



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTES E TECNOLOGIAS

Wanessa Menezes de Moura

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO DA  
ARTE**

Recife

2019

Wanessa Menezes de Moura

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO DA  
ARTE**

Monografia apresentada à banca examinadora do curso Especialização em Artes e Tecnologias da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Artes e Tecnologias.

Orientador: Dra. Aliete Gomes Carneiro Rosa

Coorientador: Dr. Charles Ricardo L. da Silva

Recife

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

M929m Moura, Wanessa Menezes de  
As múltiplas linguagens das narrativas digitais no ensino de arte /  
Wanessa Menezes de Moura. – 2019.  
46 f. : il.

Orientadora: Aliete Gomes Carneiro Rosa.  
Coorientador: Charles Ricardo L. da Silva.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-  
Graduação em Artes e Tecnologias, Recife, BR-PE, 2019.  
Inclui referências.

1. Arte - Estudo e ensino 2. Comunicações digitais 2. Narrativas  
digitais 4. Linguagem I. Rosa, Aliete Gomes Carneiro, orient.  
II. Silva, Charles Ricardo L. da, coorient. III. Título

CDD 370

## RESUMO

Este trabalho busca analisar como as diversas linguagens trabalhadas nas narrativas digitais podem auxiliar as práticas pedagógicas e facilitar o processo de aprendizagem para o aluno. Dessa forma, este projeto concilia o ensino da arte refletido no uso dessas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como um processo de (re)construção das aulas de arte estagnadas pelo modelo tradicional. Uma análise das linguagens verbais (escrita e falada), sonora e imagéticas, a partir da taxonomia de Nora Paul (2007), como elementos que despertam as várias áreas da mente e oportunizam uma aprendizagem autônoma, crítica e reflexiva dos alunos. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que propõe uma análise de trabalhos realizados pelos professores de arte através do uso das narrativas digitais, fazendo referência a metodologia desenvolvida por Robin (2016) e a polissemia das narrativas, de Ryan (2004) e como seu processo agregou saberes ao dia a dia nas aulas de arte. Tudo isso se dá através da concepção de Joseph Campbell, ao hipertexto, de Lajolo (2013); da experiência do contar, de Benjamin (2012) e o experienciar a si próprio, de Kearney (2012). Na realidade, é preciso lançar mão de aulas inovadoras que tragam prazer ao saber, que instiguem o aluno a desenvolver estratégias na resolução de determinados problemas, ou seja, construir aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Narrativa digital. Arte. Linguagens. Ferramentas tecnológicas e de Comunicação.

## ABSTRACT

The research aims to analyze how the different languages worked in the digital narratives can help the pedagogical practices and facilitate the learning process for the student. In this way, the project conciliates the teaching of art reflected in the use of these Information and Communication Technologies (ICTs) as a process of (re) construction of art classes stagnated by the traditional model. A analysis of verbal languages (written and spoken), sound and imagery, based on the taxonomy of Nora Paul (2007), as elements that awaken the various areas of the mind and provide an autonomous, critical and reflexive learning of the students. For that, the methodology used was the bibliographical research that proposes an analysis of works done by teachers through the use of digital narratives, referring to the methodology developed by Robin (2016) and the polysemy of narratives, by Ryan (2004) and how his process added knowledge to everyday life in art classes. and how their process added knowledge to the day to day in art classes. All of this is through Joseph Campbell's conception of hypertext by Lajolo (2013); from Benjamin's (2012) experience of telling and Kearney's (2012) self-experience. In fact, it is necessary to use innovative classes that bring pleasure to the knowledge, that instigate the student to develop strategies in the resolution of certain problems, that is, to construct meaningful learning.

Keywords: Digital Narrative. Art. Languages. Technological and communication tools.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
<b>2. O percurso e os caminhos da arte e seu ensino</b>	<b>10</b>
<b>2.1 O ensino da arte: dos jesuítas a proposta triangular</b>	<b>10</b>
2.2 O ENSINO DA ARTE JUNTO AS NOVAS TECNOLOGIAS	13
<b>3. NARRATIVAS DIGITAIS</b>	<b>16</b>
3.1 AS LINGUAGENS NA NARRATIVA DIGITAL	23
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>26</b>
4.1 TRABALHOS ANALISADOS	27
4.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS	32
<b>5 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS</b>	<b>37</b>
6 REFERÊNCIAS	38

## 1 INTRODUÇÃO

Permeando pelo ensino da arte, observa-se que a construção pede para os dias atuais uma interação entre a obra e o seu interlocutor, portanto, não se pode estar preso a moldes que determinam a forma de agir e pensar do aluno na construção do seu processo. Além disso, seu ensino necessita dialogar com os avanços tecnológicos e entrelaçar para a construção de novos sentidos. Outro ponto pertinente a destacar é que seu ensino sempre foi visto como algo supérfluo, desnecessário a aprendizagem do aluno, ou melhor, apenas como um lazer.

Mas após um longo processo de estudos, a arte está galgando seu lugar e ampliando horizontes, fomentando nas escolas espaços de reflexão e criticidade. É a exploração da arte como jogo de interações entre autor e interlocutor, ou melhor, da obra e seus criadores. Nela há espaços para questionamentos, diálogos, imaginação e ação. Essas atitudes refletem um ensino que desbrava mundos até então desconhecidos e transbordam um olhar de curiosidade e inquietação.

É essa inquietação que determina o agir e o pensar na criação do processo de uma obra. A arte precisa ser sentida, ser sinônimo de estranheza, porque só assim ela começa a mexer com o outro. Ter esse olhar para a arte é fazer do seu ensino um momento de concepção artística e não de estudos estéticos. Porque a partir do contato com arte é que se começa a ampliar a visão de mundo, a enriquecer o repertório estético e criar conexões com diversas realidades. Nessa linha de raciocínio Foerster (2005, p.10) aborda que a arte

[...] traduz pensamentos, emoções, esperanças e possibilidades diferentes de ver o mundo e representá-lo. Ela é a expressão de indivíduos únicos e irrepetíveis, inseridos numa realidade concreta [...] é uma criação que se refaz constantemente, não se repete, pois está relacionada às experiências e esperanças de indivíduos únicos.

Portanto, o ensino da arte deve ser entendido como um processo transformador e essencial para a vida humana, pois o ser humano é constituído de dimensões emocionais, cognitivas, físicas e estéticas, sempre buscando ultrapassar as barreiras do racional e ir além do que lhe é posto. Sendo assim, a arte conecta a diversos mundos, mundos singulares, pois retrata o olhar de quem a criou e olhares de quem a viu.

É nesse processo de busca, de fomentar outras visões para o ensino da arte, que se faz necessário o diálogo da arte com a tecnologia. Há uma real necessidade do entrelaçamento dessas áreas, já que o mundo está ligado por redes que transportam a arte para outro patamar, a arte midiática que se desdobra em uma coletânea, ou seja, arcabouços que permitem uma interação entre as linguagens sonora, visual e imagética, criando uma construção midiática através da exploração sensorial.

Com essa junção a arte ganha novos espaços, criando conexões em tempo real e sincronizando sentimentos a partir de uma única obra. É pensando nesse espaço e tempo da arte que se destaca a situação-problema: como se dá a construção das múltiplas linguagens no ensino da arte através das narrativas digitais? E como essas narrativas contribuem no uso dessas linguagens e no processo metodológico?

Levando em conta as questões acima, este trabalho tratou das narrativas digitais e como as mesmas podem ajudar o aluno a caminhar pelo universo da arte das linguagens. Para isso, este trabalho teve como **objetivo geral** analisar as linguagens que compõem as narrativas digitais, desdobrando seus diálogos para o ensino da arte e suas TIC's. Para tanto, pretendeu-se estabelecer uma relação da arte com a imagem digital; observar a nova visão da arte na era da imagem digital; pesquisar como as narrativas digitais dialogam com as diversas linguagens, construindo sentidos.

A configuração da nova sociedade está ressignificando o modo de ensino da arte, pois ele ganha percepções diferentes a partir do desdobramento das tecnologias, impondo, de certa forma, uma nova gama de subsídios tecnológicos no seu processo criativo. Há uma necessidade midiática em torno da arte. No entanto, sabemos que ela não está restrita a formatos físicos, ela circunda por diversos suportes, ganhando espaços antes inimagináveis.

Diante deste cenário, com alunos digitais, seu ensino não pode apenas estar atrelado à sala de aula, ela tem e deve ampliar as formas de se manifestar para ficar mais próxima e inclusiva nesse mundo tecnológico. Não é à toa que a comunicação vem se transformando durante o passar dos anos, e aquelas contações de histórias atreladas ao uso de ferramentas (TIC's) produzem um novo formato – as narrativas digitais.

O uso dessas narrativas desenvolve uma amplitude na leitura através das linguagens, ou seja, acaba por desenvolver no aluno o multiletramento, e sendo perpassado por diversas



vozes e criadores, uma sociedade em rede, como coloca Castells (1999) para representar a interdependência entre as diversas áreas e setores sociais e econômicos.

Nesse véis, as narrativas ganham possibilidades sensoriais e transfiguram o ensino da arte, pois ele começa a ser pautado na criatividade e no lúdico, esses que devem permanecer sempre em contato com os alunos para a sua imaginação permanecer ativa.

Neste trabalho, fez-se um breve histórico do ensino da arte e o seu papel em diferentes momentos, desde como o seu ensino era construído no período jesuítico, passando pela década de 50 com o seu tradicionalismo; de 60 que abre espaço para a livre expressão; a de 70 com a concepção tecnicista; chegando até a proposta triangular, de Ana Mae Barbosa.

Após essa retomada, perpassou-se pelo ensino da arte junto as novas tecnologias, observando como administrá-las em sala de aula e como a metodologia aplicada pode influenciar de forma positiva ou negativamente. Pegando o gancho, abordarmos as narrativas digitais e seu processo transformador no ensino aprendizagem, desde a concepção de Joe Lambert, passando pelos tipos de narrativas de Ryan (2004) até Robin (2016) com seu olhar polissêmico nas narrativas. Porém, para um melhor entendimento, direcionamos ao uso das linguagens nas narrativas digitais a partir da taxonomia, de Nora Paul (2007) até a metodologia desenvolvida por Robin (2016) para a forma de se contar histórias.

Portanto, a metodologia desenvolvida foi bibliográfica, buscando analisar conceitos em torna da narrativa digital e a dimensão que ela pode alcançar diante do ensino da arte, já que, por desfrutar de diversas linguagens, contribui também para o multiletramento dos alunos. Assim, analisamos artigos, dissertações e teses que trabalharam com a narrativa no ensino da arte, porém o acervo do diretório nem de outras fontes continham um número reduzido de trabalhos desenvolvidos para a arte. Encontramos mais voltado para a área de pedagogia e matemática, apresentando trabalhos muito bem desenvolvidos e direcionados para a construção da aprendizagem por meio das narrativas. Além disso, é importante ressaltar que o trabalho com a narrativa digital pode ser desenvolvido em várias fases, desde a educação básica até o nível superior.

Foi feito um quadro com os trabalhos selecionados, no qual buscamos a partir da taxonomia, de Nora Paul e a metodologia, de Robin, observar a importância dos elementos: linguagem e narrar podem ajudar na aprendizagem dos discentes.

Por fim, lançamos as conclusões e expectativas a partir dos trabalhos analisados em torno das narrativas digitais, observando como suas construções agregaram novos procedimentos na hora de ensinar, do fazer, do mediar através das TIC's. Além disso, mostrar que o ensino não deve estar restrito ao ambiente formal e que a aprendizagem pode ocorrer em diversos locais – formal, informal e não formal, mas que também faz necessário que o professor saiba conduzir o processo para se ter a ideia de um ensino híbrido.

## **2 O PERCURSO E OS CAMINHOS DA ARTE E SEU ENSINO**

### **2.1 O ensino da arte: dos jesuítas a proposta triangular**

A arte sempre teve um papel secundário no ambiente escolar, nunca foi considerado uma disciplina, mas como uma hora de lazer para os alunos. Isso não é só um pensamento atual. O ensino da arte no período jesuítico estava voltado literalmente para o ensino do desenho, que já era categorizado como menos relevante. Sua aprendizagem dava-se de forma hierárquica, ou seja, a busca a obediência absoluta e sem limites aos superiores, a disciplina severa e rígida. Tudo isso era feito a partir de um mestre e um aprendiz, além disso, as aulas se davam em espaço fechado e havia uma divisão clara entre pessoas cultas e ignorantes. A visão jesuítica acerca do ensino da arte dava-se da seguinte forma: a arte era dispensável ao currículo escolar; ter uma ocupação subalterna em relação aos outros saberes; artes literárias como matriz de um raciocínio reto.

Esse processo hierárquico passou a ser o pensamento da sociedade brasileira quanto a forma de ensinar arte. De acordo com Nascimento (2008, p.27-47), “o presente está repleto de suposições do jesuitismo, algumas delas infiltradas nos fundamentos da instituição escolar com implicações no modo de ver, dizer e fazer de diversas áreas de conhecimento.”

Por isso por muito tempo o ensino da arte restringia-se a pouca criatividade e meras repetições, sendo até hoje desvalorizada da grade curricular. Além disso, seu ensino não se consolidava por não haver uma continuidade na sua proposta. Muitos fatores corroboravam para isso desde usar a arte como instrumento para a fixação em outras áreas e até simples ramificações. Para Scaramelli:

“a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto.” (1931, p.11)

Ainda é fácil encontrarmos essa concepção do ensino das artes, visto que muitos profissionais que lecionam a disciplina não se formaram no curso de artes, não estando aptos a desenvolverem estratégias que estimulem a criação e a reflexão dos alunos. Como

eles, alguns tradicionais mantêm um formato voltado para ligação de pontos ou formas geométricas. Seguindo essa premissa, Barbosa coloca:

“[...] muitas faculdades e universidades criaram cursos de professorado de desenho, sendo um dos mais famosos na década de 1960 o da Fundação Armando Álvares Penteado. Eram cursos muito convencionais, como são até hoje os cursos que os sucederam depois de 1971, quando foram substituídos pelos cursos de educação artística e/ou licenciaturas em artes plásticas.” (2008, p.03)

Poucas Universidades adotaram um olhar inovador no ensino das artes, fora a ideia de fragmentação que permeia por muito tempo o cenário educacional. Disciplinas que são isoladas sem nenhuma comunicação entre elas e dentro da própria disciplina, conteúdos são jogados aleatoriamente sem manter nenhuma comunicação.

