por isso, ele não tenha aplicado de maneira adaptada esse conhecimento nas próprias práticas docentes, no decorrer da oficina, a partir do que estudou nesse caso. No entanto, o cursista mencionou, no *chat* do caso 2, que quer integrar a produção de *Book trailer* e *podcasts* nas próprias aulas (categoria 3: Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes).

Eu achei o caso 2 Integração de vídeos e Podcasts no ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Eu considerei mais difícil no sentido da produção, por ser algo mais demorado, deve ser bem planejado, e para trabalhar flui melhor acredito, com as turmas finais. Considero também mais difícil pelas ferramentas que a escola deva oferecer e neste caso na minha falta muita coisa; Pela ausência de profissionais na área da informática. Depende tudo do professor e da compreensão da direção. (C6 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

Em função disso, acredito que os cursistas 9 e 6 ainda poderão

desenvolver a flexibilidade cognitiva para integrar as tecnologias digitais estudadas, respectivamente, nos casos 4 e 2, em algum momento das próprias práticas docentes.

O cursista 5 também mencionou ter achado complexo o caso 1 e o cursista 10 selecionou o caso 2.

[Caso 1] Bom, acho que o jornal me pareceu mais complexo, exige mais tempo, planejamento, envolve mais colegas no trabalho, não que seja impossível, mas dificulta um pouco para conciliar. Também quando citamos jornal, o olhar dos alunos não brilha tanto, é preciso mais incentivo e explicação da tarefa. (C5 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

[Caso 2] Os vídeos, programas que eu não domino. (C10 / Pesquisa de avaliação – caso 5).

Assim, é interessante observar que ambos os cursistas não conseguiram desenvolver a flexibilidade cognitiva referente a tais casos que mencionaram achar complexos para desenvolverem nas próprias práticas docentes. Então, provavelmente, isso tenha sido um dos motivos que dificultou esse desenvolvimento.

Por outro lado, os cursistas 7 e 8 afirmaram não ter achado nenhum caso complexo.

Não acredito que algum seja complexo, pois mesmo sem celulares suficientes, sem laboratório, o trabalho pode ser desenvolvido. Basta buscarmos estratégias para isso. (C7 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).

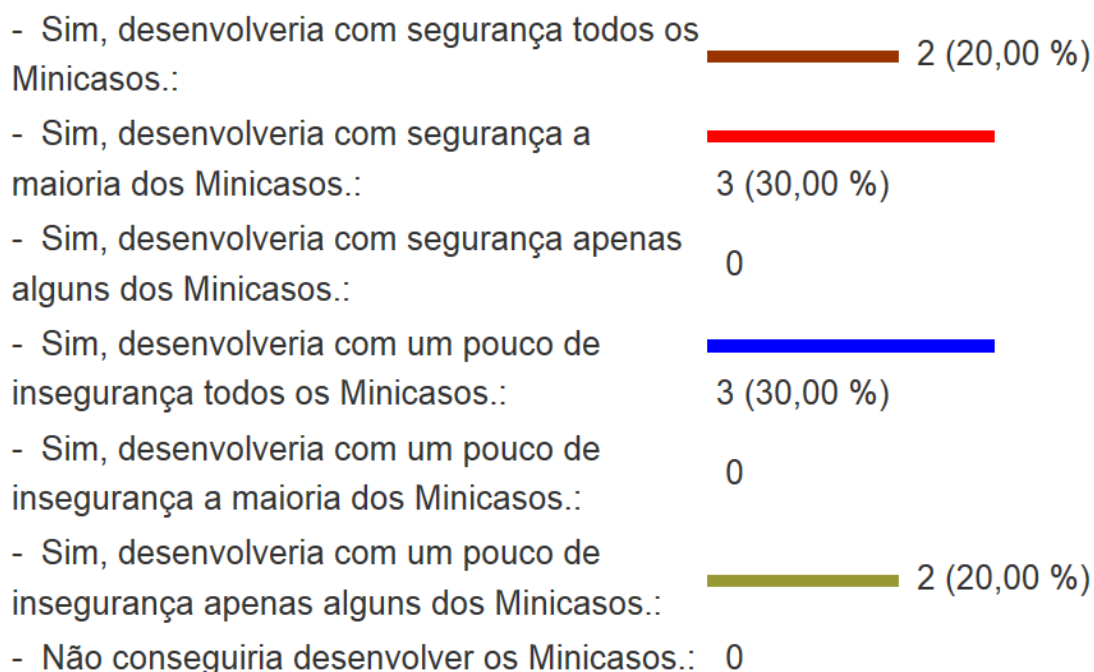
Não penso que haja algum minicaso mais complexo de ser desenvolvido nas minhas aulas. Existem práticas que não fazem parte de meu cotidiano e talvez com essas práticas eu tenha mais dificuldade, até para organizar o planejamento, mas nada que com boa vontade e pesquisa não seja desenvolvível. (C8 / Pesquisa de avaliação – caso 5 – grifos em negrito meus).

Observei que o cursista 7 foi o único que desenvolveu a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas em todos os casos. Já o cursista 8, por meio dos enunciados que produziu, identifiquei que desenvolveu a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas nos casos 2, 3 e 4. Nos enunciados produzidos por ele, não consegui identificar indícios de que queira implementar ou tenha aplicado o conhecimento aprendido no caso 1, nas próprias práticas docentes. Nesse sentido, havia identificado que esse cursista não desenvolveu a flexibilidade cognitiva referente ao caso 1.

No entanto, o cursista 7 que trabalha na mesma escola do cursista 8 mencionou, no diário do caso 4, que reativou junto com o cursista 8 a atividade de produção de um jornal *on-line* na escola onde trabalham, devido ao que estudaram

nos minicasos 1.1 e 1.2 do caso 1, na oficina. E relatou, no diário do caso 1, que junto com esse cursista também estavam “a passos lentos desenvolvendo uma página [website] para que os alunos possam trabalhar e ali hospedar os trabalhos realizados na disciplina de Português.” (C7 / Diário – caso 1). Então, se eu considerar o que foi relatado pelo cursista 7 com relação ao envolvimento do cursista 8 no desenvolvimento de tais atividades, posso afirmar que o cursista 8 também desenvolveu a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas em todos os casos, assim como o cursista 7. Por isso que, no Quadro 6, na linha que identifica o cursista 8, eu complementei a marcação “x” com [C7], na categoria 4: Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes, porque considerei esses enunciados produzidos pela cursista 7.

Referente à questão 9, perguntei aos cursistas, se acreditavam ter condições de desenvolver, nas próprias práticas docentes, os casos/minicasos apresentados nessa oficina, adaptando-os ao próprio contexto de trabalho, caso



houvesse essa possibilidade na(s) escola(s) em que trabalham.

Figura 86 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 9 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

A partir das repostas dos cursistas, é possível notar que a metade do número de cursistas ainda se sente um pouco insegura quando a questão é integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes, mesmo que muitos deles tenham cursado alguns cursos, além dessa oficina, sobre esse assunto. Porém, o importante é que com ou sem muita segurança os cursistas afirmaram que conseguiriam desenvolver todas ou algumas atividades apresentadas nos minicursos de diferentes casos no próprio contexto de trabalho escolar. Isso demonstra que eles estão tentando ultrapassar a barreira do receio da integração das tecnologias digitais nas próprias aulas de Língua Portuguesa.

Para finalizar, na questão 16, questionei, se a oficina proporcionou ao cursista o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. Ou seja, se acredita conseguir adaptar ao próprio contexto de trabalho as atividades escolares apresentadas nos minicursos dos quatro casos e implementá-las nas próprias turmas.

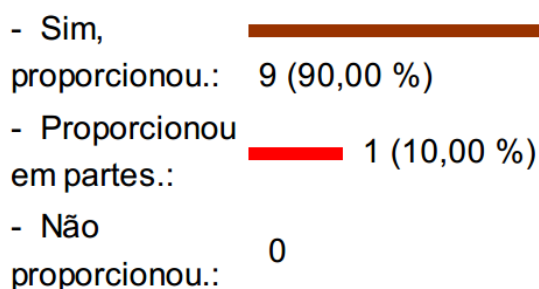


Figura 87 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 16 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

Por meio da resposta dos cursistas à questão 16, é interessante notar que nove deles reconheceram que a oficina proporcionou-lhes o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. E um cursista (cursista 10) afirmou que propiciou em partes. Logo, eles afirmaram que conseguem adaptar (mesmo com um pouco de insegurança) ao próprio contexto de trabalho as atividades escolares estudadas nos minicursos dos quatro casos, a fim de implementá-las nas próprias turmas. Isso demonstra que o objetivo da oficina foi alcançado! Ou seja, a realização do movimento cognitivo Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes.

Portanto, a partir do que abordei neste subcapítulo, **posso afirmar que todos os cursistas da oficina desenvolveram a flexibilidade cognitiva para a**

integração das tecnologias digitais apresentadas em, pelo menos, um dos quatro casos. Logo, as estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas na oficina propiciaram esse desenvolvimento nos cursistas, embora umas tenham possibilitado tal desenvolvimento em um número maior de cursistas e outras em um número menor. Além disso, identifiquei que, para aumentar as possibilidades de ocorrer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas, é recomendável que as atividades propostas nas formações continuadas de professores proporcionem aos cursistas a realização dos movimentos cognitivos de Análise dos casos: processo de desconstrução dos minicasos e travessia temática, Reflexão sobre os casos e Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas, nas próprias práticas docentes, bem como possam despertar neles o movimento cognitivo Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes; além de serem mediadas por AVEA que possibilitem a organização dessas estratégias de forma hipermediática, como o Moodle.

Nessa perspectiva, pude confirmar a minha tese inicial, de que as estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas mediadas por AVEA hipermediáticos, quando embasadas na TFC, apresentam subsídios didático-pedagógicos para potencializar a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância, por meio do processo de desconstrução dos minicasos e da travessia temática, ambos organizados de maneira hipermediática no AVEA. Já que viabilizam condições favoráveis, para que os professores cursistas possam reorganizar o que aprenderam e aplicar esse conhecimento nas próprias práticas docentes, ao considerar o próprio contexto de trabalho; ou seja, potencializam o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desses cursistas. Essa flexibilidade, segundo Sousa (2004), é fundamental para que os sujeitos deixem de ser meros reprodutores do que lhes foi ensinado, para passarem a ter o domínio do conhecimento com profundidade suficiente para aplicá-lo em diferentes situações do próprio cotidiano.

7.2 Avaliação das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas na oficina

Para os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita, ou seja, à avaliação das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas na oficina (visto que a intervenção realizada foi por meio dessas estratégias), realizei uma análise das características dessas estratégias que foram responsáveis pelos efeitos percebidos nos cursistas. Assim, nessa análise, abordei os pontos positivos e negativos da oficina referentes ao desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas com base nos enunciados deles e nas minhas observações no decorrer da implementação dessa oficina e, por fim, sugeri algumas alterações que julguei necessárias para o aprimoramento da oficina, caso ocorram novos processos interventivos similares a este.

Também é importante mencionar que essa análise foi possível devido aos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados especificados no Subcapítulo 5.3.1; isto é, pelos enunciados produzidos pelos cursistas nas atividades mediadas pelos fóruns (casos 1 e 2), *chat* (caso 2), *wiki* (caso 3), questionário (caso 4), diários (casos 1, 2, 3 e 4) e pesquisa de avaliação (caso 5).

Para lembrar, as estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas na oficina foram embasadas pela TFC e, por isso, organizei de maneira hipermediática o material didático no Moodle em casos, minicasos (práticas docentes já implementadas por algum professor em sala de aula) e temas (capacidades que se esperam ser desenvolvidas nos estudantes por meio das aulas de Língua Portuguesa), além de sempre solicitar pelo menos duas atividades relacionadas a determinado caso apresentado nessa oficina. Então, essas estratégias foram compostas pelo material didático estruturado de forma hipermediática no Moodle mais as atividades mediadas por algum recurso do Moodle, como fórum, *chat*, diário, entre outros, relativas a um determinado caso apresentado nessa oficina.

Referente às estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas no caso 1: Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa, o cursista 3, assim como os outros cursistas, elogiaram o material didático que selecionei e também a organização desse material ao

subdividir esse caso em minicasos. Segundo o cursista 3, a maneira como estruturei o caso 1 foi uma forma interessante de leitura e aprendizagem.

O material ofertado no curso é de ótima qualidade e têm me ajudado muito, me mantendo atualizada e motivada! O material disponibilizado no Moodle através dos minicasos dá uma visão do todo mas dividido em partes! Para mim foi uma forma muito interessante de leitura e de aprendizagem. (C3 / Diário – caso 1).

Já os cursistas 4, 9 e 10 vieram ao encontro da maioria dos cursistas, ao mencionarem sobre o acesso ao material didático do caso 1 no Moodle.

Não percebi dificuldades quanto à disponibilização de materiais. Embora esteja acostumado com outras formas de apresentação de materiais didáticos em Ambientes Virtuais de Aprendizado, mas que por outro lado não me inibiram o acesso a tais ferramentas. (Diário – caso 1 / C4).

Foi simples o acesso ao material. Esta forma de organização é prática e de fácil acesso. (Diário – caso 1 / C9).

Não senti nenhuma dificuldade para acessar o material do Caso 1 e seus Minicasos disponibilizados no Moodle. Gostei dessa forma de organização do material. (Diário – caso 1 / C10).

Notei que esses cursistas não tiveram dificuldades para acessá-lo no Moodle, mesmo que ainda não estivessem habituados a esse modo de organização hipermediática do material didático nesse AVEA. Diferentemente dos cursistas 5, 6 e 8 que mencionaram ter tido uma dificuldade inicial para acessar o material no Moodle.

Senti dificuldade de localização no moodle, cada vez que acessava encontrava mais informações e aos poucos fui familiarizando com o ambiente. Uma maneira interessante, criativa, diferente de organização. (Diário – caso 1 / C5).

Confesso que demorei um pouco para entender bem como ele estava organizado, mas ao perceber, achei bem interessante e prático. (Diário – caso 1 / C6).

Com relação ao acesso ao material do caso 1, confesso que não foi da primeira vez que consegui visualizar todo o material e após algumas tentativas e buscas pelos minicasos 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 é que percebi a possibilidade de ir seguindo em frente na horizontal. Trabalho com EAD no AVA e não costumamos encontrar disciplinas organizadas dessa forma, mas gostei da organização e já estou ansiosa por explorar os materiais do caso 2. (Diário – caso 1 / C8).

Esses cursistas, embora tivessem encontrado certa dificuldade inicial para acessar o material no Moodle, depois que se familiarizaram, avaliaram de forma positiva essa estruturação. O cursista 8 enfatizou não ter cursado uma disciplina na EaD em que o material fosse organizado de tal forma no Moodle com base na TFC. Assim, percebi que esse tipo de organização foi uma novidade a todos os cursistas, constituindo-se em um elemento inovador para a EaD.

Além disso, pude notar uma outra dificuldade enfrentada por alguns cursistas: a falta de tempo para cursar a oficina, conforme relatou a cursista 10.

Durante as três primeiras semanas da oficina, encontrei dificuldades em me organizar, confesso que várias vezes; pensei em desistir. Trabalhar 60h e com um bebê de 8 meses, a situação não é muito fácil. São os planejamentos profissionais e pessoais, mas pensei, pensei e estou aqui tentando. Sei o quanto é importante para mim me atualizar e estar em constantes buscas de novas informações. [...]. Espero aprender muito neste curso e com isto me aperfeiçoar a fim de tornar minhas aulas mais práticas e criativas. (Diário – caso 1 / C10).

O enunciado produzido pelo cursista 10 vem ao encontro do que aconteceu com muitos cursistas que desistiram de cursar essa oficina logo no início ou antes mesmo de começá-la. A falta de tempo para se aprimorar profissionalmente é muito comum entre os professores da Educação Básica, visto que muitos deles trabalham 60 horas, lecionam em várias escolas, em diferentes níveis / anos de escolaridade, e, algumas vezes, até em componentes curriculares que não coincidem com a própria formação inicial / graduação, devido à falta de professor na escola por algum motivo ou para completar a carga horária desses professores. Sem mencionar os baixos salários que desestimulam muito o professor, pois ficam, muitas vezes, sem condições financeiras para acompanhar o avanço da tecnologia digital, uma vez que tais tecnologias e a própria conexão residencial à internet são bastantes caras no Brasil.

Isso tudo não impede, mas dificulta muito o professor de se aprimorar na profissão, o que é preocupante e afeta a qualidade do processo de ensino e aprendizagem escolar. Fico muito contente pelo cursista 10 ter conseguido concluir a oficina, mesmo com tantas adversidades. Por ter consciência disso, no decorrer da oficina, nem pensei duas vezes em alterar o período de implementação da oficina, aumentando-o, porque alguns cursistas solicitaram mais prazo para conseguirem realizar as atividades dos casos 3, 4 e 5. Entendo que, em cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, os professores formadores precisam colocar-se no lugar do cursista e saberem ser flexível em situações como essa. Quanto à atividade mediada pelo fórum, no caso 1, nenhum cursista mencionou esse recurso no diário do caso 1.

Sobre a seleção e organização hipermidiática do material didático do caso 2: Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português, os cursistas 8, 1 e 7 mencionaram o seguinte:

*Olá, Fabi e colegas. Primeiramente gostaria de parabenizar a professora pelo **excelente trabalho de seleção e organização do material para esse curso**. Aqui, temos **encontrado muitas possibilidades de práticas a serem adaptadas e desenvolvidas com nossas turmas**, além do **espaço de reflexão e trocas sobre o papel da disciplina de Língua Portuguesa na escola**. (Fórum – caso 2 / C8 – grifos em negrito meus).*

*Estou encantada com o material do curso, apesar do pouco tempo para me dedicar aos estudos, estou muito feliz em poder encontrar um **material tão rico e interessante**. (Fórum – caso 2 / C1 – grifos em negrito meus).*

*Olá, Fabi! Como já disse no chat, **estou muito contente e satisfeita com as atividades do curso**. Não sei te explicar se é pelo fato de ser direcionada à área em que atuo, mas sei que **o curso me afeta. A cada atividade, fico cheia de ideias, pensando de que forma poderia aplicar com meus alunos**. Embora a maioria das atividades não sejam novas para mim, já faz muito tempo que não desenvolvo algumas delas. **O curso reacendeu uma vontade que, muitas vezes, não temos ou está adormecida, reflexo da educação precária que temos no momento**. (Diário – caso 2 / C7 – grifos em negrito meus).*

*Nos cursos de graduação e pós-graduação dos quais participo tanto como aluna, quanto como formadora, percebo que somos munidos com teorias e argumentos sobre como deve ser um professor em sala de aula, quais os métodos que dão certo e quais podem não dar tão certo assim, com as contribuições de autores e pensadores para a formação do profissional docente...enfim, gosto muito de tudo isso também, mas **é a primeira vez que tenho acesso a um material de estudo produzido a partir da prática e está sendo muito valoroso. A possibilidade de analisar e refletir sobre as práticas já desenvolvidas com o uso das novas tecnologias em sala de aula de Língua Portuguesa e de perceber como as habilidades que se espera desenvolver com os alunos são potencializadas nesse processo é ainda algo novo**. (Diário – caso 2 / C8 – grifos em negrito meus).*

A partir dos enunciados produzidos pelos cursistas, é possível observar que gostaram bastante das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas no caso 2. O cursista 8 salientou, no fórum e no diário, ter achado interessante estudar por meio de uma abordagem centrada nos casos, ou seja, a partir das práticas escolares mediadas pelas tecnologias digitais já desenvolvidas por professores em sala de aula, no componente curricular de Língua Portuguesa, além de poder observar como as capacidades (apresentadas, na oficina, pelos cinco temas) que um professor espera desenvolver nos estudantes são potencializadas nesse processo (denominado pela TFC de processo de desconstrução dos minicasos). Ele também enfatizou nunca ter cursado um curso acadêmico que empregasse essa abordagem. Desse modo, é possível identificar que a cursista avaliou positivamente as estratégias organizadas por meio da abordagem centrada nos casos, a qual possibilitou o processo de desconstrução dos minicasos proposto pela TFC.

Além disso, é interessante notar que o cursista 7 afirmou que a oficina a afetou e propiciou que reacendesse nela uma vontade que, muitas vezes, não tinha ou estava “adormecida”, por causa da educação precária vivenciada, atualmente, por ela como professora. De acordo com esse cursista, a cada atividade, ele ficava cheio de ideias, pensando de que forma poderia aplicar uma atividade escolar apresentada em um determinado minicaso nas próprias aulas; mesmo que a maioria

delas não fosse nova para o cursista, porém fazia muito tempo que ele não desenvolvia algumas dessas atividades. Assim, a partir de tal informação, pude perceber que esse cursista já começava a desenvolver a flexibilidade cognitiva em função das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas implementadas na oficina, visto que ele desenvolveu a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas nos quatro casos.

Com relação ao acesso ao material do caso 2, nenhum dos cursistas relatou ter encontrado dificuldades, pois já tinham se habituado com a organização hipermidiática no Moodle.

Não tive dificuldade em acessar aos materiais, com exceção aos podcasts de Portugal que não consegui ouvir na íntegra, somente de forma fragmentada. Não sei se foi problema com a minha internet ou os arquivos estavam muito pesados. (Diário – caso 2 / C8).

Quanto ao acesso ao material, torno a afirmar que não tive dificuldades e novamente, achei bastante fácil sua leitura e compreensão. (Diário – caso 2 / C4).

Apenas o cursista 8 relatou não ter conseguido ouvir os *podcasts* gravados pelos estudantes portugueses disponibilizados em uma página *on-line*, externa ao Moodle. Acredito que isso tenha ocorrido devido a problemas na conexão de internet do cursista, porque os outros não mencionaram sobre esse problema.

Pude observar, na atividade mediada pelo *chat*, no caso 2, que foi a primeira vez que os cursistas 2, 5 e 6 participaram de um *chat*.

Estou muito ansiosa para participar do chat, pois nunca participei de um. (Chat – caso 2 / C2).

Nunca participei de um chat. (Chat – caso 2 / C6).

Primeira vez que participo de um chat, gostei muito, troca de conhecimento. E saber que temos dificuldades e podemos aos poucos ir solucionando. (Chat – caso 2 / C5).

Assim, por meio da oficina, eles tiveram a oportunidade de conhecerem um meio de interação *on-line* e síncrona viabilizada pelo *chat*. Além disso, alguns cursistas mencionaram, ao longo do diálogo, no *chat*, algumas impressões sobre a oficina e sobre essa atividade.

Fabiane estou adorando a Oficina!!! Faz a mediação deste trabalho com excelência. (Chat – caso 2 / C3).

Bom estar compartilhando esse momento com os colegas da área. É tão difícil termos oportunidades como esta! (Chat – caso 2 / C7).

Está ótima a discussão. (Chat – caso 2 / C6).

Essa atividade, bem como a oficina, foram avaliadas de forma positiva

pelos cursistas. O cursista 7 destacou que estava sendo um momento de compartilhamento entre os professores de Língua Portuguesa, o qual é tão difícil de acontecer. Então, notei que a atividade mediada pelo *chat* foi muito pertinente ao proporcionar o diálogo entre mim e os cursistas, e também entre eles. Ocorreram ótimas discussões sobre os minicaseos 2.1, 2.2 e 2.3 do caso 2 e compartilhamentos de ideias a serem desenvolvidas nas próprias práticas docentes dos cursistas, além de poderem perceber que muitos deles têm as mesmas dificuldades e receios com relação à integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Ao final do *chat*, o cursista 7 afirmou o seguinte:

Só sei uma coisa, Fabiane! Cursos como este me enchem de gás para trabalhar. Fico imaginando o que se pode fazer, o que mudar ... Enfim, está sendo muito bom! E o importante é direcionado para a nossa área. [...] Esse compartilhamento de boas ideias nos motiva a seguir em frente! Obrigada pela oportunidade, Fabi e colegas! Foi muito bom! (Chat – caso 2 / C7 – grifos em negrito meus).

Confesso que foi muito bom ler, no *chat*, esse enunciado produzido pelo cursista 7 ainda no início da oficina, pois estávamos estudando o caso 2. Se o cursista estava “cheia de gás” para trabalhar em sala de aula por causa do que estava estudando na oficina, imagina o que eu estava sentindo para dar continuidade à implementação dessa oficina! Sentia que estava no caminho certo e isso me motivou muito, visto que, por meio desta pesquisa do tipo intervenção, parecia “surgir” uma proposta viável para potencializar a formação continuada de professores na modalidade a distância. Nesse enunciado, também é possível identificar o início do desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desse cursista: “[...] Fico imaginando o que se pode fazer, o que mudar ... [...]” (*Chat – caso 2 / C7*).

Ainda no caso 2, percebi que muitos cursistas tinham preferência em participar de atividades mediadas pelo fórum em vez do *chat*, em função do fórum ser uma atividade assíncrona; isto é, a interação ocorre de uma maneira não simultânea. E, segundo o cursista 8, os fóruns possibilitam uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto estudado, pois há possibilidade de pensar com mais calma sobre a resposta que postará.

Quanto ao Chat, sustento que minha preferência é a participação em fóruns, haja vista que não tenho muita disponibilidade de horários favoráveis à participação em Chats. (Diário – caso 2 / C4).

Gostei da atividade do chat, mas ainda prefiro participar de fóruns. Isto porque os fóruns nos permitem dialogar em momentos diferentes, sem a interrupção da conversa e por isso de maneira mais aprofundada. (Diário – caso 2 / C8).

Prefiro participar mais de fóruns do que chats. Chats tem horários e como trabalho 60h por dia. Fica

complicado administrar este tempo e fórum podemos ler calmamente cada mensagem e postar conforme nossos tempos e disponibilidade. (Diário – caso 2 / C10).

No entanto, os cursistas 9, 7 e 5 salientaram os lados positivos de uma atividade mediada tanto pelo fórum, quanto pelo *chat*, visto que os professores ao selecionarem um desses recursos do Moodle tem diferentes objetivos com tal atividade.

Quanto aos fóruns e chats, gostei muito do chat, pois foi uma interação bastante interessante. Eu vejo o fórum bom pela sua praticidade temporal, pois posso postar e/ou ler postagens a qualquer hora, já o chat me parece, apesar de ter dia e hora marcados, melhor, pois a interação é direta e mais dinâmica. (Diário – caso 2 / C9).

No que tange às atividades do chat, vi como muito produtivas. Poder discutir com os colegas, fazer reflexões, acompanhar os anseios e medos deles e incentivá-los a seguir em frente foi muito bom! No chat, temos a resposta imediata do colega às nossas postagens, aos nossos questionamentos. Acredito que isso constitui-se um ponto positivo em relação ao fórum. (Diário – caso 2 / C7).

As atividades de chat foram válidas, possibilitaram maior proximidade com o grupo. Os problemas que enfrentamos são semelhantes e cada um elabora suas estratégias para colocar em prática seu trabalho. Todo resultado é válido, precisamos é nos desafiar. O fórum também é interessante, podemos ler e refletir com as respostas dos colegas, está disponível ao nosso tempo, não depende de um horário específico e isso torna mais fácil o acesso. (Diário – caso 2 / C5).

Os cursistas 1, 7 e 9 também avaliaram positivamente o material didático selecionado para o caso 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa, bem como a organização hipermidiática desse material embasada na TFC.

O material é maravilhoso [...]. (Diário – caso 3 / C1).

*Olá, Fabi! Mais uma etapa do curso encerrando e **continuo bastante satisfeita com as atividades propostas no curso o que tem me motivado a desenvolvê-las com seriedade. Acredito ser impossível diante do que estamos lendo, escrevendo, conhecendo, não fazemos reflexões sobre nossa prática.** [...] Propostas como as que tens nos apresentado podem não ser novidade para mim, mas podes ter certeza de que tenho apreciado muito, pois elas **vêm com um enfoque diferente. São outras e novas sugestões.** E são muito bem-vindas! Obrigada! (Diário – caso 3 / C7 – grifos em negrito meus).*

Só tenho elogios ao material do curso até agora, pois tudo é de fácil acesso e bem orientado. (Diário – caso 3 / C9).

É possível observar, no enunciado do cursista 7, que as estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas implementadas até aquele momento na oficina possibilitaram a realização do movimento cognitivo Reflexão sobre o caso 3 aproximando das próprias práticas docentes: “Acredito ser impossível diante do que estamos lendo, escrevendo, conhecendo, não fazemos reflexões sobre nossa prática.” (Diário – caso 3 / C7). Por meio desta pesquisa, notei que a reflexão sobre os casos se apresentou como um movimento cognitivo importante que antecede e

potencializa o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva sobre um determinado assunto nos sujeitos.

No caso 3, os cursistas também não relataram ter tido dificuldades para acessar o material didático no Moodle, visto que estavam acostumados com essa organização hipermediática: "Não tive nenhuma dificuldade de acessar o material do caso 3. (Diário – caso 3 / C10)."

E, com relação à atividade colaborativa mediada pelo wiki do Moodle, no caso 3, os cursistas 4, 5 e 10 relataram o seguinte:

Por fim, referente aos materiais, eu achei bastante desafiador a produção de um Wiki, pois faz com que os usuários tenham que adaptar sua colaboração com aquilo que fora criado anteriormente para que não se perca nem a coesão e coerência do texto. É um tanto quanto difícil realizar tal tarefa, pois faz com os alunos tenham de montar um quebra-cabeça textual em que as peças são criadas sob diferentes perspectivas e devem encaixar-se com perfeição para sua conclusão. (Diário – caso 3 / C4).

A atividade colaborativa nos leva a pensar bastante, pois continuar um texto necessita que você busque uma ligação com a ideia anterior, uma leitura. Na verdade, estamos estudando em conjunto, é um partilhar de ideias e interpretações. Gostei, também é um bom recurso para aplicar com os alunos. (Diário – caso 3 / C5).

[...] quanto a atividade colaborativa, me senti um pouco perdida, olhava para ver se minhas colegas tinham escrito alguma coisa para eu complementar e nada. No domingo, fiquei mais aliviada, pois meus colegas haviam entrado na plataforma e postado um texto. Achei esta atividade muito legal. Gostei de compartilhar com os colegas meu ponto de vista. (Diário – caso 3 / C10).

Percebi que os cursistas acharam a atividade mediada pelo wiki do Moodle válida, porque propiciou a escrita de um texto colaborativo. O cursista 5 mencionou que esse recurso também poderia ser integrado às aulas de Língua Portuguesa para que os estudantes pudessem produzir um texto colaborativamente, a qual é uma sugestão relevante e poderá ser realizada, por exemplo, por meio do recurso de editor de textos *on-line* do Google Drive, caso os professores não tenham acesso ao wiki do Moodle.

Além disso, é interessante perceber o comportamento inicial do cursista 10, o qual foi de aguardar algum colega postar um texto no wiki para, depois, ela colaborar nessa produção textual, em vez de ser a primeira a postar um parágrafo inicial que fosse sobre o assunto solicitado na atividade. Isso pode ter acontecido devido ao receio de postar um texto que não representasse a ideia do grupo e à própria dificuldade em realizar uma atividade de forma colaborativa.

Ainda, no caso 3, também foi possível notar a questão de falta de tempo dos cursistas, conforme já havia mencionado neste subcapítulo. O cursista 7 relatou

isso no seguinte enunciado:

Quero pedir desculpas, pois esta etapa do curso foi meio tumultuada no que se refere à execução das tarefas. Como estava com “n” atividades acumuladas, deixei para fazer agora no final. Apesar desse sufoco, tentei fazê-las conscientemente, com análise e reflexão sobre o que estava lendo e escrevendo. Ao fazer as atividades propostas, tenho comigo que é preciso ter seriedade. Não é “fazer por fazer” como diz a gurizada. (Diário – caso 3 / C7).

Embora estivesse com pouco tempo para a oficina, notei que esse cursista se dedicou bastante na realização das atividades e apresentou, no fórum do caso 5, um excelente planejamento de várias atividades escolares integradas mediadas por algumas tecnologias digitais a serem implementadas nas próprias aulas (ver em Anexo J).

Nenhum cursista mencionou sobre a seleção e a organização do material didático apresentado no caso 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna. Mas, a maioria deles avaliou a atividade mediada pelo questionário do Moodle: “Com relação ao questionário tive dificuldade de acessar e também de analisar as respostas individualmente.” (Diário – caso 4 / C5); “Gostei de responder ao questionário [...]” (Diário – caso 4 / C8).

Assim, como estavam habituados a realizarem atividades mediadas por recursos que possibilitavam a interação, o diálogo e a colaboração, é compreensível que o cursista 5 tenha tido dificuldade em responder as questões do questionário relativas à aplicabilidade dos cinco temas nos minicaseos do caso 4. Pois, teve que respondê-las, conforme ele mesmo mencionou, individualmente. Sem poder dialogar sobre o assunto em questão ou ter a colaboração de um outro colega. Isso pode ter assustado um pouco essa cursista.

Claro que, se eles quisessem, poderiam ter dialogado com algum colega antes de postar as respostas no questionário, por meio da ferramenta mensagem individual do Moodle. Porém, não identifiquei indícios de que isso possa ter acontecido. Por outro lado, o cursista 8 relatou ter gostado de responder o questionário e essa avaliação positiva foi realizada pela maioria dos cursistas. Logo, não identifiquei, nas respostas dos cursistas ao questionário, grandes diferenças relacionadas ao desempenho deles; a não ser que as respostas foram mais sucintas, os cursistas se limitaram a responder o que tinha sido solicitado na questão, já que não havia possibilidade de interação direta com os outros colegas, a

qual os recursos fórum e *chat* permitem.

Os cursistas também puderam refletir com relação às respostas dos colegas à enquete realizada no Moodle sobre a integração das redes sociais, grupos de discussão e celular nas aulas (Anexo H).

Quanto à enquete, os resultados não me surpreenderam, pois somos frutos de um ensino tradicional que ainda permeia nossos métodos educativos e que são difíceis de serem erradicados ou simplesmente revistos por nós, professores. (Diário – caso 4 / C4).

Para finalizar, em relação à enquete, fiquei surpresa com o fato de alguns professores ainda não terem acesso à internet no celular, pois há pouco tempo comprei um celular para ter whats e, antes disso, me sentia alguém de outro mundo em meio aos amigos e ambiente de trabalho. O fato de poucos fazerem uso em sala de aula não me surpreende, pois isso remete ao primeiro ponto que apresentei. (Diário – caso 4 / C9).

Quanto a ficar surpresa com o resultado da enquete sobre o acesso dos colegas, professores cursistas, às redes sociais, e-groups e celular, bem como a integração destes nas próprias aulas de Português, não me causa estranheza o não uso. O professor é bem resistente à tecnologia, ele precisa de formação para isso, precisa ser ensinado a utilizar e, é claro, estar predisposto a mudar sua prática. Causou-me surpresa quanto ao uso do celular nas aulas de Língua Portuguesa. Para mim foi um percentual maior do que eu imaginava. Que bom quando temos surpresas como essa! Só me questiono é como e em que atividades eles utilizam o celular. Mas já é um caminho acabar com a resistência! (Diário – caso 4 / C7).

É possível observar que os cursistas 4, 9 e 7 já imaginavam que muito poucos colegas integravam alguma rede social, grupos de discussão e celular nas próprias práticas docentes. O cursista 4 se surpreendeu ao notar que alguns professores ainda não têm acesso à internet no celular. Já o cursista 7 ficou surpreso com o percentual maior do que ela imaginava referente à integração do celular nas aulas de Língua Portuguesa dos colegas. Eu também não me surpreendi com o resultado da enquete e espero que essa oficina tenha possibilitado a alteração dessa estimativa para um aumento da integração dessas tecnologias digitais apresentadas no caso 4, nas próprias práticas docentes desses cursistas. Além disso, o resultado dessa enquete veio ao encontro da pesquisa de avaliação (Apêndice F), uma vez que a maioria dos cursistas afirmou, nessa pesquisa, que o caso 4 é o mais complexo para desenvolver nas próprias práticas docentes. No Subcapítulo 7.1, levantei algumas possíveis causas relativas a essa afirmação.