Portanto, do fim do século XIX até a década de 1950 existiu um formato do ensino das artes – tradicional, no qual o aprendizado era focado nas técnicas, habilidades manuais, coordenação motora e precisão do movimento. Por isso tinham como estratégias de ensino a repetição, cópias e memorização tendo o professor como transmissor do conhecimento e o aluno como observador.

Já na década de 60 abre espaço para a livre expressão, o aluno é motivado a criar e fazer ele mesmo a experiência com a arte, ou seja, o discente expõe suas inspirações. É o início de um olhar focado no contato e não no resultado, configurando um processo de experimentação.

Por isso, a escola nova (1960) traz ideias modernizadoras que influenciam as aulas de Arte. Era um movimento, no qual, os profissionais deveriam dar todas as ferramentas aos alunos permitindo uma criação natural, sem interferências que pudessem atrapalhar o processo construção.

Neste contexto, o resultado não é o que importa, e sim o processo e principalmente a experiência, ou seja, uma valorização para a criatividade e iniciativa do aluno. Um bom exemplo foi o trabalho realizado pela arte educadora Ana Mae. A proposta era que os alunos analisassem a arquitetura.

“A escolinha de Arte de Recife fez na década de 1960 um projeto magnífico: Igaracu Visto pelas Crianças. Em pleno império da

criatividade como originalidade e do expressionismo em arte/ educação, foi um enorme avanço ver e analisar a arquitetura. Entretanto, esse projeto ainda se justificava modernisticamente, pois arquitetura é meio ambiente e o estudo do meio como metodologia dominava nas escolas comuns.” (BARBOSA, 2008, p. 09)

Outras escolas de arte começaram a desenvolver a ideia de originalidade, isto é, deixando a criatividade prevalecer, o que influenciou não só os alunos como professores. Essas escolas acabaram assumindo o papel de multiplicadoras, principalmente quando a educação artística se tornou disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e nas universidades.

A obrigatoriedade do ensino da arte foi um momento conturbado da sociedade (1971) marcado pela lei 5. 962, extremamente tecnicista, com a ideia de profissionalização levando os alunos diretamente para as indústrias. Todo esse histórico constrói e amplifica o abismo entre escola pública e particular. Fora isso, as universidades limitavam o ensino de artes num curto período (2 anos), corroborando para que seu ensino fosse ineficaz.

Mas além desses momentos, surge uma tendência que procura favorecer a formação do discente por meio de outras linguagens: artes visuais, teatro, dança e música – Sociointeracionista. Essa nova concepção considera a relação da cultura com os conhecimentos dos alunos, ou seja, é levado em consideração o conhecimento trazido de fora da escola pelo aluno. Seu ensino é baseado em três eixos interligados: de produção, de apreciação e reflexão sobre a arte.

A Proposta Triangular foi formulada por Ana Mae Barbosa que mostra como professor deve usar esse tripé em sala de aula: o fazer artístico, a história da arte e as leituras de obras, sendo essa proposta responsável por renovar o ensino da arte.

“A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade.” (BARBOSA, 2008, p.21)

Porém a proposta foi editada pelo ministro da educação numa série designada Parâmetros em ação, isto é, uma cartilha para o uso dos PCNs, limitando a imagem e até o

tempo para apreciação, voltando ao que tanto foi vivenciado no ensino da arte – o Tradicionalismo.

Sabe-se que essa concepção ainda permeia por entre as salas de aula, mas também vem ganhando espaços e questionamentos que tentam desmistificar a ideia de um ensino secundário.

Portanto, faz-se necessário que o ensino da arte não seja algo sem propósito, só jogado para se ter resultados. Sabe-se que a arte deve englobar uma visão além e explorar o consciente e inconsciente para alcançar uma arte essencial para a vida. É preciso acompanhar a evolução do ser humano e construir cenários possíveis para criar diálogos entre a arte e seu interlocutor.

## 2.2 O ensino da arte junto as novas tecnologias

Os espaços estão tomados pelas tecnologias seja em casa, no trabalho e na sala de aula, elas surgem como uma nova forma de comunicação e alteram a forma de percepção do indivíduo no mundo. O grande problema está em como administrar esse uso em sala de aula, já que alguns professores acabam por não saber direcionar o ensino da arte a novas tecnologias. Além disso, há pesquisas que comprovam que a maioria dos estudantes só conseguem se concentrar por um tempo de 3 a 5 minutos, segundo Rosen, professor da Universidade Estadual da Califórnia (BBC BRASIL, 2013). Então, como fazer para que a aula se torne atraente, e, principalmente, a aula de arte seja construtiva para esses alunos?

No quadro a seguir, observa-se como a metodologia aplicada pode influenciar positivamente ou negativa na aprendizagem do aluno.

Figura1 – Taxas de aprendizagem



Fonte: Palestra da profa. Candice Steffen Holderbaum, que é Dra. Em psicologia pela UFRGS, especialista em neuropsicologia pelo Conselho Federal de Psicologia.

Primeiramente, percebe-se que há uma disputa por atenção entre o professor e as tecnologias, então, cabe ao docente torná-la presente no seu processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar a arte explorando as novas tecnologias é essencial numa sociedade globalizada. Por isso, não se pode engessar a arte a modelos arcaicos, pois corre o risco de permanecer obsoleta numa sociedade tecnológica.

Há uma necessidade emergente de modificações e estratégias no ensino, e uma delas é buscar sempre inovações através das TIC's (Tecnologia de informação e comunicação). Já que partimos de um cenário onde é exigido alunos autônomos, reflexivos e críticos, as instituições têm como objetivo repensar essa realidade e contextualizar os conteúdos para torná-los mais atrativos. Para Bottenttuit (2012) é necessário um novo perfil de professor para esta sociedade, onde o mesmo seja um planejador e utilizador crítico e reflexivo dos usos tecnológicos, ou seja, construir os conteúdos junto aos alunos de forma colaborativa.

As TIC's, ao serem atreladas aos conteúdos, devem estar pautadas a partir de uma reflexão pedagógica, pois é essencial que o foco permaneça na construção do conhecimento com o auxílio dessas ferramentas, com isso, o ensino se torna mais criativo e atrativo para o aluno.

De acordo com Rojo (2012), o uso das TIC's facilitou não apenas a utilização das hipermídias, mas também da sua autoria, já que qualquer pessoa é capaz de editar vídeos, áudios, textos e imagens de forma simples. Além disso, essas práticas desenvolvem um multiletramento que apresentam características de "hiper". Esse hipertexto segundo Marisa Lajolo (2013, p.9) *"permite o exercício de novas formas de leitura extremamente exigentes e sofisticadas. Através da multiplicidade de linguagens a que dá acesso, o hipertexto favorece a intertextualidade"*.

É exatamente com essa multiplicidade de linguagens que a arte deve trabalhar, pois diminui as distâncias, além de promover novos espaços de leitura, articulando e desenvolvendo criações múltiplas.



### 3. NARRATIVAS DIGITAIS

Durante anos, o ensino foi passado de geração em geração através de histórias contadas pelo mais velhos, os quais transmitiam seu conhecimento de modo informal, porém de forma significativa. Ou seja, ocorria a socialização da aprendizagem por meio de narrações muitas vezes orais.

Esse processo de contação passou a ser uma forma de propagar o conhecimento, já que eram histórias vividas por gerações e multiplicadas, agregando valores e modo de aprendizagem. Portanto, a aprendizagem não se dava só pela educação formal, mas também ocorria pela educação informal e não-formal. Como coloca Gadotti (2005, p.3) a sociedade do conhecimento oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem, isto é, a partir de uma pluralidade de espaços.

Para Benjamin (2012, p.217), “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” O que o autor aqui propõe é que ao ouvirmos as experiências de outros, revivemos as nossas próprias experiências, há uma reflexão, ou seja, uma interação a partir de outra que ouvimos. Portanto, um narrador ao contar sua história também se aproxima de sua história e de outras que conheceu pelo caminho.

A narrativa, infelizmente, tem ficado cada vez mais distante da sala de aula, tanto por parte do professor, que não permite ao aluno lançar sua própria narrativa, quanto por parte do aluno, que por não ser estimulado a isso, deixa de atuar como coautor de sua aprendizagem. O tempo também é o grande responsável pelo pouco uso das narrativas nas instituições. O cotidiano exige uma dinamicidade, a rapidez e a respostas objetivas, afastando a compreensão mais profunda de onde se quer chegar.

As atitudes nas aulas são ainda meras repetições tradicionalistas. O professor tem que seguir o currículo, o que “determina” dar todos os conteúdos em tempo hábil, além de formar alunos para determinadas provas de vestibulares. Isso gera aulas teóricas, mas sem relação prática e contextualizada.

Precisamos entender, que o ato de narrar precisa e deve estar presente nas salas de aula, e que o mesmo pode estar disposto em várias linguagens, e que se deve estar atento ao

imediatismo que o texto traz. Essa configuração de novas formas de narrar compila uma complexidade de interpretações.

É nesse sentido que o ensino de arte não deve estar preso a conceitos e análise de obras, mas tornar alunos leitores e narradores visuais que se conectam com o verdadeiro sentido da arte. A arte sempre foi vista com o propósito de analisar o objeto artístico ou de grandes obras. Mas, em pleno século XXI, a arte ganha espaço e surgiu um novo olhar para seu ensino. O conceito de arte começa a vincular a linguagem, como forma de entender o mundo, de manter propostas que centrem na ideia de comunicação. É a nova demanda da sociedade, a necessidade de leitura visual.

De acordo com Dondis (2000), o ponto, a linha, a superfície, a cor, a luz e a textura dão lugar a uma espécie de gramática das formas, que determinam códigos visuais aptos para a intercomunicação entre os vários setores da sociedade.

É diante dessa configuração da arte com o processo de tecnologia visual que a ideia como linguagem visual dissemina na sociedade. Há uma constância nas ruas, nos lugares de informações imagéticas, que precisa de leitores visuais, que consigam captar, interpretar, propor-se a dialogar com a obra. É a experimentação e o entrelaçamento desses elementos que a linguagem visual propõe atingir, buscando graus de dificuldades e complexidades em suas leituras e narrações.

Essa forma de aprender a partir da contação de histórias foi apropriada nos Estados Unidos, na década de 90, através do termo digital *storytelling*. O precursor foi Joe Lambert que utilizou nas suas experiências e pesquisas, criando uma metodologia da *Digital Storytelling* na criação de vídeos, no qual usava como base metodológica a narração de histórias através das ferramentas tecnológicas, criando aulas mais dinâmicas e atrativas. Neste sentido, a digital *storytelling* expande e cria novos sentidos que não seriam imaginados numa leitura linear.

De acordo com Lambert (2009), a metodologia incluiu duas fases para a criação das narrativas: a escrita e a elaboração. A primeira fase permeia pela dramaturgia, o ponto de vista e o tempo, além da narração, ritmo e sonoplastia. A segunda fica por conta da criatividade e discernimento na produção de determinado tema, ou seja, passar de um simples espectador para autor. De acordo com este método, a narrativa digital pode

acontecer a partir da inserção de elementos tecnológicos, que agreguem valor o pedagógico e diminua a distância entre a realidade e a sala de aula.

Almeida e Valente (2012) ratificam que as narrativas não são ideias livres, visto que englobam o saber, a racionalidade e a identidade de como as pessoas percebem o mundo. Para Lemke (2002), elas se configuram fundamentalmente em uma trama linear, em que os elementos empregados são inalteráveis, conforme relatos tradicionais, ou podem utilizar mecanismos de hipermodalidade, quando diferentes categorias se integram na hipermídia, tornando-se não lineares e não cronológicas, possibilitando ao leitor escolhas quanto ao percurso a ser seguido, o que permite a cada inovação de versão o seu armazenamento.

Segundo Robin (2016, p.1), a narrativa digital apresenta vários tipos: “*digital documentaries, computer-based narratives, digital essays, electronic memoirs, interactive storytelling*”, como ainda se encontra numa fase de evolução, seu conceito pode ser de *múltiplos* significados. Seu potencial atinge várias áreas desde publicidade até pedagógica, já que pode assumir como algo que está no imaginário das pessoas, ou seja, a forma de se perpetuar através de histórias ganha mais autenticidade. De forma mais simples, a narrativa digital se desenvolve a partir do uso de elementos tecnológicos e que se expandem pelas redes sociais, numa dimensão inimaginável.

Na concepção pedagógica, a narrativa digital é o método interativo que ajuda na compreensão dos conteúdos com uso dos elementos tecnológicos, permeando a realidade e o imaginário. Essa ferramenta permite transpor a sala de aula e utiliza outros espaços de aprendizagem, seja ele físico ou virtual. É também uma arte por alcançar nova forma de expressão.

Esse processo interativo não só mexe com os alunos, mas também a forma como os professores ministram suas aulas, como as tornam interessante. É necessário manter a cultura de convergência, já que uma mesma informação circula por diversos suportes com diferentes linguagens híbridas ou não, verbal ou não, mas que são apreendidos e expandidos em grande proporção.

O que permeia nessa cultura é o novo modo de narrar, pois é interativo, criando uma comunicação de 360°. Cabe aqui ressaltar a jornada do herói, de Joseph Campbell<sup>1</sup> para criação de roteiros cinematográficos, na sua obra o Herói de mil faces e que logo após foi adaptada Christopher Vogler para a jornada do escritor até chegar nas 12 etapas finais da jornada, Batista (2018).

Figura 2 - Jornada do herói



Fonte: Batista, 2018.

A ideia de uma comunicação em 360° proporciona ao aluno a sair de um mundo conhecido para o mundo desconhecido, é uma forma de criar expectativas, de lançar mão de desafios que chamem atenção dos alunos e promovam percepções de um novo olhar. Portanto, é necessário que o professor acredite que ele é um criador de informações e que sua sala de aula é um grande storytelling, pois dará prazer, não evidenciando o conteúdo e sim a forma e despertando linguagens híbridas. Além disso, os estudos da neurociência e da etologia revelam que o homem só pensa em parâmetros, ou seja, o que seu entorno

<sup>1</sup> Campbell é um misto de antropólogo, mitólogo, estudioso das religiões, filósofo e epistemológico. Talvez, ele próprio seja o herói de mil faces do mosaico dos mitos, de uma imagética cultura.

determina através de cores, formas, estruturas, já que seu pensamento ficcional está diretamente ligado ao real.