Novamente, no caso 4, alguns cursistas mencionaram a falta de tempo enfrentada por eles para cursarem a oficina, mesmo que na modalidade a distância.

*Estamos chegando ao fim de mais uma etapa, **confesso que este trimestre foi mais complicado devido estarmos fechando as notas dos alunos**, [...] (Diário – caso 4 / C10 – grifos em negrito meus).*

Embora com o tempo muito limitado em função de uma carga horária de trabalho e de estudos

muito intensa, estou adorando o curso e as oportunidades de trabalho que ele tem me apresentado. (Diário – caso 4 / C8 – grifos em negrito meus).

*Olá, Fabi! **Diffícil chegar até aqui, mas conseguimos!** Muitas atividades juntas, muitos trabalhos para o doutorado, muitos eventos, muitas leituras, produções enfim, mas cá estamos nós! (Diário – caso 4 / C7 – grifos em negrito meus).*

Embora com pouco tempo disponível para cursar a oficina, essas cursistas conseguiram concluí-la. Os cursistas 8 e 7, como mencionei no Subcapítulo 7.1, conseguiram desenvolver a flexibilidade cognitiva para integrar as tecnologias digitais apresentadas nos quatro casos. Já o cursista 10 apresentou um pouco mais de dificuldade na realização das atividades, mas também desenvolveu a flexibilidade cognitiva para integrar algumas tecnologias digitais apresentadas nos casos 1 e 3, além de ter apresentado indícios de que poderá desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas no caso 4, em algum momento das próprias práticas docentes.

Por fim, destaquei o enunciado produzido pelo cursista 8, no diário do caso 4, pois realizou uma reflexão sobre o potencial do compartilhamento, das trocas entre os sujeitos para potencializar a aprendizagem desses sujeitos, bem como de algumas atividades realizadas na oficina.

*As práticas de compartilhamento favorecem a troca e a construção de aprendizados, mas por muito tempo a escola privou os alunos dessa prática. Penso que essa **atividade da enquete**, bem como **os fóruns de discussão** e a tarefa de construção textual com o uso da **wiki possibilitaram que os cursistas avaliassem o quanto é importante essas trocas em um ambiente de aprendizagem. É isso!** (Diário – caso 4 / C8 – grifos em negrito meus).*

Além do que foi mencionado pelo cursista 8, o fórum que abri, no Moodle, para compartilhamento de experiências e materiais didáticos entre os cursistas, professora, também vem ao encontro do que esse cursista mencionou, visto que proporcionou o compartilhamento de materiais didáticos, planos de aula e *links* ou endereços de *sites*, objetos de aprendizagens, entre outros materiais diferentes dos que foram trabalhados nos casos, na oficina. Nesse fórum, pude perceber que alguns cursistas (inclusive eu, professora) postaram vários materiais, a fim de compartilhá-los com os colegas e, assim, contribuir para as práticas docentes do grupo mediadas pelas tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Alguns deles também trocaram algumas ideias com os colegas sobre tais postagens, o que possibilitou uma maior integração entre eles. Mas, como a interação, nesse fórum, não foi obrigatória, nem todos os

cursistas participaram postando contribuições.

As respostas dos cursistas relacionada à pesquisa de avaliação da oficina (Apêndice G) também contribuíram com dados para eu avaliar as estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas implementadas na oficina. Dessa forma, apresentei e analisei as respostas dos cursistas referentes às questões do 1 ao 5 e do 17 ao 21 realizadas nessa pesquisa. Como mencionei no Subcapítulo 7.1, o professor, ao realizar uma pesquisa de avaliação no Moodle, tem acesso tanto às respostas individuais dos cursistas, quanto a uma análise geral que reúne todas as respostas e as apresenta em gráficos.

Assim, na questão 1, perguntei aos cursistas como eles avaliaram essa oficina.

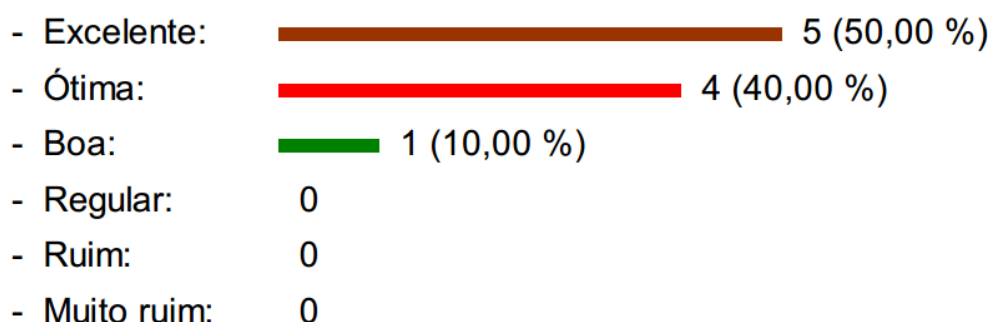


Figura 88 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 1 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

É possível observar, no gráfico da Figura 88, que a maioria dos cursistas avaliaram a oficina como excelente. Quatro deles a acharam ótima e um cursista a considerou boa. A partir de tais avaliações, pude notar que os cursistas ficaram satisfeitos após cursarem essa oficina. Devido aos enunciados dos cursistas postados ao longo da oficina no Moodle, entendo que essa avaliação se deve, em grande parte, pela oficina ter sido organizada por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas embasadas na TFC.

Na questão 2, questionei o que eles acharam da organização hipermediática dessa oficina em casos, minicasos e temas.

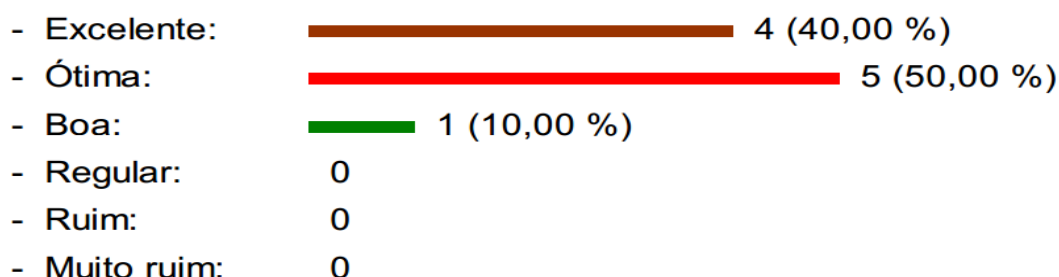


Figura 89 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 2 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

E a maioria deles avaliou a organização hipermediática em casos, minicasos e temas como ótima. Quatro deles a acharam excelente e um cursista a considerou boa. Isso demonstra que os cursistas gostaram dessa estruturação. Embora alguns deles tenham tido, inicialmente, alguma dificuldade para entender como o material didático dessa oficina tinha sido organizado no Moodle. Porém, nos casos seguintes, todos já tinham habituado-se a essa estruturação no AVEA.

Com vistas a identificar os motivos de tal avaliação, na questão 3, solicitei que eles justificassem o que responderam na questão 2. Acreditei ser relevante destacar as respostas de todos os cursistas que foram as seguintes:

*A organização da oficina em Caso, Minicasos e Temas **facilitou o estudo e o conteúdo ficou bem organizado**. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C1 – grifos em negrito meus).*

Achei ótima a organização, pois foi possível aprimorar o uso das tecnologias em sala de aula, já que elas estão aí e precisamos cada vez mais utilizá-las em sala de aula. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C2)

*A técnica utilizada para exposição dos conteúdos fez com que **a dinâmica da oficina se tornasse interessante e organizada, fácil de interagir e estudar**. [...] A estratégia organizada para o desenvolvimento da oficina **foi muito inteligente, pois nos envolveu nas atividades apresentadas**. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C3 – grifos em negrito meus).*

*A Oficina foi muito bem estruturada e organizada para disponibilizar aos discentes **melhor compreensão e desenvoltura quanto à absorção de conceitos e adaptação de atividades referentes aos casos**. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C4 – grifos em negrito meus).*

*Gostei muito, achei uma **forma inovadora**, primeira vez que participo de uma oficina organizada desta maneira. **Uma nova aprendizagem!** (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C5 – grifos em negrito meus).*

*No início parecia meio confuso, mas assim que fui entendendo, peguei prática e ficou tranquilo. Considero que este sistema de organização da oficina **foi bem fácil, pois ficou bem distinto uma coisa da outra e a compreensão foi possível**. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C6 – grifos em negrito meus).*

Achei ótima a organização dessa forma, já que os casos e os minicasos foram bem divididos, todos os trabalhos em cada caso tinham um foco. Quanto ao uso de temas foi muito bom, pois nos levava a pensar que habilidades estão sendo cobradas na atividade, fazia-nos a refletir, pensar em quais habilidades vamos trabalhar quando propusermos algo aos nossos educandos. Havia momentos (principalmente agora no caso 4) que me perdia, pois eram muitas atividades para ver os cinco temas e ficava meio confusa. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C7 – grifos em negrito meus).

Adorei o modo como foi organizada a Oficina principalmente porque através dela tivemos conhecimento de inúmeras situações em que os professores incluíram as tecnologias às suas aulas. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C8).

*Achei interessante essa forma de organização dos conceitos. Foi uma maneira **acessível e prática**, que facilitou a identificação e compreensão de cada conteúdo desenvolvido em cada uma das atividades propostas. (C9 – grifos em negrito meus).*

Achei bem organizado. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C10)

Todos os cursistas aprovaram a organização hipermidiática em casos, minicasos e temas, embora o cursista 6 tenha relatado que no início tinha achado meio confuso até compreender essa organização. O cursista 5 até mencionou que essa estruturação é uma forma inovadora de apresentar o material didático, visto que ela nunca tinham cursado um curso organizado dessa maneira.

O cursista 4 relatou que tal organização propiciou uma melhor compreensão do que foi estudado para poder adaptar o que aprendeu às próprias práticas docentes, desenvolvendo, assim, a flexibilidade cognitiva defendida pela TFC. Já o cursista 7 mencionou que pode refletir, por meio dos cinco temas, quais as capacidades estavam sendo desenvolvidas em uma determinada atividade escolar apresentada em um minicaso e, conseqüentemente, refletir sobre quais habilidades trabalharia, quando fosse planejar algo similar à própria turma. Porém, esse cursista também relatou que, principalmente no caso 4, ficou meio perdido e confuso, porque foram apresentadas muitas atividades nos minicasos para observar a aplicabilidade dos cinco temas nesses minicasos. Então, no enunciado do cursista 7, notei que ele avaliou como positivo o processo de desconstrução dos minicasos proposto pela TFC para, posteriormente, desenvolver a flexibilidade cognitiva relacionada ao estudo de um determinado minicaso. No entanto, é preciso cuidar para não subdividir em muitos minicasos um caso e não incluir muitos materiais didáticos extras nos casos, como aconteceu no caso 4, para que os cursistas não fiquem “perdidos” no meio de tantos materiais ao analisarem a aplicabilidade dos temas nos minicasos.

Referente à questão 4: Você conseguiu dedicar-se a esta oficina como gostaria? Conseguiu reservar um ou mais períodos na semana para ler o material de estudo e fazer as atividades solicitadas em cada caso?, a maioria dos cursistas respondeu que mais ou menos.

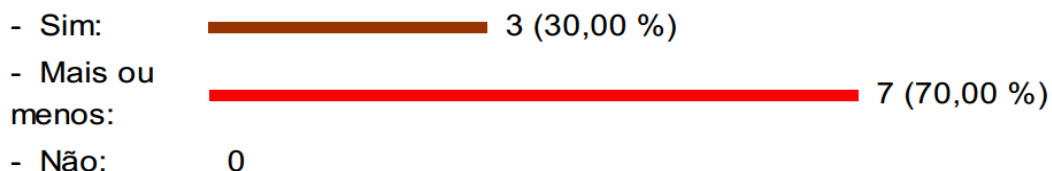


Figura 90 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 4 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

Nessa questão, retorna o problema da falta de tempo já mencionado por alguns cursistas na oficina. Em função disso, reafirmo o que defendi, neste subcapítulo, pois entendo que, em cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, é importante que os professores formadores se coloquem no lugar do cursista e saibam ser flexíveis com questões relacionadas ao pouco tempo que os cursistas dispõem para realizar as atividades solicitadas. Claro que é preciso saber dosar, mas é imprescindível estar atento a isso e não solicitar muitas atividades para serem feitas em um curto período de tempo.

Na questão 5, perguntei aos cursistas se o período de três semanas para o estudo dos minicase de cada caso e a realização das atividades propostas para cada caso foi suficiente para a própria aprendizagem sobre o assunto apresentado.

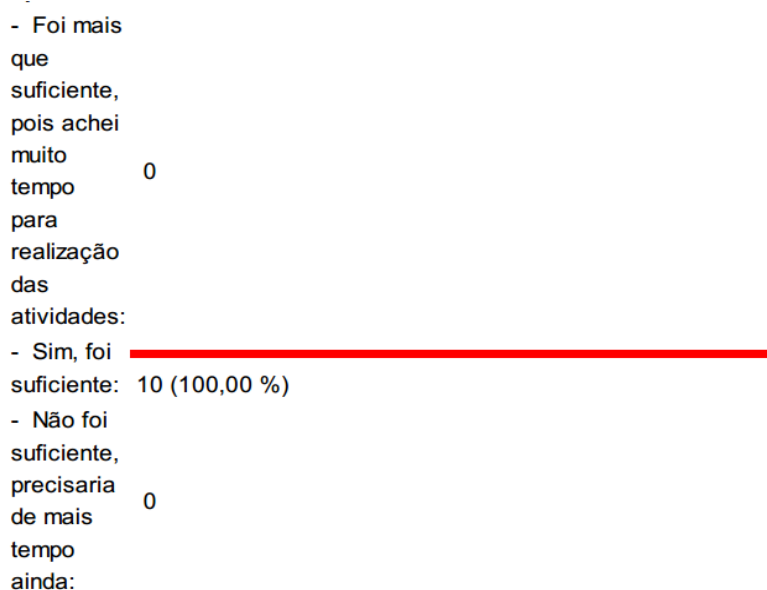


Figura 91 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 5 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

Todos responderam que sim, foi suficiente. Isso demonstra que, segundo os cursistas, três semanas foi tempo suficiente para o estudo de um caso, bem como para fazer as atividades sobre esse caso, até para os professores que relataram ter pouco tempo para se dedicarem a essa oficina.

Também os questioneei, na questão 17, se, de modo geral, essa oficina contribuiu para as próprias práticas docentes no componente curricular de Língua Portuguesa.

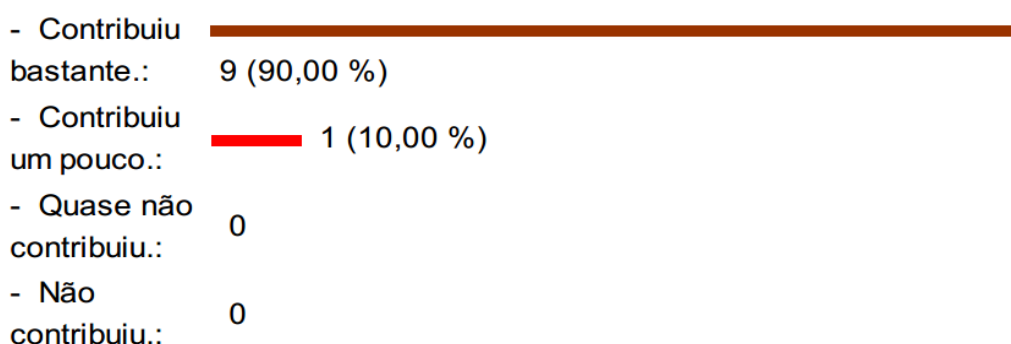


Figura 92 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 17 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

A maioria deles respondeu que contribuiu bastante e, somente, um cursista, C10, respondeu que contribuiu um pouco. Isso significa um resultado

favorável, o qual me leva a concluir que as estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas mediadas pelo Moodle implementadas na oficina são adequadas para as formações continuadas de professores da Educação Básica, visto que contribuem para aprimorar as práticas docentes dos cursistas no componente curricular de Língua Portuguesa.

Com relação à questão 18, Você indicaria esta oficina aos seus colegas professores, se fossem oferecidas novas turmas?, todos os cursistas responderam que sim.



Figura 93 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 18 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

Esse resultado vem a confirmar o potencial das estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas mediadas pelo Moodle implementadas na oficina como proposta viável à formação continuada de professores da Educação Básica.

Na questão 19, perguntei se já tinham cursado algum curso a distância organizado em casos, minicasos e temas.

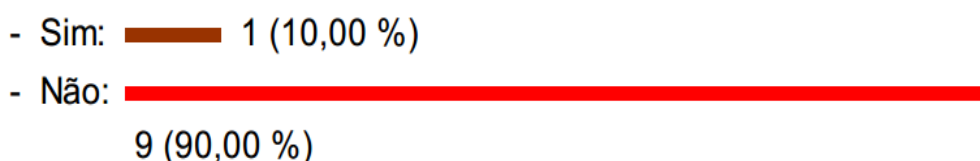


Figura 94 - Gráfico com as respostas dos cursistas referentes à questão 19 da pesquisa de avaliação da oficina

Fonte: http://ava.ufpel.edu.br/pre/mod/feedback/analysis.php?id=36784&courseid&do_show=analysis

Pelas respostas dos cursistas, um deles (cursista 2), já tinha tido a experiência em cursar um curso na modalidade a distância organizado em casos, minicasos e temas. Desse modo, entrei em contato com o cursista 2 por *e-mail* para saber mais informações sobre esse curso. Até mesmo para entrar em contato com o professor desse curso e trocar algumas ideias. No entanto, para a minha surpresa, o cursista disse: “Oi Fabi, o curso não foi em casos ou minicasos. Foi na modalidade a

distância e presencial, FORPROF - Alfabetização de jovens e adultos e inclusão social, total de horas 180 (UFRGS) - Porto Alegre. Foi bem interessante. Abraço. Então, acredito que, ao responder essa questão, o cursista tenha compreendido se já tinha cursado um curso na modalidade a distância, porém não entendeu que também teria que ser organizado em casos, minicasos e temas. Portanto, relacionada à questão 19, nenhum cursista participou de um curso a distância organizado de forma hipermediática em casos, minicasos e temas. Esse tipo de organização foi uma novidade para eles.

Também questionei os cursistas, na questão 20, se eles acreditavam que essa organização hipermediática em casos, minicasos e temas possa ser uma estratégia positiva para o desenvolvimento de cursos de formação continuada de professores. Nove cursistas responderam que sim e um cursista (C10) respondeu que mais ou menos. Algumas das justificativas foram:

***Sim.** A estratégia organizada para o desenvolvimento do curso foi muito inteligente, pois nos envolve nas atividades apresentadas.* (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C3 – grifos em negrito meus).

***Sim.** Cada caso nos possibilitou novas ideias, informações e quando estudávamos um caso e achávamos bom, surgia outro, com mais novidades! Claro que foi trabalhoso, requer tempo, leitura e estudo. Particularmente meu contato com as mídias, era bastante restrito. Com esse curso aprendi muito. Passei a olhar de maneira diferente para a Tecnologia em sala de aula.* (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C5 – grifos em negrito meus).

***Sim,** acredito que a organização dessa Oficina é ótima e pode servir de exemplo para outros cursos de formação de professores.* (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C8 – grifos em negrito meus).

*Acredito que **sim,** alguns inicialmente encontrarão algumas dificuldades, mas no decorrer das atividades e buscando ajuda, fica tranquilo.* (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C2 – grifos em negrito meus).

***Acredito que sim,** mas não é fácil para quem cursa o curso.* Como já disse há momentos que nos confundimos, os temas se confundem... (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C7 – grifos em negrito meus).

Mais ou menos. No início, achei bem complexo. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C10).

É possível observar que os cursistas concordavam que a organização hipermediática em casos, minicasos e temas, como foi realizada na oficina, pode ser uma estratégia positiva para ser empregada em cursos de formação continuada de professores; mesmo que, no início do curso, alguns poderão ter dificuldades de acesso ao material até se habituar com tal estrutura. Referente ao enunciado do cursista 7, foi importante ele ter mencionado isso, pois, na verdade, não são “os

temas que se confundem”, visto que, embora sejam complexos, estão claros. O que pode tornar-se confuso, inicialmente, para os cursistas é o processo de desconstrução de um determinado minicaso. Ou seja, quando os cursistas analisam um minicaso para verificarem a aplicabilidade ou não de um determinado tema nesse minicaso. Pois, esse processo causa uma reflexão intensa sobre como um determinado tema se aplica ou não se aplica a um determinado minicaso.

Na oficina, observei que alguns cursistas se depararam com essa dificuldade no início da oficina. Porém, no decorrer da oficina, por meio das minhas constantes interações com esses cursistas mediadas pelo fórum ou pela mensagem individual do Moodle, a fim de orientá-los nesse processo, eles foram, gradualmente, conseguindo compreender quais os temas perpassavam os minicases e justificar tais compreensões de maneira satisfatória.

Segundo Spiro e Jehng (1990), os estudantes (cursistas) precisam ser expostos à complexidade dos casos desde o início, mesmo sabendo que, em uma primeira etapa, poderá surgir algumas dificuldades. No entanto, depois desse “choque” inicial, a abordagem centrada nos casos, por meio do processo de desconstrução dos minicases e travessia temática, viabilizará uma compreensão mais profunda sobre o assunto estudado. Pois, nesse processo, os estudantes (cursistas) poderão perceber que as semelhanças superficiais dos casos são diferentes, quando são analisados os detalhes de cada caso. E, assim, tais processos levaram os estudantes (cursistas) a irem desenvolvendo a flexibilidade cognitiva. Então, os cursistas passam “do alcance da familiaridade superficial dos conceitos e fatos para o domínio de aspectos importantes da complexidade conceitual”, e “da reprodução do conhecimento para a aplicação do conhecimento” (SPIRO; JENGH, 1990, p.165 – *tradução minha*).

Para finalizar a pesquisa de avaliação da oficina, na questão 21, abri um espaço, para que os cursistas, caso achassem pertinente, digitassem um comentário geral, sugestões, reclamações referentes à oficina. Isto é, aproveitá-lo para apresentar com mais detalhes a própria opinião sobre essa oficina.

*Obrigada pela oportunidade! As gerações que iremos receber nas escolas a cada ano estarão mais conectadas e nós precisamos nos adaptar, aprender. Esse aprender inclui também observar nossos alunos como aliados neste processo tecnológico, é o mundo deles, talvez para minha geração não é uma proximidade tão íntima, mas como professora necessito criar esse elo. Creio que um dos caminhos também possa ser de aprendizagem com os alunos, dialogar com eles, ajudá-los e principalmente inovar com eles. **Essa oficina proporcionou uma visão mais ampla, uma linguagem nova, uma interação maior com a tecnologia.** (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C5 –*

grifos em negrito meus).

[Com a oficina] **Meu conhecimento referente ao uso das novas tecnologias foi ampliado e tenho mais segurança para integrá-las nas minhas aulas.** (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C2 – grifos em negrito meus).

Quando tive dúvidas, foram sanadas, quando percebia que não ia ser possível enviar atividades no prazo, fui compreendida. Tenho convicção que, como quem está no outro lado da linha, **percebe a seriedade da organização do curso**, do mesmo modo acredito que os senhores (tenho de trocar o pronome, pois meu teclado não quer colocar o acento circunflexo) também percebiam a seriedade ou não por parte dos discentes. Com certeza, haverá dúvidas para colocar em prática as sugestões, mas vontade de aprender não me falta. Gosto de desafios e mais ainda quando podem ser úteis e melhorar a qualidade do meu trabalho em sala de aula e proporcionar aos estudantes oportunidades de aprender mais e melhor como que brincando porém com responsabilidade. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C6 – grifos em negrito meus).

O que dizer do curso? **Foi excelente!** Lamento, no entanto, eu não ter conseguido organizar o meu tempo para trabalhar melhor o caso 4, mas fiz as leituras (mesmo que rapidamente) e procurei dar ao máximo nas tarefas. Espero que outros cursos sejam oferecidos para nos ajudar na nossa prática. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C7 – grifos em negrito meus).

A oficina **foi bem interessante**, o problema foi o final estávamos em final de semestre e com fechamento de semestre o tempo foi pouco. (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C10 – grifos em negrito meus).

Notei que de uma forma geral a oficina foi uma experiência positiva aos cursistas. E, como mentora e professora da oficina, confesso que é muito gratificante saber que a oficina teve significado para os cursistas e alcançou o objetivo de desenvolver a flexibilidade cognitiva desses cursistas para integrarem as tecnologias digitais apresentadas nos casos, no ensino e na aprendizagem escolar de Língua Portuguesa. E que, além disso, indicariam essa oficina a outros professores da Educação Básica e esperam que o grupo de pesquisa FORPRATIC em parceria com o Departamento de Fundamentos da Educação da FAE da UFPel oferte novos cursos similares à proposta da oficina, para que os auxiliem a aprimorarem as próprias práticas docentes.

Isso também foi confirmado em conversa informal com o cursista 8, quando a encontrei, pessoalmente, para entregar-lhe o certificado dessa oficina. Esse cursista falou para mim que tinha gostado muito da oficina, que foi muito significativa para ele, que adorou o material disponibilizado nos casos e que nunca tinha participado de um curso parecido, o qual trabalhasse a partir das práticas docentes já implementadas pelos professores. Segundo o cursista, a oficina proporcionou a ele vários momentos de reflexão sobre a integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa e inúmeras ideias para a própria prática docente. Mencionou também que já estava planejando em conjunto com outro

colega (cursista 7, que também havia participado da referida oficina e trabalha na mesma escola que ele) algumas atividades escolares para serem aplicadas nas próprias turmas mediadas pelas tecnologias digitais com base no que tinham estudado na oficina.

Além disso, em minhas observações, notei que, devido ao meu *feedback* às atividades realizadas pelos cursistas e constantes interações com os cursistas, eles se sentiram acolhidos e à vontade para questionarem, dirimirem algumas dúvidas, falarem sobre as próprias práticas em sala de aula e solicitarem mais prazo para a realização de alguma atividade. Esses momentos de interação também foram muito importantes para o desenvolvimento satisfatório da oficina.

Outra coisa que observei foi relacionado ao nível de cobrança da oficina que pode ser considerado alto, pois a proposta da TFC (abordagem centrada em casos, temas = conceitos complexos, processo de desconstrução dos minicasos e travessias temáticas e organização hipermidiática desse material em um AVEA) exige dos cursistas bastante dedicação para compreender o que se apresenta nos casos. Em função desse nível de cobrança, muitos cursistas se dedicaram mais que cinco horas semanais (minha previsão inicial) para a realização das atividades na oficina. Foi possível perceber que muitos deles aproveitaram os finais de semana e até mesmo os feriados para realizarem a leitura dos casos e fazerem as atividades propostas. Reconheço que se comprometeram bastante com a oficina. Acredito que isso se deva ao fato deles terem ficado motivados com as práticas escolares mediadas pelas tecnologias digitais apresentadas nos quatro casos, visto que são viáveis de serem adaptadas e implementadas no contexto deles, em sala aula.

Considero também que a maneira hipermidiática que organizei todo o material didático no Moodle (casos e respectivos minicasos e temas) se apresentou como uma estratégia adequada a ser empregada na modalidade a distância. Pois, esse tipo de estruturação é, particularmente, adequada para promover um maior grau de dinamismo na representação do conhecimento em domínios pouco estruturados. (LIMA, 2004). E, o Moodle, por viabilizar várias formas de ligações e apresentação do material didático, proporciona uma aprendizagem não linear e multidimensional, já que o mesmo assunto pode ser explorado por meio de diferentes caminhos e de várias perspectivas (minicasos). (SPIRO; JEHNG, 1990).

Embora os resultados da implementação da oficina tenham sido muito

satisfatórios, entendo que pode ser aprimorada, caso sejam realizadas novas edições dessa oficina, pois pretendo dar continuidade a esta pesquisa e, assim, oferecer junto com o grupo de pesquisa FORPRATIC outras edições da oficina.

Então, foi possível perceber que o caso 4 apresentado na oficina ficou muito longo, com muitos minicasos e muitas informações extras, o que tornou o acesso e a leitura dos minicasos cansativa aos cursistas, mesmo que todo esse material fosse muito interessante. Devido a isso, sugiro, em outras edições da oficina, separar os minicasos desse caso em mais um caso. Ou seja, um caso sobre as práticas docentes mediadas pelas redes sociais e outro para as atividades escolares mediadas pelos grupos de discussão e celulares. Esse cuidado para não incluir tanto material em um só caso deve ser considerado nas próximas edições da oficina.

Outra sugestão é apresentar dois ou, no máximo, três casos por oficina com duração de dois a três meses. Nem que, para isso, seja necessário oferecer mais de uma oficina para trabalhar com diferentes casos. Porque, dessa forma, há a possibilidade dos cursistas terem mais tempo para se dedicarem à análise dos casos e respectivos minicasos e fazerem as atividades solicitadas sobre tais casos.

Depois de finalizada a oficina, percebo que teria sido muito proveitoso, se eu tivesse solicitado, conforme meu planejamento inicial, aos cursistas planejarem uma atividade escolar para ser implementada no próprio contexto de trabalho com base no que foi estudado em cada um dos quatro casos. No entanto, tive que alterar o meu planejamento, porque três meses e algumas semanas de oficina não seriam suficientes para isso. E, se eu aumentasse o período da oficina, os cursistas poderiam achar ser muito longa e acabarem desistindo no meio caminho, pois, mesmo que tenha sido uma oficina de curta duração, muitos professores inscritos acabaram desistindo antes de iniciá-la ou na primeira semana, conforme mencionei no Subcapítulo 5.2.1.

Assim, ao diminuir a quantidade de casos a serem estudados na oficina, esse tipo de atividade de planejamento pelos cursistas se torna possível. Acredito que essa sugestão é relevante e proporcionará aos cursistas desenvolverem a flexibilidade cognitiva em um número maior de casos. No enunciado produzido pelo cursista 6 à questão 7 da pesquisa de avaliação, é possível identificar a vontade dela em ter tido um momento na oficina, em que pudesse planejar uma atividade escolar

baseada em cada um dos casos para ser implementada em sala de aula: *“Achei todos os casos muito interessantes e instigadores para trabalhar a língua portuguesa, tanto que achei lá no começo que iríamos ter uma prática em cada caso. Fica a dica, mas sei da questão tempo.”* (Pesquisa de avaliação – caso 5 / C6).

Foi exatamente por ser uma oficina de curta duração que alterei o meu planejamento inicial da oficina com relação a esse tipo de atividade e a solicitei só no final da oficina, no caso 5, em que os cursistas puderam escolher a partir de qual dos quatro casos planejavam uma atividade escolar mediada por alguma(s) tecnologia(s) digital(is) adaptada ao próprio contexto de sala de aula.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, foi possível concluir que as estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas mediadas pelo Moodle e com base na TFC, implementadas na oficina, Tecnologias digitais na Educação Básica, potencializaram o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores cursistas para a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Essas estratégias se constituíram em um elemento inovador para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância; pois apresentaram uma organização diferenciada do que os professores formadores e professores cursistas estão habituados a presenciar nessas formações. Ou seja, o material didático foi organizado de forma hipermediática no Moodle em casos, minicasos e temas (organização proposta pela TFC) e pelas atividades mediadas por algum recurso do Moodle, como fórum, *chat*, diário, entre outros, relacionadas a um determinado caso apresentado nessa oficina.

Outra característica dessas estratégias que também não é muito habitual nas formações continuadas de professores foi que o estudo se concentrou nas atividades escolares mediadas por algumas tecnologias digitais já implementadas por algum professor em sala de aula (minicasos) a serem analisadas ao levar em consideração as capacidades que se esperam ser desenvolvidas nos estudantes, nas aulas de Língua Portuguesa (temas). Isso fez com que os cursistas se sentissem motivados a cursar a oficina, uma vez que essas atividades são possíveis de serem adaptadas (planejamento) e implementadas no contexto deles, em sala aula.

A possibilidade de organizar, no Moodle, os casos, minicasos e temas de maneira hipermediática foi fundamental para eu poder organizar essas estratégias a partir de um material didático integrado por meio de diferentes mídias. Isso propiciou aos cursistas o acesso a uma vasta gama de materiais *on-line* para aprimorarem o estudo referente a um determinado caso. Além disso, as atividades mediadas por esse AVEA desempenharam um papel importante no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas, já que viabilizaram aos cursistas postarem o que haviam compreendido sobre um caso nos fóruns, *chat*, wiki, entre outros; bem

como problematizarem e dialogarem com os colegas e professora referente a tais assuntos. As atividades mediadas pelo: a) fórum e *chat* permitiram uma maior interação entre cursistas e professora; b) wiki propiciou aos cursistas a escrita em grupos de um texto colaborativo; c) diário proporcionou a eles realizarem uma reflexão mais aprofundada sobre os quatro casos estudados na oficina, por meio de um relato das impressões que tiveram no decorrer dessa oficina; e d) questionário possibilitou a escrita individual sobre os minicaseos do caso 4. Já a atividade final de planejamento adaptado ao contexto mediada pelo fórum, solicitada no caso 5, fez com que tivessem a oportunidade de colocar em prática o que haviam estudado nos quatro casos, ao considerar a integração das tecnologias digitais nas próprias aulas de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa do tipo intervenção pedagógica também possibilitou identificar a realização de alguns movimentos cognitivos relacionados a um determinado caso, no momento em que os cursistas fizeram as atividades solicitadas na oficina, as quais levaram a maioria deles a desenvolverem a flexibilidade cognitiva para integrarem as tecnologias digitais estudadas nos quatro casos, nas próprias práticas docentes. Esses movimentos foram Análise dos casos, Reflexão sobre os casos, Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes e Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes.

O movimento cognitivo Análise dos casos mostrou ser bastante importante para potencializar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas referente a um determinado caso; visto que eles analisaram sobre a aplicabilidade dos cinco temas nos minicaseos dos quatro casos (processo de desconstrução dos minicaseos) e observaram, assim, que um determinado tema pode ser aplicado em vários minicaseos de diferentes casos (travessia temática). E, o movimento cognitivo Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes é o que confirmou a ocorrência do desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas relacionada a um determinado caso, o qual foi potencializado pelos movimentos cognitivos Reflexão sobre os casos e Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes, proporcionados pelas estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas implementadas na oficina.

Em função disso, entendo que, para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância, a qual vise o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos cursistas, é recomendável que sejam organizadas estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas embasadas na TFC e solicitadas atividades que possibilitem aos cursistas analisarem os casos por meio do processo de desconstrução dos minicasos e da travessia temática, reflitam sobre os casos e aplicarem adaptativamente o conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes; além de selecionar minicasos (atividades escolares já implementadas por professores em sala de aula) que possam despertar o querer dos cursistas para implementar tal atividade de forma adaptada ao próprio contexto de trabalho. Pois, observei haver uma relação entre os movimentos cognitivos Querer integrar as tecnologias digitais nas próprias práticas docentes e Aplicação adaptada do conhecimento aprendido por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, nas próprias práticas docentes, uma vez que a maioria dos cursistas que desenvolveu a flexibilidade cognitiva por meio da oficina mencionou querer implementar uma determinada atividade escolar a partir do que estudou em alguns minicasos de um determinado caso antes de, realmente, planejar tal atividade.

Destaco que os próprios cursistas, na pesquisa de avaliação, reconheceram que a oficina, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, proporcionou a eles o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, ao afirmarem que conseguem adaptar (mesmo com um pouco de insegurança) ao próprio contexto de trabalho as atividades escolares estudadas nos minicasos dos quatro casos, a fim de implementá-las nas próprias turmas. Com isso, é possível notar que o objetivo da oficina foi atingido. Para reforçar a minha conclusão, os cursistas também afirmaram, na pesquisa de avaliação, que a organização hipermidiática em casos, minicasos e temas, como foi realizada na oficina, pode ser uma estratégia positiva para ser empregada em cursos de formação continuada de professores.

Além disso, eu encontrei indícios, nos enunciados produzidos pelos cursistas, na oficina, de que **todos os cursistas desenvolveram a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais apresentadas em, pelo menos, um dos quatro casos**. Então, pude concluir que as estratégias didático-

pedagógicas hipermidiáticas implementadas na oficina propiciaram esse desenvolvimento nos cursistas, embora umas tenham possibilitado tal desenvolvimento em um número maior de cursistas e outras em um número menor.

Minha expectativa inicial era de que todos os cursistas conseguissem desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração de todas as tecnologias digitais apresentadas nos quatro casos, na oficina. Embora isso não tenha acontecido na oficina que implementei, identifiquei algo positivo, ou seja, indícios de que poderá ocorrer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais estudadas nos quatro casos, em algum momento da própria práticas docentes dos cursistas que não a desenvolveram referente a algum caso apresentado nessa oficina. Tais indícios se devem ao fato de que muitos desses cursistas afirmaram que querem implementar uma atividade escolar a partir do que estudaram na oficina, nas próprias turmas. Devido a isso, entendo que ainda haverá oportunidades de, em um outro momento, fora da oficina, esses cursistas planejarem tal atividade, uma vez que já avaliaram e refletiram sobre essa atividade escolar; isto é, eles já conhecem o potencial desse tipo de atividade para as aulas de Língua Portuguesa.

Essa mesma possibilidade de desenvolver a flexibilidade cognitiva em um outro momento das práticas docentes, acredito que também possa acontecer com os cursistas que não desenvolveram a flexibilidade cognitiva relacionada a um determinado caso estudado na oficina. Porque, mesmo que não tenham apresentado, nos enunciados, querer implementar uma atividade similar a de um determinado caso, já realizaram, assim como os outros cursistas, os movimentos cognitivos de Análise e Reflexão relativos a tal atividade escolar e, portanto, observaram as potencialidades dessa atividade para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Há três fatores que podem ter influenciado o não desenvolvimento da flexibilidade cognitiva desses cursistas relacionada a algum dos quatro casos apresentados na oficina. Um deles é o período de realização da oficina, em que três meses e algumas semanas pode não ter sido suficiente para alguns cursistas conseguirem desenvolver a flexibilidade cognitiva relativa a todos os casos estudados na oficina, visto que, dependendo do sujeito, ele precisa de mais tempo para conseguir fazer as relações necessárias para adaptar o que estudou e aplicar

nas próprias práticas docentes. O segundo pode ter sido a falta de tempo dos cursistas para se dedicarem à oficina. Na pesquisa de avaliação, a maioria deles respondeu ter dedicado-se mais ou menos à oficina. E o terceiro é referente à complexidade dos casos; pois alguns cursistas podem ter achado difícil de implementá-los nas próprias práticas docentes, provavelmente, por causa das dificuldades que ainda têm em utilizar a tecnologia em si, do receio de que, ao integrá-las, alguma coisa poderia dar errado, “fugir do controle” deles e de não terem disponíveis essas tecnologias digitais apresentadas nos casos na escola onde trabalham e na própria residência.

Mesmo que nem todos os cursistas tenham conseguido desenvolver a flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais apresentadas nos quatro casos, a maioria deles avaliou essa oficina como excelente na pesquisa de avaliação. E, também respondeu, nessa mesma pesquisa, que essa oficina contribuiu de alguma forma para aprimorar as práticas docentes deles no componente curricular de Língua Portuguesa. Então, acredito que essa avaliação e essa contribuição às práticas docentes ocorreram, em grande parte, pela oficina ter sido organizada de maneira diferenciada, por meio das estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas embasadas na TFC, as quais ainda não têm histórico de terem sido empregadas nas formações continuadas de professores da Educação Básica na modalidade a distância. Em função disso, afirmo que, de um modo geral, essa oficina foi uma experiência positiva tanto para os cursistas, como para mim, professora e pesquisadora.

Portanto, os resultados desta investigação me permitiram afirmar que a oficina trouxe consideráveis contribuições para potencializarem tanto as práticas docentes dos professores cursistas com relação à integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, quanto os cursos de formação continuada para professores da Educação Básica mediados por AVEA, na modalidade a distância, porque se apresentou como uma proposta viável para ser implementada a esse público-alvo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação, 6., 2002, Vigo, **Anais...**, Vigo, Espanha, 2002.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.
- ALTOÉ, A. Formação de professores para o uso do computador em sala de aula. **Teoria e prática da educação**, Maringá: DTP/UEM, v. 6, n. 14, p. 483-496, edição especial, 2003.
- ANDRADE, C. S. de; FERREIRA, J. O. L. Educação à distância online: uma proposta pedagógica para expansão do ensino de Ciências Contábeis. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2011.
- ANTONENKO, P.; TOY, S.; NIEDERHAUSER, D. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: What Open Source Has To Offer. In: **Association for Educational communications and technology**, 27., 2004, Chicago. 2004. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED485088>> Acesso em: 25 de set. 2009.
- ARAÚJO, F. P.; LEÃO, M. B. C.; MENDONÇA, S. F. T. O. A Incorporação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva na Plataforma Moodle para Prototipação de um Novo Recurso na Abordagem de Ensino-Aprendizagem. In: MoodleMootBrasil, 2, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008, **Anais...**, São Paulo, 2008.
- ARAÚJO, F. P. et al. A incorporação da teoria da flexibilidade cognitiva em ambientes virtuais de aprendizagem para incrementar a aprendizagem em sala de aula presencial. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino, 2, Universidade Federal de Pernambuco, 2008, **Anais...**, Recife, 2008.
- BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 45, p. 155-165, jul/set. 2012.
- BARROS, M. S. F.; MORAES, S. P. G. de. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, L. S. B. et al. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá, PR: Eduem, 2002. p. 15-31.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2 ed. - Revista e Ampliada. Editora Penso, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.405**, de 9 de janeiro de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405compilado.htm> Acesso em: 14 de abr. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**. 2000. Disponível em: <http://www.pr5.ufrj.br/curso_distancia/legislacao/Indicadores_de_Qualidade_do_MEC.pdf> Acesso em: 18 de abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Capítulo 4 - Educação na Sociedade da Informação Sociedade da Informação no Brasil. **Livro verde**. org. T. Takahashi. Brasília, Setembro 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto nº 5.622**. Brasília, 19 de dez./2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_de_c5622.pdf>. Acesso em: 18 de abr. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Disponível em: <<http://www.sedis.ufrn.br/documentos/Legislacao/Decreto5800.pdf>>. Acesso em: 18 de abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.502**, de 11 de julho de 2007. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.316**, de 20 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94169/decreto-6316-07>>. Acesso em: 22 de mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.692**, de 2 de Março de 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7692-2-marco-2012-612509-publicacaooriginal-135440-pe.html>> Acesso em: 22 de mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 de mar. 2014.

BRITO, Gláucia da S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

BUARQUE, C. Formação e invenção do professor no século XXI. In: SANTOS, E. org. **Reescrevendo a Educação**: propostas para um Brasil melhor. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

BURBULES, N. C.; CALLISTER, T. A. **Watch IT:** the risks and promises of information technologies for education. Boulder: Westview press, 2000.
 CARR, W. e KEMMIS, S. **Becoming critical:** education, knowledge and action research. London: The Falmer Press, 1986.

CARVALHO, A. A. A. **Os documentos hipermédia estruturados segundo a teoria da flexibilidade cognitiva:** importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência do conhecimento para novas situações. 1998. 455.f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Minho, Minho, 1998.

CARVALHO, A. A. A. **Os Hipermédia em Contexto Educativo. Aplicação e validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva.** Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.

CARVALHO, A. A. A.; DIAS, P. A Teoria da Flexibilidade Cognitiva na Formação a Distância: um estudo na World Wide Web. In: Simpósio Ibérico de Informática Educativa, 1, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999, **Anais...**, Aveiro, 1999.

CARVALHO, A. A. A. A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. **Revista Portuguesa de Educação**, v.13, n.1, p.169-184, 2000.

CARVALHO, A. A. A. Promover a flexibilidade cognitiva em níveis avançados do conhecimento. **Revista da FAGED**, Universidade Federal da Bahia, n. 6, p. 25-46, 2002.

CARVALHO, A. A. A.; PINTO, C.; MONTEIRO, P. FleXml: Plataforma de Ensino a Distância para Promover Flexibilidade Cognitiva. In: Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 6, 2002, Universidade do Vigo, Espanha, **Anais...**, Espanha, 2002. Disponível em: <<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729185939paper-075.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

CARVALHO, A. A. A.; PEREIRA, V. Aprender através da Plataforma de E-Learning FleXml: estudo sobre a utilização do “Sapere Aude”. In: DIAS, P.; DE FREITAS, C. V. (orgs), **Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios'2003/ Challenges'2003**, 3, 2003, Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, Braga, **Anais...**, Braga, 2003. p.197-211.

CARVALHO, A. A. A.; PINTO, C.S., PEREIRA, V. S. Desenvolver a flexibilidade cognitiva através da desconstrução e reflexão. In: Conferência eLES – eLearning no Ensino Superior, 2004, Universidade de Aveiro, Portugal, **Anais...**, Portugal, 2004.
 CARVALHO, A. A. A. A.; MOREIRA, A. Criss-crossing Cognitive Flexibility Theory based research in Portugal: an overview. **Interactive Educational Multimedia**, n. 11, p. 1-26, outubro 2005.

CARVALHO, A. A. A. A. Looking for a Model to Structure Learning Objects: MPLO (Multiple Perspectives Learning Objects). In: Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, 2007, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, Virgínia, **Anais...** Virgínia, 2007.

CARVALHO, A. A. A. A teoria da flexibilidade cognitiva e o modelo múltiplas perspectivas. In: LEÃO, M. B. C. (org.). **Tecnologias na educação: uma abordagem crítica para uma atualização prática**. Recife: UFRPE, 2011.

CAPARRÓZ, A. S. C.; LOPES, M. C. P. Desafios e perspectivas em ambiente virtual de aprendizagem: inter-realções formação tecnológica e prática docente. **Revista Educação, formação e tecnologia**. v.1 (2), novembro de 2008. p.50 -58.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1, 1 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CENCI, A. **“Inclusão é uma utopia”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. (versão defesa).

CHAVERO, J. C.; ROSSEL, M. A.; VEGA, J. M. Hypermedia: a proposal for action in the classroom. **Educational Action Research**, v. 7, n. 2, p. 273 – 296, 1999.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, UNIANDES – LIDIE, v. 12, n. 1, p 11-24, 1999.

CORDENONSI, A. Z.; G. BERNARDI. Tecnologia Educacional Plataforma Virtual de Ensino-Aprendizagem (Moodle). In: CORDENONSI, A. Z. et al. **Pesquisa, desenvolvimento e capacitação: recursos educacionais, tecnologias educacionais e atividades a distância**. Santa Maria: Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal de Santa Maria, Coordenadoria de Educação a Distância, Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, 2011.

CORREIA, S.; LENCASTRE, E. R. Comparação de ambientes virtuais de aprendizagem: estratégias de avaliação. In: Distance Learning Conference & Workshop, 2006, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, **Anais...**, Lisboa, 2006. Disponível em: <www.inf.ufes.br/.../artigos/secundinoartigo_v2.pdf> Acesso em: 10 de abr. 2014.

COSCARELLI, C. V. **A nova aula de português: o computador na sala de aula**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1999.

COUTINHO, C. P. **Construtivismo e investigação em hipermédia**: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. Universidade do Minho, Portugal, 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4386?locale=es>> Acesso em: 30 de maio 2009.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -ENDIPE, 16, Campinas, 2012, **Anais...**, Campinas: UNICAMP, 2012. p.1- 9.

DAMIANI, M. F. Et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas., n. 45, p. 57 – 67, maio/agosto, 2013.

DE BASTOS, F. da P.; ALBERTI, T. F; MAZZARDO, M. D. Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: Os Desafios dos Novos Espaços de Ensinar e Aprender e suas Implicações no Contexto Escolar. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, CINTED/UFRGS, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13740/7969>>. Acesso em: 13 de jun. 2015.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília - DF: MEC, UNESCO, 1999.

DEMO, P. O professor. In: **Questões para a teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DE NARDIN, A. C; FRUET, F. S. O.; DE BASTOS, F. P. Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. **Revista Novas Tecnologias na Educação – Renote**, CINTED-UFRGS, v. 7, n. 3, p. 1-10, dezembro, 2009.

DIAS, P. Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 141-167, 2000.

DOUGIAMAS, M; TAYLOR, P. C. Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. In: HERDSA Conference, 2002, **Anais...**, 2002. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>> Acesso em: 15 out. 2012.

FAGUNDES, L. da C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. **Aprendizes do futuro**: as inovações começaram! Brasília, MEC, 1999.

FRUET, F. S. O. **Atividades de Estudo Hipermidiática mediadas por Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem livre**. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FRUET, F. S. O.; ORTH, M. A. Potencialidades da atividade de estudo hipermediática para a Formação continuada de professores na modalidade a distância. In: Congresso Internacional de Avaliação, 3, e Congresso Internacional de Educação da UNISINOS, 8, 2013, Gramado, **Anais...**, Gramado, 2013. p. 254 CD-ROM (p. 1-17).

FRUET, F. S. O. et al. O potencial da estrutura hipermediática do Moodle na formação continuada de professores em cursos a distância. In: Congresso Ibero-Americano de Estilos de Aprendizagem, Tecnologias e Inovações na Educação, 1, 2013, Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas, **Anais...**, Brasília, 2013. p.1-15 CD-ROM.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. Tecnologias de informação e comunicação: limites na Formação e prática dos professores. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – 29ª. Reunião anual da ANPEd, 2006, Caxambú, MG, **Anais...**, Caxambú, MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2177--Int.pdf> Acesso em: 05 de jul. 2011.

HANCOCK, A. A Educação e as novas tecnologias da informação e da comunicação. In: DELORS, J. **A Educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1997.

HERNANDEZ, J. M. Software Libre: técnicamente viable, economicamente, sostenible y socialmente justo. **Infonomia**, Barcelona, 2005. Disponível em: <www.infonomia.com/img/pdf/llibrejmas.pdf> Acesso em: 20 de maio 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.

JACOBSON, M. **Knowledge acquisition, cognitive flexibility, and the instructional applications of hypertext: a comparison of contrastings designs for computer-enhanced learning environments**. 1990. Doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Campaign, 1990.

JONASSEN, D. et al. Cognitive flexibility hypertexts on the web: engaging learners in meaning making. In: KHAN, B. (ed.). **Web-based instruction**. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1997. p. 119-134.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Cómo Planificar la Investigación-Acción**. 3. ed. Barcelona: Laertes, 1988.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, 1946.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 21 ed. SP: Cortez, 1994.

LIMA, M.; SPIRO, R. J.; KOEHLER, M. Organizational Learning with a Multi Perspective Hypertextual Interface for Knowledge Management. In: International Symposium on Knowledge Management – ISKM, 4, 2002, Curitiba, **Anais...**, Curitiba, 2002.

LIMA, M. Estudos de Casos Hipertextuais: rumo a uma inovação no Método Harvard de ensino de gestão. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 7, n. 3, Jul./Set. 2003, p. 77-99.

LIMA, M. O método PANTEON de análise de casos hipertextuais. In: Congresso Internacional de Educação a distância - ABED, 11, 2004, Salvador, Bahia, **Anais...**, Bahia, 2004.

LIMA, M.; KOEHLER, M.; SPIRO, R. J. Collaborative interactivity and integrated thinking in brazilian business schools using cognitive flexibility hypertexts: the Panteon project. In: Conferência Anual de Tecnologia da Informação – CATI, 2004, São Paulo: FGV, **Anais...**, São Paulo, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D. I.; SANTOS, P. L. V. A. da C. Avaliação da hipermídia no processo de ensino e aprendizagem da física: o caso da gravitação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 75-100, jan./jun. 2004.

MAGALHÃES, M. R. Á. M. O. **Aprendizagem colaborativa versus aprendizagem individual em aula de Língua Inglesa**: diferenças de desempenho na utilização de um hipertexto de flexibilidade cognitiva. 2002. 330 f. Dissertação (Mestrado em Educação Multimídia) – Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto, 2002.

MALLMANN, E. M. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MALLMANN, E. et al. Potencial da página web do Moodle para produção de recursos educacionais hipermídia. In: Congresso Internacional de Educação a distância, 18, 2012, Centro Educacional Paulo Freire, Campus da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, Maranhão, **Anais...**, São Luís, Maranhão, 2012. p.1-10. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2012/anais/44c.pdf> Acesso em: 12 de set. 2013.

MATIAS-PEREIRA, J. Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil. **Revista de Economia política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**. v. 12, n.2, maio-ago. 2010. Disponível em:

<<http://www.eptic.com.br/arquivos/Revistas/vol.XII,n2,2010/JosePereira.pdf>> Acesso em: 14 de abr. 2014.

MARQUES, C. G. C.; CARVALHO, A. A. A.; GUIMARÃES, N. Integração dos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva no hiperdocumento Arquitectura de Computadores: testes de usabilidade realizados. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 17, n. 1, p. 151-189, 2004.

MARQUES, C. G. C.; CARVALHO, A. A. A. Aprender Arquitectura de Computadores: travessias temáticas versus reflexão. In: Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios'2005 / Challenges'2005, 4, 2005, Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, Braga, **Anais...**, Braga, 2005. p.261-281.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: Uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**: Bauru-SP, v.9, n.2, p.191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**: Bauru-SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAN, J. M. Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, E. J. (org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MOREIRA, A. **Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos-futuros professores: uma experiência didáctica do Inglês**. 1996. Tese (Doutorado em Didáctica das Línguas) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 1996.

MOREIRA, A.; ALMEIDA, P.; RAPOSO, R. **BARTHES** (Base de Aprendizagem Relacional Temática, Hermenêutica, Estilística, Simbologia). Laboratório de Courseware Didáctico, CITDFF, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2000.

MOREIRA, A.; ALMEIDA, P.; RAPOSO, R. **DidaktosOnLine** (Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations). Versão 1.0 (beta). Laboratório de Courseware Didáctico, CITDFF, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001.

MOREIRA, A.; PEDRO, L. **DidaktosOnLine**: princípios subjacentes a sua conceptualização e prototipagem para a constituição de comunidade de prática. Centro de Investigação e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade Aveiro, Aveiro, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NICKEL, C. Rand Spiro – Cognitive Flexibility Theory. Old Dominion University, Norfolk, Virginia, EUA. Disponível em:
<http://www2.odu.edu/educ/roverbau/Class_Websites/761_Spring_04/Assets/course_docs/ID_Theory_Reps_Sp04/spiro-Nickel.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2013.

NOGUEIRA, F.; MOREIRA, A.; PEDRO, A. O DidaktosOnLine: travessias digitais para uma cidadania reflexiva. In: Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis Mundos Reais, 1, 2008, Universidade do Minho, Braga, **Anais...**, Braga, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Padrões de Competências em TIC para Professores**: diretrizes de Implementação, versão 1.0. Trad. Cláudia Bentes David. Paris: UNESCO, 2009.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O instrutor online**: estratégias para a excelência profissional. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2013.

PAPERT, Seymour. **Logo**: computador e educação. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PEDRO, L. F. M. G.; MOREIRA, A. Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva e a planificação de conteúdos didáticos: um estudo com (futuros) professores de Línguas. **Revista e Enseñanza y Tecnología**, p.29-35, set./dic. 2000.

PEDRO, L. F. M. G. Os Sistemas hipertextos de ensino-aprendizagem: reflexões sobre a estruturação de conteúdos no âmbito da planificação didática. In: Conferência internacional de tecnologias de informação e comunicação na educação desafios, 2., 2001, **Anais...**, 2001. Disponível em:
<http://www.nonio.uminho.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=64> Acesso em: 06 de out. 2008.

PEDRO, L. F. M. G.; MOREIRA, A. Os hipertextos de flexibilidade cognitiva na construção de materiais didáticos: reflexões no contexto de uma investigação em curso. In: Congresso iberoamericano de informática educativa, 4., 2002, Vigo, Espanha, **Anais...**, Espanha, 2002. Disponível em:
<<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729193124paper-055.pdf>> Acesso em: 10 de set. de 2008.

PEDRO, L. F. M. G.; MOREIRA, A. O Ensino baseado em casos e os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva: tópicos de desenvolvimento do protótipo Didaktos. In: Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 3, 2003, Universidade do Minho, **Anais...**, Braga, Portugal, 2003.

PEDRO, L. F. M. G. **A construção de materiais didáticos por recurso a um hipertexto de flexibilidade cognitiva**: um estudo comparativo. 2005. 611f. Tese (Doutorado em Didáctica) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PESSOA, T.; NOGUEIRA, F. Flexibilidade cognitiva nas vivências e práticas educativas. Casebook para a formação de professores. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, TM (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 108 a 131. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-06.pdf>>. Acesso em 13 de out. 2013.

PESSOA, M. T. R. Aprender e ensinar no ensino superior: contributos da teoria da flexibilidade cognitiva. **Revista portuguesa de pedagogia**, Extra-Série: Número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida, p. 347-356, 2011.

PINHO, S. P. da S. R. **Padrões de Interação num Ambiente de Aprendizagem Colaborativa a Distância**: um estudo de caso com conteúdos estruturados segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. 2006. 251f. Dissertação (Mestre em Multimédia em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

POLITO, A. G. **Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão online. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1998. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>> Acesso em: 15 de jan. 2014.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB, University Press, v. 9, n. 5, October 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>> Acesso em: 10 de jan. 2008.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010.

REZENDE, F.; COLA, C. dos S. D. Hipermídia na educação: flexibilidade cognitiva, interdisciplinaridade e complexidade. **Ensaio** - Pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/ensaio>> Acesso em: 15 de mai. 2009.

RONCARELLI, D.; MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. EaDList: uma ferramenta para escolha de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem. In: Congresso internacional de educação a distância, 13., 2007, Curitiba, **Anais...**, Curitiba, 2007.

ROCHEFORT, Renato Siqueira. **Ensinar a ensinar... Aprender para ensinar! As aprendizagens na formação inicial em Educação Física nas perspectivas das Teorias Histórico-Cultural e da Atividade.** 2012. 348f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SALGADO, L. A. Z. Hipermídia: a Linguagem Prometida. In: Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação e congresso brasileiro de ciências da comunicação, 31., 2008, Natal, **Anais...**, Natal, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/lista_area_NP-TI.htm> Acesso em: 15 de maio 2009.

SCHLEMMER, E. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 1, n.1, 33-42, Set. 2006.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010.

SCHLEMMER, E. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, B.A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Edunesp. 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Just in case: Reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.A.; DESBERG, P.; TRIMBLE, K. (eds). **The case for education:** Contemporary approaches for using case methods. Boston: Allyn & Bacon, 1996.

SILVA, W. M. da. **Análise da Prática de Tutores em Cursos de Educação a Distância para Adultos: identificando requisitos para ambientes virtuais de ensino.** 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Departamento de Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, C. M. T. da; ELLIOT, L. G. Avaliação da Hipermídia para Uso em Educação: uma Abordagem Alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 262-284, 1997. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/271>> Acesso em: 05 de mai. 2009.

SILVA, C. R. de O. Avaliação de sistemas de hipermídia pedagógica na perspectiva da ergopedagogia. In: PEREIRA, A. T. C et al. (org.). **Ambientes hipermidiáticos:** volume 1. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2006.

SOUSA, A. A. A.de. **Aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao 1º Ciclo do Ensino Básico Um Estudo Sobre a Qualidade do Ambiente**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

SPIRO, R. J. Knowledge acquisition for application: cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In: BRITTON, C.; GLYNN, S. M. (eds.). **Executive control in processes in reading**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p.177-199.

SPIRO, R. J.; COULSON, R.; FELTOVICH, P.; ANDERSON, D. Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In: Conference of the Cognitive Science Society, 10, 1988, Hillsdale, NJ: Erlbaum, **Anais...** Hillsdale, NJ, 1988.

SPIRO, R. J.; JEHNG, J. Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the nonlinear and multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In: NIX, D.; SPIRO, R. J. (Eds.), **Cognition, education, and multimedia**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p. 163-205.

SPIRO, R. J. et al. Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. **Educational Technology**, n.18, p. 24-33, Mai., 1991.

SPIRO, R. J. et al. Knowledge Representation, content specification, and the development of skill in situation specific knowledge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. In: DUFFY, T.; JONASSEN, D. (Org.). **Constructivism and the technology of instruction: a conversation**. Hillsdale, New Jersey: LEA, 1992.

SPIRO, R. J.; COLLINS, B. P.; RAMCHANDRAN, A. R. Modes of openness and flexibility in Cognitive Flexibility Hypertext learning environments. In: B. Khan (Ed.), **Flexible learning in an information society**. Hershey: Information Science Publishing, p. 18-25, 2006.

STALLMAN, R. **Por qué el software no debe tener propietarios**. Texto online. 1994. Disponível em: <<http://www.gnu.org/philosophy/why-free.es.html>> Acesso em: 03 de set. 2008.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3 ed. Madrid: Morata, 1991.

TERUYA, Tereza K. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

VASCONCELOS, F. C. G. C. De; LEÃO, M. B. C. Utilização de recursos audiovisuais em uma estratégia FlexQuest sobre radioatividade. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 1, p. 37-58, 2012.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A. et al. (Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VIDMAR, M. P. **Atividades de estudo de física hipermidiáticas: flexibilidade cognitiva, interatividade, interação e visualização**. Projeto de qualificação apresentado ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

VOGT, M. S. L. **Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia**. 198 f. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ZAINKO, M. A. S. Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo, Editora Cortez, 2003. p. 187-217.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questões do questionário

Prezado(a) professor(a)

Este questionário tem como objetivo verificar o grau de interesse e disponibilidade dos professores da Educação Básica do Rio Grande Sul em cursar uma oficina sobre Tecnologias digitais na Educação Básica a ser ofertada na modalidade a distância com certificação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Também pretende-se saber dos professores quais tecnologias já fazem parte das próprias práticas docentes e quais são as suas necessidades de formação nessa área, visto que vivemos em uma Sociedade em rede. Ou seja, o que ainda está faltando para que consigam ser fluentes tecnológicos e integrem as tecnologias digitais no seu fazer pedagógico em sala de aula.

A referida oficina será um estudo-piloto de formação continuada de professores da Educação Básica embasado na Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Rand Spiro e mediado pelos recursos hipermediáticos do Moodle da UFPeI, a qual visa o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos professores-cursistas a fim de torná-los fluentes tecnológica e pedagogicamente.

Esta oficina fará parte de uma pesquisa já em andamento de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPeI no Grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC), disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1571020864339641>.

A sua resposta a este questionário será muito importante para que possamos organizar uma oficina de formação continuada de professores que possa contribuir para a problematização e soluções-viáveis possíveis às necessidades atuais vivenciadas pelos professores da Educação Básica na área dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais.

Agradecemos a sua colaboração.

Grupo de pesquisa FORPRATIC

1. Tem interesse e disponibilidade em participar da Oficina Tecnologias digitais na Educação Básica a ser ofertada pelo Grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC) da UFPeI?

Sim

Não

2. Você trabalha com a:

Educação infantil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º ano ao 9º ano

Ensino Médio

3. Você se considera um:

Alfabetizado em tecnologias digitais (sei usá-las mais ou menos)
Fluente em tecnologias digitais (sei usá-las com confiança e autonomia)
Especialista em tecnologias digitais
Futuro aprendiz das tecnologias digitais, pois não sei usá-las

4. Já participou de algum curso ou oficina sobre a integração das tecnologias na Educação?

Sim
Não

5. Cite o curso ou oficina que foi mais relevante para a sua formação docente e instituição que foi ministrado.**6. Esse curso/oficina foi em que modalidade?**

Presencial
A distância

7. Qual o grau de satisfação referente a esse curso ou oficina que você citou na questão anterior?

Ruim
Regular
Bom
Ótimo
Excelente

8. Por que classificou o curso ou oficina como ruim? O que faltou nesse curso/oficina?

Por que classificou o curso ou oficina como regular? O que faltou nesse curso/oficina? Teve pontos positivos?

Por que classificou o curso ou oficina como bom? Quais os pontos positivos e negativos desse curso/oficina?

Por que classificou o curso ou oficina como ótimo? Quais os pontos positivos e negativos desse curso/oficina?

Por que classificou o curso ou oficina como excelente? Quais os pontos positivos desse curso/oficina?

9. Quais são as suas necessidades e inquietações relacionadas à integração das tecnologias digitais nas suas práticas docentes (em sala de aula e fora no planejamento das aulas) que ainda não foram solucionadas?

Saber usar a tecnologia em si fluentemente.
Saber integrar as tecnologias nas minhas práticas docente com segurança.
Saber planejar atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais.
Saber "controlar" os alunos no desenvolvimento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais.

10. Se há mais necessidades ou inquietações que não foram mencionadas na questão anterior, digite-as abaixo.

11. O que você gostaria que fosse trabalhado na Oficina Tecnologias digitais na Educação Básica?

12. Que tipo de material didático gostaria que estivesse presente nessa oficina?

Artigos científicos

Textos curtos

Vídeos de curta duração

Filmes, séries

Hipermídia (integração de várias mídias)

Áudio

Objetos de aprendizagem

Atividades em grupo

Atividades práticas para serem desenvolvidas com os alunos

Atividades de planejamento de aulas

Atividades individuais

Casos / resolução de problemas reais do contexto educacional

Outros.

13. Quais outros materiais didáticos podem ser incluídos nessa oficina que não foram mencionados na questão anterior?

14. Qual o tempo de duração seria ideal para uma oficina de formação continuada de professores?

20h

40h

60h

15. O que você considera essencial em um curso/oficina de formação continuada de professores para a Educação Básica?

16. Você já integrou ou integra alguma tecnologia digital as suas práticas docentes?

Sim, uma vez

Sim, algumas vezes

Sim, várias vezes

Sim, em quase todas as aulas

Sim, em todas as aulas

Não

17. Relate qual tecnologia digital já integrou, como você planejou essa aula, qual foi o objetivo da aula, qual foi a reação dos alunos e qual a sua reflexão ao final da aula? Percebeu desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Conte como foi essa experiência.

APÊNDICE B – Respostas dos professores da Educação Básica ao questionário *on-line*

Apliquei um questionário (disponível em Apêndice A) em março de 2014 a um grupo de professores da Educação Básica do RS, a fim de verificar o grau de interesse e disponibilidade desses professores em cursar a oficina Tecnologias digitais na Educação Básica. Se houvesse interesse, também queríamos saber desses professores quais tecnologias já fazem parte das próprias práticas docentes e, principalmente, quais são as necessidades deles de formação nessa área. Ou seja, o que ainda está faltando para que estes consigam ser fluentes tecnologicamente e integrem as tecnologias digitais no seu fazer didático-pedagógico em sala de aula.

O *link* do questionário foi enviado para o e-mail de duzentos professores distribuídos em várias regiões do RS que cursaram o curso Mídias na Educação pela UFPel e pela UFSM (concluintes ou não) de diferentes polos. Desses duzentos somente quarenta e sete professores responderam ao questionário. Acreditei que o motivo de haver poucos respondentes foi porque o curso já tinha sido concluído em ambas as instituições e, talvez, muitos professores não acessam com frequência os seus e-mails. Mesmo assim, as respostas desses quarenta e sete foram muito importantes para eu pensar e organizar, inicialmente, uma oficina que fosse ao encontro das reais necessidades desse público-alvo com relação à integração das tecnologias digitais na Educação Básica.

Apresento a seguir as respostas dos quarenta e sete professores da Educação Básica que responderam a esse questionário.

Quando perguntei aos professores em que nível eles se consideravam estar com relação ao manuseio das tecnologias digitais de modo geral, 32% (15) responderam que são alfabetizados (sabem usá-las mais ou menos), 57% (27) são fluentes (sei usá-las com confiança e autonomia), 9% (4) são especialistas e apenas 2% (1) futuro aprendiz. Isso revela que, provavelmente, esses professores tenham se tornado fluentes tecnologicamente ao cursarem o curso Mídias na Educação, uma vez que o questionário foi aplicado aos ex-cursistas desse curso. Interessante salientar que, embora muitos deles tenham concluído o curso e terem o título de especialistas em Mídias na Educação, somente 9% (4) deles se consideram

especialistas na área. Essa sensação pode ter sido gerada devido aos constantes avanços das tecnologias em que não é possível sempre saber tudo sobre as TIC. Por isso, da necessidade de formação constante.

Por meio das repostas, 89% (42) já cursaram algum curso ou oficina sobre a integração das tecnologias na Educação. Muitos citaram o curso em Mídias na Educação pela UFPel ou UFSM, outros, em menor quantidade, mencionaram o curso de Produção de Material Didático Digital pela UFPel, o curso em TIC pelo E-proinfo a distância, o curso de TIC na Educação pelo NTE da 8ª CRE, o curso em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica pela UFRGS e o curso de Introdução a Mídias Digitais pelo MEC.

90% (38) deles afirmaram que tais cursos foram implementados na modalidade distância e 45% (19) consideraram esses cursos a distância ótimos, 26% (11) excelentes, 24% (10) bom e 5% (2) regular. Nesse sentido, podemos notar que muitos cursos de formação continuada de professores já estão sendo ministrado na modalidade a distância. Além disso, os professores avaliaram inúmeros pontos positivos desses cursos a distância como, por exemplo, a seleção do conteúdo que foi trabalhado nas aulas; o estudo de práticas docentes mediadas pelas TIC possíveis de serem aplicadas em sala de aula; a flexibilidade de organizarem o horário por ser um curso EaD; apresentação de um excelente material teórico para reflexão dos cursistas, em que se sentiram desafiados a incluir as TIC nas próprias práticas docentes, além de proporcionar maior segurança para essas práticas em sala de aula; aplicação no cotidiano escolar do que foi desenvolvido no curso; a aprendizagem de como utilizar o Moodle; a presença constante dos professores por meio do fórum e mensagens individuais para dirimir dúvidas dos cursistas; entre outros.

No entanto, os cursistas também mencionaram alguns pontos negativos dos cursos a distância que cursaram como, por exemplo, muitas leituras de muitos livros e trechos de livros que, segundo eles, tornavam o curso cansativo; muitas atividades semanais, não sendo possível conciliarem-nas com as atividades da escola que trabalham; muitos trabalhos teóricos; pouca ênfase na integração das mídias em sala de aula; entre outros. Essa manifestação dos cursistas sobre os pontos positivos e negativos dos cursos a distância será considerada por nós na organização da oficina.

Quando questionados sobre as necessidades e inquietações relacionadas à integração das tecnologias digitais nas próprias práticas docentes (em sala de aula e fora no planejamento das aulas) que ainda não foram solucionadas, 39% (28) responderam não saber planejar atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais; 29% (21) saber integrar as tecnologias nas próprias práticas docentes com segurança; 18% (13) saber orientar os alunos no desenvolvimento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais sem que seus alunos percam o foco; e 14% (10) saber usar a tecnologia em si fluentemente, a ponto de não se tornar dependente de outro profissional.

Logo abaixo dessa questão, havia a possibilidade de incluir outras necessidades ou inquietações que não tinham sido mencionadas nas alternativas anteriores. Poucos responderam essa questão. Um cursista respondeu que gostaria de ser capaz de promover uma aproximação do uso das tecnologias com os(as) demais professores(as) da escola que trabalha de forma ampla e bem aplicada. Outro mencionou que ainda há falta de recursos tecnológicos (há poucos ou nenhum) nas escolas públicas que dificulta a integração das tecnologias em sala de aula pelos professores. A partir dessas respostas, é possível notar que, embora a maioria dos respondentes tenham cursado algum curso sobre a TIC na Educação, eles ainda apresentam algumas necessidades e inquietações referentes a esse assunto, as quais precisam ser trabalhadas e problematizadas junto desses professores com vistas a encontrarem uma solução possível.