Então, essa discussão esclarece como a ideia da narrativa digital pode levar o aluno a compreender melhor o real (formas) sem se apegar a meros conteúdos.

O que torna interessante em se trabalhar com as narrativas digitais é que os alunos acabam se tornando criadores, comunicadores e colaboradores do conteúdo. Além disso, acaba tecendo as várias linguagens: imagem, texto e som, uma costura interativa, multimidiáticas e não lineares. Kearney (2012, p. 419) aborda que esse processo permite ao discente “experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio provocando alterações no autor e leitor”. Ratificando essa ideia, Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2012) destacam que:

Construir estórias é sem dúvida uma experiência que poderá levar os alunos a realizarem aprendizagens mais significativas, já que, para a construção de estórias eles precisam trabalhar com pesquisas, com a análise, a síntese de ideias, desenvolver a capacidade de colaborar com os colegas, a criatividade, a oralidade (quando os mesmos precisam emprestar suas vozes para os personagens), a inteligência espacial, e ainda por cima eles aprendem a trabalhar com as ferramentas tecnológicas que podem ser úteis também em outros contextos e disciplinas curriculares. (2012, p.194)

Esse entrelaçamento potencializa a criação de novos padrões de integração de mídias (hibridização) através das histórias reais ou imaginárias. São novas formas de produção de textos a partir de práticas sociais com o auxílio das múltiplas linguagens.

Contar histórias é uma consequência quase inevitável da evolução humana e que essas exigiram, de certa forma, uma mudança na linguagem. Já que nossa mente também foi alterada.

A possibilidade e potencialidade que as narrativas digitais desempenham desenvolve uma pluralidade na área de cinema, games, meios midiáticos, por fim, permitindo que haja um conhecimento multidisciplinar e até transdisciplinar em diversos campos e, principalmente, na arte.

A ideia maior nas narrativas digitais concentra-se na interação, é nesse princípio de interatividade que permeia seu escopo, por isso o aluno passa de um simples leitor a coautor. Diante dessa nova possibilidade, as narrativas digitais dialogam diretamente com o

aluno revelando uma pluralidade de sentidos e significação antes, durante e depois da sua construção.

De acordo com Ryan (2004), existe uma polissemia do termo narrativa, já que ele pode se encontrar em diferentes meios. Portanto, ela aborda as narrativas em duas formas de classificação:

1) deve haver uma diferença sobre o tipo de mensagens (narrativas) que podem ser transmitidas, como elas são apresentadas e como elas são experimentadas; 2) Deve estar presente uma única combinação de características: a) os sentidos endereçados; b) prioridade entre as trilhas sensoriais; c) extensão no tempo e no espaço; d) suporte tecnológico e materialidade dos signos; e) papel cultural e métodos de distribuição/produção.

Essa classificação mostra como as histórias ganham novas dimensões a partir do uso tecnológico e cognitivo, isso se deve ao fato da linguagem verbal (escrita ou falada) está entrelaçada aos sistemas tecnológicos, criando possibilidades estéticas e pedagógicas. Ou seja, como essas narrativas estão entrelaçadas e emaranhadas as TIC's. Não significa a junção desses elementos, mas como o cruzamento deles dispõe de uma nova leitura, um novo contexto, mudando diretamente a forma como dizemos e percebemos o mundo. Tudo isso se trata de como as mídias digitais utilizam da fotografia, cinema e televisão na sua composição, isto é, ela usa de todos esses elementos e acrescenta aos seus. Portanto, cria uma narrativa com diversas linguagens, exigindo assim, um posicionamento mais crítico e reflexivo de quem o produz e de quem lê.

Além dessa articulação, também está o fato de que no mundo digital exige uma mudança (midiática) devido à velocidade que o mundo atual exige. A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os nativos digitais se encontram, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto.

Com isso, a mudança é algo necessário ao cenário atual, são leitores digitais, dinâmicos e propícios a leituras que tragam elementos visuais, sonoros entrelaçados a textos.

Ao compilar esses elementos digitais a textos, as narrativas tornam-se poderosas fontes de auxílio para fins educacionais. Ou seja, acabam sendo utilizadas para revelar tanto

o conhecimento prévio como estratégias de aprendizagem para os alunos. Hack e Guedes (2013, p.10), as coloca como um modo de refletir sobre as características necessárias para desenvolver uma experiência contextualizada com curtas histórias audiovisuais no processo de aprendizagem. E Robin (2016) especula um tempo para que a narrativa digital deva ter, portanto entre 2 a 10 minutos aproximadamente para que haja a dinamicidade, além de gerar o interesse e a motivação em sala de aula através do uso das mídias digitais. Já para Belloni (2005), o ensino com a mídia é fundamental para iniciarmos, mas por si só não é o suficiente. Faz-se necessário que o aluno compreenda como se dá o processo das linguagens na construção das narrativas digitais e como isso amplia a visão diante dos temas, das histórias contadas e torna-se ativo no processo de aprendizagem.

Tudo isso se deve ao fato da sociedade já está imersa na cultura digital, entretanto, essa cultura digital entra na escola muito menos pelos equipamentos ou pelas políticas públicas de fomento ao uso dessas tecnologias na educação e muito mais pelo pensamento e mãos de alunos e professores.

A educação formal é provocada de tal forma a olhar para esses dispositivos que estão nas mãos dos estudantes, a exemplo da lei que proibiu o celular nas escolas, quando na verdade, deveriam ser incorporados no processo educativo, interfere do mesmo jeito no desenvolvimento do currículo e mais atrapalha do que ajuda. Portanto, é preciso entender a suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem. Então, a escola hoje sente-se desafiada, provocada a entender o que é que esses equipamentos podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Entretanto, é mais fácil encontrar experiências com o uso da tecnologia do que disseminação efetiva nas instituições. Um exemplo disso é o editor de texto, à medida que for se apropriando do editor de texto mais possibilidades vai aparecendo, não só o processo de produção textual, mas também de colaboração, ou seja, o nosso pensamento acaba sendo estruturado a um novo pensar.

Infelizmente, ainda o uso dessa tecnologia não é aproveitado da forma como deveria, pouco é usada da forma como ela pode contribuir, e não aproveitam devidamente para a aprendizagem do aluno e do ensino mais significativo. Ou seja, ainda são poucos explorados, mesmo assim acabam interferindo no currículo, já que estruturam hoje no pensamento das pessoas. Quando elas usam essas tecnologias digitais de comunicação,

acabam interferindo no pensamento. Esses recursos podem e fazem a estruturação do pensamento, o modo de se expressar.

Isso também acontece na prática pedagógica, mesmo que ainda não esteja presente nessa prática, até porque há um currículo previsto, há conteúdos a serem passados. O ideal é o currículo experienciado, aquele que é realizado em sala de aula, (não que o currículo previsto é dispensável, mas que a prática acaba ganhando novas visões), é diferenciado, pois traz outros elementos no ato pedagógico. É nesse *insight* que a narrativa digital entra como potencial pedagógico, metodologia de pesquisa e incorporam outros elementos que são constitutivos de outras tecnologias. Ela permite que o professor possa acompanhar e organizar o processo de aprendizagem dos alunos.

A narrativa permite fazer a integração entre contextos e integrá-lo a cultura digital. Os ambientes não formais de aprendizagem fazem com que o professor leve o aluno a desenvolver o currículo, ou seja, estes espaços: museus, livrarias, cafés, parques podem potencializar, permitindo aprofundar o conhecimento a partir de imagens feitas durante a visita, criando a contextualização entre a educação formal e não formal. É importante ressaltar que essa integração não deve ser feita como mera visita, mas contextualizada e a partir da intencionalidade pedagógica. Assim, trabalhando nesses dois espaços – formais e não formais – que se consegue e concretiza uma educação híbrida.

### 3.1 As linguagens na narrativa digital

Para se atingir a eficácia das narrativas digitais e sua precisão no processo de interação, Nora Paul (2007) desenvolveu a taxonomia para as narrativas digitais, ou seja, caracterizou elementos específicos para compreender o processo de interação que ocorre entre eles. Os elementos propostos foram estes:

a) **mídia** – está ligada diretamente à criação de roteiro e da combinação das mídias quanto aos suportes das narrativas (fotos, textos, gráficos, vídeos, áudios etc.); além disso, possui quatro aspectos diferentes: edição, configuração, tipo e ritmo e pode ser classificada mídia individual, múltipla ou narrativa multimídia;



b) **ação** - está relacionada ao desenho da narrativa digital, o movimento e a própria ação, isto é, faz ligação direta com a ideia de movimento do usuário com o conteúdo. Seu processo é dinâmico, estático, e ativo ou passivo.

c) **relacionamento** - mostra como a narrativa digital pode ser versátil, pode ser aberto quando há interação e fechado quando não há. Aqui cabe a ligação entre o usuário e o conteúdo e o próprio conteúdo, por isso pode ser aberto ou fechado, manipulável ou fixo. Paul (2007) considere que somente conteúdos abertos possam ser classificados quanto a sua linearidade.

d) **contexto** - mantém a relação com os outros materiais externos à narrativa – links; neste elemento há possibilidades de acrescentar ao usuário novos conteúdos com links adicionais. Neste caso, a narrativa se constitui como hipertexto ou hipermediática através de links, ou autoexplicativa. Para Paul (2007) os links paralelos são aqueles que ficam ao lado do texto principal. Porém podemos ter aqueles que não estão na superfície do texto, mas no rodapé e mesmo assim são constituídos como links paralelos.

e) **comunicação** - gerando a conexão com os outros por meio da mídia digital. É nele que se pode mover o conteúdo para um suporte de comunicação. Um exemplo seria o *Youtube*, no qual é um espaço de comunicação de um para vários. Por isso pode ser classificada quanto ao seu direcionamento em (síncrona ou assíncrona), moderação (com ou sem supervisão e/ou edição) e quanto ao seu objetivo (troca de informações, registro e comércio).

É a partir dessa taxonomia que se percebe a interação presente entre esses elementos e como são essenciais para a construção das narrativas digitais. Há todo um processo criativo por trás de cada peça e juntos eles formam esse papel de multimodal, transpondo a leitura linear e estruturas estáticas.

Assim como Nora Paul desenvolveu a taxonomia dos elementos na narrativa digital, Robin (2016) também desenvolveu, porém, buscando uma metodologia na forma de contar histórias:

1. **Ponto de vista:** deve apresentar a perspectiva do autor na narrativa;
2. **A questão dramática:** a problemática que deve ser respondida pela narrativa;
3. **Conteúdo emocional:** a expressividade do narrador dará vida à história;

4. **A presença da voz:** a voz do produtor do vídeo personaliza a história e potencializa a compreensão do contexto;

5. **Poder da trilha sonora:** os sons reforçam as emoções produzidas pela narrativa enriquecendo a história;

6. **Economia:** o tempo reduzido do vídeo deste tipo de narrativa deve ser suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador; e,

7. **Ritmo:** é o tempo de decurso da história, podendo ser mais lento ou rápido.

Esses elementos ajudam os alunos a terem capacidade de se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar mais informações. Na realidade, o uso das narrativas digitais flexibiliza a prática pedagógica e abrange os espaços de saberes.

## 4 METODOLOGIA

Para construção deste trabalho utilizou-se de investigação bibliográfica, tendo por finalidade compreender de forma consistente o assunto que norteia os questionamentos do mesmo. Segundo Gil (2008), os dados levantados pelo pesquisador são a base teórica da pesquisa, e que este processo auxilia na construção das etapas que veem em sequência.

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados. (GIL, 2008 p. 178).

A coleta de dados foi realizada através de consultas em livros, artigos, revistas e publicações de autores com referência na área. Para tanto, foi utilizado como suporte tecnológico a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o periódico da Capes para dispor de trabalhos que enfatizam o tema e veiculam grande contribuição para a discussão. No entanto, os 259 trabalhos encontrados na Capes estavam relacionados à pesquisa, porém de 2 a 10 abordavam a narrativa digital no ensino de arte. Já no BDTD, encontramos 416 trabalhos realizados com a pesquisa envolvendo o nome narrativas digitais, mas quando aprofundamos as narrativas para o universo da arte, esse número cai para 26. A maioria dos textos relacionavam ao ensino da matemática, formação de professores e Linguagens. Para essa pesquisa foram utilizados os seguintes descritores para a pesquisa: narrativa digital, TIC's, elementos da narrativa e o ensino da arte.

Durante o levantamento bibliográfico, percebe-se que o termo narrativo digital, apesar de ser novo, já está presente em diversas instituições. Existe um acervo considerável em diversas áreas enfatizando o processo de construção das narrativas e inclusão delas nas práticas educacionais, porém é mínimo o trabalho das narrativas digitais na área de artes.

A metodologia de tratamento pautou-se na leitura cuidadosa desses textos reconhecendo o funcionamento das narrativas e suas linguagens no ensino da arte para que

seja possível relacioná-lo ao problema do projeto. Além de verificar a sua veracidade nas informações.

Após essas etapas, pode-se construir, a partir de fichários, comentários e citações observações úteis para o desenvolvimento do trabalho.

#### 4.1 Trabalhos analisados

Para melhor clarificar a narrativa digital, temos o trabalho de mestrado “Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre”, de Thalyta Botelho Monteiro (2013), desenvolvido na EMEF “Santa Isabel”, no Espírito Santo, com alunos do 2º ano do ensino fundamental.

A pesquisa por estar relacionada ao cinema, os alunos precisaram, primeiramente, conhecer como iniciou o cinema, desde fotografia, o *flipbook* ao *stop motion*, além de exibições de filmes de animação para que entendessem como se dava todo o processo de criação e construção.

Após o conceito do que é o cinema de animação, os alunos reuniram-se para delimitar o tema (as ideias). Para isso, utilizaram do *storyboard*<sup>2</sup> para definir os planos, as ações e o tema. Esse recurso ajudou, pois as crianças ainda não dominavam a escrita. Além disso, as histórias criadas “Viagem dos amigos”, “Skatistas” e “Dia na escola” se assemelhavam a experiências pessoais, que ajudou muito mais na criatividade.

A construção dos cenários e a modelagem dos personagens (os brinquedos ópticos – *flipbook* – apesar de denominados brinquedos, foram mecanismos científicos para estudar a ilusão do movimento) foi a etapa mais construtiva e apreciada pelos alunos. Houve uma divisão para que não houvesse tumulto e ficasse melhor a função de cada grupo. Na finalização, os grupos analisaram as partes dos cenários e personagens que estavam faltando para concluírem essa etapa de produção.

Na captura de imagens foi apresentado dois tipos de programação – o Manipulador Universal de Animação (MUAN) e o *Dragonframe*, que tem a finalidade de produzir animações por meio da imagem quadro a quadro. O escolhido pelas crianças foi o

---

<sup>2</sup> Storyboard é a história desenhada de modo a facilitar a captura de imagens.

*Dragonframe*, devido a uma *time line* exibida abaixo da tela, que ajudou e deu mais segurança nas imagens capturadas.

Depois da captura, foi feita a escolha da narração, da abertura e finalização dos filmes. E após a construção, foi perceptível como as experiências obtidas nas etapas de produção ajudaram na percepção e imaginação das crianças.

Durante todo o trabalho, os alunos tiveram autonomia de criar e recriar suas histórias, vendo as melhores imagens, a execução, ao manusear os equipamentos, o companheirismo. Vale ressaltar que todas as crianças narraram, discutiram, comentaram, opinaram, criaram e refletiram sobre o que produziram e viram.

As experiências coletivas, mesmo que simples, foram ressignificadas, criaram uma relação de autonomia, sabiam narrar com clareza suas ações e transformaram dentro de suas possibilidades práticas. Por fim, o link dos filmes das crianças: <http://www.youtube.com/watch?v=FcHk8GmVnH8&feature=youtu.be;>  
<http://www.quadroquadroanimado.blogspot.com.br>

O texto “Currículo e Narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem”, de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, procura questionar a integração de aprendizagem em espaços formais e não formais através de um estudo misto (teoria e prática) analisados a partir das narrativas digitais construídas pelos alunos.

A autora dispõe no seu texto o conceito de ubiquidade como sendo a presença e o uso de mídias e tecnologias digitais em toda parte e ao mesmo tempo, ou seja, é uma forma de mostrar como a ubiquidade pode reconfigurar os espaços de lugar e de fluxos de informações midiáticas e potencializando a representação do pensamento humano e das interações sociais. Na realidade, Maria Elizabeth se apoia na teoria de Santella (2013) que coloca esse entrelaçamento do ciberespaço digital e físico com o cotidiano, criando o espaço híbrido – combinações (palavras, sons, imagens, animações, vídeos) denomina-se aprendizagem ubíqua. Os espaços aqui citados só reforçam o potencial da ubiquidade no desenvolvimento de atividades que os entrelaçam.

Da mesma forma como foi colocado neste trabalho, Elizabeth explora a questão do currículo não ser tão somente uma sobreposição de criação de uma disciplina específica, algo estático, mas um currículo que deva ser experienciado, uma prática social numa relação

dialógica entre professor, aluno e conhecimento. Dentre esse meio perpassa a tecnologia na educação, pois principia a técnica como ação humana criativa, como processo transformador da realidade e de si mesmo. Ou seja, a tecnologia utiliza a técnica com objeto de conhecimento e de teorização (VIEIRA PINTO, 2005).

Portanto, Elizabeth destaca que a educação voltada para as concepções tecnológicas agrega aos saberes a vivência democrática, a criticidade, a criatividade, os valores éticos, o domínio das linguagens e ainda a formação de sujeitos conscientes de suas possibilidades de produção.

O objeto do trabalho foi realizado com alunos do curso de pós-graduação em educação (PUC) – mestrado e doutorado – com o intuito de investigar as contribuições da computação ubíqua e as narrativas digitais produzidas pelos alunos a partir das ferramentas acessíveis, verificando as contribuições desses recursos entre os espaços visitados, a criação e o currículo.

Essa narrativa foi o instrumento utilizado para a pesquisa e o ensino. Serviu como uma espécie de construção e reconstrução das experiências vivenciadas. Isto é, uma análise das tecnologias como uso de ferramentas, interface, aplicativos, permitindo reviver a trajetória percorrida desde as produções, questionamentos e descobertas.

A primeira narrativa solicitada pediu que os alunos retratassem a partir de uma imagem, sua percepção da experiência profissional e pessoal com o uso das TDIC, neste caso, a ideia era o compartilhamento do conhecimento de forma mútua. Logo após foi informando que identificassem uma questão de investigação relacionada ao tema da disciplina e elaborassem um projeto ao longo desse curso, dessa forma atrelaria a teoria a prática através da construção de uma narrativa digital.

Os alunos tinham que estar em busca de novas informações nos diferentes espaços, explorando-os. Além disso, era proposto sessões coletivas para reflexões sobre as narrativas. As narrativas são construções coletivas e quanto mais pessoas envolvidas mais as histórias ganham força.

Nessa primeira etapa, verificou-se que houve uma compreensão equivocada da proposta da atividade, pois apresentou-se de forma ampla e individual e não a direcionou a aprendizagem e formação pessoal e profissional, sendo assim, não houve interação.

Foi proposto aos alunos estudos voltados aos espaços formais, não formais e informais, contexto de aprendizagem e web currículo. Caberia aos alunos visitarem espaços não formais e que registrassem em protocolo. As informações eram armazenadas por meio de múltiplas mídias. Na realidade, seriam observações sobre o espaço, o contexto, a interação e articulação com outras culturas. Nessa atividade o compartilhamento se deu no ambiente virtual, onde os alunos comentaram as narrativas digitais produzidas, uma análise de autoria, da existência de um eixo articulador da história conectando o tempo e vários outros aspectos, além do potencial de aprendizagem desse contexto.

Uma das alunas concluiu, a partir de sua análise, que o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), vinculado a uma metodologia articulada e de interação permite uma interatividade em nível elevado, ou seja, o espaço de aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar.

A última disciplina “Currículo, contextos e tecnologias digitais” evidenciou o estudo do tema com foco na literatura e na análise de espaços presenciais ou virtuais de educação informal, do mesmo jeito, utilizou as narrativas digitais para registro e melhor compreensão. Foi adotada a mesma metodologia da disciplina anterior, porém o foco maior estava nas produções das narrativas. Uma das alunas construiu sua narrativa a partir de uma praça centenária, que aconteceu nela, quais atividades e o potencial dela para o conhecimento foram alguns dos questionamentos levantados por ela. Nela, a narradora observou dois projetos acontecendo ali: um professor surdo que trabalha com tecnologia digital e como ele aproveitou um evento de capoeira que acontecia no lugar para levar a escola. Essa ideia revelou que o uso da capoeira transpôs as barreiras da escola e mostrou que o ensino pode ir além do espaço formal. Essa ideia ratifica o que foi falado neste trabalho, não se trata apenas de meras visitas, é necessário que ela esteja articulada, engajada a um determinado propósito.

Por fim, Maria Elizabeth coloca as possibilidades que se pode ter nesses espaços e como o uso das TDIC podem elevar a aprendizagem dos alunos e as narrativas podem ampliar os saberes a partir desses espaços híbridos.

O trabalho “Narrativas digitais e construção de conhecimento” foi desenvolvido por Wermes Dias Damascena Cruz (2016) a partir do que foi realizado por Maria Elizabeth. O local da pesquisa foi na PUC-SP (Rede de pesquisa e colaboração Universidade-escola),

que contava com a participação de professores de outras universidades, além de professores e alunos de escolas públicas da rede estadual ou municipal de diferentes estados.

A temática das narrativas digitais partiu de um projeto “Luz na minha vida”, criado pela ONU em 2013, que definiu 2015 como o Ano Internacional da Luz e das Tecnologias Baseadas em Luz (UNESCO, 2015). O projeto desenvolvido pela PUC teve 10 escolas participantes e 123 membros participaram da rede de pesquisa. Porém, Wermes Dias só contemplou as narrativas digitais elaboradas pelos alunos da Escola Municipal (EM) Maestro João Corrêa Ribeiro (MS), do 8º ano.

Os alunos e professores da Escola Municipal atuaram como pesquisadores e trabalharam de forma interdependente, em pequenos grupos ou coletivo. Os alunos realizaram pesquisas, ouviram palestras e visitaram espaços que pudessem contribuir e atribuir significado e o sentido da luz na vida. Todas as atividades foram postadas na plataforma e visualizadas por todos os membros da rede.

Na escola, as metodologias de trabalho que foram usadas visavam a orientação dos alunos nas pesquisas sobre a temática luz, procurando sempre registrar as novas informações em diferentes linguagens verbais, não verbais (textos, vídeos, fotos, desenhos, áudio etc.)

E ao final do projeto, os professores foram orientados a instruir os alunos na construção de suas narrativas digitais. Essa produção foi feita em dupla, definindo questões e fazendo pesquisa, num processo de interação e, o professor como mediador. Os links disponibilizados na dissertação de Cruz (2016) das narrativas construídas.



## 4.2 Análise das narrativas

<b>Narrativa 1</b>	
<b>Alunos da Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro (ES)</b>	
<b>Taxonomia de Nora Paul</b>	<b>Metodologia de Robin</b>
<p>1. <b>Mídia</b> – apresentou uma combinação das mídias (vídeos e áudio);</p> <p>2. <b>Ação</b>- o usuário apresenta ligação direta com o conteúdo, porém o processo é mais estático;</p> <p>3. <b>Relacionamento</b> – percebemos pelo vídeo que houve uma ligação entre o usuário e o conteúdo, mas esse se mostrou fechado e fixo.</p> <p>4. <b>Contexto</b> – Não tem uma relação com outros materiais externos como <i>links</i>, que fazem ligação direta com outros textos.</p> <p>5. <b>Comunicação</b> – Gerou um suporte de comunicação – <i>Youtube</i> – gerando, assim, um espaço de comunicação.</p> <p>Aqui o que se observa é que houve o desenvolvimento de narrativas, porém o papel de multimodal ainda não estava tão presente.</p> <p>Verificamos que os alunos já tinham conhecimento prévio e equivocados e que se fazia necessário a interligação desses saberes. As aulas de campo influenciaram na aprendizagem, dando mais enfoque na participação dos alunos.</p> <p>O professor assumiu a concepção de desafiador e despertou atitudes nos alunos, mas não aludiu os alunos a produzirem os vídeos com outros editores.</p>	<p>1. <b>Ponto de vista</b> – O vídeo demonstra a perspectiva do autor, que seria a energia através da chama da vela.</p> <p>2. <b>A questão dramática</b> – a problemática foi respondida, quando foi informado o motivo da vela se acender só com a chama tocando na fumaça;</p> <p>3. <b>Conteúdo emocional</b> – De certa forma, o vídeo foi amador e não contribuiu para a expressividade;</p> <p>4. <b>A presença de voz</b> – Por ter sido gravado num ambiente externo, o som fica pouco perceptível em alguns momentos;</p> <p>5. <b>Poder dar trilha sonora</b> – não houve engajamento neste ponto;</p> <p>6. <b>Economia</b>: Utilizou um tempo suficiente para explanar o ponto de vista, sem sobrecarregar o espectador;</p> <p>7. <b>Ritmo</b> – O tempo da história foi rápido, se houvesse um roteiro mais elaborado, consequentemente, haveria mais espaços para discussões.</p> <p>De acordo com a metodologia, observamos que os alunos conseguiram se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar as informações, mesmo que em alguns pontos não obtiveram êxito, os elementos levaram-nos a pensar e repensar nas suas ações a partir do tema.</p>

## Narrativa 2

Alunos da Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro (ES)

Taxonomia de Nora Paul	Metodologia de Robin
<p>1. <b>Mídia</b> – apresentou uma combinação das mídias (vídeos e áudio);</p> <p>2. <b>Ação</b>- o usuário apresenta ligação direta com o conteúdo, porém o processo é dinâmico e ativo, até pela forma como as alunas demonstram a experiência da lata mágica.</p> <p>3. <b>Relacionamento</b> – percebemos pelo vídeo que houve uma ligação entre o usuário e o conteúdo, mas esse se mostrou aberto e fixo.</p> <p>4. <b>Contexto</b> – Não tem uma relação com outros matérias externos como <i>links</i>, que fazem ligação direta com outros textos.</p> <p>5</p> <p>. <b>Comunicação</b> – Gerou um suporte de comunicação – <i>Youtube</i> – gerando, assim, um espaço de comunicação.</p> <p>Aqui o que se observa é que houve o desenvolvimento de narrativas, porém o papel de multimodal ainda não estava tão presente.</p> <p>Verificamos que as alunas já tinham conhecimento prévio e equivocados e que se fazia necessário a interligação desses saberes. As aulas de campo influenciaram na aprendizagem, dando mais enfoque na participação dos alunos.</p> <p>O professor assumiu a concepção de desafiador e despertou atitudes nos alunos, mas não aludiu os alunos a produzirem os vídeos com outros editores.</p>	<p>1. <b>Ponto de vista</b> – O vídeo demonstra a perspectiva do autor, que seria a ideia de transformar a energia cinética em energia potencial elástica e para isso, utilizou de um recurso simples com a lata, proporcionando melhor a aprendizagem;</p> <p>2. <b>A questão dramática</b> – a problemática nunca ficou tão clara, elas mostram todo o processo da experiência, mas no final não explicam porque a lata volta;</p> <p>3. <b>Conteúdo emocional</b> – De certa forma, o vídeo foi amador, mas trouxe expressividade;</p> <p>4. <b>A presença de voz</b> – Por ter sido gravado num ambiente interno, o som ficou perceptível.</p> <p>5. <b>Poder dar trilha sonora</b> – poderia ter usado trilhas sonoras para enriquecer, principalmente, porque a ideia é da lata mágica;</p> <p>6. <b>Economia</b>: Utilizou um tempo suficiente para explicar o ponto de vista, sem sobrecarregar o espectador;</p> <p>7. <b>Ritmo</b> – O tempo da história foi rápido, porém foi um tempo da contextualização da energia cinética para a energia elástica;</p> <p>De acordo com a metodologia, observamos que as alunas conseguiram se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar as informações, mesmo que em alguns pontos não obtiveram êxito, os elementos levaram-nos a pensar e repensar nas suas ações a partir do tema.</p>