Pensando especificamente na oficina que pretendia implementar para a realização desta pesquisa, perguntei o que precisaria ser trabalhado na Oficina Tecnologias digitais na Educação Básica. Foram várias respostas que irão nos ajudar muito no momento de começarmos a selecionar alguns casos, minicase e temas para as aulas. Em síntese, eles responderam que gostariam que fosse trabalhada a integração das tecnologias digitais nas práticas docentes, mais prática e menos teoria; a hipermídia e os objetos de aprendizagem; os objetos educacionais; o uso pedagógico do celular em sala de aula; a produção e edição de vídeos; a criação de páginas *web*; a integração das tecnologias digitais na área de Matemática; práticas pedagógicas com uso da tecnologia para os anos iniciais; indicação de sites de elaboração de exercícios *on-line*; materiais didáticos digitais para a Educação Infantil; as redes sociais no ensino e aprendizagem; o uso dos

tablets e *netbooks* da rede estadual em sala de aula; o planejamento de atividades mediadas pelas TIC; a produção de materiais didáticos digitais; e alguns exemplos de práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais utilizadas em sala de aula.

Em outra questão, perguntei que tipo de material didático gostariam que estivesse presente na oficina e poderiam assinalar mais de uma opção. Assim, 12% (38) responderam hipermídia (integração de várias mídias); 12% (38) atividades práticas para serem desenvolvidas com os estudantes; 11% (35) objetos de aprendizagem; 10% (34) atividades de planejamento de aulas; 9% (31) textos curtos; 9% (28) vídeos de curta duração; 8% (27) filmes, séries; 7% (23) casos / resolução de problemas reais do contexto educacional; 6% (20) atividades individuais; 6% (19) áudio; 6% (18) artigos científicos; 4% (13) atividades em grupo; e 1% (3) outros.

Também questionei se haveria outros materiais didáticos que poderiam ser incluídos nessa oficina, porém não tinham sido mencionados na questão anterior. Houve poucas respostas e alguns responderam que poderíamos incluir jogos, tutoriais de *softwares* educacionais e análises de atividades escolares já realizadas com a introdução das mídias. Por meio dessas respostas, é interessante observar que 38 responderam hipermídia (integração de várias mídias) e era, justamente, a estrutura hipermidiática do Moodle que pretendia explorar, entre outras funções, na oficina; bem como problematizar e construir com eles alguns minicursos e comentários temáticos que apresentem e discutam atividades práticas mediadas pelas tecnologias digitais para serem desenvolvidas com os estudantes.

Também perguntei qual o tempo de duração seria ideal para uma oficina de formação continuada de professores. Trinta e sete deles responderam que seria 60h, oito 40h e dois 20h. Isso demonstra que a maioria deles entende que, para desenvolvermos com êxito uma oficina, necessitamos de um período maior de carga horária. Ou porque eles necessitam cursarem alguns cursos/oficinas, acumulando um determinado número de carga horária, para poderem solicitar progressão de nível e, assim, quanto maior a carga horária de um curso melhor.

Com relação a pergunta, o que você considera essencial em um curso/oficina de formação continuada de professores para a Educação Básica?, houve muitas respostas e até mesmo muitas que apresentaram a mesma ideia. Em resumo, os respondentes mencionaram que é importante que os professores que ministrarão a oficina: saibam o quanto os professores cursistas já sabem sobre o

assunto a ser estudado para que a oficina não se torne "inútil"; tenham ciência da realidade de trabalho em que os cursistas atuam; dialoguem constantemente com os cursistas por meio de um *feedback* rápido; que a oficina: apresente exemplos práticos de integração das TIC no ensino e na aprendizagem escolar; tenha flexibilidade de datas, levando em conta a carga horária (de trabalho) do cursista; procure atender a necessidade individual e coletiva dos cursistas; integre nos assuntos a serem estudados as tecnologias que interessam os alunos e que já estão presentes no cotidiano deles; integre assuntos realmente práticos e pertinentes à realidade escolar; possibilite a aplicação prática dos conhecimentos obtidos pelos cursistas; apresente soluções viáveis para a realidade escolar; inclua textos e materiais com ideias e sugestões que possam ser colocados em prática pelos cursistas; e que viabilize a troca de experiência entre todos os participantes da oficina.

Para finalizar o questionário, fiz duas perguntas relacionadas às práticas docentes mediadas pelas tecnologias. A primeira foi se já integrou ou integra alguma tecnologia digital nas próprias práticas docentes. 64% (30) responderam que sim, várias vezes; 13% (6) sim, em quase todas as aulas; 9% (4) sim, em todas as aulas; 4% (2) sim, algumas vezes; 4% (2) sim, uma vez; e 6% (3) não. Na segunda questão, solicitei que relatassem qual tecnologia digital já integraram, como planejaram essa aula, qual foi o objetivo da aula, qual foi a reação dos estudantes, qual foi a visão deles ao final dessa aula e se perceberam algum desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes por causa dessa aula. A maioria deles relataram uma ou mais práticas mediadas pelas tecnologias digitais. Alguns de forma breve, o que pode ter limitado a nossa compreensão referente a tal prática, e outros mais detalhada.

O que mais me chamou a atenção é o fato de alguns professores relatarem uma prática em que a inclusão da tecnologia digital não medeiam os processos de aprendizagem de um conhecimento escolar, mas sim parecem estar preocupados apenas em ensinar como se utiliza determinada tecnologia. Não que isso não seja importante para os processos escolares, já que os estudantes também precisam aprender como usar a tecnologia. No entanto, entendo que não se pode ficar só nisso, ou seja, só no uso pelo uso. É necessário ir mais além, quando integrar uma determinada tecnologia no âmbito educacional. É preciso planejar e

implementar atividades escolares que potencializem o desenvolvimento da aprendizagem nos estudantes com o auxílio das tecnologias digitais.

APÊNDICE C – Estudos embasados na Teoria da Flexibilidade Cognitiva

Muitos estudos foram realizados com base na TFC e desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento a fim de validar a teoria. Na área da Medicina, Spiro et al. (1988) implementou um estudo sobre os problemas cardiovasculares, por meio de um HFC denominado protótipo *Cardioworld Explorer*. Spiro (apud MAGALHÃES, 2002) também criou um protótipo denominado *Military Strategy* e Spiro e Jehng (1990) desenvolveram um HFC, o qual o denominaram de protótipo *Exploring thematic structure in Citizen Kane*.

Na área de História, Jacobson (1990) organizou um HFC intitulado *Technology and the Twentieth Century: Impact on Society and Culture*. Jacobson e Spiro (1993 apud MAGALHÃES, 2002), aplicaram, na área a biologia, o HFC *Biology Thematic Investigator*, o qual, depois, a partir de novas pesquisas, Jacobson et al. (1996 apud MAGALHÃES, 2002) denominaram por *Evolution Thematic Investigator*.

Na tese, Moreira (1996) investigou a correção do erro em Língua Inglesa e, para isso, estruturou um hiperdocumento chamado de *Mistake Management – Cognitive Flexibility Development for Teachers of English as a Foreign Language*. Já na área de Literatura, Carvalho (1999) realizou pesquisas relacionadas com a obra literária O Primo Basílio, bem como criou um hiperdocumento sobre esse tema. Ao dar continuidade às investigações, a autora também disponibilizou esse HFC para acesso na internet (CARVALHO, 1998; CARVALHO; DIAS, 1999).

Embasados também na TFC, foram criados alguns programas como o BARTHES (Base de aprendizagem relacional temática: hermenêutica, estilística e simbologia) por Moreira, Almeida e Raposo (2000), o Didaktos (*Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations*) por Moreira, Almeida e Raposo (2001), que mais tarde, tornou-se DidaktosOnline (MOREIRA; ALMEIDA; RAPOSO, 2005) ao disponibilizarem o acesso deste pela internet, e a plataforma web FleXml (Plataforma de Ensino a Distância para Promover Flexibilidade Cognitiva) criada por Carvalho, Pinto e Monteiro (2002).

Após a construção desses programas e plataforma, foram realizados vários estudos mediados por tais recursos tecnológicos como, por exemplo, o estudo de Fonseca (2000 apud CARVALHO; MOREIRA, 2005) desenvolvido no programa BARTHES, a pesquisa de Magalhães (2002) mediada, inicialmente, pelo Didaktos, o

estudo de Pedro (2005) e Pinho (2006) desenvolvido também no Didaktos, o trabalho de Pessoa e Nogueira (2009) no DidaktosOnLine, e o de Carvalho e Pereira (2003) por meio da plataforma Web Flexml, entre outros.

Além disso, na área de Administração, Lima (2003, 2004) investigou o Panteon (Projeto Aplicado de Novas Tecnologias para estudos de Casos Online); na área de Informática, Marques (2002) e Marques e Carvalho (2004, 2005) desenvolveram pesquisas a partir do hiperdocumento Arquitetura de Computadores; Sousa (2004) criou e pesquisou o potencial do hiperdocumento Os defensores do ambiente para a aprendizagem; Fruet (2010) e Vidmar (2012) investigaram o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos estudantes por meio das atividades de estudo hipermediáticas (AEH), respectivamente, em um curso de licenciatura e no Ensino Médio na área de Física; Carvalho (2011), propôs e pesquisou o Modelo Múltiplas Perspectivas (MoMuP); e Vasconcelos e Leão (2012) criaram e investigaram uma FlexQuest¹⁶⁹ sobre radioatividade.

Nos Subcapítulos 1, 2 e 3 deste apêndice, descrevi alguns desses estudos que foram realizados nos Estados Unidos, Portugal e Brasil.

1 Estudos realizados nos Estados Unidos

Conforme já mencionei neste capítulo, a TFC foi proposta nos Estados Unidos por Spiro e colaboradores (1987, 1988). A fim de aplicar os princípios dessa teoria, Spiro et al. (1988) desenvolveram o HFC *Cardioworld Explorer*. Esse protótipo foi construído para auxiliar os estudantes de Medicina no entendimento dos conceitos essenciais aplicados em casos concretos e reais. Assim, possibilitou aos estudantes explorarem as inúmeras maneiras de uso de um determinado conceito (tema) em um caso ou a combinação de conceitos (temas) nos casos com diferentes características clínicas.

Spiro (apud MAGALHÃES, 2002) também criou o HFC *Military Strategy* que foi encomendado pelo exército norte-americano. Já o protótipo *Exploring thematic structure in Citizen Kane*, criado por Spiro e Jehng (1990), visou a compreensão avançada do filme *Citizen Kane*, o qual apresenta uma estrutura complexa, centrado na personagem principal desse filme. Os autores explicam que

¹⁶⁹ FlexQuest é uma estratégia que incorpora a TFC ao modelo WebQuest criada por Dodge.

Os segmentos do filme combinados com o texto são sistematicamente representados em diferentes tempos, em diferentes combinações de conteúdo, em sequências diferentes. O resultado desses arranjos é vários textos sobre o filme, para os diferentes fins de aprendizagem, produzidos por um computador com re-edição automática. A intenção do protótipo é ir além das abordagens tradicionais de ensino, que tendem a ser excessivamente lineares, uni-dimensionais em suas abstrações, e, em geral, redutora da complexidade encontrada em obras literárias. Além disso, com o objetivo de promover entendimentos avançados desse filme específico, a intenção mais geral é demonstrar aos estudantes a natureza complexa da compreensão literária e ajudá-los a começar a construir um repertório mais adequado de habilidades cognitivas para o processamento de complexidade e para aplicação do conhecimento complexo para novas situações. (SPIRO; JEHNG, 1990, p. 173 – *tradução minha*).

Já Jacobson (1990 apud CARVALHO, 1998), na sua tese de doutorado, pesquisou o impacto da tecnologia na sociedade e cultura do século XX. Nesse estudo, o grupo experimental, que teve acesso ao HFC *Technology and the Twentieth Century: Impact on Society and Culture*, apresentou melhores resultados, no âmbito de resolução de problemas, do que os outros dois grupos, os quais utilizaram um documento parcialmente organizado conforme os princípios da TFC.

De acordo com Magalhães (2002), Jacobson e Spiro (1994), investigaram, na disciplina de Biologia, a aprendizagem de temas complexos mediada pelo HFC *Thematic Investigator* com estudantes do Ensino Secundário (equivalente ao sexto ano até o Ensino Médio no Brasil), nos Estados Unidos. Esse HFC integrou simulações de caráter conceitual e exemplos concretos baseados em casos reais, além de ter sido organizado em sequências específicas de casos, previamente estabelecidas, e de navegação a partir de *links* incluídos ao longo do texto. Além disso, o protótipo foi programado para registrar todos os passos do estudante ao acessar o (e estudar no) hiperdocumento.

É importante destacar que tais estudos desenvolvidos por Spiro ou sob sua supervisão foram essenciais para validar e aprimorar a TFC, visando à aplicação empírica da teoria.

2 Estudos realizados em Portugal

Várias pesquisas foram realizadas em Portugal embasadas na TFC. Assim, destaco, pela grande relevância ao aprimoramento da TFC, os estudos desenvolvidos pelos professores doutores António Augusto de Freitas Gonçalves

Moreira na Universidade de Aveiro e Ana Amélia Amorim Carvalho na Universidade do Minho que, desde março de 2012, está na Universidade de Coimbra; bem como as investigações realizadas nessa área pelos seus orientandos. Assim, apresento, nos subcapítulos a seguir, alguns trabalhos embasados pela TFC que selecionei.

2.1 Hiperdocumento *Mistake Management – Cognitive Flexibility Development for Teachers of English as a Foreign Language*

Moreira (1996) criou um hiperdocumento denominado *Mistake Management – Cognitive Flexibility Development for Teachers of English as a Foreign Language* a fim de desenvolver a flexibilidade cognitiva dos estudantes universitários, futuros professores de Língua Inglesa, relacionada à maneira de gerir os erros que acontecem no âmbito de sala de aula. Esse hiperdocumento foi desenvolvido em HyperCard¹⁷⁰, de acordo com os pressupostos teóricos e de design da TFC, sendo estruturado com treze casos.

Para a realização da pesquisa, os estudantes foram separados em dois grupos (de controle e experimental) que tiveram aulas sobre o conteúdo do curso a um nível inicial em tempo de aula. Após essa etapa, foi entregue, ao grupo de controle, o hiperdocumento *Mistake Management* que mostrava os materiais de estudo em uma estrutura tradicional, linear de apresentação de conteúdo. Já ao grupo experimental, foi dado exatamente os mesmos materiais, porém estruturados de modo flexível, não linear de apresentação do conteúdo.

O tratamento para o grupo experimental consistiu em um procedimento de navegação baseado na múltipla apresentação dos casos em que a travessia temática era notável em termos de relevância entre o caso - ou a falta dela. O grupo de controle completado um número semelhante de sessões, também usou o hipertexto, só que a estrutura deste era similar a de um livro em que, por analogia, os capítulos e as informações são apresentadas de um modo regular e sequencial. Além disso, o autor analisou as preferências epistemológicas dos sujeitos (PES), ou

¹⁷⁰ Hypercard é um *software* do Apple Macintosh que oferece aos usuários uma ferramenta para o gerenciamento de informações, em cujo projeto foram implementados diversos conceitos de hipertexto. Cada documento do HyperCard é formado por uma série de fichas reunidas em uma pilha. Cada ficha pode conter texto, imagens gráficas, som, botões que permitam a passagem de uma ficha a outra e outros controles. Fonte: <<http://o-que-quer-dizer.blogspot.com.br/2010/03/hypercard.html>>.

seja, se tinham preferência epistemológica por aprendizagem simples ou complexa, e a implicação que estas poderiam ter na aprendizagem de um domínio complexo e pouco estruturado, como é o caso da gestão do erro.

Com essa pesquisa, Moreira (1996) percebeu que o grupo experimental, que navegou no hiperdocumento de modo não linear (flexível), obteve melhores resultados referentes à aplicação dos conhecimentos. Devido a isso, o autor pode concluir que, em domínios complexos e pouco estruturados, os sistemas hipertextos baseados em representações múltiplas de conhecimentos e permitindo travessias temáticas, como se caracteriza o HFC, apresentam maior potencial para potencializar os processos de aprendizagens do que sistemas onde o acesso à informação é realizada de forma rígida e linear. Ou seja, apresentam-se mais eficazes na preparação dos estudantes para usarem (aplicarem) o conhecimento adquirido de diferentes maneiras e em situações novas.

Não foi possível verificar, nesse estudo, segundo o autor, uma ligação significativa entre as PES com os resultados da aprendizagem, o que levou o autor a concluir que os HFC são eficazes, independentemente, das PES.

2.2 Programa BARTHES

Na Universidade de Aveiro, o programa BARTHES foi desenvolvido por Moreira, Almeida e Raposo (1999 apud PEDRO; MOREIRA, 2000), inspirado nos princípios da TFC e estruturado para ser um organizador de conteúdos. Esse programa possibilita a organização didática de materiais de ensino por meio da integração de textos, imagens, vídeos e áudios de forma intuitiva. Além disso, é possível organizar percursos didáticos múltiplos a partir da mesma base de conteúdos e ter os registros dos caminhos percorridos pelos estudantes, além de monitorar as atividades realizadas por eles para fins de avaliação e/ou investigação.

Assim, segundo Pinho (2006), o BARTHES procura auxiliar os professores e estudantes a lidarem com a complexidade dos domínios de conhecimento pouco estruturados e de nível avançado, com o propósito de promover a aquisição desses conhecimentos. Por isso, este viabiliza a organização do conhecimento através de múltiplas representações e diversas interligações temáticas, assim como a apresentação da complexidade dos conteúdos e também

de casos contextualizados. (PINHO, 2006).

O estudo de Fonseca (2000 apud CARVALHO; MOREIRA, 2005) foi mediado pelo programa BARTHES e investigou o ensino e a aprendizagem em nível universitário do aspecto verbal da Língua Inglesa, o Presente Perfeito (*Present Perfect*). O *Present Perfect* foi selecionado como o domínio do conhecimento por causa das dificuldades que os estudantes enfrentam ao tentar diferenciar entre o Presente Perfeito e o Passado Simples. Um problema que, parcialmente, reside no fato de que a forma verbal do Português, Pretérito Perfeito Simples, pode ser traduzida para o Inglês como Passado Simples ou Presente Perfeito.

Para tentar oferecer possíveis soluções para esse problema foram construídas duas versões de um hiperdocumento, uma linear (desconstrução) e uma flexível (travessia temática) de apresentação do conteúdo, para que, respectivamente, pudessem ser aplicadas em um grupo de controle e um grupo experimental para testar aquisição de conhecimento desse tempo verbal e para avaliar a eficácia do hiperdocumento na versão flexível no sentido de ajudar os estudantes a aplicarem os conhecimentos e habilidades em situações novas.

O público-alvo foram estudantes do curso de licenciatura em Língua Inglesa que estavam estudando para se tornarem professores de Inglês como Língua Estrangeira. Também é importante mencionar que a informação contida no hipertexto foi a mesma, somente a maneira pela qual ela foi organizada foi diferente. Isto é, o grupo experimental trabalhou com a travessia temática e o grupo controle com a desconstrução. Além disso, todos os estudantes, participantes da pesquisa, receberam uma revisão sobre o Presente Perfeito, domínio de conhecimento focado neste estudo, em sala de aula. (CARVALHO; MOREIRA, 2005).

Segundo Carvalho e Moreira (2005) alguns testes foram aplicados antes para verificar se ambos os grupos eram semelhantes em relação às suas habilidades acadêmicas globais e seus conhecimentos gerais sobre o idioma Inglês. Outro teste também foi aplicado para avaliar as PES desses estudantes, o que poderia influenciar nos resultados da pesquisa.

Ao final da pesquisa, Fonseca (2000 apud CARVALHO; MOREIRA, 2005) pode observar, por meio de resultados de caráter quantitativo, que o grupo experimental alcançou resultados ligeiramente superiores do que o grupo controle no teste de conhecimento processual. No entanto, percebeu diferenças significativas

nas médias do grupo experimental antes e depois de estudarem no hiperdocumento da versão flexível (travessia temática), não sendo verificado o mesmo no grupo de controle. Para a autora, isso pode ter acontecido devido aos estudantes serem confrontados com diferentes contextos em que o Presente Perfeito ocorre, com explicações diferentes para cada ocorrência e múltiplas combinações de temas para diferentes perspectivas do Presente Perfeito (ou seja, o recurso de semântica, característica pragmática e referência futura).

Referente ao teste PES, nenhuma diferença significativa foi detectada nos sujeitos antes e após o teste, independentemente da condição. Com base nesses resultados, a pesquisadora não pode confirmar que as PES dos sujeitos limitou ou fortaleceu a aprendizagem dos estudantes sobre o Presente Perfeito. Porém, a média dos resultados obtidos no questionário de PES após o acesso ao hiperdocumento foi maior do que a média do escore do antes. Isso pode indicar que os sujeitos, depois de trabalhar com o programa de hipertexto, desenvolveram crenças epistemológicas mais fortes, alterando, em alguns casos, o seu posicionamento epistemológico. (CARVALHO; MOREIRA, 2005).

Além disso, Carvalho e Moreira (2005) afirmam que os dados obtidos a partir dos oito indivíduos do grupo experimental que foram entrevistados indicaram que eles tinham uma opinião globalmente positiva sobre a trajetória orientada que seguiram no acesso ao HFC. Todos eles responderam favoravelmente à aprendizagem percebida, à abordagem de instrução e à facilidade de uso do hiperdocumento. Quase todos eles (7) foram altamente motivados e o único aspecto que recebeu opiniões mistas foi com relação ao Tempo, pois, para alguns assuntos, os estudantes entrevistados sentiram a necessidade de aumentar o tempo dedicado a cada sessão para que entendessem melhor o conteúdo estudado.

Foi possível concluir, então, que hiperdocumento da versão flexível que permitiu a travessia temática trouxe benefícios para a aprendizagem do tempo verbal Presente Perfeito da Língua Inglesa.

2.3 Programa Didaktos

Resultado de uma evolução conceitual do programa BARTHES, Moreira, Almeida e Raposo (2001) construíram o programa DIDAKTOS que expandiu o

campo de aplicação para além da Hermenêutica, Estilística e Simbologia, para as quais se encontrava vocacionado, segundo Pinho (2005). É, assim como o BARTHES, um programa baseado na TFC e também tem como propósito desenvolver a capacidade de aquisição e aplicação de conhecimentos complexos e pouco estruturados para situações detentoras de novidade. “É um executável, que funciona a nível de autor e de utilizador. [...], permite a construção de documentos hipermédia onde se podem realizar travessias segundo várias direcções.” (MAGALHÃES, 2002, p. 84).

Segundo Magalhães¹⁷¹ (2002), o autor, no programa Didaktos, poderá incluir vários casos, que, por sua vez, poderão ser separados em páginas correspondentes a cada minicaso. Além disso, por considerar

[...] a decomposição de elementos ilustrativos de um dado domínio de conhecimento em fragmentos mais reduzidos, permite a organização didáctica de materiais de ensino, possibilitando a inserção de texto, imagens, vídeo e som bem como a sua indexação a perspectivas conceptuais de análise, comentadas por referência ao contexto em que se inserem. (PEDRO; MOREIRA, 2002, p.4).

Magalhães (2002) criou, no Didaktos, um HFC sobre o conto literário Dingo de Bennett¹⁷², escrito em Língua Inglesa. Por meio desse hiperdocumento, a autora teve como o principal objetivo investigar qual a melhor estratégia de aprendizagem, colaborativa ou individual, para ser implementada nas aulas de Língua Inglesa.

O referido HFC que mediou os processos de leitura e compreensão do conto Dingo foi estruturado segundo os princípios da TFC. No entanto, uma vez que era impossível, naquele momento, disponibilizar o HFC criado no Didaktos, na internet, Magalhães (2002) precisou construir um novo hiperdocumento¹⁷³, com os mesmos conteúdos, princípios e características do que criou no Didaktos, mas, dessa vez, no programa *Flash 5* da Macromedia, que poderia ser disponibilizado na *web*.

Assim, depois de realizado, em aula, um estudo introdutório sobre o conto Dingo, de forma muito parecida nas duas turmas, a autora começou a

¹⁷¹ Em sua dissertação, Magalhães (2002) disponibiliza, no Anexo VI, um tutorial que explica passo a passo como construir um HFC no programa Didaktos.

¹⁷² Essa é uma obra de leitura extensiva adotada na escola onde a autora dessa pesquisa é professora.

¹⁷³ O HFC sobre o conto Dingo de Bennett está disponível na internet em <<http://raquelmagalhaes.planetaclix.pt/dingo.html>>.

pesquisa ao solicitar aos estudantes um estudo mais aprofundado dessa obra mediado pelo HFC Dingo. Para isso, foram organizadas duas estratégias de aula diferentes. Na primeira, o grupo experimental explorou esse hiperdocumento de maneira colaborativa por meio de atividades organizadas segundo os princípios básicos da aprendizagem colaborativa. Já, a outra estratégia foi orientar os estudantes do grupo de controle para explorarem o mesmo HFC, só que individualmente.

Para ser possível uma avaliação quantitativa, Magalhães (2002) fez uso de um pré-teste e de um pós-teste. Esses dois instrumentos de pesquisa proporcionaram fazer uma comparação das médias dos dois grupos após ter finalizado o trabalho com o HFC Dingo, além dos ganhos de aprendizagem obtidos pelos estudantes em geral e pelos que apresentaram mais dificuldades de cada grupo. Aplicou também os instrumentos de avaliação diário e questionário, os quais possibilitaram avaliar questões de caráter qualitativo, em especial, a atitude dos estudantes referente ao HFC e à estratégia de aula utilizada.

Como resultados da investigação, a autora observou diferenças significativas entre os dois grupos. O grupo experimental obteve melhor média e ganhos de aprendizagem mais elevados do que o grupo de controle. Além disso, os estudantes que apresentaram mais dificuldades nesse processo e faziam parte do grupo experimental também apresentaram uma maior elevação nos ganhos de aprendizagem do que os apresentados pelos estudantes do grupo de controle.

Ao finalizar a pesquisa, Magalhães (2002) conclui que a aprendizagem em um domínio do conhecimento complexo e pouco estruturado como o da Literatura, nesse caso, a Inglesa, por meio de um HFC, será mais eficiente e motivadora, se as tarefas das aulas propiciarem maior interação entre os envolvidos e envolverem os estudantes em uma aprendizagem que vise a colaboração entre eles.

2.4 DidaktosOnLine: um ambiente virtual de ensino e aprendizagem

Moreira, Almeida e Raposo (2001) criaram o DidaktosOnLine¹⁷⁴ devido algumas limitações encontradas no programa Didaktos, desenvolvido em Cd-rom,

¹⁷⁴ O DidaktosOnLine está disponível em: <<http://didaktos.ua.pt>>.

como a dificuldade de implementação de atividades colaborativas de construção de conhecimento, não disponibilização dos HFC criados nesse programa, na internet, entre outras. Assim, o DidaktosOnLine se tornou um AVEA, sendo um projeto financiado pelo Programa Aveiro Digital. (CORREIA; LENCASTRE, 2006).

O DidaktosOnLine (Figura 95) é um ambiente virtual disponível na *web* que tem como objetivo fomentar a constituição de comunidades de prática profissional docente, ao potencializar as TIC e promover a criação de ambientes e conteúdos de aprendizagem significativos, de qualidade e hipermidiáticos.



Figura 95 – Interface inicial do DidaktosOnLine
Fonte: <http://didaktos.ua.pt>

Esse AVEA viabiliza a criação, a partir de domínios pouco estruturados, de hipermídia, em pequenos casos que se desdobram em minicases, podendo estes serem atravessados por temas (travessia temática) e reagrupados em sequências. Assim, Moreira e Pedro (2005) afirmam que esse ambiente hipermidiático tem como propósitos: fomentar a produção de materiais didáticos hipermídia, acrescentando, a esse processo, a dimensão colaborativa entre professores de áreas e interesses comuns; disponibilizar para acesso universal os materiais didáticos produzidos

nesse AVEA; fomentar a partilha colaborativa dos materiais entre comunidades de estudantes com interesses de aprendizagem comuns; desenvolver mecanismos de produção de portfólios eletrônicos de construção colaborativa de conhecimento entre comunidades de estudantes e de professores; fomentar o desenvolvimento de comunidades entre professores, entre estudantes e entre professores e estudantes por meio da disponibilização de materiais produzidos e da promoção do contato entre os utilizadores desse ambiente virtual; bem como, criar condições de formação distribuída a distância nos princípios da TFC, ensino de acesso aleatório e ensino baseado em casos.

Nessa perspectiva, ao acessar o DidaktosOnLine, é possível explorar os diferentes projetos (HFC) desenvolvidos até aquele momento, com exceção aos que estão restritos a uma determinada comunidade de prática. Nesse ambiente, todos os visitantes podem registra-se mediante dois tipos de contas: como editores de conteúdos ou como estudantes. As contas criadas como editores permitem a eles, geralmente, são professores, criar HFC no AVEA, por meio do módulo de edição e todas as suas ferramentas tecnológicas. Já as contas de estudantes propiciam a exploração dos hiperdocumentos e a resposta às atividades propostas pelos autores dos projetos.

No módulo de edição, os editores ao criarem um projeto podem descrevê-lo, criar os casos e as sequências especiais, além de associar outros editores como colaboradores ou visualizar se os outros colaboradores estão *online*. É permitido também incluir novos termos no glossário e adicionar estudantes ao seu projeto. Há ainda, nesse ambiente, um espaço reservado para a elaboração de notas de edição.

Para organização e desenvolvimento dos projetos criados, nesse ambiente, estes são disponibilizados através de disciplinas. Dessa forma, se o utilizador quiser visualizar ou criar algum projeto, precisará primeiro escolher o nível escolar do referido projeto e, após, a área disciplinar pretendida. O acesso aos vários projetos divididos em disciplinas é realizado por meio da hiperligação em Projetos. Além disso, há uma barra superior, o Glossário, que também é estruturado por disciplinas e níveis de escolaridade, o qual é de responsabilidade de cada editor de conteúdos, que, ao acrescentarem novos termos e respectivos significados nesse ambiente, partilhem-no com a restante comunidade. (CORREIA; LENCASTRE,

2006).

Com vistas a sintetizar as características do DidaktosOnLine, é possível notar, na Figura 96, um esquema que ilustra a maneira como esse ambiente está organizado, com base na TFC, para a construção de conhecimento e a aquisição de conhecimentos a fim de aplicá-los em situações que sejam novos para os estudantes.

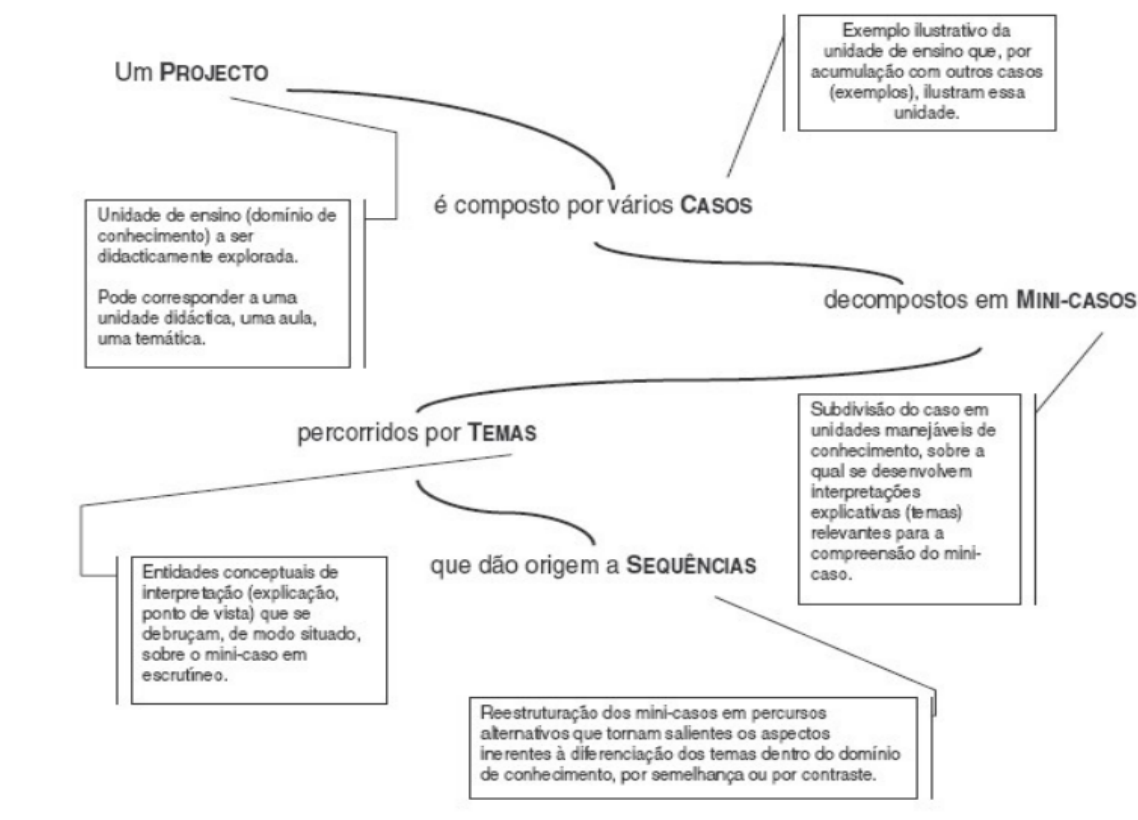


Figura 96 – Organização do DidaktosOnline com base na TFC
Fonte: Correia e Lencastre (2006)

Então, a partir da observação da Figura 96, é possível perceber que cada caso é desconstruído em minicaseos, é preciso que o editor inclua uma informação adicional referente ao minicaseo (descrição, contexto e atividades) e podem ser integrados outros recursos midiáticos em anexo (textos, áudio, filmes, imagens) que possam auxiliar à exploração do minicaseo, além do editor poder editar os comentários temáticos relacionados ao minicaseo apresentado.

Pessoa e Nogueira (2009) organizaram, no Didaktos OnLine, um projeto

denominado Construção da docência: *casebook* (livro de casos) de vivências e práticas educativas. Esse projeto estava sendo desenvolvido¹⁷⁵ em colaboração com o Núcleo de Psicopedagogia e de Tecnologia Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, e a *Equipo para la Mejora Interdisciplinar de las Prácticas Educativas* (grupo EMIPE) da Universidade Autônoma de Madrid, Espanha, e foi apoiado pelo Programa de Ações Integradas Luso Espanholas de 2008.

O referido projeto, segundo as autoras, teve como objetivo

[...] fundamentar e incrementar uma abordagem da metodologia de casos para apoiar o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores, quer em contextos de formação institucionalizada, quer numa vertente de (auto) formação de carácter mais ou menos informal, nomeadamente recorrendo às TICs. (PESSOA; NOGUEIRA, 2009, p.124).

A exploração desse HFC pode ser realizada de um modo linear, em que os sujeitos navegam por cada caso e respectivos minicasos (processo de desconstrução), ou por meio de sequências especiais que foram elaboradas pelos autores (editores), constituindo-se em uma reestruturação dos minicasos em percursos alternativos através dos temas (travessias temáticas).

Com esse projeto, as autoras acreditam que poderão contribuir para uma disseminação de boas práticas docentes entre os estudantes de licenciatura, futuros professores, e que o próprio percurso de construção e desconstrução dos casos, embasados na TFC, apresenta forte potencial como estratégia de formação de professores.

2.5 Hiperdocumento O Primo Basílio

Em 1996, foram desenvolvidos por Carvalho (1999) três hiperdocumentos sobre a obra literária de Eça de Queirós, O Primo Basílio, denominados de TFC (Teoria da Flexibilidade Cognitiva), STT (Sem Travessias Temáticas) e SCT (Sem Comentários Temáticos) (Quadro 9). Assim, os estudantes

¹⁷⁵ Não foi possível saber se esse projeto já foi concluído ou ainda está sendo desenvolvido, porque, no artigo científico, publicado em 2009, as autoras mencionaram que o projeto estava em fase de implantação, não tendo, naquele momento, os resultados da pesquisa. No entanto, devido terem se passado cinco anos desde a data de publicação, acredito que esse projeto tenha sido finalizado. Porém, não encontrei uma outra publicação sobre esse projeto mais atual. Por isso, optei pela escrita do texto no pretérito perfeito.

foram divididos em três grupos e cada grupo teve acesso somente a um hiperdocumento.

QUADRO 9 – Constituição dos três hiperdocumentos sobre a obra literária de Eça de Queirós, O Primo Basílio

HIPERDOCUMENTO	DESCONSTRUÇÃO	TRAVESSIAS TEMÁTICAS (TT)
TFC (Teoria da Flexibilidade Cognitiva)	Mini-casos Temas e Comentários	Travessias Temáticas: (Mini-casos e Comentários relevantes na TT)
STT (Sem Travessias Temáticas)	Mini-casos Temas e Comentários	Só os nomes das Travessias Temáticas
SCT (Sem Comentários Temáticos)	Mini-casos Temas	“Travessias Temáticas”: (mini-casos)

Fonte: Carvalho (2011)

Com esse estudo, a autora concluiu que o grupo TFC, que teve acesso à desconstrução e às travessias temáticas em um hiperdocumento embasado totalmente nos princípios da TFC, obteve os melhores resultados. No entanto, somente na comparação dos resultados do teste de conhecimentos realizado no final do estudo pelo grupo TFC versus SCT foi possível observar diferenças estatisticamente significativas¹⁷⁶, as quais possibilitaram concluir sobre a importância dos comentários temáticos na aprendizagem.

Já ao analisar os resultados dos grupos TFC versus STT, por meio do mesmo teste aplicado anteriormente, a autora constatou não haver diferenças estatisticamente significativas. Isso fez com que a autora concluísse que as travessias temáticas não tiveram tanto impacto na aprendizagem como tiveram os Comentários temáticos.

¹⁷⁶ Aferimento realizado por meio do teste não paramétrico *Mann-Whitney U* (CARVALHO, 2011).

Após ter finalizado a pesquisa, Carvalho (1999) solicitou aos grupos STT e SCT para navegarem no hiperdocumento TFC. Ao grupo STT, foi sugerido que explorassem a travessia temática que tivesse despertado nele maior interesse, uma vez que no hiperdocumento STT, acessado anteriormente por esse grupo, somente conseguiam acessar o nome da travessia temática, por exemplo: “A denúncia da decadência” ou “Ordem desordem na crônica social Lisboa”. Ao grupo SCT, foi solicitado que explorassem o caso ou a travessia temática que mais o interessou. Então, depois desse processo, os dois grupos chegaram a conclusão de que hiperdocumento TFC era menos desafiante, ainda que fosse mais completo.

De acordo com Carvalho (1999, p. 341), “os sujeitos do grupo STT consideraram que o hiperdocumento STT obrigava-os a um trabalho mais exigente, mais desafiante”. Nesse sentido, alguns estudantes do grupo STT chegaram a sugerir que “primeiro se devia solicitar o esforço de resolver as tarefas autonomamente, isto é, tentar explicitar os comentários temáticos e definir o percurso [das travessias temáticas] e, só depois, permitir o acesso a estes aspectos [já prontos] no hiperdocumento TFC.” (CARVALHO, 1999, p. 341).

Assim, é possível observar que o processo de desconstrução e as travessias temáticas, mesmo que propiciem aos estudantes aprenderem ao explorarem HFC, não os desafia, pois não é solicitada nenhuma atividade para eles fazerem ou alguma questão para refletirem e responderem com base no que estão estudando, a não ser clicar nos *links* e ler a informação disponibilizada. Portanto, a partir dessa pesquisa, Carvalho (1999) conclui que os comentários temáticos são muito importantes para a aprendizagem, porque são os responsáveis pelas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos TFC e SCT. Já com relação à importância das travessias temáticas orientadas na aprendizagem, ela acredita ser relevante, visto que o grupo TFC obteve melhores resultados do que o grupo STT; porém, como já foi mencionado, não houve diferenças estatisticamente significativas entre o resultado da aprendizagem desses grupos.

Então, segundo Carvalho (1999), tais resultados e opiniões dos estudantes dos grupos STT e SCT a levou à realização de uma outra pesquisa com o objetivo de investigar a reação de um grupo de estudantes ao desafio de criar os comentários temáticos e definir as travessias temáticas, antes de terem acesso a esses dois processos para a leitura no hiperdocumento.

Esse novo estudo foi realizado em 1998 sobre a mesma obra literária da primeira investigação, O Primo Basílio de Eça de Queirós, só que agora com um HFC online¹⁷⁷. O procedimento para navegar nesse HFC foi o seguinte: após os estudantes terem explorado um caso e uma travessia temática, eles foram desafiados a proporem para cada minicaso um comentário temático, considerando os diferentes temas e, perante o título da travessia temática, a selecionar, de acordo com a própria compreensão sobre o assunto, os minicases de diferentes casos.

Nesse contexto, os estudantes destacaram que as travessias temáticas eram um pouco repetitivas, já que havia o processo de desconstrução. Referente à alternância entre processo de desconstrução e travessia temática, em certa altura da exploração do HFC, a autora percebeu que os minicases e os comentários temáticos são conhecidos e os estudantes acabavam desistindo de lerem. Dessa forma, Carvalho (1998) afirma ser relevante o processo de desconstrução, o qual propicia aos estudantes explorarem, no próprio ritmo, a análise feita para cada caso, e lançar-lhes um desafio, o qual lhes exija escolher o percurso da travessia temática, bem como envolvê-lo, de um modo mais participativo (ativo), na aprendizagem. Assim, as travessias temáticas, conforme afirma a autora, em vez de serem lidas, são substituídas por questões ou afirmações disponibilizadas no fórum onde os estudantes precisam comentar, embasados na aprendizagem alcançada durante o processo de desconstrução.

A partir desses resultados, Carvalho (1998) foi desafiada a realizar uma outra pesquisa que pudesse envolver mais os estudantes na aprendizagem por meio de uma participação bem mais ativa deles. Descrevi esse novo estudo mediado pela plataforma Web FleXml (CARVALHO; PEREIRA, 2003) no Subcapítulo 2.6, bem como as características dessa plataforma.

2.6 Plataforma Web FleXml

A plataforma Web FleXml (Figura 97) foi desenvolvida na Universidade do Minho tendo por base a TFC e os estudos realizados sobre essa teoria por Carvalho (1998) entre outros trabalhos dessa autora. A plataforma recebe esse

¹⁷⁷ O HFC sobre a obra literária O Primo Basílio de Eça de Queirós está disponível online no seguinte endereço: <<http://www2.dsi.uminho.pt/primobasilio/index.asp>>.

nome, segundo Carvalho, Pinto e Monteiro (2002), por causa das contribuições dos termos FLEXibilidade (Teoria da Flexibilidade Cognitiva) e XML (*Extensible Markup Language*), que é metalinguagem de estruturação de conteúdos para a Web utilizada nesse projeto.

Nessa direção, a Web FleXml

[...] propõe uma estrutura para disponibilização dos conteúdos centrada na desconstrução dos mesmos e desafia os alunos a reflectirem sobre a sua aprendizagem construindo Travessias Temáticas com base nos desafios a lançar pelo docente no fórum. (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p.6).



Figura 97 – Interface inicial da plataforma Web FleXml
Fonte: Carvalho e Moreira (2005)

Essa plataforma está estruturada para a existência de três tipos de perfis de utilizador, 1) o administrador do sistema, que tem a tarefa de registrar os utilizadores e de atribuir-lhes o perfil de utilização adequado (Autor ou Leitor); 2) os Autores que organizam os assuntos de estudos; e os Leitores que acessam esses assuntos. Assim, a estrutura de um assunto de estudo (Figura 98)

[...] é basicamente uma árvore que tem a sua raiz no identificador do assunto e se ramifica em temas e em casos e estes em mini-casos. Os mini-casos, por sua vez, são associados aos temas cuja ocorrência é explicada através de comentários temáticos. (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p.3).

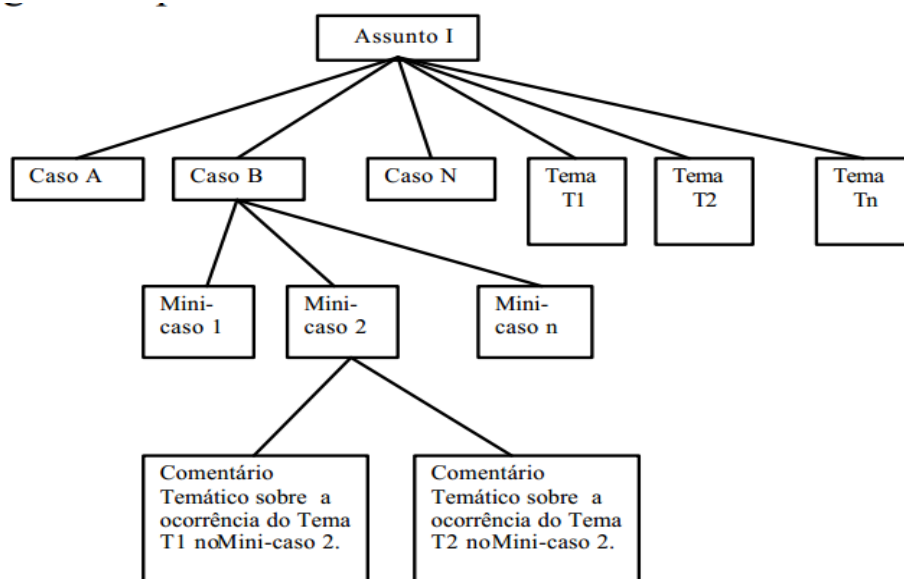


Figura 98 – Estrutura de um assunto de estudos na plataforma Web Flexml
 Fonte: Carvalho, Pinto e Monteiro (2002)

Conforme explicam Carvalho, Pinto e Monteiro (2002), o Autor ou os Autores do assunto disponibilizam os conteúdos em áreas restritas ou públicas para acesso, têm acesso ao registro do percurso de cada utilizador (dele mesmo e dos Leitores) e são responsáveis pela dinamização do fórum. Para isso, necessitam incluir questões complexas que levem os Leitores a reverem alguns minicasos, recorrendo às travessias temáticas, e a refletirem sobre o conteúdo que está sendo estudado, reestruturando, assim, o conhecimento para solucionarem a situação apresentada. O Autor ou Autores do assunto têm ainda ao seu dispor o *chat* para resolverem situações pontuais com os Leitores.

Então, para poderem usar essa plataforma, o Autor ou Autores precisam definir o número de casos (e respectivos minicasos), além dos temas relevantes para o processo de desconstrução, redigindo uma descrição geral para cada um. Além disso, para cada minicaso, devem assinalar os temas que perspectivarão esse minicaso e redigir os respectivos comentários temáticos. Estes são os elementos de base para promover a flexibilidade cognitiva tão fundamental na aplicação de conhecimentos para novas situações. (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002).

Com relação à travessia temática orientada, Carvalho, Pinto e Monteiro (2002) afirmam que foi opção desse projeto não a incluir, devido algumas pesquisas

desenvolvidas por Carvalho (1998, 1999). Assim, essa funcionalidade foi substituída por um desafio a ser lançado pelo professor no fórum. Com isso, segundo os autores, esse recurso tem a função de desencadear uma travessia temática (um tema ou uma combinação de temas), só que, dessa vez, sem ser pré-definida. O que se torna um desafio para os estudantes refletirem sobre os minicase dos diferentes casos que desconstruíram.

No módulo leitor, os utilizadores que, geralmente, são estudantes, possuem um conjunto de funções que lhes permitem diversos tipos de seleção e navegação na informação, de acordo com o que é proposto pela TFC. Assim, o estudante precisa começar a ler uma descrição geral dos temas (previamente já selecionados pelo professor) para abordar o assunto. Após, escolhe um caso e deve debruçar-se sobre cada minicase. Para dar continuidade à desconstrução do minicase, é necessário que leia os comentários temáticos e outras informações complementares disponibilizadas, que ajudem a uma melhor compreensão do minicase em análise. (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002).

Além disso, de acordo com os autores, os Leitores ao acessarem os conteúdos do assunto estudado, podem utilizar um bloco de notas que podem auxiliá-los na organização das temáticas a fim de potencializar o estudo. Ainda podem acompanhar os caminhos que já percorreram do assunto em estudo, consultando o registro automático de percursos (*Log File*). Os mentores dessa plataforma esperam que os Leitores participem respondendo às questões disponibilizadas pelo autor (professor) no fórum, colaborando, assim, para a solução de determinado desafio presente na questão. Por meio do *chat* também podem dialogar com os colegas e professor para discutir dinâmicas de trabalho.

Logo depois de completarem o processo de desconstrução, os estudantes devem ser orientados a participarem do fórum. Neste, é importante que o professor disponibilize questões, as quais levem os estudantes a refletirem e a dialogarem sobre as suas opiniões, com vistas a solucionar de uma forma mais adequada o desafio lançado. Os autores também salientam que, para além de questões e de citações a comentar, o fórum serve para fomentar a realização de travessias temáticas pelos estudantes. Ou seja, que perante um tema ou combinação de temas, eles tomem consciência de como este surge em situações (minicase) tão diferentes. Assim, o outro processo sugerido pela TFC, a travessia

temática orientada ou pré-definida, ocorrerá de modo mais dinâmico, construtivo e participativo para o sujeito, já que possibilitará, conforme defendem Spiro et al. (1977), muitas conexões entre os minicaseos ao estabelecer possíveis percursos para reestruturações futuras e ao criar muitas analogias potenciais, úteis para compreender casos novos ou para fazer novas aplicações.

Além desses aspectos mencionados, nessa plataforma, o professor pode ir verificando o que os estudantes já exploraram no documento, porque existe a possibilidade de consultar o registro automático das sessões. Isso propicia ao professor um certo acompanhamento da evolução dos seus estudantes e, com base nesses dados, poderá questionar os estudantes sobre um potencial atraso na exploração do documento, sobre falta de envolvimento no fórum ou sobre a pouca participação no *chat*.

Para finalizar a descrição da plataforma Web Flexml, Carvalho, Pinto e Monteiro (2002) acreditam que essa

[...] plataforma tem ingredientes adequados a uma aprendizagem contextualizada, apoiada e desafiante. Disponibiliza suporte ao aluno na sua aprendizagem, permitindo-lhe redigir as suas notas pessoais e facultando-lhe informação sobre o que já explorou no documento. Do mesmo modo, também permite que o[a] professor[a] possa dar apoio a algum aluno cujo registro revele alguma desorientação e pouca participação na aprendizagem. (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p.6 – *observações entre colchetes minhas*).

Conforme mencionei no final do Subcapítulo 2.5, Carvalho (1998), após finalizar a sua pesquisa, foi desafiada a realizar uma outra em que os estudantes tivessem um papel mais ativo na própria aprendizagem. Nesse sentido, Carvalho e Pereira (2003) realizaram uma investigação mediada pela plataforma Web Flexml em uma disciplina de Latim da Universidade do Minho.

Para isso, foi desenvolvido e aplicado, na plataforma, um assunto de estudo denominado de *Sapere Aude* (Figura 99) com catorze temas, pertinentes ao estudo da Língua e Cultura Latina e seis casos que integram nove textos (minicaseos) de diferentes autores latinos *Sapere Aude*. Essa organização se constituiu em um módulo dessa disciplina.

Esse módulo, segundo Carvalho e Pereira (2003), ocorreu totalmente *online* e foi a primeira experiência de educação a distância tanto para os estudantes, quanto para a professora. Os estudantes, semanalmente, tinham que participar de

uma sessão de *chat* sobre o caso em estudo e uma questão disponibilizada no fórum que os ajudasse a refletir sobre os casos desconstruídos.

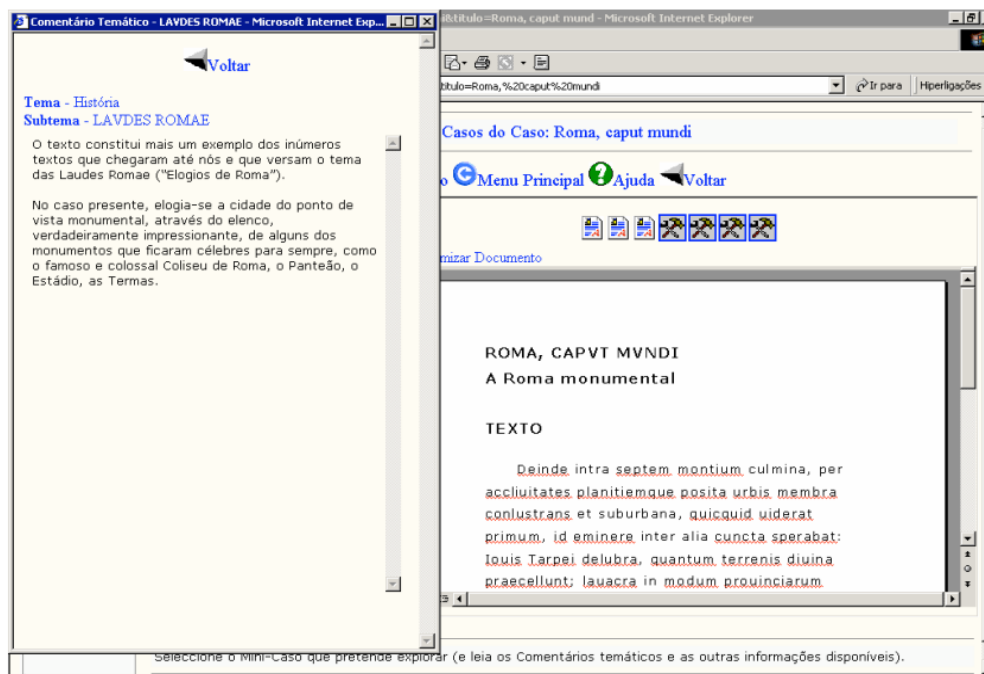


Figura 99 – Exemplo de um minicaso, Roma, Caput Mundi, e um comentário temático sobre o tema História do assunto de estudo *Sapere Aude* na plataforma Web Flexml
Fonte: Carvalho e Moreira (2005)

O estudo realizado foi de tipo quasi-experimental e a maioria dos estudantes (70,6%) mencionou que a estrutura do *Sapere Aude* (temas, casos, minicasos analisados por meio dos comentários temáticos) os auxiliou na aprendizagem da Língua e Cultura Latina, mesmo que alguns (29,4%) consideraram nove minicasos por caso um número bastante excessivo. Além disso, a maioria dos deles (83,4%) comentou que o fórum lhes ajudou a refletir sobre o conteúdo estudado. Por isso, Carvalho e Moreira (2005), acreditam que o fórum é uma importante característica dessa plataforma *web*.

Os resultados obtidos nos testes de conhecimento, pré-teste e pós-teste¹⁷⁸ revelaram diferenças estatisticamente significativas ($p=.0003$), o que sugere que a forma como foi estruturado o referido HFC mediado pela Web Flexml promove a aprendizagem. (CARVALHO; PEREIRA, 2003). Os autores também puderam observar que a proposta centrada na desconstrução e na reflexão, com a integração

¹⁷⁸ Nessa pesquisa, foi usado o teste não paramétrico *Wilcoxon signed rank*. (CARVALHO; PEREIRA, 2003).

do fórum, exigiu um maior envolvimento dos estudantes no estudo e fez com que participassem ativamente na aprendizagem.

Os estudantes foram questionados se gostariam de ter outros cursos na plataforma Web FleXml e, a maioria deles (76,5%) manifestaram o seu acordo, porque sentiram que poderiam aprender melhor o conteúdo em estudo, aprender em seu próprio ritmo e ter acesso ao seu curso a partir de qualquer lugar, onde havia um computador conectado na *internet*. No entanto, quatro estudantes não demonstraram interesse em cursarem outros cursos mediados por essa plataforma porque, para eles, isso implica passar algumas horas na frente do computador, e, por isso, não gostaram.

Essa pesquisa

[...] nos levou a concluir que a estrutura e as funcionalidades da plataforma Web FleXml ajudam os estudantes a aprenderem e tornarem-se mais envolvidos na própria aprendizagem. **A substituição do processo de travessia temática proposta pela TFC pelo desafio temático no fórum parece conduzir a uma atividade mais envolvente.** Além disso, os estudantes não se queixaram de ver os mesmos mini-casos em diferentes contextos, como fizeram em outros estudos relatados por Carvalho (1998) e Carvalho & Dias (2000). (CARVALHO; MOREIRA, 2005, p. 11 – *tradução e grifos em negrito meus*).

É relevante mencionar que essa mesma abordagem foi replicada no estudo realizado por Marques e Carvalho (2005) que abordei no Subcapítulo 2.7.

2.7 Hiperdocumento Arquitetura de Computadores

Marques e Carvalho (2005) fizeram uma pesquisa para comparar os resultados obtidos por um grupo de estudantes, denominado D&T (desconstrução e travessias temáticas – Figura 100), que explora um hiperdocumento organizado de acordo com os princípios da TFC, com outro, chamado de D&F, que explora um hiperdocumento somente com o processo de desconstrução e com questões no fórum para serem respondidas pelos estudantes e comentadas pela professora. O assunto selecionado para o hiperdocumento é Arquitetura de Computadores e está organizado com três casos (Quadro 10), oito minicasos, sete temas (Quadro 11), vários comentários temáticos.

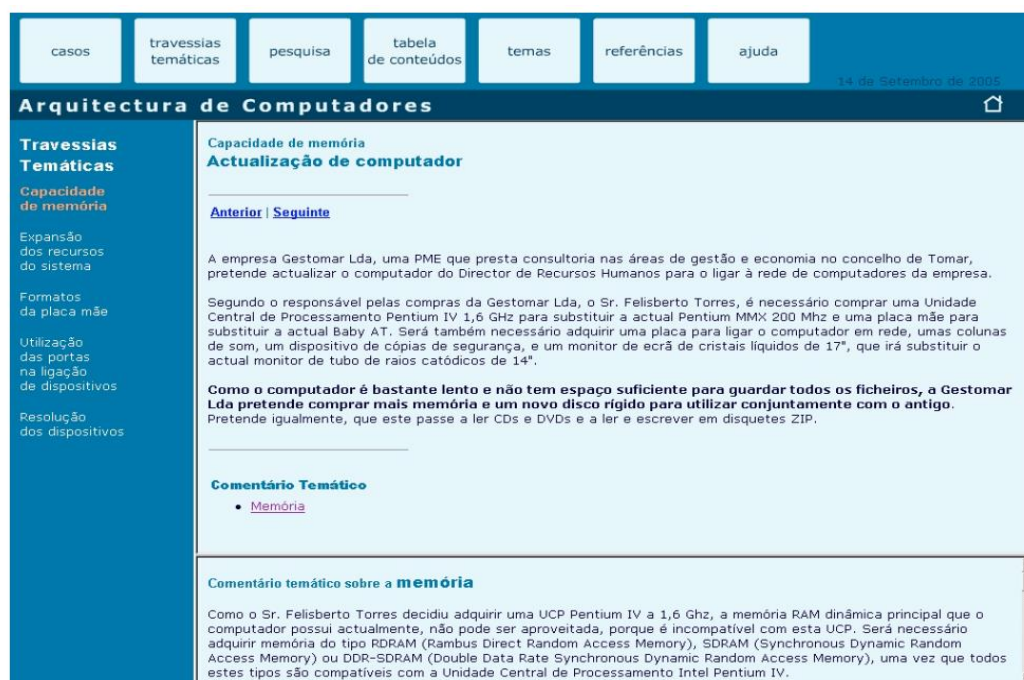


Figura 100 – Um exemplo de travessia temática no hiperdocumento Arquitetura de Computadores
Fonte: Carvalho e Moreira (2005)

QUADRO 10 – Componentes do processo de desconstrução do hiperdocumento Arquitetura de Computadores conforme a TFC

Casos	Mini-Casos
Compra de computador pessoal	Compra de computador
	Compra de impressora
	Compra de scâner
Actualização de equipamento informático	Actualização de computador
	Substituição de impressora
Problemas do dia-a-dia	Problemas com o rato
	Problemas no arranque
	Problemas de funcionamento

Fonte: Marques, Carvalho e Guimarães (2004)

QUADRO 11 – Lista das travessias temáticas, respectivos temas e minicaseos do hiperdocumento Arquitetura de Computadores

Travessias Temáticas	Tema(s)	Mini-casos
Capacidade de memória	Memória	Compra de computador Actualização de computador Compra de impressora Substituição de impressora
Expansão dos recursos do sistema	Placas de Expansão	Compra de computador Actualização de computador
Formatos da placa mãe	Placa Mãe	Compra de computador
	Caixa	Actualização de computador
Utilização das portas na ligação de dispositivos	Interfaces	Compra de computador
	Dispositivos de Entrada e Saída	Actualização de computador Compra de impressora Substituição de impressora Compra de scâner Problemas com o rato Problemas no arranque
Resolução dos dispositivos	Dispositivos de Entrada e Saída	Compra de impressora Substituição de impressora Compra de scâner

Fonte: Marques, Carvalho e Guimarães (2004)

Participaram dessa pesquisa trinta (quinze em cada grupo) estudantes do primeiro ano que estavam cursando a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, do Instituto Politécnico de Tomar, em Portugal. Ao grupo D&F, estavam disponíveis no fórum do hiperdocumento três perguntas, uma de cada vez. Assim, para respondê-las, os estudantes tiveram que navegar nos casos. Todos desse grupo responderam as três perguntas e demonstraram bastante interesse em fazer isso, porém, segundo Carvalho e Moreira (2005), a professora teve algumas dificuldades para comentar todas as respostas em um tempo tão curto.

Em termos de resultados, não houve diferenças estatisticamente significativas no pré-teste e nem no pós-teste entre os dois grupos, o que significa que os tratamentos que os grupos receberam são equivalentes. No entanto, o grupo D&F obteve melhores resultados no pós-teste. Isso demonstra não ter sido em vão o desafio lançado para os estudantes responderem, semanalmente, no fórum, o que permitiu um envolvimento maior deles com relação à própria aprendizagem. (MARQUES; CARVALHO, 2005)

Além disso, Marques e Carvalho (2005) acharam curioso o fato dos

estudantes do grupo D&T, após visitarem o fórum do grupo D&F, pedirem ao professor para terem acesso às questões no fórum para responderem. Assim, depois de acessar o fórum, esse grupo o considerou mais trabalhoso, porém, simultaneamente, mais proveitoso para a aprendizagem. Então, os estudantes do grupo D&T mencionaram preferir o modelo D&F (63,6%), porque o fórum permitiu que eles conhecessem as suas falhas (27,2%) e que é deles a função de tentarem encontrar a resposta adequada à questão, o que significa uma melhor aprendizagem (18,2%). (MARQUES; CARVALHO, 2005).

2.8 Modelo Múltiplas Perspectivas

O Modelo Múltiplas Perspectivas (MoMuP) surgiu a partir de pesquisas realizadas a hiperdocumentos organizados conforme os princípios da TFC. Devido a isso, esse modelo também se aplica ao nível avançado de aquisição de conhecimentos e se centra em uma abordagem direcionada ao estudo de casos.

Os estudos de Carvalho (1998), Carvalho (1999), Carvalho e Dias (1999), Carvalho e Pereira (2003), Marques e Carvalho (2005) foram alguns dos trabalhos que influenciaram a criação do MoMup, visto que os autores concluíram ser essencial atribuir ao estudante um papel mais ativo na aprendizagem, uma vez que isso não ocorre nos HFC. Assim, como uma solução para esse caso, foi proposto pelos autores a inclusão do processo reflexivo sobre os casos desconstruídos por meio de questões desafiantes inseridas no fórum.

Posteriormente, esse modelo também teve a influência do trabalho desenvolvido com objetos de aprendizagem (CARVALHO, 2007), o que levou a centralização do MoMuP em apenas um caso, como unidade de aprendizagem. Ou seja, o Modelo Múltiplas Perspectivas para estruturar Objetos de Aprendizagem, embasou o MoMuP, porque se centra em um

[...] caso, em vez de vários casos, como acontecia com os hiperdocumentos TFC (Carvalho & Moreira, 2007) e no processo de desconstrução da TFC. Este processo permite que o aprendente compreenda profundamente os mini-casos analisados, através de múltiplas perspectivas. E vai ser essa multiplicidade de olhares sobre o mini-caso que vai ser realçado no nome do modelo – Múltiplas Perspectivas. (CARVALHO, 2011, p. 33).

Nesse sentido, Carvalho (2011) afirma que o MoMuP tem como objetivo

fomentar a aprendizagem independente ao disponibilizar ao estudante um hipertexto interativo com a análise detalhada de um caso para poder aprender ao seu ritmo. Além disso, é adequado para ser implementado em módulos de ensino a distância, rentabilizando os recursos de comunicação síncrona e assíncrona existentes nos AVEA, nomeadamente o *chat* e o fórum.

Esse modelo é organizado em duas fases. A primeira é o processo de desconstrução, em que há a criação dos materiais de estudo do caso, que pode ser implementado, por exemplo, no EXELearning¹⁷⁹ ou no Google Sites¹⁸⁰. Segundo Carvalho (2011, p. 36), essa etapa é morosa, pois é preciso, primeiro, identificar o caso e as perspectivas (temas) que vão analisar os minicase do caso. Porém, com essa fase concluída, esse material poderá ser reutilizado em outros anos e em outras unidades curriculares afins.

A autora aconselha que, no documento interativo, o Caso seja disponibilizado na íntegra, podendo ser criado pelo professor ou pode ser fragmentos e notícias, de livros, de reportagens, em texto escrito, áudio ou vídeo. Também é importante mencionar que, após selecionar as perspectivas (temas) que serão utilizadas para analisar os minicase, é preciso apresentar uma descrição de cada uma, seguida das respectivas referências bibliográficas. Assim,

[...] decompõe-se o caso em mini-casos e indicam-se as perspectivas [temas] que se lhe aplicam, bem como a informação complementar a incluir para ajudar o aprendente a compreender o mini-caso em análise. [...] [Além disso,] é necessário redigir os comentários de cada perspectiva [tema] em cada mini-caso e as informações complementares. A título de exemplo, a informação pode ser sobre um filme, um livro, um quadro, termos de software, uma doença, termos jurídicos ou termos técnicos que possam contribuir para uma melhor compreensão do mini-caso. (CARVALHO, 2011, p. 34-35).

¹⁷⁹ EXELearning é uma ferramenta de autor especialmente adequada a formadores e professores sem competências na produção de conteúdos para e-learning (e não só), não exigindo quaisquer conhecimentos de programação ou de construção de páginas web. Esse recurso permite ao sujeito, que não tenha conhecimentos técnicos, monte rapidamente um curso de e-learning em HTML e o disponibilize em uma plataforma, em um servidor Web ou até em um CD. As principais vantagens são: a) É gratuita (opensource). Pode produzir cursos de e-learning com baixos custos; b) Conforme a norma SCORM: os cursos nela produzidos podem ser disponibilizados em uma plataforma de e-learning, como Moodle ou Blackboard, beneficiando de todas as vantagens de ter um conteúdo de e-learning normalizado; c) É extremamente fácil de usar, o que a torna muito interessante para formadores e professores sem competências na produção de conteúdos para e-learning.; e d) Está disponível em português. Fonte: <<http://www.professortic.com/2010/01/exe-learning/>>.

¹⁸⁰ Google Sites é uma ferramenta que facilita a criação e o compartilhamento de um site de grupo, tendo como vantagens a criação de página com um só clique; não é necessário HTML, a aparência do site é personalizável, há configurações para acessar e compartilhar informações, além de ser gratuito. Fonte: <http://www.google.com/sites/help/intl/pt_BR/overview.html>.

Já a segunda fase do modelo, denominada Apoio Online e Reflexão, a aprendizagem é focada no aluno com a orientação do professor. No AVEA, o professor é responsável pela inclusão de questões no fórum, as quais instiguem os alunos a relacionarem os minicase de diferentes casos, que sendo aparentemente distintos, são abordados pelas mesmas perspectivas. Devido a esse motivo, os casos acabam por se revelar mais próximos do que pareciam inicialmente. Por isso, os desafios ou questões incluídas no fórum propiciam aos estudantes a realização de travessias mentais por meio dos minicase e a construção de redes de conhecimento que podem ser usadas flexivelmente para resolver os problemas, (SPIRO; JEHNG, 1990). Logo, para que esse processo tenha êxito, as questões desafiadoras colocadas no fórum devem estar em sintonia com os casos selecionados para o módulo.

Por fim, Carvalho (2011, p.36) salienta que, no MoMup, “o[a] professor[a], ao ter vários casos analisados, pode combiná-los de acordo com os interesses do curso ou da turma. Cada módulo *on-line* implica a desconstrução de alguns casos, dependendo o número de casos da complexidade do assunto.”

2.9 Hiperdocumento Defensores do meio ambiente

O estudo realizado por Sousa (2004) também foi embasado nos princípios da TFC e aplicado em uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico (equivalente ao primeiro até o quinto ano do Ensino Fundamental no Brasil), em Portugal. O tema escolhido foi o meio ambiente e, desse modo, o autor construiu um hiperdocumento denominado Os defensores do meio ambiente (Figuras 101, 102, 103 e 104). O autor selecionou sete temas para abordar os sete casos e histórias criadas sobre o meio ambiente e definiu quatro travessias temáticas para a estruturação do HFC. Essa organização pode ser visualizada na Figura 100, que apresenta a interface com o índice do referido hiperdocumento.

Na Figuras 101 e 102, é possível observar o cuidado que o autor teve com relação ao design, cor de fundo da interface, cor e tamanho das fontes, disposição dos títulos, imagens, textos, *links* e botões entre outros, ao apresentar um minicase e seus respectivos comentários temáticos de um caso, assim como uma travessia temática no hiperdocumento.



Figura 101 – Índice do hiperdocumento Os Defensores do Ambiente
Fonte: Sousa (2004)

ambiente.

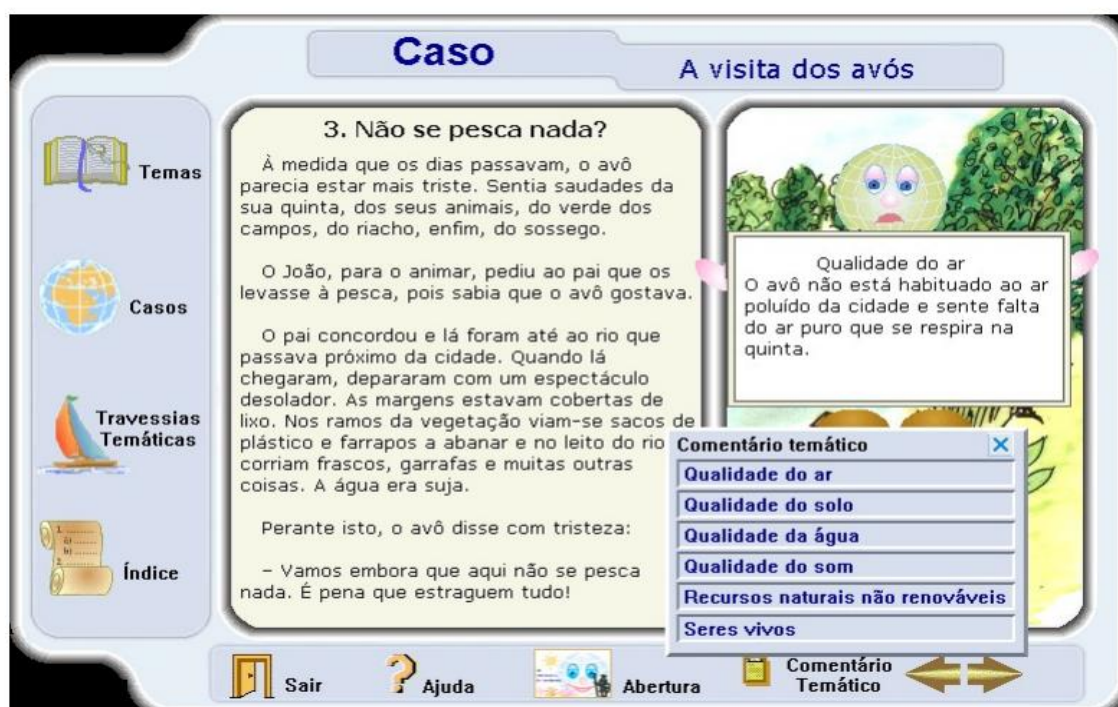


Figura 102 – Exemplo de um minicaso e respectivos comentários temáticos do hiperdocumento Os Defensores do Ambiente
Fonte: Sousa (2004)

Nesse hiperdocumento, foram integradas imagens em todos os minicassos, e algumas animações apareceram no item Descrição de temas para auxiliar os estudantes a entenderem os conceitos. Como o público-alvo desse hiperdocumento eram crianças, também foram incluídos nove jogos (Figura 101) a fim de estimular o interesse deles no conteúdo e diverti-los. Tais jogos (Figura 104) integraram tarefas como múltipla escolha, preencher os espaços em branco, sopa alfabética e associação de objetos.