### Narrativa 3

#### Alunos da Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro (ES)

Taxonomia de Nora Paul	Metodologia de Robin
<p>1. <b>Mídia</b> – apresentou uma combinação das mídias (vídeos e áudio);</p> <p>2. <b>Ação</b>- o usuário apresenta ligação direta com o conteúdo, porém o processo é mais estático;</p> <p>3. <b>Relacionamento</b> – percebemos pelo vídeo que houve uma ligação entre o usuário e o conteúdo, mas esse se mostrou fechado e fixo.</p> <p>4. <b>Contexto</b> – Não tem uma relação com outros matérias externos como <i>links</i>, que fazem ligação direta com outros textos.</p> <p>5. <b>Comunicação</b> – Gerou um suporte de comunicação – <i>Youtube</i> – gerando, assim, um espaço de comunicação.</p> <p>Aqui o que se observa é que houve o desenvolvimento de narrativas, porém o papel de multimodal ainda não estava tão presente.</p> <p>Verificamos que os alunos já tinham conhecimento prévio e equivocados e que se fazia necessário a interligação desses saberes. As aulas de campo influenciaram na aprendizagem, dando mais enfoque na participação dos alunos.</p> <p>O professor assumiu a concepção de desafiador e despertou atitudes nos alunos, mas não aludiu os alunos a produzirem os vídeos com outros editores.</p>	<p>1. <b>Ponto de vista</b> – O vídeo demonstra a perspectiva do autor, que seria como produzir energia a partir de aparelhos domésticos;</p> <p>2. <b>A questão dramática</b> – a problemática não foi respondida, o aluno mostra que a lâmpada em contato com acendedor elétrico do fogão gera energia na lâmpada, mas não explora o porquê;</p> <p>3. <b>Conteúdo emocional</b> – De certa forma, o vídeo foi amador e não contribuiu para a expressividade;</p> <p>4. <b>A presença de voz</b> – Por ter sido gravado num ambiente interno, o som ficou perceptível;</p> <p>5. <b>Poder dar trilha sonora</b> – não houve engajamento neste ponto;</p> <p>6. <b>Economia</b>: Utilizou um tempo curto e poderia ter explanado mais o seu ponto de vista, sem sobrecarregar o espectador;</p> <p>7. <b>Ritmo</b> – O tempo da história foi rápido, se houvesse um roteiro mais elaborado, conseqüentemente, haveria mais espaços para discussões.</p> <p>De acordo com a metodologia, observamos que os alunos conseguiram se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar as informações, mesmo que em alguns pontos não obtiveram êxito, os elementos levaram-nos a pensar e repensar nas suas ações a partir do tema.</p>

## Narrativa 4

**Animação produzida pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da EMEF "Santa Isabel".**

Animação Geral é composta por três pequenas animações: 1 Dia na Escola, Skatistas e Viagem dos Amigos.

Taxonomia de Nora Paul	Metodologia de Robin
<p>1. <b>Mídia</b> – apresentou uma combinação das mídias (vídeos, textos, e áudio), além de observarmos edições, configurações, com uma mídia múltipla;</p> <p>2. <b>Ação</b>- o usuário apresenta ligação direta com o conteúdo, pois são experiências vivenciadas por eles, além de um processo é dinâmico e ativo;</p> <p>3. <b>Relacionamento</b> – percebemos pelo vídeo que houve uma ligação entre o usuário e o conteúdo e se mostrou aberto e manipulável;</p> <p>4. <b>Contexto</b> – Não tem uma relação com outros matérias externos como <i>links</i>, que fazem ligação direta com outros textos.</p> <p>5. <b>Comunicação</b> – Gerou um suporte de comunicação – <i>Youtube</i> – gerando, assim, um espaço de comunicação.</p> <p>Aqui o que se observa é que houve o desenvolvimento de narrativas, e que o papel de multimodal estava presente, transpondo a leitura linear e estruturas estáticas;</p> <p>Verificamos que os alunos já tinham conhecimento prévio e que se fazia necessário a interligação desses saberes com a construção das narrativas. As aulas de campo influenciaram na aprendizagem, dando mais enfoque na participação dos alunos.</p> <p>A professora assumiu a concepção de desafiadora e despertou atitudes nos alunos e os levou produzirem os vídeos com eficiência e destreza.</p>	<p>1. <b>Ponto de vista</b> – O vídeo demonstra a perspectiva do autor, que seria as histórias criadas e que estão próximas de sua realidade;</p> <p>2. <b>A questão dramática</b> – a problemática foi respondida, os alunos mostram que todo processo criativo dependeu das suas ações coletivas e do compartilhamento das ideias;</p> <p>3. <b>Conteúdo emocional</b> –O vídeo foi bem desenvolvido, e apesar de crianças, mostraram como desenvolver a expressividade nas narrativas;</p> <p>4. <b>A presença de voz</b> – Os alunos utilizaram a linguagem verbal para a sua construção através da música;</p> <p>5. <b>Poder dar trilha sonora</b> Ao utilizar a música “Criança feliz”, os alunos conseguem captar a ideia de felicidade para elas;</p> <p>6. <b>Economia</b>: Utilizou um tempo suficiente para contar as histórias, sem sobrecarregar o espectador;</p> <p>7. <b>Ritmo</b> – O tempo da história foi rápido, mas o suficiente para explanar as três histórias desenvolvidas pelas crianças;</p> <p>De acordo com a metodologia, observamos que os alunos conseguiram se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar as informações, e que, no processo de construção, obtiveram êxito, os elementos levaram-nos a pensar e repensar nas suas ações a partir do tema.</p>

Ao considerar essas linguagens de acordo com a taxonomia de Nora Paul (2007) e a metodologia desenvolvida por Robin (2016), objetivando a eficácia das narrativas digitais, na área pedagógica, observamos que as relações de criações, da interação, observando o tempo, tudo em conjunto, essas linguagens potencializam a aprendizagem.

Elas produzem narrativas antes, durante e depois do processo e traz uma dinamicidade na hora da criação, articulando e gerando uma compreensão maior entre as linguagens, na comunicação, na leitura por permitir esse hipertexto.

## 5 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS

O trabalho discorreu acerca do uso das narrativas digitais como uma aprendizagem significativa no ensino de artes e abordou como o uso dessas TIC's podem trabalhar diferentes áreas da mente e como esses espaços (formais, não formais e informais) junto a estruturas híbridas – linguagens (palavras, sons, imagens, animações, vídeos) acarretam interatividade maior entre aluno, professor e conteúdo.

O estudo foi analisado a partir de pesquisas bibliográficas que ratificam a gama de possibilidade no entrelaçamento dessas tecnologias ao ensino. Além de apresentar uma aprendizagem significativa, o uso híbrido desenvolve uma autonomia e compartilhamento de informações de modo muito mais rápido. Por isso, a narrativa digital é um exemplo de como o ensino pode ser prazeroso, junto a autonomia do aluno e uma criação conjunta das histórias. É através dela que a mente se sente instigada a pensar, a criar, a adaptar-se a determinados temas, tornando-o estimulador de saberes.

Arelado a isso, temos as linguagens desenvolvidas nas narrativas digitais que estimula o multiletramento e desenvolve interpretações e compreensões de determinados temas, além de permitir um processo instigante e desafiador para o aluno, ou seja, torná-lo autor do seu conhecimento e compartilhar saberes.

Nesse sentido, a imagem ganha grande espaço no ensino da arte, estimulando o aluno a ter percepções diversas e concebendo uma utilização da hipermídia, isto é, uma multiplicidade de linguagens no ensino da arte, através das narrativas digitais. Ratificando, em outras palavras, é trazer para o aluno a ideia sinestésica das narrativas, envolvendo os vários sentidos: visão, audição, tato, o que ajuda na criação múltiplas.

Cabe aqui ressaltar, que o professor também deve assumir uma nova postura na sala de aula, e que as instituições devem realizar formações para o ensino híbrido, além de fomentar o diálogo entre o professor e aluno, uma quebra dos paradigmas tradicional.

A arte deve levar ao lúdico, por isso é fundamental que este processo seja inserido no mundo digital que cerca os estudantes e forneça elementos que desencadeiam estruturas dialógicas e convergentes – uma comunicação de 360°.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE. **Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem.** *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 25, n. 59/2, p. 526-546, june 2016. ISSN 2238 - 2097. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833/2614>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.com>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BATISTA, VALDIRENE BARBOZA DE. **A jornada do herói nas narrativas juvenis de Giselda Laporta Nicoletis.** UNESP, 2018. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153405>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BARBOSA, ANA MAE. **Ensino da Arte – Memória e História.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

BBC BRASIL. **Concentração perdida com uso de tecnologia pode ser recuperada** (2013). Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131122\\_entrevista\\_rosen\\_concentracao\\_pai](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131122_entrevista_rosen_concentracao_pai)>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BELLONI, MARIA LUIZA. **O que é mídia-educação?** 2 ed. Campinas, Editores Associados, 2005.

BENJAMIN, WALTER. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8. Ed. Ver. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. **Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação.** Revista EducaOnline, v.6, n.1, jan./abr.2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 8. Ed. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRUZ, WERMES DIAS DAMASCENA. **Narrativas digitais e construção de conhecimento.** 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DONDIS, A. **Sintaxe da linguagem visual.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Linguagem II arte.** Vitória: EDUFES, 2005.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal.** In: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html> em: set.2018.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HACK, JOSIAS RICARDO. GUEDES, OLGA. **Digital Storytelling, Educação Superior e Literacia Digital.** Roteiro, Joaçaba, v.38, n.1, p 0-32, jan/jul. 2013 Disponível em <[www.editora.unoesc.edu.br](http://www.editora.unoesc.edu.br)> Acesso em 18 mar 2019.

KEARNEY, R. **Narrativa. Educação & Realidade.** v.37, n.2 Porto Alegre, May/Aug., 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-4962362012000200006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-4962362012000200006&lang=pt)>. Acesso em 10 jun. 2019. (Tradução de Narrative Matters, capítulo final do livro On Stories. London & New York: Routledge, 2002).



LAJOLO, M. **O livro digital infantil e juvenil – Livro ou game?** Revista Emília, ago. 2013. Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=338>. Último acesso em 11 mar. 2019.

LAMBERT, JOE. **Digital storytelling: capturing lives, creating Community.** Berkeley Digital Diner Press, 2009.

LEMKE, J. L. **Travels in hypermodality.** Visual Communication, 2002.

MONTEIRO, T. B., **Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo Mestrado em Educação, 2013.

NASCIMENTO, ERINALDO ALVES DO. **Formação Profissional do “Bom Silvícola” nas artes e ofícios - a perspectiva do jesuitismo.** In: BARBOSA, Ana Mae. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. ISBN 978-85-273-0820-5.

PAUL, NORA. **Elementos das narrativas digitais.** In FERRARI, Pollyana. Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2007.

ROBIN, BERNARD. **Educational Uses of Digital Storytelling.** University of Houston College of Education. Disponível em: <<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>>. Acesso em: 10 jun. 2019

RYAN, LAURE MARIE (Org.) **Narrative Across Media.** The Language of Storytelling. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004.

ROJO, R. **Pedagogia do multiletramento: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In ROJO, R; MOURA, E.(orgs). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação.** Revista Ensino Superior, Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Especial: As novas mídias e o ensino superior.

Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SCARAMELLI, José. **Escola nova brasileira: esboço de um sistema**. São Paulo, Livraria Zenith, 1931.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 2, 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTES E TECNOLOGIAS

Wanessa Menezes de Moura

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO DA  
ARTE**

Recife

2019

## RESUMO

Este trabalho busca analisar como as diversas linguagens trabalhadas nas narrativas digitais podem auxiliar as práticas pedagógicas e facilitar o processo de aprendizagem para o aluno. Dessa forma, este projeto concilia o ensino da arte refletido no uso dessas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como um processo de (re)construção das aulas de arte estagnadas pelo modelo tradicional. Uma análise das linguagens verbais (escrita e falada), sonora e imagéticas, a partir da taxonomia de Nora Paul (2007), como elementos que despertam as várias áreas da mente e oportunizam uma aprendizagem autônoma, crítica e reflexiva dos alunos. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que propõe uma análise de trabalhos realizados pelos professores de arte através do uso das narrativas digitais, fazendo referência a metodologia desenvolvida por Robin (2016) e a polissemia das narrativas, de Ryan (2004) e como seu processo agregou saberes ao dia a dia nas aulas de arte. Tudo isso se dá através da concepção de Joseph Campbell, ao hipertexto, de Lajolo (2013); da experiência do contar, de Benjamin (2012) e o experienciar a si próprio, de Kearney (2012). Na realidade, é preciso lançar mão de aulas inovadoras que tragam prazer ao saber, que instiguem o aluno a desenvolver estratégias na resolução de determinados problemas, ou seja, construir aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Narrativa digital. Arte. Linguagens. Ferramentas tecnológicas e de Comunicação.

## ABSTRACT

The research aims to analyze how the different languages worked in the digital narratives can help the pedagogical practices and facilitate the learning process for the student. In this way, the project conciliates the teaching of art reflected in the use of these Information and Communication Technologies (ICTs) as a process of (re) construction of art classes stagnated by the traditional model. A analysis of verbal languages (written and spoken), sound and imagery, based on the taxonomy of Nora Paul (2007), as elements that awaken the various areas of the mind and provide an autonomous, critical and reflexive learning of the students. For that, the methodology used was the bibliographical research that proposes an analysis of works done by teachers through the use of digital narratives, referring to the methodology developed by Robin (2016) and the polysemy of narratives, by Ryan (2004) and how his process added knowledge to everyday life in art classes. and how their process added knowledge to the day to day in art classes. All of this is through Joseph Campbell's conception of hypertext by Lajolo (2013); from Benjamin's (2012) experience of telling and Kearney's (2012) self-experience. In fact, it is necessary to use innovative classes that bring pleasure to the knowledge, that instigate the student to develop strategies in the resolution of certain problems, that is, to construct meaningful learning.