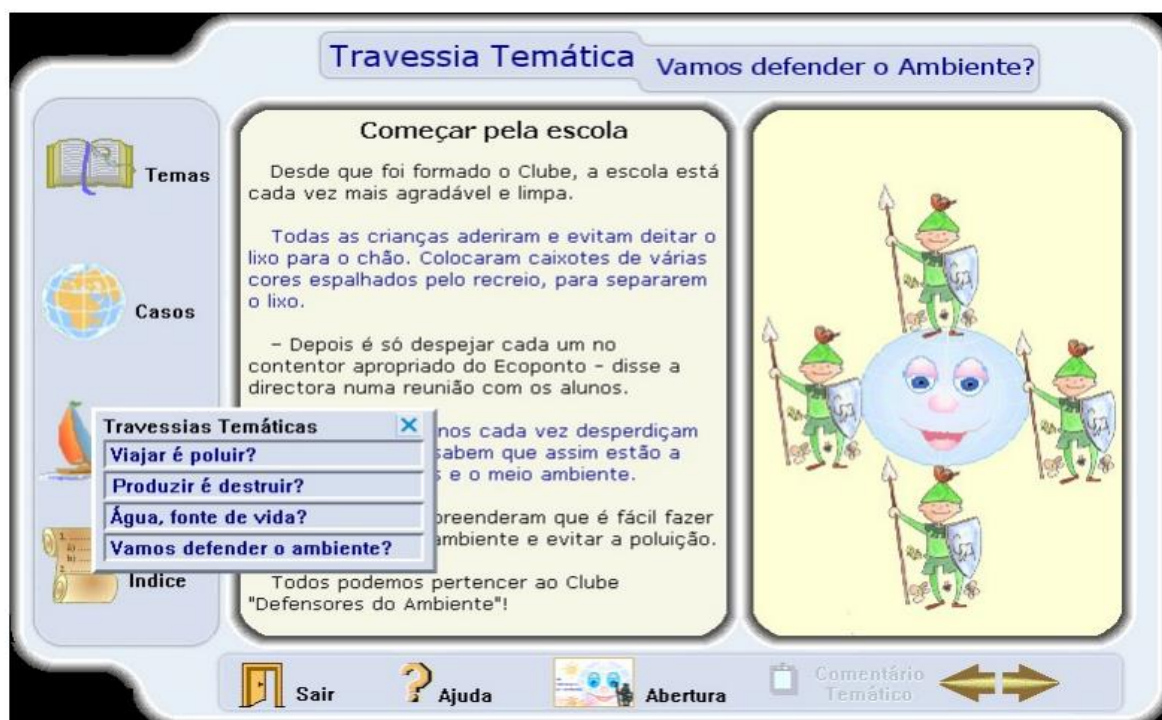


Figura 103 – Exemplo de uma travessia temática no hiperdocumento Os Defensores do Ambiente
Fonte: Sousa (2004)

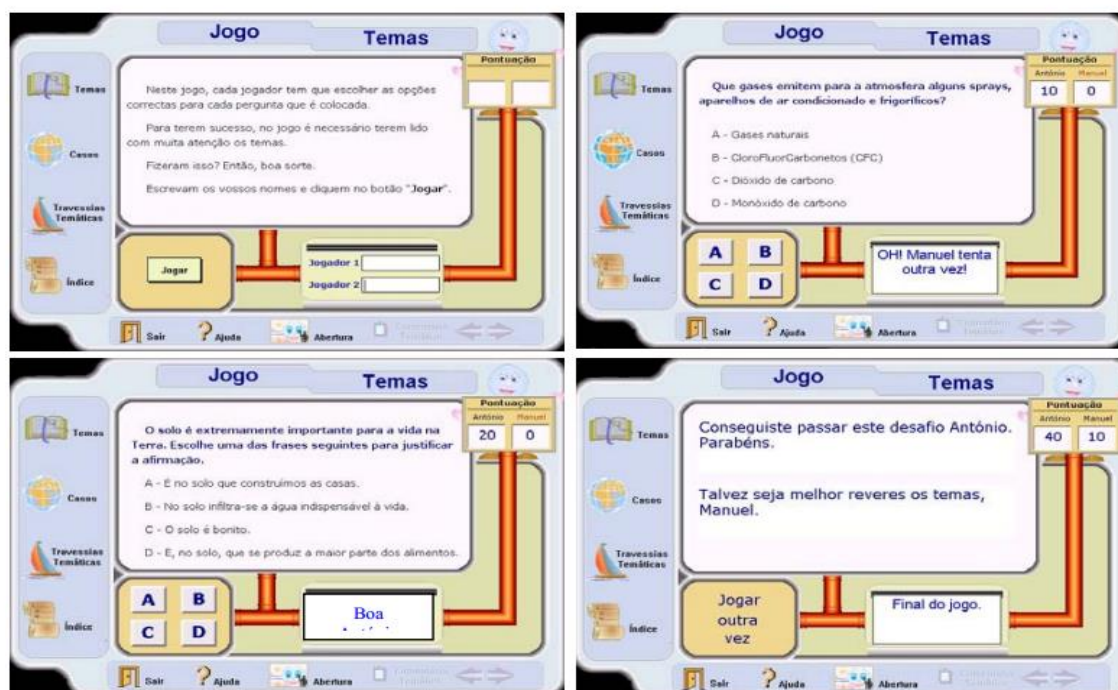


Figura 104 – Exemplo de um jogo no hiperdocumento Os Defensores do Ambiente na seção temas
Fonte: Sousa (2004)

A pesquisa foi do tipo semiexperimental com um único grupo de

estudantes. Após a realização do pré-teste em que os estudantes exploraram o hiperdocumento em pares, ao longo de oito sessões de quarenta e cinco minutos, foi realizado o pós-teste. Depois dessas etapas, eles responderam um questionário para opinar sobre o referido hiperdocumento. Assim, segundo a análise de dados, diferenças estatisticamente significativas foram obtidas do pré para o pós-teste em todos os tipos de aplicação, exceto reprodução. Além disso, Sousa (2004) afirma que todos os estudantes que participaram dessa pesquisa mencionaram que a aprendizagem mediada pelo hiperdocumento foi divertida. O autor destaca ainda que percebeu a relevância dos jogos para manter os estudantes, que são crianças, interessados no conteúdo em estudo, com vistas a obter resultados satisfatórios nesse processo de aprendizagem.

3 Estudos realizados no Brasil

Na Universidade Federal da Bahia, Lima (2003, 2004) criou, testou e avaliou o Panteon com o objetivo de propor uma inovação ao método de estudos de casos para estudantes de cursos de Administração embasado nos princípios da TFC. Segundo o autor, por meio desse projeto, há possibilidade de criar e diagnosticar estudos de casos, já que os processos de criação e diagnóstico de casos para contextos educacionais e empresariais são muito semelhantes.

Em síntese, para criar um caso Panteon, é preciso definir seis elementos:

- 1) um texto introdutório em que é apresentado um pouco da história e do momento atual da empresa, de forma genérica; b) o modelo de análise, que consiste em especificar categorias analíticas e como elas se relacionam entre si; c) a estrutura organizacional, formada pelos departamentos, sub-departamentos e cargos ocupados pelos personagens da empresa estudada; d) as situações-problema, em que são descritos de forma objetiva os principais dilemas administrativos da empresa; a esses podem ser anexadas outras fontes de informação objetiva, como planilhas de custos, relatórios de vendas, etc. e) os personagens em si, atribuindo-lhes um nome, foto, cargo, departamento e sub-departamento conforme a estrutura recém-criada; f) as percepções que cada personagem tem sobre as várias situações-problema de acordo com cada uma ou várias das categorias de análise do modelo adotado. Criados esses elementos, a interface se incumbirá de articulá-los durante o processo de navegação e diagnóstico. (LIMA, 2004, p. 5).

De acordo com Lima (2004) o Panteon já foi implementado em duas turmas de graduação e cinco turmas de pós-graduação em Administração e em

todas as turmas obteve êxito. Pois, através de grupos focais com os participantes nessa pesquisa, o autor pode perceber que, assim como acontece em estudos de casos tradicionais, a organização hipertextual do Panteon apresenta um alto potencial para envolver os estudantes em contextos de interação, reflexão e colaboração, bem como estimular os raciocínios crítico e criativo. Além disso, “ao contrário do método *Harvard*, [...] o fato de estar baseada em tecnologia *web* confere à interface Panteon a flexibilidade da colaboração assíncrona: estudantes em diferentes lugares e em diferentes momentos podem trabalhar no mesmo caso.” (LIMA, 2004, p. 8).

Araújo, Leão e Mendonça (2008) afirmaram que pretendiam desenvolver um projeto de pesquisa sobre a incorporação da TFC no Moodle para prototipação de um novo recurso na abordagem de ensino e aprendizagem. Os dois primeiros autores são da Universidade Federal Rural de Pernambuco e o último da Universidade Federal de Pernambuco. Para eles, a apresentação de conteúdos como hipertexto e a interação na Internet requer um tratamento próprio para hipermídia. Dessa forma, eles acreditam que a TFC é adequada para isso, pois defende que assuntos complexos necessitam ser perspectivados sob diferentes óticas para que possa ocorrer a aquisição de conhecimentos de níveis avançados em domínios complexos e pouco estruturados, visando a aplicação destes para novos contextos.

Nesse sentido, esses autores previam, no projeto, a investigação da área de Ensino das Ciências mediado pelo Moodle, tendo como embasamento teórico a TFC e o público-alvo se constitui por estudantes do Ensino Médio (modalidade presencial) de uma escola da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Por meio de um estudo preliminar, Araújo, Leão e Mendonça (2008) observaram e vivenciaram os desafios didáticos e epistemológicos nessa modalidade de ensino, bem como as limitações para estruturar cursos baseados na TFC. Assim, os autores tinham como objetivo do projeto de pesquisa organizar o Design Instrucional e testar um protótipo de um novo recurso para posterior implementação do código no Moodle. Após realizada essa etapa da pesquisa, eles tinham como hipótese a possibilidade de uma abordagem de ensino mais adequada, ao serem disponibilizados campos para registro de casos, minicasos e comentários temáticos, além da inclusão de *tags*, as quais receberiam um tratamento específico para

proporcionar as travessias temáticas defendidas pela TFC a fim de contribuir para (re)construção do conhecimento.

Os mesmos autores do trabalho anterior, Araújo et al. (2008), também propuseram fazer uma análise da experimentação do uso de AVEA nas práticas pedagógicas, com o objetivo de ressignificar as ferramentas da educação à distância no ensino presencial, a partir de uma abordagem centrada na TFC. Também pretendiam observar a produção colaborativa de conhecimento entre professor e aluno de uma escola pública estadual da Região Metropolitana do Recife, quanto à aplicação do conhecimento de maneira flexível em novos contextos. No entanto, não conseguiu obter os resultados desses dois estudos, visto que, no momento da publicação de ambos os trabalhos, ainda estavam no início por se tratarem de projetos de pesquisa.

Na UFSM, Fruet (2010) e Vidmar (2012) pesquisaram, tendo como concepção de pesquisa a Investigação-Ação Educacional, o potencial das AEH, baseadas nos princípios da TFC, para serem desenvolvidas, respectivamente, em cursos de licenciatura e no Ensino Médio na área de Física. Fruet (2010) investigou, mais especificamente, a integração hipermidiática das TIC livres nas atividades de estudo mediadas pelo Moodle, em um curso de licenciatura da UFSM, na modalidade presencial. Com esse estudo, teve como objetivo detectar os avanços e desafios dessa integração no ensino e na aprendizagem mediados pelo Moodle, com vistas a trazer contribuições para os processos educacionais.

Dessa forma, para planejar e aplicar as AEH, a autora se embasou nos seguintes conceitos-guia: atividades de estudo, diálogo-problematizador, hipermídia educacional e flexibilidade cognitiva. Ao finalizar esse percurso investigativo, Fruet (2010) concluiu que as atividades de estudo, quando organizadas de modo hipermidiático e dialógico-problematizador, mediadas pelo Moodle, na perspectiva sócio-construtivista e da TFC, têm grande potencial escolar para que o estudante possa apropriar-se criticamente do conhecimento científico, considerando os inúmeros contextos complexos da realidade.

Já Vidmar (2012) pesquisou a contribuição da hipermídia educacional como mediação tecnológica no desenvolvimento de atividades de estudo e, consequentemente, da compreensão dos conhecimentos abordados no componente curricular de Física, no Ensino Médio. Assim, o autor elaborou e avaliou AEH,

primando pela problematização e resolução de situações-problema. Esse processo aconteceu acompanhado de estudantes de licenciatura em Física, o que contribui para as futuras práticas escolares desses sujeitos, no âmbito do Ensino Médio. Como conceitos-guia para a elaboração das AEH de Física, o autor utilizou a flexibilidade cognitiva, a interatividade, a interação, a visualização, a hipermídia educacional e a atividade de estudo, sendo que a flexibilidade cognitiva, a interatividade, a interação e a visualização se constituem em características potencializadas pela hipermídia.

No doutorado em Educação em Ciências, Vidmar continua os seus estudos baseados na TFC ao investigar, agora, o potencial das atividades de estudo de Física hipermidiáticas na perspectiva dos três momentos pedagógicos para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos estudantes no Ensino Médio.

Ainda no Brasil, Vasconcelos e Leão (2012), na Universidade Federal Rural de Pernambuco, ao usarem alguns recursos audiovisuais, construíram e avaliaram uma FlexQuest sobre radioatividade¹⁸¹. Essa pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada da cidade do Recife – PE, Brasil, com 25 alunos, do primeiro ano do Ensino Médio. Um dos objetivos foi avaliar a aplicação da estratégia FlexQuest para o ensino do conteúdo escolar radioatividade.

Os autores denominaram o hiperdocumento de FlexQuest porque esta incorpora, dentro da WebQuest, a TFC. Assim, com uma abordagem qualitativa, fizeram intervenções de aplicação, tendo como eixo norteador, a análise das travessias de paisagem (travessias temáticas) que os alunos conseguiram realizar no decorrer da realização das tarefas solicitadas. Desse modo, o estudo revelou que essa estratégia, por integrar recursos audiovisuais e pela sua organização com base na TFC, permitem potencializar a aprendizagem.

Assim, Vasconcelos e Leão (2012) concluíram que a referida FlexQuest foi eficaz na construção de conceitos introdutórios da radioatividade, assim como na motivação para o estudo do assunto complexo. Também observaram que a FlexQuest, por ter integrado casos reais, possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais crítico diante das informações que são transmitidas pela televisão e uma maior compreensão sobre o conceito de radioatividade.

¹⁸¹ A FlexQuest sobre radioatividade está disponível em: <<http://semente.pro.br/portal/quests/radioatividade/>>.

Portanto, após ter descrito alguns estudos que foram embasados pela TFC em diferentes universidades e países, foi possível concluir, até o momento, que, embora a TFC não seja tão flexível quanto à forma, como propõe que o conhecimento seja representado e aprendido, esta apresenta grande potencial para desenvolver a flexibilidade cognitiva, que é imprescindível para a aplicação de conhecimento em novas situações. (CARVALHO, 2000). Nessa perspectiva, considero que para se ter domínio de um assunto complexo e pouco estruturado, em um nível avançado do conhecimento, é fundamental que seja realizada uma análise por meio de múltiplas dimensões “para se poder alcançar uma visão multifacetada e não enviesada, como aconteceria se fosse dada ênfase a uma única dimensão ou perspectiva.” (CARVALHO, 2002, p.40).

Com o objetivo de potencializar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, tendo em vista os domínios complexos e pouco estruturados, Carvalho (2002) acredita ser relevante que o sujeito seja desafiado e que construa o seu saber, fazendo travessias temáticas que o auxiliem a resolver os problemas levantados. Então, a proposta da autora implica no desaparecimento da travessia temática pré-definida (orientada), mantendo a travessia temática livre, isto é, a pesquisa, e desafiando os alunos a construírem a sua proposta de resposta, que será comentada pelo professor e pelos colegas.

Estes dois princípios de base, por um lado, oferecer uma proposta de análise multidimensional para os sujeitos poderem aprofundar o conhecimento e, por outro lado, desafiá-los para uma resposta construtiva e reflexiva, parecem-nos ter simultaneamente os ingredientes de apoio (*scaffolding*) na aprendizagem e de construção reflexiva. Consideramos que estes dois princípios serão complementares na aprendizagem e em promover a flexibilidade cognitiva em assuntos complexos. (CARVALHO, 2002, p.41).

APÊNDICE D – Questões do formulário *on-line* para inscrição na oficina Tecnologias digitais na Educação Básica - disciplina Língua Portuguesa

Prezado(a) professor(a)

O Grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), coordenado pelo Prof. Miguel Alfredo Orth, ofertará uma oficina de formação continuada de professores sobre Tecnologias digitais na Educação Básica para professores de Língua Portuguesa que estejam ministrando aulas no sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Serão disponibilizadas 25 vagas para a referida oficina, a qual iniciará em 06 de abril de 2015 com previsão de término em 06 de julho de 2015. Os participantes que concluírem a oficina receberão um certificado de 60 horas/aula emitido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da UFPel.

A oficina tem como objetivo possibilitar aos professores cursistas a reflexão, a problematização, o planejamento e a realização de atividades práticas referentes à integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.

Essa oficina de formação será totalmente a distância mediada pelo Ambiente virtual de ensino e aprendizagem Moodle da UFPel e será organizada com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Rand Spiro. É importante ressaltar que os cursistas não precisam conhecer essa teoria de aprendizagem a priori para cursar a oficina.

A referida oficina fará parte de uma pesquisa já em andamento de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel no grupo de pesquisa FORPRATIC. Dessa forma, ao fazer a inscrição nessa oficina, significa que concorda em participar deste estudo voluntariamente e poderá interrompê-la a qualquer momento. Além disso, essa oficina não terá nenhum custo ao cursista, não haverá compensações financeiras aos cursistas que a concluírem e a identidade dos cursistas permanecerá confidencial durante todas as etapas da pesquisa.

Se concorda com esses termos, para fazer a sua inscrição, preencha este formulário com as informações solicitadas.

Os professores selecionados serão informados por e-mail.
Período de inscrição 09/03/2015 a 22/03/2015.

Mais informações sobre o grupo FORPRATIC estão disponíveis em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1571020864339641>.

1. Nome completo

2. E-mail:

3. Data de nascimento

4. Nome(s) da(s) escola(s) em que trabalha e cidade

5. Você é professor de Língua Portuguesa no:

Pode selecionar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

Sexto ano
Sétimo ano
Oitavo ano
Nono ano

6. Assinale a alternativa que mais tem a ver com você

Marcar apenas uma oval.

Sei integrar mais ou menos as tecnologias digitais nas minhas práticas docente
Sei integrar com confiança e autonomia as tecnologias digitais nas minhas práticas docente
Considero-me um especialista em tecnologias digitais na Educação
Considero-me um futuro aprendiz das tecnologias digitais, pois não sei usá-las ainda nas minhas práticas docente

7. Já participou de algum curso ou oficina sobre a integração das tecnologias na Educação na modalidade a distância?

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

8. Cite o nome desse(s) curso(s) ou oficina(s).

Exemplo: 1) Curso em Mídias na Educação - UFPel. 2) Curso em TIC aplicadas à Educação - UFSM.

9. Você já acessou o ambiente virtual Moodle?

Pode assinalar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

Sim, como aluno(a)
Sim, como tutor(a)
Sim, como professor(a)
Não

10. Quais são as suas necessidades e inquietações relacionadas à integração das tecnologias digitais nas suas práticas docentes (em sala de aula e fora no planejamento das aulas de Língua Portuguesa) que ainda não foram solucionadas?

Do que você sente mais falta em saber sobre as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa para aprimorar o seu trabalho como professor(a)? Pode assinalar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

Saber usar a tecnologia em si.

Saber integrar as tecnologias nas minhas práticas docente com segurança.

Saber planejar atividades escolares significativas mediadas pelas tecnologias digitais.

Saber direcionar os alunos no desenvolvimento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais, para que não se percam, por exemplo em outros sites.

11. Se há mais necessidades ou inquietações que não foram mencionadas na questão anterior, digite-as abaixo.

12. O que você gostaria que fosse trabalhado na Oficina Tecnologias digitais na Educação Básica - disciplina de Língua Portuguesa?

Quais temas, assuntos sobre as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa a serem problematizados?

13. Que tipo de material didático gostaria que estivesse presente nessa oficina?

Pode assinalar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

Artigos científicos

Textos curtos

Vídeos de curta duração

Filmes, séries

Hipermídia (integração de várias mídias)

Áudio

Objetos de aprendizagem

Casos reais / resolução de problemas reais encontrados nas aulas de Língua Portuguesa

Atividades em grupo

Atividades práticas para serem desenvolvidas com os alunos

Atividades de planejamento de aulas

Atividades individuais

Outros.

14. Quais outros materiais didáticos podem ser incluídos nessa oficina que não foram mencionados na questão anterior?

15. O que você considera essencial em uma oficina de formação continuada para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental?

O que os organizadores da oficina precisam levar em conta?

16. Você já integrou ou integra alguma tecnologia digital nas aulas de Língua Portuguesa?

Marcar apenas uma oval.

Sim, uma vez

Sim, algumas vezes

Sim, várias vezes

Sim, em quase todas as aulas

Sim, em todas as aulas

Não

**APÊNDICE E - Cronograma da Oficina Tecnologias digitais na Educação Básica
– componente curricular Língua Portuguesa**

DATAS	
06/04/15 – 13/04/15 13/04/15 – 20/04/15 20/04/15 – 27/04/15	• Preencher o perfil no Moodle da UFPel e incluir uma foto. • Sugestão de leitura do artigo O trabalho do professor e as novas tecnologias de Schlemmer. • Para início de conversa. • TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. • CASO 1: Criação de jornal <i>on-line</i> e de <i>websites</i> nas aulas de Língua Portuguesa.
27/04/15 – 04/05/15 04/05/15 – 11/05/15 11/05/15 – 18/05/15	• CASO 2: Integração de vídeos e <i>podcasts</i> no ensino e aprendizagem de Português.
18/05/15 – 25/05/15 25/05/15 – 01/06/15 01/06/15 – 08/06/15 (Prazo alterado)	• CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa.
01/06/15 – 08/06/15 08/06/15 – 15/06/15 15/06/15 – 22/06/15 22/06/15 – 29/06/15 (Prazo alterado)	• CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna.
22/06/15 – 29/06/15 29/06/15 – 06/07/15 06/07/2015 – 13/07/2015 13/07/2015 – 25/07/2015 (Prazo alterado)	• CASO 5: Aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos professores cursistas.

APÊNDICE F - Modelo de plano de atividade escolar



Planejamento de atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais

Nome da escola:
Nome do professor(a):
Disciplina(s):
Nível / ano escolar:
Turma(s):
Carga horária / duração:

Título da atividade escolar:

Tema(s)* a ser(em) desenvolvido(s):

Objetivo(s):

Tecnologia(s) que mediará(ão) a atividade:

Descrição de como será desenvolvida a atividade (o que os estudantes terão que fazer?):

Avaliação:

* Tema 1 - Prática de escuta de textos orais; Tema 2 - Prática de leitura de textos escritos; Tema 3 - Prática de produção de textos orais; Tema 4 - Prática de produção de textos escritos; Tema 5 – Prática de análise linguística.

APÊNDICE G – Questões da Pesquisa de avaliação da oficina

Chegamos ao fim da nossa oficina. Parabéns por tê-la concluído!

Então, gostaríamos de saber o que você achou da oficina por meio desta pesquisa de avaliação.

Sua opinião é muito importante para nós. Pois, assim, poderemos aprimorar as próximas oficinas.

1. Como você avalia esta oficina?

Excelente
Ótima
Boa
Regular
Ruim
Muito ruim

2. O que você achou da organização desta oficina em Casos, Minicasos e Temas?

Excelente
Ótima
Boa
Regular
Ruim
Muito ruim

3. Justifique a sua resposta referente à QUESTÃO 2 sobre a organização da oficina em Casos, Minicasos e Temas.

4. Você conseguiu dedicar-se a esta oficina como gostaria? (Conseguiu reservar um ou mais períodos na semana para ler o material de estudo e fazer as atividades solicitadas em cada Caso?)

Sim
Mais ou menos
Não

5. O período de três semanas para o estudo de cada Caso (e seus Minicasos) e a realização das atividades propostas para cada Caso foram suficientes para a sua aprendizagem sobre o assunto apresentado?

Foi mais que suficiente, pois achei muito tempo para realização das atividades
Sim, foi suficiente
Não foi suficiente, precisaria de mais tempo ainda

6. Qual dos Casos (e seus Minicasos) você achou mais interessante para desenvolver as habilidades esperadas ao componente curricular de Língua Portuguesa?

CASO 1: Criação de jornal *on-line* e de *websites* nas aulas de Língua Portuguesa

CASO 2: Integração de vídeos e *Podcasts* no ensino e na aprendizagem de Português

CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna

7. Justifique a sua resposta referente à QUESTÃO 6 sobre a sua escolha do Caso que achou mais interessante.

8. Cite quais os Minicasos você acha mais complexos para desenvolver nas suas práticas docentes. Justifique a sua resposta.

9. Se fosse possível na(s) escola(s) que trabalha, você acredita que teria condições de desenvolver nas suas práticas docentes os Minicasos apresentados nesta oficina adaptando-os ao seu contexto de trabalho?

Sim, desenvolveria com segurança todos os Minicasos.

Sim, desenvolveria com segurança a maioria dos Minicasos.

Sim, desenvolveria com segurança apenas alguns dos Minicasos.

Sim, desenvolveria com um pouco de insegurança todos os Minicasos.

Sim, desenvolveria com um pouco de insegurança a maioria dos Minicasos.

Sim, desenvolveria com um pouco de insegurança apenas alguns dos Minicasos.

Não conseguiria desenvolver os Minicasos.

10. Você teve alguma dificuldade no planejamento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais para o componente curricular de Língua Portuguesa (atividade do Caso 5)?

Sim

Não

11. O que achou dessa atividade final da oficina (atividade do Caso 5)? Contribuiu para que as suas práticas docentes seja mediada pelas tecnologias digitais? Justifique a sua resposta.

12 Já conseguiu aplicar a atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais que planejou nesta oficina (atividade do Caso 5)?

Sim

Não

13 Se não aplicou, pretende implementá-la posteriormente?

Sim, pretendo aplicar.
Não pretendo aplicar.
Já apliquei.

14 Você conseguiu observar que um mesmo Tema pode ser aplicado em diversos Minicasos (atividades escolares) mesmo que estes sejam de Casos diferentes? Por exemplo, o Tema 4 perpassa o Minicaso 1.1, 2.1, 3.4 e 4.4, entre vários outros.

Sim
Não

15. Conseguiu perceber também que em um Minicaso (uma atividade escolar) vários Temas podem ser desenvolvidos? Por exemplo, no Minicaso 2.1 - Projeto CBB WebTV, foram desenvolvidos todos os temas.

Sim
Não

16. Você acredita que esta oficina proporcionou a você o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva? Ou seja, você acredita que consegue adaptar ao seu contexto de trabalho as atividades escolares apresentadas nos Minicasos e implementá-las com as suas turmas?

Sim, proporcionou.
Proporcionou em partes.
Não proporcionou.

17. De modo geral, esta oficina contribuiu para suas práticas docentes no componente curricular de Língua Portuguesa?

Contribuiu bastante.
Contribuiu um pouco.
Quase não contribuiu.
Não contribuiu.

18. Você indicaria esta oficina aos seus colegas professores, se fossem oferecidas novas turmas?

Sim
Não

19. Você já tinha cursado algum curso a distância organizado em Casos, Minicasos e Temas?

Sim
Não

20. Você acredita que essa organização (Casos, Minicase e Temas) possa ser uma estratégia positiva para o desenvolvimento de cursos de formação continuada de professores? Justifique a sua resposta.

21. Se achar pertinente, digite aqui um comentário geral, sugestões, reclamações referentes à oficina. Aproveite esse espaço para apresentar com mais detalhes a sua opinião sobre esta oficina

ANEXOS

Anexo A – Certificado recebido pelos cursistas

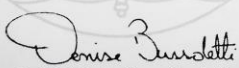
Frente do certificado:


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

A Pró-Reitora de Extensão e Cultura, no uso de suas atribuições, certifica que

participou do curso **“Formação continuada de professores para a integração das tecnologias digitais na Educação Básica”**, realizado no período de 06 de abril a 25 de julho de 2015, promovido pelo Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, totalizando 60 horas.

Pelotas, 25 de julho de 2015.


Profª. Drª. Denise Marcos Bussoletti
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Verso do certificado:

SÚMULA DO PROGRAMA

A oficina de formação continuada de professores **Tecnologias digitais na Educação Básica** ofertada na modalidade a distância pelo Grupo de Pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) apresentou estratégias hipermediáticas mediadas pelo ambiente virtual de ensino e aprendizagem da UFPEL Moodle, com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva, que possibilitou aos cursistas o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva para a integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem escolar com enfoque no componente curricular Língua Portuguesa. Também proporcionou aos cursistas a reflexão, o diálogo e a realização de atividades práticas referentes à integração das tecnologias digitais na própria prática docente.

TEMAS
Tema 1: Prática de escuta de textos orais
Tema 2: Prática de leitura de textos escritos
Tema 3: Prática de produção de textos orais
Tema 4: Prática de produção de textos escritos
Tema 5: Prática de análise linguística

CASOS

CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa
MINICASO 1.1: Produção colaborativa de um jornal on-line na escola
MINICASO 1.2: Jornal on-line Imprensa Aprendiz
MINICASO 1.3: Website criado por uma professora de Língua Portuguesa
MINICASO 1.4: Criação de sites muda dinâmica das aulas de Língua Portuguesa
MINICASO 1.5: Projeto Lixo Urbano

CASO 2: Integração de vídeos e Podcasts no ensino e aprendizagem de Português
MINICASO 2.1: Projeto CBB Web TV
MINICASO 2.2: Produção de vídeos na sala de aula: o jornal falado
MINICASO 2.3: Projeto Book trailer
MINICASO 2.4: Podcasts sobre Ariano Suassuna: o casamento suspeito
MINICASO 2.5: Conte um conto

CASO 3: Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa
MINICASO 3.1: A produção de histórias em quadrinhos virtuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem
MINICASO 3.2: Construção de histórias em quadrinhos virtuais com o HagáQuê
MINICASO 3.3: Contos de espanto e alubrimento
MINICASO 3.4: Criando livros digitais no Storybird

CASO 4: O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna
MINICASO 4.1: Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária
MINICASO 4.2: Facebook na sala de aula
MINICASO 4.3: Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa
MINICASO 4.4: Produção textual mediada pelo Tumblr
MINICASO 4.5: Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental
MINICASO 4.6: Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História

CASO 5: Aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos professores cursistas

Registrado no NATEP/PREC/UFPEL, sob o nº 245/15, às folhas nº 33 do Livro nº 01/2015. Em 20 de novembro de 2015.


Matheus Blaas Bastos
Responsável pelo Registro


Maria Jandira Salum
Coordenadora do Núcleo de Apoio Técnico à Execução de Projetos
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

ANEXO B – Exemplo de comentários temáticos

Estes comentários temáticos foram elaborados por mim após a interação com os cursistas no fórum do caso 1 sobre os minicasos 1.3, 1.4 e 1.5.

Re: Diálogo sobre os minicasos 1.3, 1.4 e 1.5

por Fabiane Sarmento Oliveira Fruet - quarta, 6 Mai 2015, 18:04

Olá, professores cursistas

Pelo que pude perceber a partir das suas respostas, todos acharam relevantes as atividades apresentadas nos Minicasos 1.3, 1.4 e 1.5 sobre a criação de websites nas aulas de Português. Embora alguns não tenham respondido a pergunta que fiz no início do diálogo, neste fórum, referente à aplicabilidade dos cinco Temas nesses três Minicasos do Caso 1 e sim apresentado uma síntese dos referidos Minicasos e/ou suas impressões sobre tais atividades, os textos publicados foram pertinentes para o nosso diálogo e mostraram o que compreenderam de cada Minicaso.

No entanto, para as próximas atividades da oficina de *Chat*, Fórum, Wiki entre outras, vamos, além de sintetizar e emitir nossas opiniões sobre os Minicasos, também observar quais dos e como os cinco Temas perpassam os diferentes Minicasos que estudaremos nos Casos 2, 3 e 4 e, assim, dialogar sobre isso com os colegas.

Como mencionaram neste fórum, no Minicaso 1.3, não há a participação efetiva dos alunos no website da professora Édina por não ser o objetivo desse website, o qual é mais voltado para professores de Português. O que não impede que os alunos também acessem os materiais disponíveis, os quais também podem ser trabalhados pelos professores em sala de aula.

Então, como muitos de vocês já afirmaram nos posts anteriores, os Temas que se aplicam a esse Minicaso são, principalmente, o 2 - Prática de leitura de textos escritos (ao ler os textos publicados) e o 5 Prática de análise linguística (ao realizar as atividades propostas, observar as características dos diferentes gêneros textuais, entre outros). Além desses dois, o Tema 1 - Prática de escuta de textos orais também pode ser aplicado, porque há possibilidade de assistir filmes e vídeos selecionados e postados no website por meio de links pela professora.

Já nos Minicasos 1.4 e 1.5, há a participação dos alunos nos websites e existe a possibilidade de que todos os cinco Temas tenham sido desenvolvidos nessa atividade. Porém, entendo que o Tema 3 - Prática de produção de textos orais não foi tão desenvolvido como os outros quatro Temas. Concordam?

Podemos observar a aplicabilidade do Tema 4 - Prática de produção de textos escritos, visto que os alunos produziram os próprios textos para publicá-los nos websites; do Tema 2 - Prática de leitura de textos escritos, pois tiveram que ler e reler suas publicações, bem como, possivelmente, ler e interpretar outros textos para os auxiliarem na etapa de escrita; do Tema 5 - Prática de análise linguística, uma vez que precisaram, por exemplo, produzir os próprios textos de acordo com as características dos gêneros textuais escolhidos e com a norma padrão da língua escrita (trabalharam a ortografia, o significado das palavras, as situações de uso da língua, etc); do Tema 1 - Prática de escuta de textos orais, quando assistiram o Filme Lixo Extraordinário, o qual foi a base para a realização do Projeto Lixo Urbano.

Uma outra questão que foi levantada neste fórum e eu gostaria da participação de vocês foi referente ao processo de avaliação dos alunos ao realizarem tais atividades. Como vocês conseguem perceber que os seus alunos aprenderam ou não por meio de atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais? Como realizam o processo de avaliação das suas turmas?

ANEXO C – Exemplo de interação mediada pelo fórum do Moodle

O texto apresentado a seguir é um recorte da interação que aconteceu entre cursistas e professora mediada pelo fórum do Moodle sobre os minicasos 1.1, Produção colaborativa de um jornal *on-line* na escola, e 1.2, Jornal *on-line* Imprensa Aprendiz, do caso 1.

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Cursista 9 - sexta, 24 Abr 2015, 21:40

Olá, [Cursista 6]!