Keywords: Digital Narrative. Art. Languages. Technological and communication tools.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
<b>2. O percurso e os caminhos da arte e seu ensino</b>	<b>10</b>
<b>2.1 O ensino da arte: dos jesuítas a proposta triangular</b>	<b>10</b>
2.2 O ENSINO DA ARTE JUNTO AS NOVAS TECNOLOGIAS	13
<b>3. NARRATIVAS DIGITAIS</b>	<b>16</b>
3.1 AS LINGUAGENS NA NARRATIVA DIGITAL	23
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>26</b>
4.1 TRABALHOS ANALISADOS	27
4.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS	32
<b>5 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS</b>	<b>37</b>
6 REFERÊNCIAS	38

## 1 INTRODUÇÃO

Permeando pelo ensino da arte, observa-se que a construção pede para os dias atuais uma interação entre a obra e o seu interlocutor, portanto, não se pode estar preso a moldes que determinam a forma de agir e pensar do aluno na construção do seu processo. Além disso, seu ensino necessita dialogar com os avanços tecnológicos e entrelaçar para a construção de novos sentidos. Outro ponto pertinente a destacar é que seu ensino sempre foi visto como algo supérfluo, desnecessário a aprendizagem do aluno, ou melhor, apenas como um lazer.

Mas após um longo processo de estudos, a arte está galgando seu lugar e ampliando horizontes, fomentando nas escolas espaços de reflexão e criticidade. É a exploração da arte como jogo de interações entre autor e interlocutor, ou melhor, da obra e seus criadores. Nela há espaços para questionamentos, diálogos, imaginação e ação. Essas atitudes refletem um ensino que desbrava mundos até então desconhecidos e transbordam um olhar de curiosidade e inquietação.

É essa inquietação que determina o agir e o pensar na criação do processo de uma obra. A arte precisa ser sentida, ser sinônimo de estranheza, porque só assim ela começa a mexer com o outro. Ter esse olhar para a arte é fazer do seu ensino um momento de concepção artística e não de estudos estéticos. Porque a partir do contato com arte é que se começa a ampliar a visão de mundo, a enriquecer o repertório estético e criar conexões com diversas realidades. Nessa linha de raciocínio Foerster (2005, p.10) aborda que a arte

[...] traduz pensamentos, emoções, esperanças e possibilidades diferentes de ver o mundo e representá-lo. Ela é a expressão de indivíduos únicos e irrepetíveis, inseridos numa realidade concreta [...] é uma criação que se refaz constantemente, não se repete, pois está relacionada às experiências e esperanças de indivíduos únicos.

Portanto, o ensino da arte deve ser entendido como um processo transformador e essencial para a vida humana, pois o ser humano é constituído de dimensões emocionais, cognitivas, físicas e estéticas, sempre buscando ultrapassar as barreiras do racional e ir além do que lhe é posto. Sendo assim, a arte conecta a diversos mundos, mundos singulares, pois retrata o olhar de quem a criou e olhares de quem a viu.

É nesse processo de busca, de fomentar outras visões para o ensino da arte, que se faz necessário o diálogo da arte com a tecnologia. Há uma real necessidade do entrelaçamento dessas áreas, já que o mundo está ligado por redes que transportam a arte para outro patamar, a arte midiática que se desdobra em uma coletânea, ou seja, arcabouços que permitem uma interação entre as linguagens sonora, visual e imagética, criando uma construção midiática através da exploração sensorial.

Com essa junção a arte ganha novos espaços, criando conexões em tempo real e sincronizando sentimentos a partir de uma única obra. É pensando nesse espaço e tempo da arte que se destaca a situação-problema: como se dá a construção das múltiplas linguagens no ensino da arte através das narrativas digitais? E como essas narrativas contribuem no uso dessas linguagens e no processo metodológico?

Levando em conta as questões acima, este trabalho tratou das narrativas digitais e como as mesmas podem ajudar o aluno a caminhar pelo universo da arte das linguagens. Para isso, este trabalho teve como **objetivo geral** analisar as linguagens que compõem as narrativas digitais, desdobrando seus diálogos para o ensino da arte e suas TIC's. Para tanto, pretendeu-se estabelecer uma relação da arte com a imagem digital; observar a nova visão da arte na era da imagem digital; pesquisar como as narrativas digitais dialogam com as diversas linguagens, construindo sentidos.

A configuração da nova sociedade está ressignificando o modo de ensino da arte, pois ele ganha percepções diferentes a partir do desdobramento das tecnologias, impondo, de certa forma, uma nova gama de subsídios tecnológicos no seu processo criativo. Há uma necessidade midiática em torno da arte. No entanto, sabemos que ela não está restrita a formatos físicos, ela circunda por diversos suportes, ganhando espaços antes inimagináveis.

Diante deste cenário, com alunos digitais, seu ensino não pode apenas está atrelado à sala de aula, ela tem e deve ampliar as formas de se manifestar para ficar mais próxima e inclusiva nesse mundo tecnológico. Não é à toa que a comunicação vem se transformando durante o passar dos anos, e aquelas contações de histórias atreladas ao uso de ferramentas (TIC's) produzem um novo formato – as narrativas digitais.

O uso dessas narrativas desenvolve uma amplitude na leitura através das linguagens, ou seja, acaba por desenvolver no aluno o multiletramento, e sendo perpassado por diversas



vozes e criadores, uma sociedade em rede, como coloca Castells (1999) para representar a interdependência entre as diversas áreas e setores sociais e econômicos.

Nesse véis, as narrativas ganham possibilidades sensoriais e transfiguram o ensino da arte, pois ele começa a ser pautado na criatividade e no lúdico, esses que devem permanecer sempre em contato com os alunos para a sua imaginação permanecer ativa.

Neste trabalho, fez-se um breve histórico do ensino da arte e o seu papel em diferentes momentos, desde como o seu ensino era construído no período jesuítico, passando pela década de 50 com o seu tradicionalismo; de 60 que abre espaço para a livre expressão; a de 70 com a concepção tecnicista; chegando até a proposta triangular, de Ana Mae Barbosa.

Após essa retomada, perpassou-se pelo ensino da arte junto as novas tecnologias, observando como administrá-las em sala de aula e como a metodologia aplicada pode influenciar de forma positiva ou negativamente. Pegando o gancho, abordarmos as narrativas digitais e seu processo transformador no ensino aprendizagem, desde a concepção de Joe Lambert, passando pelos tipos de narrativas de Ryan (2004) até Robin (2016) com seu olhar polissêmico nas narrativas. Porém, para um melhor entendimento, direcionamos ao uso das linguagens nas narrativas digitais a partir da taxonomia, de Nora Paul (2007) até a metodologia desenvolvida por Robin (2016) para a forma de se contar histórias.

Portanto, a metodologia desenvolvida foi bibliográfica, buscando analisar conceitos em torna da narrativa digital e a dimensão que ela pode alcançar diante do ensino da arte, já que, por desfrutar de diversas linguagens, contribui também para o multiletramento dos alunos. Assim, analisamos artigos, dissertações e teses que trabalharam com a narrativa no ensino da arte, porém o acervo do diretório nem de outras fontes continham um número reduzido de trabalhos desenvolvidos para a arte. Encontramos mais voltado para a área de pedagogia e matemática, apresentando trabalhos muito bem desenvolvidos e direcionados para a construção da aprendizagem por meio das narrativas. Além disso, é importante ressaltar que o trabalho com a narrativa digital pode ser desenvolvido em várias fases, desde a educação básica até o nível superior.

Foi feito um quadro com os trabalhos selecionados, no qual buscamos a partir da taxonomia, de Nora Paul e a metodologia, de Robin, observar a importância dos elementos: linguagem e narrar podem ajudar na aprendizagem dos discentes.

Por fim, lançamos as conclusões e expectativas a partir dos trabalhos analisados em torno das narrativas digitais, observando como suas construções agregaram novos procedimentos na hora de ensinar, do fazer, do mediar através das TIC's. Além disso, mostrar que o ensino não deve estar restrito ao ambiente formal e que a aprendizagem pode ocorrer em diversos locais – formal, informal e não formal, mas que também faz necessário que o professor saiba conduzir o processo para se ter a ideia de um ensino híbrido.

## **2 O PERCURSO E OS CAMINHOS DA ARTE E SEU ENSINO**

### **2.1 O ensino da arte: dos jesuítas a proposta triangular**

A arte sempre teve um papel secundário no ambiente escolar, nunca foi considerado uma disciplina, mas como uma hora de lazer para os alunos. Isso não é só um pensamento atual. O ensino da arte no período jesuítico estava voltado literalmente para o ensino do desenho, que já era categorizado como menos relevante. Sua aprendizagem dava-se de forma hierárquica, ou seja, a busca a obediência absoluta e sem limites aos superiores, a disciplina severa e rígida. Tudo isso era feito a partir de um mestre e um aprendiz, além disso, as aulas se davam em espaço fechado e havia uma divisão clara entre pessoas cultas e ignorantes. A visão jesuítica acerca do ensino da arte dava-se da seguinte forma: a arte era dispensável ao currículo escolar; ter uma ocupação subalterna em relação aos outros saberes; artes literárias como matriz de um raciocínio reto.

Esse processo hierárquico passou a ser o pensamento da sociedade brasileira quanto a forma de ensinar arte. De acordo com Nascimento (2008, p.27-47), “o presente está repleto de suposições do jesuitismo, algumas delas infiltradas nos fundamentos da instituição escolar com implicações no modo de ver, dizer e fazer de diversas áreas de conhecimento.”

Por isso por muito tempo o ensino da arte restringia-se a pouca criatividade e meras repetições, sendo até hoje desvalorizada da grade curricular. Além disso, seu ensino não se consolidava por não haver uma continuidade na sua proposta. Muitos fatores corroboravam para isso desde usar a arte como instrumento para a fixação em outras áreas e até simples ramificações. Para Scaramelli:

“a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto.” (1931, p.11)

Ainda é fácil encontrarmos essa concepção do ensino das artes, visto que muitos profissionais que lecionam a disciplina não se formaram no curso de artes, não estando aptos a desenvolverem estratégias que estimulem a criação e a reflexão dos alunos. Como

eles, alguns tradicionais mantêm um formato voltado para ligação de pontos ou formas geométricas. Seguindo essa premissa, Barbosa coloca:

“[...] muitas faculdades e universidades criaram cursos de professorado de desenho, sendo um dos mais famosos na década de 1960 o da Fundação Armando Álvares Penteado. Eram cursos muito convencionais, como são até hoje os cursos que os sucederam depois de 1971, quando foram substituídos pelos cursos de educação artística e/ou licenciaturas em artes plásticas.” (2008, p.03)

Poucas Universidades adotaram um olhar inovador no ensino das artes, fora a ideia de fragmentação que permeia por muito tempo o cenário educacional. Disciplinas que são isoladas sem nenhuma comunicação entre elas e dentro da própria disciplina, conteúdos são jogados aleatoriamente sem manter nenhuma comunicação.

Portanto, do fim do século XIX até a década de 1950 existiu um formato do ensino das artes – tradicional, no qual o aprendizado era focado nas técnicas, habilidades manuais, coordenação motora e precisão do movimento. Por isso tinham como estratégias de ensino a repetição, cópias e memorização tendo o professor como transmissor do conhecimento e o aluno como observador.

Já na década de 60 abre espaço para a livre expressão, o aluno é motivado a criar e fazer ele mesmo a experiência com a arte, ou seja, o discente expõe suas inspirações. É o início de um olhar focado no contato e não no resultado, configurando um processo de experimentação.

Por isso, a escola nova (1960) traz ideias modernizadoras que influenciam as aulas de Arte. Era um movimento, no qual, os profissionais deveriam dar todas as ferramentas aos alunos permitindo uma criação natural, sem interferências que pudessem atrapalhar o processo construção.

Neste contexto, o resultado não é o que importa, e sim o processo e principalmente a experiência, ou seja, uma valorização para a criatividade e iniciativa do aluno. Um bom exemplo foi o trabalho realizado pela arte educadora Ana Mae. A proposta era que os alunos analisassem a arquitetura.

“A escolinha de Arte de Recife fez na década de 1960 um projeto magnífico: Igaracu Visto pelas Crianças. Em pleno império da

criatividade como originalidade e do expressionismo em arte/ educação, foi um enorme avanço ver e analisar a arquitetura. Entretanto, esse projeto ainda se justificava modernisticamente, pois arquitetura é meio ambiente e o estudo do meio como metodologia dominava nas escolas comuns.” (BARBOSA, 2008, p. 09)

Outras escolas de arte começaram a desenvolver a ideia de originalidade, isto é, deixando a criatividade prevalecer, o que influenciou não só os alunos como professores. Essas escolas acabaram assumindo o papel de multiplicadoras, principalmente quando a educação artística se tornou disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e nas universidades.

A obrigatoriedade do ensino da arte foi um momento conturbado da sociedade (1971) marcado pela lei 5. 962, extremamente tecnicista, com a ideia de profissionalização levando os alunos diretamente para as indústrias. Todo esse histórico constrói e amplifica o abismo entre escola pública e particular. Fora isso, as universidades limitavam o ensino de artes num curto período (2 anos), corroborando para que seu ensino fosse ineficaz.

Mas além desses momentos, surge uma tendência que procura favorecer a formação do discente por meio de outras linguagens: artes visuais, teatro, dança e música – Sociointeracionista. Essa nova concepção considera a relação da cultura com os conhecimentos dos alunos, ou seja, é levado em consideração o conhecimento trazido de fora da escola pelo aluno. Seu ensino é baseado em três eixos interligados: de produção, de apreciação e reflexão sobre a arte.

A Proposta Triangular foi formulada por Ana Mae Barbosa que mostra como professor deve usar esse tripé em sala de aula: o fazer artístico, a história da arte e as leituras de obras, sendo essa proposta responsável por renovar o ensino da arte.

“A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade.” (BARBOSA, 2008, p.21)

Porém a proposta foi editada pelo ministro da educação numa série designada Parâmetros em ação, isto é, uma cartilha para o uso dos PCNs, limitando a imagem e até o

tempo para apreciação, voltando ao que tanto foi vivenciado no ensino da arte – o Tradicionalismo.

Sabe-se que essa concepção ainda permeia por entre as salas de aula, mas também vem ganhando espaços e questionamentos que tentam desmistificar a ideia de um ensino secundário.

Portanto, faz-se necessário que o ensino da arte não seja algo sem propósito, só jogado para se ter resultados. Sabe-se que a arte deve englobar uma visão além e explorar o consciente e inconsciente para alcançar uma arte essencial para a vida. É preciso acompanhar a evolução do ser humano e construir cenários possíveis para criar diálogos entre a arte e seu interlocutor.

## 2.2 O ensino da arte junto as novas tecnologias

Os espaços estão tomados pelas tecnologias seja em casa, no trabalho e na sala de aula, elas surgem como uma nova forma de comunicação e alteram a forma de percepção do indivíduo no mundo. O grande problema está em como administrar esse uso em sala de aula, já que alguns professores acabam por não saber direcionar o ensino da arte a novas tecnologias. Além disso, há pesquisas que comprovam que a maioria dos estudantes só conseguem se concentrar por um tempo de 3 a 5 minutos, segundo Rosen, professor da Universidade Estadual da Califórnia (BBC BRASIL, 2013). Então, como fazer para que a aula se torne atraente, e, principalmente, a aula de arte seja construtiva para esses alunos?

No quadro a seguir, observa-se como a metodologia aplicada pode influenciar positivamente ou negativa na aprendizagem do aluno.

Figura1 – Taxas de aprendizagem



Fonte: Palestra da profa. Candice Steffen Holderbaum, que é Dra. em psicologia pela UFRGS, especialista em neuropsicologia pelo Conselho Federal de Psicologia.

Primeiramente, percebe-se que há uma disputa por atenção entre o professor e as tecnologias, então, cabe ao docente torná-la presente no seu processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar a arte explorando as novas tecnologias é essencial numa sociedade globalizada. Por isso, não se pode engessar a arte a modelos arcaicos, pois corre o risco de permanecer obsoleta numa sociedade tecnológica.

Há uma necessidade emergente de modificações e estratégias no ensino, e uma delas é buscar sempre inovações através das TIC's (Tecnologia de informação e comunicação). Já que partimos de um cenário onde é exigido alunos autônomos, reflexivos e críticos, as instituições têm como objetivo repensar essa realidade e contextualizar os conteúdos para torná-los mais atrativos. Para Bottenttuit (2012) é necessário um novo perfil de professor para esta sociedade, onde o mesmo seja um planejador e utilizador crítico e reflexivo dos usos tecnológicos, ou seja, construir os conteúdos junto aos alunos de forma colaborativa.

As TIC's, ao serem atreladas aos conteúdos, devem estar pautadas a partir de uma reflexão pedagógica, pois é essencial que o foco permaneça na construção do conhecimento com o auxílio dessas ferramentas, com isso, o ensino se torna mais criativo e atrativo para o aluno.

De acordo com Rojo (2012), o uso das TIC's facilitou não apenas a utilização das hipermídias, mas também da sua autoria, já que qualquer pessoa é capaz de editar vídeos, áudios, textos e imagens de forma simples. Além disso, essas práticas desenvolvem um multiletramento que apresentam características de "hiper". Esse hipertexto segundo Marisa Lajolo (2013, p.9) *"permite o exercício de novas formas de leitura extremamente exigentes e sofisticadas. Através da multiplicidade de linguagens a que dá acesso, o hipertexto favorece a intertextualidade"*.

É exatamente com essa multiplicidade de linguagens que a arte deve trabalhar, pois diminui as distâncias, além de promover novos espaços de leitura, articulando e desenvolvendo criações múltiplas.



### 3. NARRATIVAS DIGITAIS

Durante anos, o ensino foi passado de geração em geração através de histórias contadas pelo mais velhos, os quais transmitiam seu conhecimento de modo informal, porém de forma significativa. Ou seja, ocorria a socialização da aprendizagem por meio de narrações muitas vezes orais.

Esse processo de contação passou a ser uma forma de propagar o conhecimento, já que eram histórias vividas por gerações e multiplicadas, agregando valores e modo de aprendizagem. Portanto, a aprendizagem não se dava só pela educação formal, mas também ocorria pela educação informal e não-formal. Como coloca Gadotti (2005, p.3) a sociedade do conhecimento oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem, isto é, a partir de uma pluralidade de espaços.

Para Benjamin (2012, p.217), “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” O que o autor aqui propõe é que ao ouvirmos as experiências de outros, revivemos as nossas próprias experiências, há uma reflexão, ou seja, uma interação a partir de outra que ouvimos. Portanto, um narrador ao contar sua história também se aproxima de sua história e de outras que conheceu pelo caminho.

A narrativa, infelizmente, tem ficado cada vez mais distante da sala de aula, tanto por parte do professor, que não permite ao aluno lançar sua própria narrativa, quanto por parte do aluno, que por não ser estimulado a isso, deixa de atuar como coautor de sua aprendizagem. O tempo também é o grande responsável pelo pouco uso das narrativas nas instituições. O cotidiano exige uma dinamicidade, a rapidez e a respostas objetivas, afastando a compreensão mais profunda de onde se quer chegar.

As atitudes nas aulas são ainda meras repetições tradicionalistas. O professor tem que seguir o currículo, o que “determina” dar todos os conteúdos em tempo hábil, além de formar alunos para determinadas provas de vestibulares. Isso gera aulas teóricas, mas sem relação prática e contextualizada.

Precisamos entender, que o ato de narrar precisa e deve estar presente nas salas de aula, e que o mesmo pode estar disposto em várias linguagens, e que se deve estar atento ao

imediatismo que o texto traz. Essa configuração de novas formas de narrar compila uma complexidade de interpretações.

É nesse sentido que o ensino de arte não deve estar preso a conceitos e análise de obras, mas tornar alunos leitores e narradores visuais que se conectam com o verdadeiro sentido da arte. A arte sempre foi vista com o propósito de analisar o objeto artístico ou de grandes obras. Mas, em pleno século XXI, a arte ganha espaço e surgiu um novo olhar para seu ensino. O conceito de arte começa a vincular a linguagem, como forma de entender o mundo, de manter propostas que centrem na ideia de comunicação. É a nova demanda da sociedade, a necessidade de leitura visual.

De acordo com Dondis (2000), o ponto, a linha, a superfície, a cor, a luz e a textura dão lugar a uma espécie de gramática das formas, que determinam códigos visuais aptos para a intercomunicação entre os vários setores da sociedade.

É diante dessa configuração da arte com o processo de tecnologia visual que a ideia como linguagem visual dissemina na sociedade. Há uma constância nas ruas, nos lugares de informações imagéticas, que precisa de leitores visuais, que consigam captar, interpretar, propor-se a dialogar com a obra. É a experimentação e o entrelaçamento desses elementos que a linguagem visual propõe atingir, buscando graus de dificuldades e complexidades em suas leituras e narrações.

Essa forma de aprender a partir da contação de histórias foi apropriada nos Estados Unidos, na década de 90, através do termo digital *storytelling*. O precursor foi Joe Lambert que utilizou nas suas experiências e pesquisas, criando uma metodologia da *Digital Storytelling* na criação de vídeos, no qual usava como base metodológica a narração de histórias através das ferramentas tecnológicas, criando aulas mais dinâmicas e atrativas. Neste sentido, a digital *storytelling* expande e cria novos sentidos que não seriam imaginados numa leitura linear.

De acordo com Lambert (2009), a metodologia incluiu duas fases para a criação das narrativas: a escrita e a elaboração. A primeira fase permeia pela dramaturgia, o ponto de vista e o tempo, além da narração, ritmo e sonoplastia. A segunda fica por conta da criatividade e discernimento na produção de determinado tema, ou seja, passar de um simples espectador para autor. De acordo com este método, a narrativa digital pode

acontecer a partir da inserção de elementos tecnológicos, que agreguem valor o pedagógico e diminua a distância entre a realidade e a sala de aula.

Almeida e Valente (2012) ratificam que as narrativas não são ideias livres, visto que englobam o saber, a racionalidade e a identidade de como as pessoas percebem o mundo. Para Lemke (2002), elas se configuram fundamentalmente em uma trama linear, em que os elementos empregados são inalteráveis, conforme relatos tradicionais, ou podem utilizar mecanismos de hipermodalidade, quando diferentes categorias se integram na hipermídia, tornando-se não lineares e não cronológicas, possibilitando ao leitor escolhas quanto ao percurso a ser seguido, o que permite a cada inovação de versão o seu armazenamento.

Segundo Robin (2016, p.1), a narrativa digital apresenta vários tipos: “*digital documentaries, computer-based narratives, digital essays, electronic memoirs, interactive storytelling*”, como ainda se encontra numa fase de evolução, seu conceito pode ser de *múltiplos* significados. Seu potencial atinge várias áreas desde publicidade até pedagógica, já que pode assumir como algo que está no imaginário das pessoas, ou seja, a forma de se perpetuar através de histórias ganha mais autenticidade. De forma mais simples, a narrativa digital se desenvolve a partir do uso de elementos tecnológicos e que se expandem pelas redes sociais, numa dimensão inimaginável.

Na concepção pedagógica, a narrativa digital é o método interativo que ajuda na compreensão dos conteúdos com uso dos elementos tecnológicos, permeando a realidade e o imaginário. Essa ferramenta permite transpor a sala de aula e utiliza outros espaços de aprendizagem, seja ele físico ou virtual. É também uma arte por alcançar nova forma de expressão.

Esse processo interativo não só mexe com os alunos, mas também a forma como os professores ministram suas aulas, como as tornam interessante. É necessário manter a cultura de convergência, já que uma mesma informação circula por diversos suportes com diferentes linguagens híbridas ou não, verbal ou não, mas que são apreendidos e expandidos em grande proporção.

O que permeia nessa cultura é o novo modo de narrar, pois é interativo, criando uma comunicação de 360°. Cabe aqui ressaltar a jornada do herói, de Joseph Campbell<sup>1</sup> para criação de roteiros cinematográficos, na sua obra o Herói de mil faces e que logo após foi adaptada Christopher Vogler para a jornada do escritor até chegar nas 12 etapas finais da jornada, Batista (2018).

Figura 2 - Jornada do herói



Fonte: Batista, 2018.

A ideia de uma comunicação em 360° proporciona ao aluno a sair de um mundo conhecido para o mundo desconhecido, é uma forma de criar expectativas, de lançar mão de desafios que chamem atenção dos alunos e promovam percepções de um novo olhar. Portanto, é necessário que o professor acredite que ele é um criador de informações e que sua sala de aula é um grande storytelling, pois dará prazer, não evidenciando o conteúdo e sim a forma e despertando linguagens híbridas. Além disso, os estudos da neurociência e da etologia revelam que o homem só pensa em parâmetros, ou seja, o que seu entorno

<sup>1</sup> Campbell é um misto de antropólogo, mitólogo, estudioso das religiões, filósofo e epistemológico. Talvez, ele próprio seja o herói de mil faces do mosaico dos mitos, de uma imagética cultura.

determina através de cores, formas, estruturas, já que seu pensamento ficcional está diretamente ligado ao real.

Então, essa discussão esclarece como a ideia da narrativa digital pode levar o aluno a compreender melhor o real (formas) sem se apegar a meros conteúdos.

O que torna interessante em se trabalhar com as narrativas digitais é que os alunos acabam se tornando criadores, comunicadores e colaboradores do conteúdo. Além disso, acaba tecendo as várias linguagens: imagem, texto e som, uma costura interativa, multimidiáticas e não lineares. Kearney (2012, p. 419) aborda que esse processo permite ao discente “experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio provocando alterações no autor e leitor”. Ratificando essa ideia, Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2012) destacam que:

Construir estórias é sem dúvida uma experiência que poderá levar os alunos a realizarem aprendizagens mais significativas, já que, para a construção de estórias eles precisam trabalhar com pesquisas, com a análise, a síntese de ideias, desenvolver a capacidade de colaborar com os colegas, a criatividade, a oralidade (quando os mesmos precisam emprestar suas vozes para os personagens), a inteligência espacial, e ainda por cima eles aprendem a trabalhar com as ferramentas tecnológicas que podem ser úteis também em outros contextos e disciplinas curriculares. (2012, p.194)

Esse entrelaçamento potencializa a criação de novos padrões de integração de mídias (hibridização) através das histórias reais ou imaginárias. São novas formas de produção de textos a partir de práticas sociais com o auxílio das múltiplas linguagens.

Contar histórias é uma consequência quase inevitável da evolução humana e que essas exigiram, de certa forma, uma mudança na linguagem. Já que nossa mente também foi alterada.

A possibilidade e potencialidade que as narrativas digitais desempenham desenvolve uma pluralidade na área de cinema, games, meios midiáticos, por fim, permitindo que haja um conhecimento multidisciplinar e até transdisciplinar em diversos campos e, principalmente, na arte.

A ideia maior nas narrativas digitais concentra-se na interação, é nesse princípio de interatividade que permeia seu escopo, por isso o aluno passa de um simples leitor a coautor. Diante dessa nova possibilidade, as narrativas digitais dialogam diretamente com o

aluno revelando uma pluralidade de sentidos e significação antes, durante e depois da sua construção.

De acordo com Ryan (2004), existe uma polissemia do termo narrativa, já que ele pode se encontrar em diferentes meios. Portanto, ela aborda as narrativas em duas formas de classificação:

1) deve haver uma diferença sobre o tipo de mensagens (narrativas) que podem ser transmitidas, como elas são apresentadas e como elas são experimentadas; 2) Deve estar presente uma única combinação de características: a) os sentidos endereçados; b) prioridade entre as trilhas sensoriais; c) extensão no tempo e no espaço; d) suporte tecnológico e materialidade dos signos; e) papel cultural e métodos de distribuição/produção.