Sabe, que pensando sobre o que você citou sobre produção de textos *on-line*, penso que é uma forma de cativar os alunos para a escrita, pois, apesar da escrita manual ser de extrema importância, não podemos descartar, como no meu caso, que alguns alunos têm vergonha da sua caligrafia e isso, muitas vezes, inibe a produção textual, de forma que há um confronto: "mas a professora não vai entender minha letra". Interessante e importante refletir sobre isso e encontrar meios para um trabalho mais eficaz que promova o prazer da leitura e escrita.

Abraço

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Cursista 6 - sexta, 24 Abr 2015, 23:16

Olá, [Cursista 9]

Com certeza após as leituras estou bem convencida de que os alunos passarão a se interessar mais pela escrita e vejo que também, pela leitura, pelo menos é o que tem acontecido com a experiência das professoras que já fizeram a prática. Isso realmente é bom, pois dá um ânimo e quem sabe essa prática vai acabar diminuindo nosso trabalho de correção e etc..., pois o que percebo hoje, na correção dos textos, é que não se consegue grandes avanços, a incidência dos erros ainda é tamanha. Quem sabe com a escrita de textos no jornal *on-line* vai criar uma responsabilidade maior e suprirão as dúvidas através da pesquisa que terão de fazer.

Essa atividade vem ao nosso encontro

Um abraço

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Fabiane Sarmento Oliveira Fruet - quarta, 29 Abr 2015, 20:18

Ok, [Cursista 6]. Então, a partir das suas respostas neste fórum, compreendi que você percebeu que nos Minicasos 1.1 e 1.2 foram desenvolvidos o Temas 2 - Prática de leitura de textos escritos e o Tema 4 - Prática de produção de textos escritos, é isso? Você acredita que alguma dessas duas práticas foi mais desenvolvida que a outra nas atividades apresentadas nos dois Minicasos?

Um abraço,

Fabi

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Cursista 6 - quinta, 30 Abr 2015, 00:00

Olá professora Fabi

Sim, é isso. Em se tratando de uma organização jornalística e de produção e montagem de um jornal, percebo que ambas andam juntas, mas acredito que o Tema 2: Prática de leitura de textos escritos.

Esta prática de leitura de textos escritos é mais desenvolvida pois exige muito mais interação, pesquisa, observação e a prática da leitura para entender melhor os textos e perceberem as nuances de cada um, suas características, estilos, gêneros em cada página que se deparar irá perceber a sua peculiaridade, se ali tem textos opinativos, editoriais, crônicas, charges, anúncios, classificados, política, esportes, moda, previsão do tempo, dicas, atividades lúdicas, de lazer e de cultura, música, páginas policiais etc...enfim,para posterior produção, o aluno terá de fazer muitas leituras e chegar num conceito de escrita sobre o assunto que ele vai publicar. Como o trabalho deve ser feito com seriedade e responsabilidade, precisa ser bem embasado, ter conhecimento das fontes de pesquisa para não tornar-se um trabalho superficial e sem credibilidade.

Um abraço

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Fabiane Sarmento Oliveira Fruet - quinta, 30 Abr 2015, 12:45

Concordo, Cursista 6, que foi um processo cíclico. Os Temas 2 e 4, como mencionou, andaram juntos. E, ainda, eu adicionaria de alguma forma o Tema 5 - Prática de análise linguística, mesmo que não tenha ficado tão claro no material que tivemos acesso sobre os Minicasos 1.1 e 1.2 .

Pois, em um primeiro momento, os alunos precisaram ler (Tema 2) e apropriarem-se das características dos diferentes gêneros (Tema 5) que compõem um jornal on-line. Depois dessa etapa, começaram a fase de produção dos próprios textos (Tema 4) para publicarem no jornal on-line que foi criado pela turma. Isso não significa que, embora já tivessem na escrita dos textos, eles não tiveram que realizar novas leituras e análises linguísticas com a orientação das professoras para que os auxiliassem nessa fase de produção de textos.

Um abraço,

Fabi

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Cursista 6 - quinta, 30 Abr 2015, 15:47

olá professora Fabi. Tens razão, o tema 5 - Prática de análise linguística, também é trabalhada sim porque terão de fazer muitas leituras e de vários gêneros linguísticos para então partir para a prática de produção de textos. Na minha opinião leitura e escrita andam juntas. Mas para o jornal on-line é imprescindível saber escrever, portanto a produção de textos é essencial neste caso.

Um abraço

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Fabiane Sarmento Oliveira Fruet - quarta, 29 Abr 2015, 20:33

Interessante, Cursista 9, a maneira que organizou a sua resposta, os motivos estão bem explicados!

Quando você apresenta Pensando o trabalho realizado no Caso 1, você refere-se aos cinco Minicasos do Caso 1 ou aos Minicasos 1.1 e 1.2? Pergunta isso, porque quando menciona o Tema 1 e 3, acredito que esteja referindo-se ao Minicaso 1.1. É isso? E os Temas 2, 4 e 5, aos Minicasos 1.1 e 1.2.

Você concorda com alguns dos colegas, os quais postaram aqui neste fórum, que o Tema 4 - Prática de produção de textos escritos foi mais trabalhado nas atividades apresentadas nos Minicasos 1.1 e 1.2? Por quê?

Um abraço,

Fabi

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Cursista 9 - terça, 5 Mai 2015, 15:15

Olá Fabiane!

Quanto a primeira pergunta, os temas 1 e 3 referem-se mais ao Minicaso 1.2, onde os alunos desenvolvem entrevistas como um dos meios de elaboração dos jornal. Já os temas 2, 4 e 5 são relevantes nos dois Minicasos, 1.1 e 1.2, pois em ambos faz-se necessária a pesquisa em diversas fontes, análise do que é pesquisado e aproveitado, escrita coerente e revisão adequada do que escreveu, observando se o conteúdo está apropriado e revisado linguisticamente.

Concordo em partes, pois o tema 4 é trabalhado também nos Minicasos 1.4 e 1.5, visto que nesses dois os alunos também terão presente a escrita, seja de textos ou outros trabalhos realizados em sala de aula(1.4), bem como relatórios do que foi trabalhado, observado e os resultados obtidos no Projeto Lixo Urbano (1.5).

Um abraço,

Fabi

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Cursista 1 - terça, 5 Mai 2015, 21:20

Olá colegas e professores!

Tive uma experiência muito legal que foi a criação do jornal impresso na escola, os alunos melhoraram muito as produções textuais e se revelaram verdadeiros jornalistas.

A criação do jornal online ampliou meus horizontes, estou elaborando um projeto para esse ano trabalhar com o jornal online a partir do segundo semestre com os alunos do 9º ano do ensino fundamental.

As tecnologias fazem parte do nosso cotidiano e essa também é a realidade dos nossos alunos. Vivemos conectados, acredito que o jornal online se tornará muito mais interessante para nossos alunos.

Amei os exemplos apresentados no Caso 1, estou adorando o material disponível.

Abraços

Re: Pensando o trabalho realizado no Caso 1 por Fabiane Sarmento Oliveira Fruet - terça, 5 Mai 2015, 23:37

Oi, Cursista 1

Muito legal saber da experiência que teve com a sua turma sobre a criação de um jornal impresso e do seu planejamento atual para a criação de um jornal on-line com os seus alunos do nono ano! Depois que implementar essa atividade, gostaria de saber como foi.

E com relação aos cinco Temas (Tema 1: Prática de escuta de textos orais, Tema 2: Prática de leitura de textos escritos, Tema 3: Prática de produção de textos orais, Tema 4: Prática de produção de textos escritos, Tema 5: Prática de análise linguística), concorda com a maioria dos colegas que o Tema 2 e 4 foram os mais desenvolvidos nas atividades apresentadas nos Minicasos 1.1 e 1.2 de criação de um jornal on-line que você achou interessante? Por quê?

Um abraço,

Fabi

ANEXO D – Exemplos de textos publicados nos diários do Moodle sobre os casos 1, 2, 3 e 4

Os textos apresentados a seguir são as publicações textuais na íntegra realizadas pelos cursistas 10, 7, 4 e 8, sobre os casos 1 (Criação de jornal *on-line* e *websites* nas aulas de Língua Portuguesa), 2 (Integração de vídeos e *podcasts* no ensino e aprendizagem de Português), 3 (Produção de histórias em quadrinhos virtuais e livros digitais para aprender a Língua Portuguesa) e 4 (O potencial das redes sociais, dos grupos de discussão e do celular na aprendizagem da língua materna), respectivamente, a fim de exemplificar o momento de reflexão proporcionado a todos os cursistas na oficina.

DIÁRIO SOBRE O CASO 1 – CURSISTA 10

Durante as três primeiras semanas da oficina encontrei dificuldades em me organizar, confesso que várias vezes; pensei em desistir. Trabalhar 60h e com um bebê de 8 meses, a situação não é muito fácil. São os planejamentos profissionais e pessoais, mas pensei, pensei e estou aqui tentando. Sei o quanto é importante para mim me atualizar e estar em constantes buscas de novas informações.

Lendo os cinco Minicase do Caso 1 achei tudo muito interessante, não sei se conseguirei fazer passo a passo. Acredito que precisa de tempo e disposição. Disposição eu tenho, o tempo está um pouco escasso, mas vou tentando.

A atividade do jornal *on-line* e *websites* é muito interessante. Os alunos ficam entusiasmados, participando com mais disposição, sem citar que ficam mais motivados. Todas as atividades foram muito legais, estão todos de parabéns.

Já tentei fazer com minha turma um blog, no início foi muito legal, os alunos estavam motivados, buscavam novas informações, notícias para recheá-lo, mas logo em seguida entrei em licença gestante e tudo parou, não houve prosseguimento. No início vi os alunos tirando fotos, fazendo vídeos, escrevendo textos,...

De repente, agora voltando na Educação de Jovens e Adultos, quem sabe fazer outro trabalho... Os alunos se sintam motivados a dar continuidade a este trabalho.

Gosto muito de usar as TICS nas minhas aulas, mas temos que ser criativos, pois as escolas públicas deixam a desejar neste quesito. Há muita precariedade em se tratando das novas tecnologias. O professor tem que trazer para dentro da sala de aula seus recursos, caso queira usar.

Fala-se tanto nos recursos tecnológicos e cabe a nós usarmos de maneira criativa, inventar, ousar. Se cada aluno não tem um computador, vamos gravar uma entrevista, um vídeo num pen-drive e passar para nossos alunos. A aula continuará interessante, pois o importante é saber argumentar, tornar a aula mais investigativa, levar o aluno a pensar, ser crítico e analisar todas as situações propostas.

Espero aprender muito neste curso e com isto me aperfeiçoar a fim de tornar minhas aulas mais práticas e criativas.

Não senti nenhuma dificuldade para acessar o material do Caso 1 e seus Minicase disponibilizados no Moodle. Gostei dessa forma de organização do material.

DIÁRIO SOBRE O CASO 2 – CURSISTA 7

Olá, Fabi!

Como já disse no chat, estou muito contente e satisfeita com as atividades do curso. Não sei te explicar se é pelo fato de ser direcionada à área em que atuo, mas sei que o curso me afeta. A cada atividade, fico cheia de ideias, pensando de que forma poderia aplicar com meus alunos.

Embora a maioria das atividades não sejam novas para mim, já faz muito tempo que não desenvolvo algumas delas. O curso reacendeu uma vontade que, muitas vezes, não temos ou está adormecida, reflexo da educação precária que temos no momento.

Como já disse, muitas das ferramentas e das atividades já utilizei com meus alunos e pretendo voltar a implementá-las. Quanto a modificações, posso ou não fazê-las. Tudo vai depender da temática que irei trabalhar e do contexto.

No que tange às atividades do chat, vi como muito produtivas. Poder discutir com os colegas, fazer reflexões, acompanhar os anseios e medos deles e incentivá-los a seguir em frente foi muito bom! No chat, temos a resposta imediata do colega às nossas postagens, aos nossos questionamentos. Acredito que isso constitui-se um ponto positivo em relação ao fórum.

Fico bem preocupada, porque vejo que grande parte do pessoal que trabalha na escola não tem suporte técnico para poder desenvolver as atividades. Se tentarem e der errado, vai ser uma frustração. Penso que os professores não estão ainda inseridos por completo no mundo informatizado, midiático. O receio do erro é grande! Enfim, não é fácil!

Quanto ao acesso do material, tudo normalizado, sem problemas de acesso. Todos os casos muito interessantes e motivadores.

Obrigada pela oportunidade. Abraço.

DIÁRIO SOBRE O CASO 3 – CURSISTA 4

As atividades de produção textual em HQ são de extrema importância para formação do aluno, pois fazem-no perceber a interação verbal e não-verbal da Linguagem para construção satisfatória do conhecimento. Elas tornam-se melhores quando mediadas por recursos tecnológicos, pois estimulam o indivíduo a alcançar mais integração de conhecimento que vai além do estudo da Língua, propriamente dito.

Particularmente, não alteraria nenhuma das atividades propostas no caso 3, pois elas estão bem estruturadas e condizentes com o conteúdo em análise.

De similar em minha sala de aula, foram apenas as produções de HQ tradicional, solicitando que os alunos desenhassem os quadrinhos, as personagens, contextualizassem a narrativa e atribuíssem as falas em balões condizentes com a situação. Essa metodologia foi aplicado nos sextos anos de dois mil e quatorze, esse ano já repensei-a, irei apresentar as premissas da HQ e posteriormente os apresentarei o software Hagáquê para suas produções textuais, ainda estou na indecisão de criar um blog para postagem das produções dos alunos se eles assim concordarem com o aval dos responsáveis.

Por fim, referente aos materiais, eu achei bastante desafiador a produção de um Wiki, pois faz com que os usuários tenham que adaptar sua colaboração com aquilo que fora criado anteriormente para que não se perca nem a coesão e coerência do texto. É um tanto quanto difícil realizar tal tarefa, pois faz com os alunos tenham de montar um quebra-cabeça textual em que as peças são criadas sob diferentes perspectivas e devem encaixar-se com perfeição para sua conclusão.

DIÁRIO SOBRE O CASO 4 – CURSISTA 8

Olá,

As propostas apresentadas no caso 4 foram realmente muito interessantes e algumas delas se aproximaram um pouco da minha realidade em sala de aula. Penso que a integração das redes sociais e o uso de celular com fins pedagógicos em sala de aula se fazem necessário na atual conjuntura. Isto porque o uso do facebook, whatsapp, por exemplo, fazem parte de nossa realidade e de nossos alunos, os quais, muitas vezes, não chegam a explorar as possibilidades de aprendizagem que essas ferramentas podem proporcionar.

Já tive a oportunidade de integrar em minha prática docente, no ensino de língua espanhola, o uso do facebook e do whatsapp e foram super válidas as experiências. Nas aulas de Língua Portuguesa ainda não integrei essas ferramentas, mas acredito que os resultados também seriam satisfatórios.

Nas escolas que trabalho ainda é difícil a implementação de práticas interdisciplinares. Os horários dos professores não batem, muitos trabalham em mais de uma escola e ainda identifico o maior entrave que é a falta e vontade de muitos colegas.

Gostei de responder ao questionário, mas o que achei de maior valia foi a disponibilização da enquete para visualizarmos e refletirmos sobre os dados. Não fiquei surpresa com os resultados da enquete, mas achei bom poder saber da realidade o grupo, no geral. Muitas vezes, os alunos/ cursistas não tem acesso ao material dos colegas e isso gera uma angustia muito grande.

Acredito que a educação do futuro não é mais a educação da concorrência, mas sim a educação do compartilhamento. As práticas de compartilhamento favorecem a troca e a construção de aprendizados, mas por muito tempo a escola privou os alunos dessa prática. Penso que essa atividade da enquete, bem como os fóruns de discussão e a tarefa de construção textual com o uso da wiki possibilitaram que os cursistas avaliassem o quanto é importante essas trocas em um ambiente de aprendizagem.

É isso! Embora com o tempo muito limitado em função de uma carga horária de trabalho e de estudos muito intensa, estou adorando o curso e as oportunidades de trabalho que ele tem me apresentado.

ANEXO E – Exemplo de interação mediada pelo *chat* do Moodle

O texto apresentado a seguir é um recorte da interação que aconteceu no *chat*, no dia 15 de maio de 2015 com início às 19:30 sobre o minicaso 2.1, Projeto CBB Web TV, do caso 2.

19:56 Cursista 7: acredito que todos os temas estão contemplados no trabalho proposto pelo professor.

19:57 Cursista 8: A análise linguística permeia todo esse processo.

19:57 Cursista 7: Acontece quando eles escrevem as reportagens, gravam os vídeos, fazem as reuniões...

19:57 Cursista 5: É e planejam a construção da fala através da escrita, ajustaram o texto.

19:57 Cursista 4: com certeza a leitura foi imprescindível para composição.

19:57 Cursista 6: Além da leitura, também o ensaio verbal e expressão corporal.

19:58 Cursista 4: não podemos esquecer o domínio de gêneros textuais.

19:58 Cursista 2: Os meus alunos (EJA), eu consigo muito melhor trabalhar a oralidade e produção de texto, claro levando em conta as trajetórias escolares de cada um.

19:58 Cursista 7: Quando assistem aos vídeos juntos e analisam o que está bom e o que pode ser melhorado, temos o tema 5.

19:58 Fabiane: Podemos dizer que é uma atividade completa!

19:59 Fabiane: Que é o Tema 5, Cursista 4.

19:59 Cursista 7: Além disso, vemos aí um trabalho totalmente colaborativo.

19:59 Cursista 5: Sim que trabalho riquíssimo, fiquei encantada com a organização.

20:00 Cursista 2: A expressão corporal, tenho dificuldade de trabalhar na sala, pois eles ainda são muito envergonhados pela diferença de idade.

20:00 Fabiane: Vocês são ótimos! Estão afiados nos Temas versus Minicasos.

20:00 Cursista 8: O mais interessante é que com esses tipos de atividades, a língua não é trabalhada de maneira descontextualizada e não é analisada por si, fora de um contexto, mas faz parte de um processo comunicativo.

20:01 Fabiane: Verdade, Cursista 8! Boa observação.

20:01 Fabiane: Mais alguma coisa, pessoal?

20:01 Cursista 2: Oralmente eles representam muito bem propomos atividades de música, os mais jovens.

20:01 Cursista 5: verdade Cursista 8, e nem sempre conseguimos isso na aula tradicional.

20:02 Cursista 7: Os recursos tecnológicos fazem parte do NOSSO universo. O universo dos alunos é também o nosso. Não podemos nos esquecer disso! Então, temos que usar esses recursos ao nosso favor, transformá-los em artefatos mediadores do processo de ensino e de aprendizagem.

20:02 Cursista 6: O tema 5 é bem contemplado, eles precisam ter conhecimento e contato com os diversos tipos de textos.

20:02 Fabiane: É um desafio para nós professores, Cursista 5!

20:02 Cursista 2: A Cursista 8 colocou muito bem.

20:02 Cursista 5: sim

20:03 Cursista 2: Ótimo Cursista 7, mas precisamos do apoio e a parceria com os colegas gestores.

20:04 Fabiane: Então, antes de passar para o outro Minicaso, e a partir do que vocês já mencionaram, para sintetizar, podemos observar a seguinte ordem de desenvolvimento dos Temas neste Minicaso:

20:04 Fabiane: Vejam se concordam.

20:05 Cursista 7: Mas, Cursista 2, podemos começar na nossa sala de aula. Assim que forem vendo o estímulo dos alunos, vão aceitando.

20:05 Cursista 2: Concordo plenamente.

20:05 Cursista 7: "Quebramos o gelo", mostrando o nosso trabalho com nossos alunos.

20:06 Cursista 6: Acredito que terei este apoio na minha escola.

20:06 Fabiane: Isso acontece muito, Cursista 7. Um professor desenvolve uma atividade mediada por alguma tecnologia. Dá certo a experiência e isso vai disseminando na escola e outros professores também vão querer aprender e fazer parecido...é uma corrente.

20:07 Cursista 7: Acredito que todos nós teremos. qual direção não vai querer ver um trabalho assim?

20:07 Cursista 6: Concordo e geralmente é assim.

20:07 Cursista 7: Concordo, Fabi!

20:08 Fabiane: Para resumir, então, a questão de Temas x Minicaso 2.1.

20:09 Fabiane: Podemos observar a seguinte ordem de desenvolvimento dos Temas neste Minicaso:

20:09 Fabiane: 1. Tema 2 Prática de leitura de textos escritos, porque, provavelmente, antes de produzirem os textos escritos para serem lidos nas gravações em vídeo, os alunos precisaram pesquisar, ler e interpretar alguns textos escritos que façam parte do gênero a ser trabalhado.

20:09 Fabiane: 2. Tema 4 Prática de produção de textos escritos, porque os alunos produziram os textos escritos que foram lidos por eles mesmos no momento da gravação em vídeo.

20:09: Cursista 7 disse para Cursista 8: Poderíamos fazer um lá na escola, utilizando os

dois idiomas, não é mesmo?

20:10 Cursista 8: Pois é verdade, Cursista 7.

20:10 Fabiane: Seria um ótimo projeto, Cursista 7 e Cursista 8!

20:10 Fabiane: Continuando... 3. Tema 5 Prática de análise linguística, porque eles tiveram que observar se ainda havia algumas inadequações na escrita do texto para aquele contexto de publicação na WebTV, ou seja, realizar o processo de refacção do texto junto ao professor e aos colegas para corrigir algo no texto que precisava ser aprimorado e ver se estava adaptado ao gênero textual em questão e também ao público-alvo.

20:10 Fabiane: 4. Tema 1 Prática de escuta de textos orais, porque eles, provavelmente, assistiram alguns telejornais para saber as características desse gênero.

20:11 Fabiane: 5. Tema 3 Prática de produção de textos orais, porque os alunos treinaram a leitura e praticaram a oralidade no momento em que gravavam e regravavam as suas falas.

20:11 Fabiane: 6. Tema 1 Prática de escuta de textos orais, porque eles assistiram as próprias gravações para ver se estavam prontas para a publicação na WebTV.

20:11 Cursista 7: Fabi, lá na escola, a Cursista 8 trabalha com Espanhol. Poderíamos fazer um trabalho com as duas línguas.

20:11 Fabiane: Sim, Cursista 7. É verdade!

20:11 Fabiane: 7. Tema 5 Prática de análise linguística, porque eles tiveram que prestar a atenção nas gravações para verificar se ainda havia alguma inadequação na oralidade e se estava de acordo com o gênero textual em questão. Ao detectar algum “problema”, dialogaram com o professor e com a turma para ver a melhor maneira de aprimorar o texto oral para aquele contexto da WebTV. Refaziam as gravações, caso fossem necessárias.

20:12 Fabiane: E, finalmente, a publicação dos vídeos na WebTV.

20:12 Cursista 7: É isso mesmo, Fabi!

20:12 Fabiane: Concordam com essa síntese!

20:12 Fabiane: ?

20:12 Fabiane: Como falaram, todos os temas perpassaram esse Minicaso.

20:12 Fabiane: Outra coisa interessante de se observar é que os alunos também utilizam as redes sociais para fazer propaganda da WebTV. Eles publicam no Facebook, Twitter, Google + e One Drive como uma maneira de fazer propaganda da TV e das notícias apresentadas nela. Trabalharemos as redes sociais no Caso 4.

20:12 Cursista 7: Sintetizaste perfeitamente!

Anexo F – Exemplo de produção colaborativa mediada pelo wiki do Moodle

MINICASO 3.3: Contos de espanto e alumbramento (Grupo de trabalho: Cursistas 6, 7, 8 e 10)

O Livro CONTOS DE ESPANTO E ALUMBRAMENTO de Ricardo de Azevedo apresenta nove versões de contos populares nos quais retrata o diálogo entre o 'maravilhoso' e o concreto. Neste livro, há vários heróis enfeitados, animais mágicos, monstregos e encantamentos, temas da transgressão, da paixão, da violência, da inveja, do amor e da sexualidade são preponderantes e estão delineados com grande nitidez.

Trabalhar com estes contos de forma lúdica é com certeza um diferencial; pois é uma atividade de leitura e releitura riquíssima.

Em toda a cidade há vários contos ou lendas contadas pelos mais velhos. Que legal seria fazer com nossos alunos uma versão de lendas e contos do nosso município. Seria uma atividade bastante enriquecedora, pois trabalharia a escrita e a expressão oral, pois teriam que coletar depoimentos, montar histórias e recontá-las de forma criativa.

Em nossas famílias sempre há histórias bem interessantes e assustadoras que dariam uma ótima e assustadora história. Quem nunca ouviu falar da “Loira do banheiro”, lendas urbanas, mas que continuam vivas no nosso meio. Quem sabe dar oportunidade do aluno criar sua lenda ou conto.

Seria interessante também, além de criar, inventar, fazer um levantamento de histórias familiares com pais e avós, escrever e montar a história com as imagens criadas a partir dos fatos de cada texto. Ainda mais quando se trata de histórias ou contos de espanto e alumbramento, que provocam a curiosidade, os medos ou encantos, o desconhecido, o fantástico etc. Tal trabalho envolve os estudantes e desperta o interesse para o trabalho em grupo, a leitura, a pesquisa, a escrita, a produção completa, a montagem, a escolha de imagens, fonte, sonoplastia, opinião etc.

A proposta de trabalho a partir do livro de Ricardo de Azevedo é realmente riquíssima e, além de possibilitar o trabalho de pesquisa e escritura de textos orais que formam parte do contexto dos estudantes, também permite que se trabalhe com as quatro habilidades da língua. Um outro ponto a favor para essa prática é a possibilidade de uma atividade escolar estar fazendo um registro de histórias que formam parte da cultura local e portanto estão intimamente interligadas com as identidades dos alunos e seus familiares. Isso proporciona uma atividade de análise linguística do que é seu, forma parte de sua realidade.

No que concerne aos temas estudados, percebe-se, nessa atividade de recontar alguns contos de espanto e alumbramento e a organização em formato de um livro digital, um trabalho cujos temas foram todos explorados. Lendo as etapas do projeto, percebe-se que o Tema 1: Prática de escuta de textos orais fica claro no momento em que é realizada atividade de audição de um caso de terror contado oralmente.

O Tema 4: Prática de produção de textos escritos é percebido quando o aluno faz o registro do conto por escrito, tal qual fez Ricardo Azevedo; quando é feita a transcrição do conto, comparação entre a linguagem oral e a língua escrita e retextualização do conto, transformando-o em uma versão escrita, para ser lida e não ouvida; Nesse momento em que acontece esse último passo – a leitura da versão escrita – temos o Tema 2: Prática de leitura de textos escritos.

Quando, há a discussão sobre o resultado da pesquisa e apresentação do conto, a partir dos paratextos (título, ilustrações, sumário) e da leitura dramatizada de um dos contos, temos a produção da escrita mas também podemos inferir a presença do Tema 3: Prática de produção de textos orais, uma vez que os alunos precisaram planejar a fala pública em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos, além de considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (BRASIL, 1998, p.51).

O Tema 5: Prática de análise linguística parece estar presente em todas as atividades, mas fica clara quando é realizada a reescrita textual, mediante a digitação e modificação do texto, seguindo as orientações dadas pelas professoras de Língua Portuguesa, já que um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. (BRASIL, 1998, p.86).

Anexo G – Exemplo de produção individual mediada pelo questionário do Moodle

1. No Minicaseo 4.1, Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária, o componente curricular trabalhado foi a Literatura, mas podemos inferir que também houve a possibilidade de ter desenvolvido alguns Temas essenciais para os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Quais Temas você consegue identificar? Justifique a sua resposta.

Incrível a quantidade de estratégias que temos ao nosso dispor no ensino da Língua Portuguesa. Confesso-lhes que a cada dia me apaixono mais por ensiná-la!

Quanto ao minicaseo 4.1, confesso que já havia pensado em desenvolver uma atividade de produção textual com escritas de tweets. Isso aconteceu quando recebemos na escola o livro de Luís Dill “Do Coração de Telma”, todo ele escrito em tweets. A gurizada ficou apaixonada pela forma que o autor utilizou para apresentar o livro. Entretanto, por não dominar completamente e ser final do ano letivo, não pus em prática a atividade. Vejo agora que deveria tê-lo feito. Mas nunca é tarde!

Estou planejando fazer com as 7^{as} séries da escola. Vejo essa estratégia como uma prática potencializadora no processo de ensino de produção textual.

No que tange à aplicabilidade dos temas (1 a 5) no minicaseo 4.1, parece-me que as atividades que privilegiam a escrita e a leitura são mais presentes, entretanto, não podemos afirmar que tenham ficado marginalizadas as atividades orais e de escuta.

Na proposta apresentada no texto “O Twitter e a reflexão linguística na sala de aula de português”, o professor aponta o tweet para trabalhar a Gramática Normativa e a reflexão Linguística; trabalhar concordância, plural..., as regras em geral. Vemos contemplados aí a escrita e a leitura, mas de certa forma, temos a revisão linguística do tweet. (C7).

2. Quais dos cinco Temas você acredita que poderá ser desenvolvido ao integrar o Facebook na sala de aula (Minicaseo 4.2)? Por quê?

Acredito que todos os cinco temas podem ser explorados quando utilizamos o Facebook. Claro que as atividades de escrita e leitura sempre. As habilidades de escuta e oralidade também podem ser utilizadas, por meio da produção de vídeos os quais serão publicados no “Face” para análise e discussão da turma. A análise linguística se faz necessária, visto que, cada postagem deve ser analisada, revisada, trabalhada.

Além do mais, vemos a toda hora pessoas, nossos alunos se comunicando nas redes sociais. Eles escrevem, editam, publicam seus textos a todo instante. Então por que não aproveitar para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da língua? Acredito que seria uma excelente estratégia de se trabalhar a escrita, a oralidade, a escuta e também a revisão linguística. Precisamos ensinar nossos alunos a escrever corretamente seja em que contexto for. Usar linguagem informal não implica cometer erros. (C7).

3. O Minicaseo 4.3, Edmodo no Ensino da Arte - dinamizando a aprendizagem colaborativa, dá ênfase ao componente curricular Arte. Porém, é possível trabalharmos de maneira interdisciplinar e organizarmos atividades escolares de Língua Portuguesa juntamente a de Arte mediadas pelo Edmodo. Nesse sentido, quais Temas poderão ser desenvolvidos ao implementarmos atividades escolares mediadas pelo Edmodo? Justifique a sua resposta.

Assim como as demais redes, o Edmodo constitui-se uma excelente ferramenta de ensino e de aprendizagem. Parece-me ainda mais completa, visto que tem a possibilidade de ter o campo do aluno e do professor. As atividades ficam organizadas, para a resolução dos alunos. Muito interessante, pois podem ser postados vídeos sobre os assuntos estudados. Plataforma excelente, não tinha conhecimento!

No que tange aos temas, acredito que todos os quatro temas podem ser contemplados com o uso da plataforma. O quinto tema, penso que de qualquer forma vai estar contemplado mesmo que não claramente. (C7).

4. Quais Temas perpassam o Minicase 4.4, Produção textual mediada pelo Tumblr? Justifique a sua resposta.

No que tange ao minicase 4.4, “Produção textual mediada pelo Tumblr” da forma como a atividade é proposta contribuiu no desenvolvimento tanto da habilidade de escrita bem como para o desenvolvimento da escuta e da oralidade visto que, por ser uma rede social, configura-se como atrativa e potencializadora no processo de ensino e aprendizagem, já que seu usuário pode fazer uso de imagens, textos, vídeos e áudio em seus posts - que podem ser originais, do próprio usuário, ou de outras pessoas, com a alternativa "reblog", assim torna-se possível difundir conteúdos alheios. Vemos aí os quatro temas trabalhados e, para isso, torna-se imprescindível que se utilize o tema 5 de revisão linguística. (C7).

5. No Minicase 4.5, Produção colaborativa mediada pelos e-groups para a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental, deu-se ênfase ao componente curricular Matemática. No entanto, é possível observar que alguns Temas importantes para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa também podem ser desenvolvidos por meio dessa atividade escolar. Então, quais Temas você consegue identificar que também podem ser desenvolvidos com essa atividade? Justifique a sua resposta.

O minicase 4.5 mais uma vez apresenta uma atividade que implica o trabalho colaborativo, necessitando do envolvimento e participação/colaboração dos alunos nas atividades. Essas atividades estão propostas de forma a contemplar os quatro casos. É importante salientar que é uma atividade da disciplina de Matemática, mas temos aí contempladas a escrita, a leitura e a oralidade, como fica bem destacado no texto: “estudantes em grupo os analis[a]m, interpret[a]m, discut[e]m e produz[e]m possíveis explicações ou soluções”.

A escuta fica bem clara quando são propostas atividades que envolvem interdisciplinaridade, quando os alunos “escutaram uma música em Língua Inglesa sobre a Tabela Periódica, além de aprimorarem diversas habilidades como a musical, a linguística, a interpessoal e a lógico matemática, entre outras”. A prática de revisão linguística, além da escrita e leitura, certamente se fez necessária “quando [os alunos] enviaram e receberam mensagens em que se fizeram necessárias as habilidades de compreensão e interpretação textual das atividades; trabalharam a cultura sobre Báskara, Tales de Mileto e resolveram equações. Temos aí uma atividade que temos contemplados cinco temas, mesmo que o quinto implicitamente. (C7).

6. O Minicase 4.6, Celular é utilizado como ferramenta pedagógica em História, enfatizou o componente curricular História. Só que conseguimos perceber, nesse Minicase, a possibilidade de desenvolver alguns Temas que são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Quais Temas são esses? Justifique a sua resposta.

No minicase 4.6, temos artigos com um dos assuntos mais discutidos pelos educadores: o uso do celular na sala de aula, alguns educadores ainda totalmente contrários, outros já vendo aparelho móvel como um aliado e assim caminha nossa educação com avanços e retrocessos. No primeiro dos artigos selecionados já se vê o potencial do uso do celular: “Projeto escolar em Leopoldina (MG) cria aplicativo para alunos do ensino fundamental. Inovação permite ganhos na leitura e escrita. Já, no título, vemos contemplados os temas 2 e 4, assim como podem estar presentes o tema 1 - Prática de escuta de textos orais, porque há possibilidade de assistir a filmes e vídeos selecionados pelo professor. O tema 3- Prática de produção de textos orais não aparece mas pode ser produzido a partir das explicações da aula. Tal tema não fica claro, mas pode ter sido abordado, assim como a revisão linguística daquilo que o aluno vai escrever. (C7).

Anexo H – Respostas dos cursistas à enquete realizada no Moodle sobre a integração das redes sociais, grupos de discussão e celular nas aulas

1 Você tem conta no Twitter? Acessa essa rede social?

Resposta	Média	Total
Sim		0
Não	 100%	10
Total	 100%	10/10

2 Você já integrou o Twitter nas suas aulas de Língua Portuguesa?

Resposta	Média	Total
Sim		0
Não	 100%	10
Total	 100%	10/10

3 Você tem conta no Facebook? Acessa essa rede social?

Resposta	Média	Total
Sim	 100%	10
Não		0
Total	 100%	10/10

4 Você já integrou o Facebook nas suas aulas de Língua Portuguesa?

Resposta	Média	Total
Sim	 40%	4
Não	 60%	6
Total	 100%	10/10

5 Você tem conta no Edmodo? Acessa essa rede social?

Resposta	Média	Total
Sim	 20%	2
Não	 80%	8
Total	 100%	10/10

6 Você já integrou o Edmodo nas suas aulas de Língua Portuguesa?

Resposta	Média	Total
Sim	 10%	1
Não	 90%	9
Total	 100%	10/10

7 Você tem conta no Tumblr? Acessa essa rede social?

Resposta	Média	Total
Sim		0
Não	 100%	10

Resposta	Média	Total
Total	 100%	10/10

- 8** Você já integrou o Tumblr nas suas aulas de Língua Portuguesa?

Resposta	Média	Total
Sim		0
Não	 100%	10
Total	 100%	10/10

- 9** Você tem conta em algum *e-groups* (Grupos.com.br / Yahoo Groups / Google Groups ou em outro grupo *on-line*)?

Resposta	Média	Total
Sim	 60%	6
Não	 40%	4
Total	 100%	10/10

- 10** Você já integrou algum *e-group* nas suas aulas de Língua Portuguesa?

Resposta	Média	Total
Sim	 30%	3
Não	 70%	7
Total	 100%	10/10

- 11** Você tem aparelho de celular?

Resposta	Média	Total
Sim	 100%	10
Não		0
Total	 100%	10/10

- 12** O seu aparelho de celular tem acesso à Internet?

Resposta	Média	Total
Sim	 90%	9
Não	 10%	1
Total	 100%	10/10

- 13** Você já integrou o celular nas suas aulas de Língua Portuguesa?

Resposta	Média	Total
Sim	 70%	7
Não	 30%	3
Total	 100%	10/10

Anexo I – Algumas mensagens individuais enviadas pela professora da oficina

Terça, 14 abril 2015

16:46:

Boa tarde, querido(a)s professore(a)s cursistas!

Muitos de vocês já se apresentaram no [Fórum de apresentação](#) na primeira semana da oficina. Agora, já sabemos um pouco mais sobre o perfil do nosso grupo.

Informo que respondi a todos que postaram no fórum, caso ainda não tenham lido a minha mensagem.

Nesta segunda semana, é muito importante que realizem a leitura dos **TEMAS: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa** e também procurem apropriar-se desses cinco temas, visto que eles serão fundamentais para a realização de todas as atividades desta oficina. Além disso, sugiro que já acessem o [CASO 1: Criação de jornal on-line e de websites nas aulas de Língua Portuguesa](#) e comecem a ler os Minicasos 1.1 e 1.2.

Se tiverem alguma dúvida, sugestão referente à oficina, já sabem, é só entrar em contato, que estou à disposição.

Um abraço, Fabi

Quarta, 22 abril 2015

19:19:

Olá, professores

Como estão?

Até dia 27/04/2015 trabalharemos nas atividades referentes ao Caso 1. Procurem não deixar de fazer as atividades nos prazos!

Quem ainda não se apresentou ao grupo tem até o dia 27/04/2015 para postar no [Fórum de apresentação](#).

Temos ainda mais duas atividades: [Fórum - Atividade referente ao Caso 1](#) e [Diário - Caso 1](#).

Também não deixem de ler as postagens no [Fórum de avisos](#) e no [?? Fórum de dúvidas ??](#).

Um abraço, Fabi

20:52:

Boa noite, professores cursistas

A fim de dirimir algumas dúvidas que surgiram, seguem abaixo as minhas orientações:

1. Neste momento, não é atividade desta oficina a criação de um jornal *on-line* e de *websites* com as suas turmas. A não ser que desejem realizar agora essa atividade com os seus alunos por terem achado a proposta pertinente para trabalhar nas turmas. Só que não é uma atividade obrigatória da oficina. Certo?

2. No [Fórum - Atividade referente ao Caso 1](#), é mais relevante para a nossa interação que não seja aberto um novo tópico no fórum e sim respondam no tópico que eu já havia aberto. Um para postarem as respostas sobre os Minicasos 1.1 e 1.2 (Criação de um jornal *on-line* - [Diálogo sobre os minicasos 1.1 e 1.2](#)) e outro para postarem as respostas sobre os Minicasos 1.3, 1.4 e 1.5 (Criação de *websites* - [Diálogo sobre os minicasos 1.3, 1.4 e 1.5](#)).

3. Como eu não havia avisado antes sobre isso, quem já abriu novos tópicos de discussão, não tem problema! Solicito que as novas postagens, novos diálogos sejam realizados nos tópicos já abertos tanto por mim quanto pelos colegas.

4. Procurem ler os tópicos abertos e dialoguem com alguns dos colegas sobre o que eles também postaram. Se a resposta deles foi similar à de vocês, em que medida concordam com o colega e também podem contribuir com a experiência de vocês...

5. Como ninguém respondeu ainda sobre os Minicasos 1.3, 1.4 e 1.5, solicito que a interação seja feita somente no tópico [Diálogo sobre os minicasos 1.3, 1.4 e 1.5](#).

6. A proposta da oficina, como mencionei, anteriormente, [no fórum](#) de dúvidas, é para que realizem a leitura dos

Minicasos do Caso 1 e observem quais temas perpassam / podem ser aplicados em cada um desses Minicasos e expliquem os motivos da sua resposta no [Fórum - Atividade referente ao Caso 1](#), bem como procurem dialogar com os colegas referente à resposta deles.

7. Depois de terem participado desse fórum, a outra atividade é o [Diário - Caso 1](#). Nesse diário, vocês deverão relatar quais foram as suas impressões sobre todo esse processo realizado nas primeiras três semanas da oficina. Nessa atividade, vocês encontrarão 5 perguntas que servirão de guia para a escrita de vocês no diário.

8. Nas próximas semanas, trabalharemos nessa mesma perspectiva de leitura dos Minicasos dos Casos 2, 3 e 4 (cada um deles com atividades escolares mediadas por diferentes tecnologias digitais) e serão solicitadas diferentes atividades para vocês fazerem sobre a aplicabilidade dos Temas em tais Casos por meio de *Chat*, Wiki, trabalho individual, aqui no ambiente virtual Moodle.

9. Os Minicasos dos diferentes Casos apresentados aqui na oficina são sugestões / propostas de como vocês podem integrar as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Importante ressaltar que tais atividades precisarão ser sempre adaptadas para a sua realidade escolar!

10. **Somente no Caso 5**, é que será solicitado a vocês o planejamento de uma atividade escolar para o componente curricular Português mediada por alguma tecnologia digital trabalhada aqui na oficina levando em conta o seu contexto, a realidade da(s) sua(s) turma(s) e da sua escola.

Estou gostando muito de ler as respostas dos que já postaram a participação no [Fórum - Atividade referente ao Caso 1](#)!!! Só estou aguardando um pouco mais de diálogo entre vocês, mas acredito que ocorrerá no decorrer dessa semana.

Um abraço, Fabi

Sábado, 25 abril 2015

22:30:

Olá,

Estou sentindo falta do [Diálogo sobre os Minicasos 1.3, 1.4 e 1.5](#) no Fórum - Atividade referente ao Caso 1.

O que achou da proposta de criação de Websites para as aulas de Língua Portuguesa? Quais dos cinco Temas perpassam / podem ser aplicados nos Minicasos 1.3, 1.4 e 1.5? E por quê?

Não esqueça de postar sua resposta nesse fórum até segunda-feira, 27 de abril de 2015.

Na segunda-feira, já começaremos a leitura do Caso 2 - Integração de vídeos e *Podcasts* no ensino e na aprendizagem de Português.

Um abraço, Fabi

22:59:

Boa noite,

Informo que houve um problema no Moodle com relação à ferramenta Diário. Atividade que teria que fazer até dia 27 de abril de 2015.

Já entrei em contato com o Suporte do Moodle da UFPel e acredito que segunda-feira eles expliquem o que aconteceu e se poderão integrá-la novamente à oficina.

Devido a isso, o prazo para essa atividade será prorrogado, após a ferramenta ficar disponível novamente.

Logo que eu tiver novidades sobre isso, avisarei por mensagem.

Um abraço, Fabi

Segunda, 27 abril 2015

11:43:

Olá, cursista!

Já está disponível o Caso 2 - Integração de vídeos e *Podcasts* no ensino e na aprendizagem de Português e seus Minicasos. O prazo para a leitura dos Minicasos e realização das atividades de fórum e diário é 27 de abril de 2015 a 18 de maio de 2015.

Nesse período, também teremos uma atividade de *Chat*. Esse *Chat* será realizado em dois dias diferentes (14 de maio às 19:30 e 15 de maio às 19:30).

Qual dessas datas fica melhor para você participar do *Chat*? Na quinta ou na sexta às 19:30?

Aguardo a sua resposta para eu poder organizar os grupos de discussão.

Um abraço, Fabi

Quarta, 29 abril 2015

15:22:

Olá,

Quem ainda não fez, não esqueça de fazer até hoje (29 de abril de 2015) a atividade [Diário - Caso 1](#). Nessa atividade, terá que relatar quais foram as suas impressões sobre todo esse processo realizado nas primeiras três semanas da oficina.

Um abraço, Fabi

22:26:

Boa noite, cursistas

Conforme sugestão de uma colega, abri um Fórum na oficina para [Compartilhamento de experiências e materiais didáticos](#). Nesse fórum, quem desejar pode compartilhar experiências que teve, ao implementar atividades escolares mediadas pelas tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, bem como dialogar e trocar ideias com os colegas. Também pode compartilhar materiais didáticos, planos de aula e *links* ou endereços de *sites*, objetos de aprendizagens, entre outros, que possam trazer contribuições para as práticas docentes do grupo mediada pelas tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa .

Um abraço, Fabi

Terça, 12 maio 2015

12:07:

Olá, cursista xxx

Informo que a sua participação no *chat*, conforme sua solicitação, será no dia 15 de maio de 2015 (sexta-feira) às 19:30.

A principal questão que norteará a nossa interação já está disponível no *link* do *chat*: [Chat 15/05/2015 às 19:30 - Atividade referente ao Caso 2](#). É só clicar nesse *link* para ler a pergunta e poder organizar previamente a sua resposta inicial, antes de começarmos o diálogo com os colegas.

Até sexta no *chat*!

Sua participação é muito importante para o diálogo com o grupo!

Um abraço, Fabi

Domingo, 17 maio 2015

20:41:

Pessoal,

Só para lembrar quem ainda não está em dia com as atividades do Caso 2 que amanhã (18/05/2015) finaliza o prazo para responderem o [Fórum - Atividade referente ao Caso 2](#) e o [Diário - Caso 2](#).

Um

abraço,

Fabi

Domingo, 24 maio 2015

21:58:

Olá,

Como está?

E com relação às atividades do Caso 3? Tudo tranquilo?

Já trabalhou com a produção de textos de forma colaborativa no wiki? Tem alguma dúvida sobre o wiki?

O prazo para a realização dessas atividades do Caso 3 é até 01 de junho de 2015.

Na próxima semana, já começaremos a trabalhar no Caso 4!

Desejo uma ótima semana! Um abraço, Fabi

Quinta, 28 maio 2015

01:01:

Olá, cursistas querido(a)s!!

Como estão? Espero que bem.

Como muitos de vocês estão na correria do final do trimestre nas escolas, avaliações para fazerem, notas para fecharem, e, além disso, a maioria faz outros cursos além desta oficina, decidi prorrogar por mais uma semana o prazo para a realização das atividades do Caso 3.

Agora, **vocês terão até dia 08 de junho de 2015 para fazerem as atividades do Caso 3.** Assim, começaremos a trabalhar no Caso 4 no dia 08 de junho e não no dia primeira como estava no nosso cronograma. Certo?

Claro que quem puder fazer as atividades antes dessa data melhor, pois, desse modo, será mais produtiva a escrita colaborativa dos grupos no wiki.

Também solicito que os cursistas que têm alguma atividade atrasada procurem colocá-las em dia logo que possível. De preferência até dia 08 de junho de 2015.

Um abraço, Fabi

Quinta, 4 junho 2015

18:50:

Olá, pessoal

O prazo para concluir o texto sobre os Minicasos do Caso 3 no wiki ([Atividade referente ao Caso 3](#)) finaliza no dia 08 de junho de 2015!

Em todos os Minicasos, já temos um texto que foi produzido por alguns colegas. Porém, observei que muitos ainda não participaram da produção do texto colaborativo do grupo...

Também tem a atividade de [Diário - Caso 3](#) que é até o dia 08/06.

Qualquer dúvida, entrem em contato!

Um abraço, Fabi

Segunda, 22 junho 2015

11:52:

Olá, cursistas!

Após postar sua resposta em cada questão do questionário, não esqueçam de clicar em [Finalizar tentativa ...](#) e, depois, de terem respondido todas as questões, clicar no botão que se encontra abaixo das questões PRÓXIMO e logo após no botão ENVIAR TUDO E TERMINAR.

Qualquer dúvida, é só entrar em contato.

Um abraço, Fabi

Terça, 23 junho 2015

19:31:

Olá, cursistas!

Chegamos ao último Caso desta oficina, Caso 5 - Aulas de Português mediadas pelas tecnologias digitais planejadas pelos professores cursistas.

Agora, os Minicasos serão planejados por vocês!

A atividade do Caso 5 já está disponível em [Fórum - Atividade referente ao Caso 5](#) e o planejamento de uma atividade escolar mediada por uma ou mais tecnologias digitais que estudamos nesta oficina precisa ser postado no fórum até o dia 13 de julho de 2015.

Se precisarem de algum auxílio ou sugestão referente à atividade escolar que pretendem planejar, entrem em contato comigo! É importante que esse planejamento leve em consideração o contexto da escola em que trabalham e do nível da(s) turma(s) que será(ão) implementada(s) a atividade escolar planejada.

Lembro também que o prazo para responderem as atividades do Caso 4 finaliza no dia 29 de junho de 2015.

Um abraço, Fabi

Segunda, 6 julho 2015

22:03:

Olá, cursistas!

Como estão?

Estamos na última semana da nossa oficina. Agora, falta pouco para concluí-la!

Informo que disponibilizei no [Fórum - Atividade referente ao Caso 5](#) uma sugestão com um passo a passo para a organização do planejamento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais.

Qualquer dúvida, estou à disposição para auxiliá-los.

Um abraço, Fabi

Quarta, 8 julho 2015

15:00:

Boa tarde, cursistas!

Tudo bem?

Recebi algumas solicitações para ver a possibilidade de prorrogar por mais uma semana a entrega do trabalho final da oficina referente ao Caso 5.

Assim, como ainda ninguém postou no fórum o planejamento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais, informo que o prazo final para postar esse trabalho sobre o Caso 5 foi prorrogado até o dia 20 de julho de 2015.

Desse modo, nossa oficina finalizará dia 20 de julho de 2015 e não dia 13 de julho de 2015, certo? Esse prazo não poderá ser mais alterado!

Aproveitem esse período a mais para também dialogar com os colegas no [Fórum - Atividade referente ao Caso 5](#) sobre os planos postados. Se possível, postem os planos com alguns dias de antecedência, ou seja, dia 18, 19 de julho de 2015 ou até mesmo um pouco antes, para poderem interagir com os colegas sobre esses planejamentos. Trocar ideias, sugestões, para que essa atividade alcance o objetivo de diálogo e não só cada um postar o seu trabalho e "deu". Sem nenhuma reflexão e interação do grupo.

Qualquer dúvida, estou à disposição, é só entrar em contato.

Ótimo trabalho a todos nessa reta final da oficina!

Um abraço, Fabi

Quinta, 16 julho 2015

15:22:

Olá, cursistas!

Como estão?

Só para lembrá-los que a nossa oficina finaliza dia 20 de julho de 2015. Na próxima segunda-feira!

Todos tem até essa data para colocar em dia as tarefas atrasadas (para quem ainda tiver alguma em atraso) e também postar a atividade final, a qual é um planejamento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais levando em conta as suas turmas e escola.

Se não conseguirem aplicarem essa atividade com os seus alunos até dia 20 de julho, não tem problema. Mas, não esqueçam de postar esse planejamento no fórum! Assim, vocês já terão uma atividade escolar planejada para implementarem com as suas turmas, quando for possível.

Já os que conseguirem aplicar a atividade, poderão contar como foi essa experiência.

Qualquer dúvida, estou à disposição.

Um abraço, Fabi

Terça, 21 julho 2015

00:58:

Querido(a)s cursistas!

Após postarem, no fórum do Caso 5, o planejamento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais levando em consideração o próprio contexto de trabalho (ano, turma, escola) e interagirem neste mesmo fórum sobre os planejamentos dos colegas, solicito que respondam, como atividade final, a pesquisa de avaliação sobre esta oficina que está disponível em [Pesquisa - Atividade de avaliação da oficina](#).

Sua resposta é super importante para nós! Não deixem de responder essa pesquisa, certo?

Depois de realizadas essas atividades, vocês estarão aptos para receberem o certificado da oficina. Logo que eu tiver mais informações sobre os certificados de vocês, entrarei em contato. Pois, estes serão expedidos pela [Pró-Reitoria de Extensão e Cultura](#) (PREC) da UFPel.

Enquanto isso, todos que concluírem as atividades da oficina receberão, em um primeiro momento, um atestado de conclusão desta oficina.

Um abraço, Fabi

Sexta, 24 julho 2015

13:01:

Olá,

Além da atividade final do Caso 5 - planejamento de uma atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais, há também no Caso 5, uma [Pesquisa - Atividade de avaliação da oficina para você responder, certo?](#)

Não esqueça de responder essa pesquisa de avaliação com a sua opinião sobre a oficina. Sua opinião é muito importante!

Um abraço, Fabi

Segunda, 27 julho 2015

12:11:

Querido(a)s cursistas,

Chegamos ao fim da nossa oficina. Espero que tenha sido um momento de muitas aprendizagens com relação à integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Este espaço da oficina no Moodle ficará aberto por algum tempo, caso queiram acessar novamente todo o material disponibilizado aqui.

Parabéns a todos que participaram até o final da oficina! Adorei trabalhar com vocês!

Encaminharei o nome dos que concluíram à PREC da UFPel para a emissão dos certificados e, logo que eu sober mais informações sobre o certificados, entrarei em contato. Além disso, logo que os atestados estiverem prontos, enviarei em anexo para o e-mail de vocês.

Desejo muito sucesso a todos!

Estou à disposição sempre que quiserem entrar em contato comigo pelo e-mail fabianefruet@gmail.com

Um abraço, Fabi

Anexo J – Exemplos de atividades escolares planejadas pelos cursistas como atividade do caso 5

ATIVIDADE ESCOLAR PLANEJADA PELO CURSISTAS 7



Minicase a ser desenvolvido com alunos de 7ª séries e 8ª séries Planejamento - Atividade escolar e as tecnologias PRODUÇÃO DE HQ, E-BOOKS E VÍDEOS COM BASE NA OBRA “UM APÓLOGO”.

Nome da escola: Escola Municipal de Ensino fundamental xxxx.

Nome da professora: C7.

Disciplina: Português

Séries: 7ª e 8ª Ensino Fundamental

Carga-horária: um trimestre

Tema(s) a ser(em) desenvolvido(s): A proposta da atividade é contemplar o desenvolvimento de todos os temas, por isso o tempo de duração do trabalho é de um trimestre.

Tema 1 - Prática de escuta de textos orais

Tema 2 - Prática de leitura de textos escritos

Tema 3 - Prática de produção de textos orais

Tema 4 - Prática de produção de textos escritos

Tema 5 - Prática de análise linguística

É inegável a ampliação, nas últimas décadas, das possibilidades pedagógicas das quais o educador pode lançar mão no sentido de motivar seu educando. Nesse contexto, justifica-se esta prática pedagógica com a qual se **procura estimular o discente no que tange à leitura e à escrita.**

A atividade é proposta a alunos de 7ªs e 8ª séries com o **objetivo** é aliar o estudo (a escrita e a leitura) de textos literários ao uso da tecnologia, procurando avaliar as práticas contempladas durante o processo e suas contribuições para a aprendizagem e para o entendimento da produção literária como elemento social. A mediação da aprendizagem por ferramentas tecnológicas na realização das tarefas constitui-se recurso imprescindível, visto que essas ferramentas afetam o nosso aluno, produzindo-lhe sentido. Apesar de vivermos em uma cultura na qual é valorizada a linguagem escrita na aprendizagem dos autores da nossa literatura e suas obras, constitui-se truísmo o fato de que tal linguagem poderá transformar-se, no viés do educando, em uma prática maçante, contribuindo para uma aversão à literatura.

Pensando nisso, é que se insere esta proposta: produção de História em Quadrinhos, de E-book e de áudio book. Para isso, são utilizadas outras ferramentas e metodologias que não só a aula expositiva e o uso do giz e do quadro. Faz-se uso de instrumentos os quais contribuam para uma aprendizagem que faça sentido aos aprendentes, procurando, com isso, estimulá-los à leitura de autores da Literatura Brasileira, despertando, assim, o interesse deles pela área, além do conhecimento dos mais diversos gêneros literários. Defende-se a tese de que para aprender é preciso que faça sentido o que está sendo ensinado. Acredita-se que uma das coisas que mais motiva o aluno à aprendizagem é gostar do que faz e atribuir um sentido ao que está fazendo. Busca-se,

então, integrar a produção de audiovisuais ao ensino da Literatura, na tentativa de se ter uma escola que incentive os alunos a descobrirem seus próprios talentos (MOSÉ, 2013).

Por entender que a aprendizagem é mediada culturalmente, que não ocorre espontaneamente, em indivíduos isolados, salienta-se a importância das interações sociais para a internalização do conteúdo. Assim, o trabalho se dará colaborativamente durante todo o tempo. Para tal nos apoiamos em Damiani (2008), que baseada nos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural, defende que as **atividades colaborativas** trazem inúmeros benefícios para as pessoas que nelas estão envolvidas, principalmente na área da Educação.

Tecnologias que mediarão a atividade: texto impresso/livro, celular, computador, projetor multimídia.

Descrição de como será desenvolvida a atividade: As turmas serão divididas em grupos de, no máximo, três alunos, tendo o cuidado de que, em cada trio, haja pelo menos um celular (que permita acesso à internet) e de não concentrar aqueles que têm mais facilidade com a tecnologia em um grupo.

1) Leitura do texto “Um Apólogo” de Machado de Assis e de uma fábula. Pedir para que os alunos leiam “Um Apólogo” silenciosamente e depois pedir a voluntários para que apresentem oralmente o texto. Então, perguntar-lhes se esse texto remete a algum outro texto que eles conheçam. Espera-se que a resposta seja de que o texto lembra a fábula. A partir daí, pedir para eles procurarem, com o uso do celular, uma fábula para lerem. Após a leitura, ver com eles quais as diferenças e semelhanças entre os textos.

2) Produção de um apólogo Pedir para que os alunos escolham três objetos e produzam um apólogo. Esse texto será escrito em casa no Google Docs. A professora será componente de cada grupo e fará a intervenção sempre que necessário. Assim ficará registrada toda e qualquer participação/intervenção dos componentes. Com os textos prontos, os mesmos serão publicados nos grupos do *Facebook* para apreciação e comentários dos demais colegas da turma.

3) Conceitos básicos de Histórias em Quadrinhos Como próximo passo da atividade, trabalharei com as turmas os conceitos básicos de História em Quadrinhos; leremos algumas para conhecimento do gênero. Veremos os diferentes balões, as diferentes onomatopeias... Alguns sites serão fornecidos para consulta.

<http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>

<http://www.saposvoadores.net/2012/06/6-elementos-basicos-para-criar-umahistoria-em-quadrinhos.html>

4) produção de uma HQ Como próxima atividade será solicitada que os trios façam uma releitura em Quadrinhos dos apólogos escritos por eles. Essa produção deverá ser em forma digital em um programa próprio para isso: Pixton, HagaQuê, ToonDoo, como o exemplo a seguir. Antes, porém, a professora mostrará o texto de Machado de Assis em quadrinhos. Tal produção está em: <http://www.pixton.com/br/comic/lwur918d>

5) Produção de E-books com os Apólogos em prosa e com os Apólogos em HQ Essas HQ serão produzidas e, após revisão dos componentes do grupo e da professora, será produzido um E-book: “Apólogos em Prosa e em Quadrinhos”. Cada turma produzirá o seu. Alguns tutoriais e sites de produção de e-books serão disponibilizados para estudo.

<http://revolucaoebook.com.br/dicar-criar-ebooks-simples-com-software-livre/>

<http://porvir.org/porfazer/5-sites-gratuitos-ensinam-criar-livros-digitais/20140423>

https://www.youtube.com/watch?v=_r7ZYT6NW4E
<https://www.youtube.com/watch?v=9hKZwVGWrWY>

6) Produção de uma vídeo-animação/áudio book Como proposta final, os alunos terão de produzir uma vídeo-animação/um áudio book com base no mesmo apólogo. Antes, eles verão duas “animações” produzidas por alunos que estão hospedadas na internet:
<https://www.youtube.com/watch?v=7wRPqzGSSdM>
<https://www.youtube.com/watch?v=epFXbIKpgaU>
<https://www.youtube.com/watch?v=V0FeAVXVjU8>

7) Exibição das “animações”/áudio books para as quatro turmas e “lançamento” dos E-books.

AVALIAÇÃO:

A avaliação da atividade será constante e se dará em todos os níveis de desenvolvimento do trabalho.

MEU FEEDBACK REFERENTE AO PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE ESCOLAR DO CURSISTA 7:

Adorei a sua proposta de atividade escolar, Cursista 7! Na verdade, de várias atividades integradas, mediadas por diferentes tecnologias digitais. Parabéns!

Fiquei encantada pela forma como planejou e descreveu cada passo das atividades sempre pensando como tal atividade fará sentido para os alunos, além de ser colaborativa.

Realmente, é um planejamento completo para um trimestre, visto que integra a produção de histórias em quadrinhos (por meio de softwares como Pixton, HagaQuê, ou ToonDoo), de E-books (para publicar as produções textuais dos alunos) e de vídeo-animação/áudio books sobre os apólogos produzidos pelos alunos. Para realizarem tais atividades em grupo de forma colaborativa, os alunos também utilizarão o celular para pesquisa na internet, produzirão os apólogos por meio do Google docs, e dialogarão sobre as próprias produções nos grupos do Facebook.

Desse modo, você conseguiu organizar um plano em que é possível desenvolver todos os Temas que estudamos aqui na oficina (Tema 1: Prática de escuta de textos orais, Tema 2: Prática de leitura de textos escritos, Tema 3: Prática de produção de textos orais, Tema 4: Prática de produção de textos escritos e Tema 5: Prática de análise linguística).

Acredito que os seus alunos gostarão muito de realizarem essas atividades. Serão coautores da própria aprendizagem.

Espero que nós, professores, também consigamos pelo menos um pouco desse seu fôlego.

Desejo que tenha sucesso na implementação dessa atividade!

ATIVIDADE ESCOLAR PLANEJADA PELO CURSISTAS 5



Planejamento de atividade escolar mediada pelas tecnologias digitais

Nome da escola: Colégio Estadual xxx.

Nome do professor(a): C5.

Disciplina(s): Língua Portuguesa.

Nível / ano escolar: Ensino Fundamental Séries Finais 8º ano.

Turma(s): 8º ano.

Carga horária / duração: 14 aulas.

Título da atividade escolar: Produção de HQ mediada pelas tecnologias digitais e relacionadas com o Projeto Pedagógico Escolar

Tema(s) a ser(em) desenvolvido(s):

Tema 2: Prática de leitura de textos escritos: a proposta de trabalho inclui a leitura de livros com temas diversos e de interesse com a faixa etária, auxiliando na convivência diária escolar e também no dia a dia de cada aluno; Após a leitura será realizada socialização dos temas, expressando suas opiniões oralmente e por escrito.

Tema 4: Prática de Produção de textos escritos: as produções textuais seguem uma estrutura com clareza de ideias, diálogo, apresentação de personagens, ambiente, enfim interação entre colegas e professor;

Tema 5: Prática de análise linguística: o professor fará uma recapitulação da estrutura textual, regras ortográficas e acentuação de palavras; A variação Linguística poderá fazer parte da história, cada aluno terá a liberdade de elaborar o enredo com personagens e ambientes. Na proposta de trabalho cada aluno irá apresentar oralmente seu texto.

Objetivo(s): Realizar leitura de textos de diferentes temas; Socializar os temas possibilitando o debate, a opinião, o diálogo entre colegas; Produzir textos narrativos observando a estrutura (margem, frases, pontuação,) clareza de idéias. Conhecer o recurso tecnológico software Hagáquê e as possibilidades de trabalho;

Tecnologia que mediará a atividade: Recurso Tecnológico Hagáquê.

Descrição de como será desenvolvida a atividade (o que os estudantes terão que fazer?):

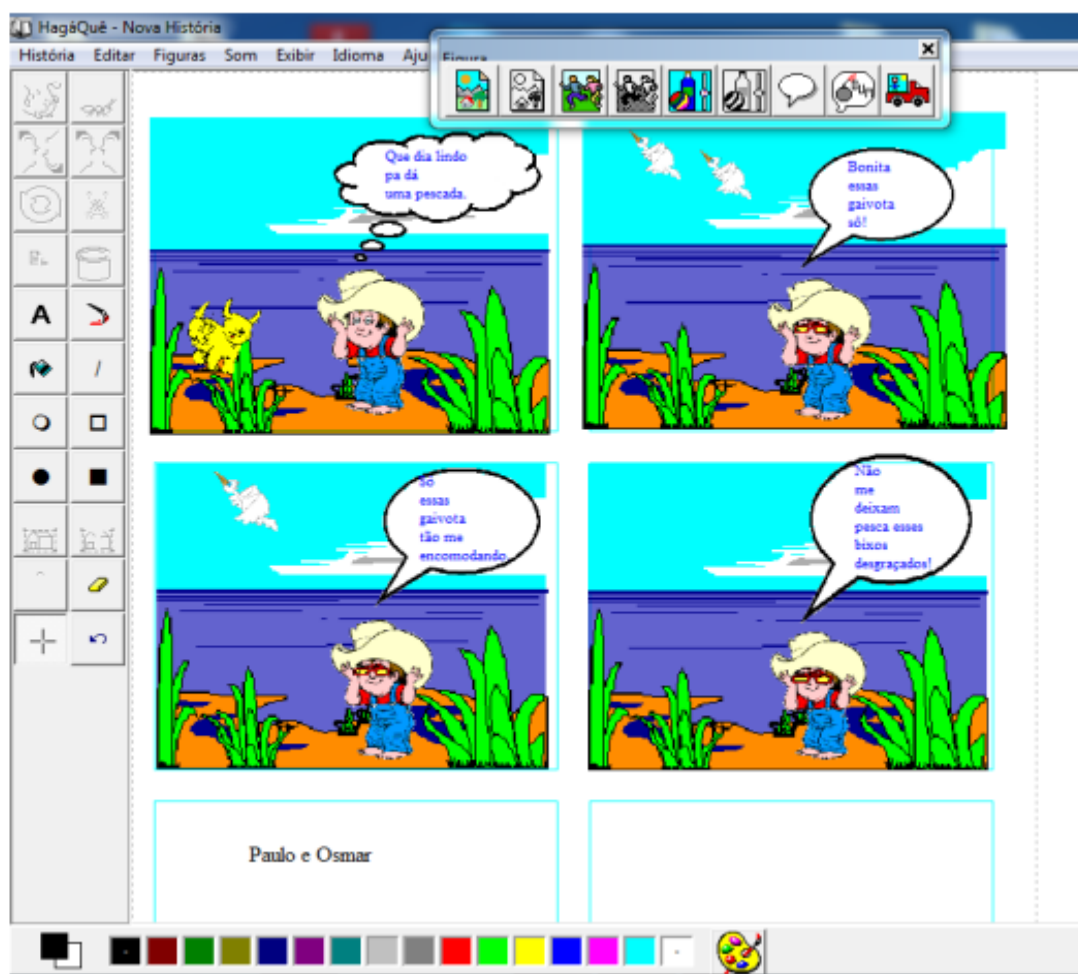
Tempo: 3 períodos A partir do Projeto Pedagógico da escola Ser, Conviver, Aprender os alunos irão partir para leituras de obras relacionadas à convivência. Para esta aula será proposto a coleção de Augusto Cury, 10 Histórias para a Formação de Jovens Brilhantes:

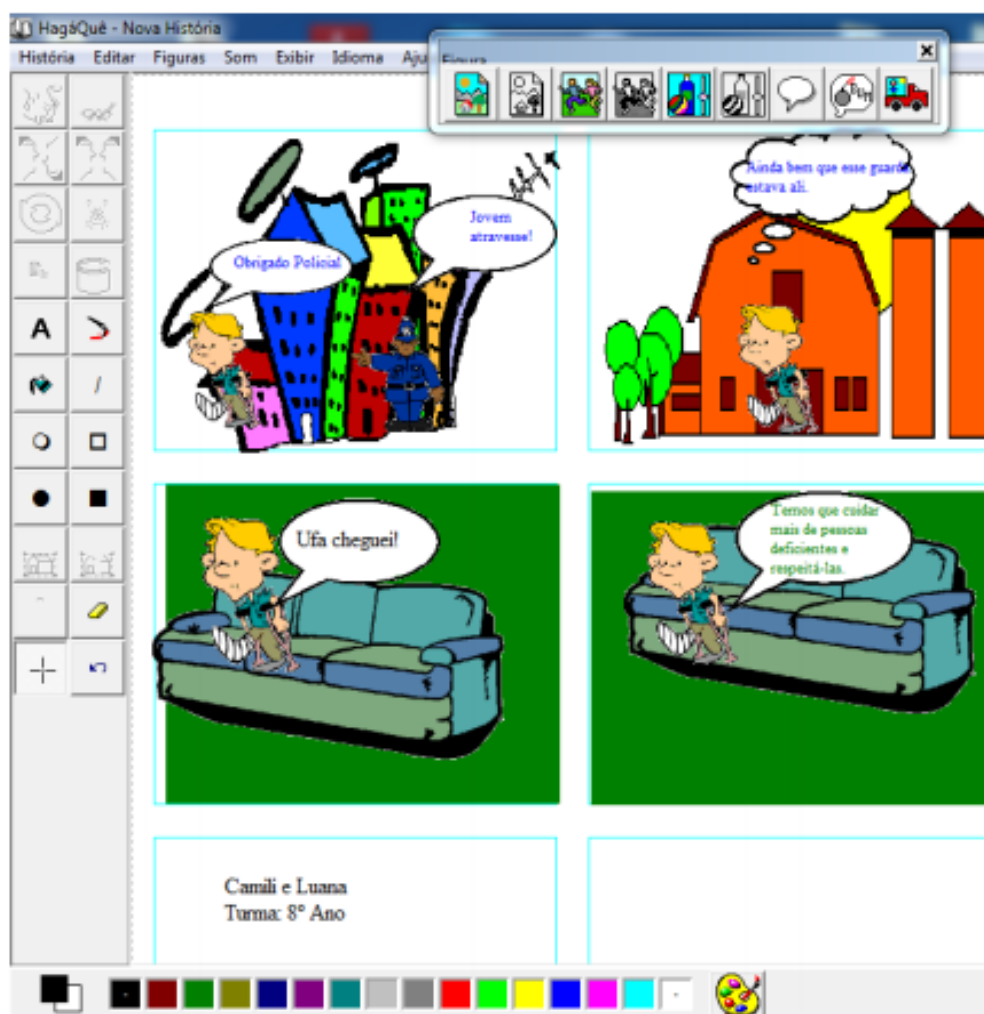
*Superando os Medos *Bullying *Superando derrotas *Riscos e consequências *Ciúme
 *Aprendendo a respeitar *Vício em internet *Aprendendo a dar valor às pequenas coisas
 *Drogas Após leitura, socialização em círculo e registro no caderno das idéias centrais da leitura;

Tempo 3 períodos: Produção de texto: os alunos irão elaborar um texto narrativo com diálogos, personagens, apresentando situações relacionados aos temas lidos; Neste momento o professor irá retomar oralmente os sinais de pontuação, a estrutura de uma produção e clareza nas ideias apresentadas. Após o término será proposto aos alunos a leitura de cada texto Tempo 3 períodos: Apresentar o software HQ e as possibilidades de trabalho; Propor aos alunos a criação de HQ a partir dos temas trabalhados e produções realizadas.

Tempo 5 períodos: Continuação da HQ no Hagáquê e finalização da tarefa; Avaliação: os alunos serão avaliados pela participação, colaboração, criatividade, organização e interesse nas atividades propostas.

Algumas produções realizadas em aula:





MEU FEEDBACK REFERENTE AO PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE ESCOLAR DO CURSISTA 5:

Assim como as colegas, eu adorei a atividade escolar que planejou mediada pelo *software* HagáQuê, cursista 5!

Os três Temas que pretende desenvolver (2: Prática de leitura de textos escritos, 4: Prática de Produção de textos escritos e 5: Prática de análise linguística) estão muito bem explicados; bem como a descrição de como será desenvolvida a atividade está clara. Parabéns!

Se possível, seria muito legal publicar *on-line* as produções das HQ dos alunos por meio de um livro digital, ou um *blog (website)*, entre outras opções.