Essa classificação mostra como as histórias ganham novas dimensões a partir do uso tecnológico e cognitivo, isso se deve ao fato da linguagem verbal (escrita ou falada) está entrelaçada aos sistemas tecnológicos, criando possibilidades estéticas e pedagógicas. Ou seja, como essas narrativas estão entrelaçadas e emaranhadas as TIC's. Não significa a junção desses elementos, mas como o cruzamento deles dispõe de uma nova leitura, um novo contexto, mudando diretamente a forma como dizemos e percebemos o mundo. Tudo isso se trata de como as mídias digitais utilizam da fotografia, cinema e televisão na sua composição, isto é, ela usa de todos esses elementos e acrescenta aos seus. Portanto, cria uma narrativa com diversas linguagens, exigindo assim, um posicionamento mais crítico e reflexivo de quem o produz e de quem lê.

Além dessa articulação, também está o fato de que no mundo digital exige uma mudança (midiática) devido à velocidade que o mundo atual exige. A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os nativos digitais se encontram, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto.

Com isso, a mudança é algo necessário ao cenário atual, são leitores digitais, dinâmicos e propícios a leituras que tragam elementos visuais, sonoros entrelaçados a textos.

Ao compilar esses elementos digitais a textos, as narrativas tornam-se poderosas fontes de auxílio para fins educacionais. Ou seja, acabam sendo utilizadas para revelar tanto

o conhecimento prévio como estratégias de aprendizagem para os alunos. Hack e Guedes (2013, p.10), as coloca como um modo de refletir sobre as características necessárias para desenvolver uma experiência contextualizada com curtas histórias audiovisuais no processo de aprendizagem. E Robin (2016) especula um tempo para que a narrativa digital deva ter, portanto entre 2 a 10 minutos aproximadamente para que haja a dinamicidade, além de gerar o interesse e a motivação em sala de aula através do uso das mídias digitais. Já para Belloni (2005), o ensino com a mídia é fundamental para iniciarmos, mas por si só não é o suficiente. Faz-se necessário que o aluno compreenda como se dá o processo das linguagens na construção das narrativas digitais e como isso amplia a visão diante dos temas, das histórias contadas e torna-se ativo no processo de aprendizagem.

Tudo isso se deve ao fato da sociedade já está imersa na cultura digital, entretanto, essa cultura digital entra na escola muito menos pelos equipamentos ou pelas políticas públicas de fomento ao uso dessas tecnologias na educação e muito mais pelo pensamento e mãos de alunos e professores.

A educação formal é provocada de tal forma a olhar para esses dispositivos que estão nas mãos dos estudantes, a exemplo da lei que proibiu o celular nas escolas, quando na verdade, deveriam ser incorporados no processo educativo, interfere do mesmo jeito no desenvolvimento do currículo e mais atrapalha do que ajuda. Portanto, é preciso entender a suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem. Então, a escola hoje sente-se desafiada, provocada a entender o que é que esses equipamentos podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Entretanto, é mais fácil encontrar experiências com o uso da tecnologia do que disseminação efetiva nas instituições. Um exemplo disso é o editor de texto, à medida que for se apropriando do editor de texto mais possibilidades vai aparecendo, não só o processo de produção textual, mas também de colaboração, ou seja, o nosso pensamento acaba sendo estruturado a um novo pensar.

Infelizmente, ainda o uso dessa tecnologia não é aproveitado da forma como deveria, pouco é usada da forma como ela pode contribuir, e não aproveitam devidamente para a aprendizagem do aluno e do ensino mais significativo. Ou seja, ainda são poucos explorados, mesmo assim acabam interferindo no currículo, já que estruturam hoje no pensamento das pessoas. Quando elas usam essas tecnologias digitais de comunicação,

acabam interferindo no pensamento. Esses recursos podem e fazem a estruturação do pensamento, o modo de se expressar.

Isso também acontece na prática pedagógica, mesmo que ainda não esteja presente nessa prática, até porque há um currículo previsto, há conteúdos a serem passados. O ideal é o currículo experienciado, aquele que é realizado em sala de aula, (não que o currículo previsto é dispensável, mas que a prática acaba ganhando novas visões), é diferenciado, pois traz outros elementos no ato pedagógico. É nesse *insight* que a narrativa digital entra como potencial pedagógico, metodologia de pesquisa e incorporam outros elementos que são constitutivos de outras tecnologias. Ela permite que o professor possa acompanhar e organizar o processo de aprendizagem dos alunos.

A narrativa permite fazer a integração entre contextos e integrá-lo a cultura digital. Os ambientes não formais de aprendizagem fazem com que o professor leve o aluno a desenvolver o currículo, ou seja, estes espaços: museus, livrarias, cafés, parques podem potencializar, permitindo aprofundar o conhecimento a partir de imagens feitas durante a visita, criando a contextualização entre a educação formal e não formal. É importante ressaltar que essa integração não deve ser feita como mera visita, mas contextualizada e a partir da intencionalidade pedagógica. Assim, trabalhando nesses dois espaços – formais e não formais – que se consegue e concretiza uma educação híbrida.

### 3.1 As linguagens na narrativa digital

Para se atingir a eficácia das narrativas digitais e sua precisão no processo de interação, Nora Paul (2007) desenvolveu a taxonomia para as narrativas digitais, ou seja, caracterizou elementos específicos para compreender o processo de interação que ocorre entre eles. Os elementos propostos foram estes:

a) **mídia** – está ligada diretamente à criação de roteiro e da combinação das mídias quanto aos suportes das narrativas (fotos, textos, gráficos, vídeos, áudios etc.); além disso, possui quatro aspectos diferentes: edição, configuração, tipo e ritmo e pode ser classificada mídia individual, múltipla ou narrativa multimídia;



b) **ação** - está relacionada ao desenho da narrativa digital, o movimento e a própria ação, isto é, faz ligação direta com a ideia de movimento do usuário com o conteúdo. Seu processo é dinâmico, estático, e ativo ou passivo.

c) **relacionamento** - mostra como a narrativa digital pode ser versátil, pode ser aberto quando há interação e fechado quando não há. Aqui cabe a ligação entre o usuário e o conteúdo e o próprio conteúdo, por isso pode ser aberto ou fechado, manipulável ou fixo. Paul (2007) considere que somente conteúdos abertos possam ser classificados quanto a sua linearidade.

d) **contexto** - mantém a relação com os outros materiais externos à narrativa – links; neste elemento há possibilidades de acrescentar ao usuário novos conteúdos com links adicionais. Neste caso, a narrativa se constitui como hipertexto ou hipermediática através de links, ou autoexplicativa. Para Paul (2007) os links paralelos são aqueles que ficam ao lado do texto principal. Porém podemos ter aqueles que não estão na superfície do texto, mas no rodapé e mesmo assim são constituídos como links paralelos.

e) **comunicação** - gerando a conexão com os outros por meio da mídia digital. É nele que se pode mover o conteúdo para um suporte de comunicação. Um exemplo seria o *Youtube*, no qual é um espaço de comunicação de um para vários. Por isso pode ser classificada quanto ao seu direcionamento em (síncrona ou assíncrona), moderação (com ou sem supervisão e/ou edição) e quanto ao seu objetivo (troca de informações, registro e comércio).

É a partir dessa taxonomia que se percebe a interação presente entre esses elementos e como são essenciais para a construção das narrativas digitais. Há todo um processo criativo por trás de cada peça e juntos eles formam esse papel de multimodal, transpondo a leitura linear e estruturas estáticas.

Assim como Nora Paul desenvolveu a taxonomia dos elementos na narrativa digital, Robin (2016) também desenvolveu, porém, buscando uma metodologia na forma de contar histórias:

1. **Ponto de vista:** deve apresentar a perspectiva do autor na narrativa;
2. **A questão dramática:** a problemática que deve ser respondida pela narrativa;
3. **Conteúdo emocional:** a expressividade do narrador dará vida à história;

4. **A presença da voz:** a voz do produtor do vídeo personaliza a história e potencializa a compreensão do contexto;

5. **Poder da trilha sonora:** os sons reforçam as emoções produzidas pela narrativa enriquecendo a história;

6. **Economia:** o tempo reduzido do vídeo deste tipo de narrativa deve ser suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador; e,

7. **Ritmo:** é o tempo de decurso da história, podendo ser mais lento ou rápido.

Esses elementos ajudam os alunos a terem capacidade de se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar mais informações. Na realidade, o uso das narrativas digitais flexibiliza a prática pedagógica e abrange os espaços de saberes.

## 4 METODOLOGIA

Para construção deste trabalho utilizou-se de investigação bibliográfica, tendo por finalidade compreender de forma consistente o assunto que norteia os questionamentos do mesmo. Segundo Gil (2008), os dados levantados pelo pesquisador são a base teórica da pesquisa, e que este processo auxilia na construção das etapas que veem em sequência.

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados. (GIL, 2008 p. 178).

A coleta de dados foi realizada através de consultas em livros, artigos, revistas e publicações de autores com referência na área. Para tanto, foi utilizado como suporte tecnológico a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o periódico da Capes para dispor de trabalhos que enfatizam o tema e veiculam grande contribuição para a discussão. No entanto, os 259 trabalhos encontrados na Capes estavam relacionados à pesquisa, porém de 2 a 10 abordavam a narrativa digital no ensino de arte. Já no BDTD, encontramos 416 trabalhos realizados com a pesquisa envolvendo o nome narrativas digitais, mas quando aprofundamos as narrativas para o universo da arte, esse número cai para 26. A maioria dos textos relacionavam ao ensino da matemática, formação de professores e Linguagens. Para essa pesquisa foram utilizados os seguintes descritores para a pesquisa: narrativa digital, TIC's, elementos da narrativa e o ensino da arte.

Durante o levantamento bibliográfico, percebe-se que o termo narrativo digital, apesar de ser novo, já está presente em diversas instituições. Existe um acervo considerável em diversas áreas enfatizando o processo de construção das narrativas e inclusão delas nas práticas educacionais, porém é mínimo o trabalho das narrativas digitais na área de artes.

A metodologia de tratamento pautou-se na leitura cuidadosa desses textos reconhecendo o funcionamento das narrativas e suas linguagens no ensino da arte para que

seja possível relacioná-lo ao problema do projeto. Além de verificar a sua veracidade nas informações.

Após essas etapas, pode-se construir, a partir de fichários, comentários e citações observações úteis para o desenvolvimento do trabalho.

#### 4.1 Trabalhos analisados

Para melhor clarificar a narrativa digital, temos o trabalho de mestrado “Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre”, de Thalyta Botelho Monteiro (2013), desenvolvido na EMEF “Santa Isabel”, no Espírito Santo, com alunos do 2º ano do ensino fundamental.

A pesquisa por estar relacionada ao cinema, os alunos precisaram, primeiramente, conhecer como iniciou o cinema, desde fotografia, o *flipbook* ao *stop motion*, além de exibições de filmes de animação para que entendessem como se dava todo o processo de criação e construção.

Após o conceito do que é o cinema de animação, os alunos reuniram-se para delimitar o tema (as ideias). Para isso, utilizaram do *storyboard*<sup>2</sup> para definir os planos, as ações e o tema. Esse recurso ajudou, pois as crianças ainda não dominavam a escrita. Além disso, as histórias criadas “Viagem dos amigos”, “Skatistas” e “Dia na escola” se assemelhavam a experiências pessoais, que ajudou muito mais na criatividade.

A construção dos cenários e a modelagem dos personagens (os brinquedos ópticos – *flipbook* – apesar de denominados brinquedos, foram mecanismos científicos para estudar a ilusão do movimento) foi a etapa mais construtiva e apreciada pelos alunos. Houve uma divisão para que não houvesse tumulto e ficasse melhor a função de cada grupo. Na finalização, os grupos analisaram as partes dos cenários e personagens que estavam faltando para concluir essa etapa de produção.

Na captura de imagens foi apresentado dois tipos de programação – o Manipulador Universal de Animação (MUAN) e o *Dragonframe*, que tem a finalidade de produzir animações por meio da imagem quadro a quadro. O escolhido pelas crianças foi o

---

<sup>2</sup> Storyboard é a história desenhada de modo a facilitar a captura de imagens.

*Dragonframe*, devido a uma *time line* exibida abaixo da tela, que ajudou e deu mais segurança nas imagens capturadas.

Depois da captura, foi feita a escolha da narração, da abertura e finalização dos filmes. E após a construção, foi perceptível como as experiências obtidas nas etapas de produção ajudaram na percepção e imaginação das crianças.

Durante todo o trabalho, os alunos tiveram autonomia de criar e recriar suas histórias, vendo as melhores imagens, a execução, ao manusear os equipamentos, o companheirismo. Vale ressaltar que todas as crianças narraram, discutiram, comentaram, opinaram, criaram e refletiram sobre o que produziram e viram.

As experiências coletivas, mesmo que simples, foram ressignificadas, criaram uma relação de autonomia, sabiam narrar com clareza suas ações e transformaram dentro de suas possibilidades práticas. Por fim, o link dos filmes das crianças: <http://www.youtube.com/watch?v=FcHk8GmVnH8&feature=youtu.be;>  
<http://www.quadroquadroanimado.blogspot.com.br>

O texto “Currículo e Narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem”, de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, procura questionar a integração de aprendizagem em espaços formais e não formais através de um estudo misto (teoria e prática) analisados a partir das narrativas digitais construídas pelos alunos.

A autora dispõe no seu texto o conceito de ubiquidade como sendo a presença e o uso de mídias e tecnologias digitais em toda parte e ao mesmo tempo, ou seja, é uma forma de mostrar como a ubiquidade pode reconfigurar os espaços de lugar e de fluxos de informações midiáticas e potencializando a representação do pensamento humano e das interações sociais. Na realidade, Maria Elizabeth se apoia na teoria de Santella (2013) que coloca esse entrelaçamento do ciberespaço digital e físico com o cotidiano, criando o espaço híbrido – combinações (palavras, sons, imagens, animações, vídeos) denomina-se aprendizagem ubíqua. Os espaços aqui citados só reforçam o potencial da ubiquidade no desenvolvimento de atividades que os entrelaçam.

Da mesma forma como foi colocado neste trabalho, Elizabeth explora a questão do currículo não ser tão somente uma sobreposição de criação de uma disciplina específica, algo estático, mas um currículo que deva ser experienciado, uma prática social numa relação

dialógica entre professor, aluno e conhecimento. Dentre esse meio perpassa a tecnologia na educação, pois principia a técnica como ação humana criativa, como processo transformador da realidade e de si mesmo. Ou seja, a tecnologia utiliza a técnica com objeto de conhecimento e de teorização (VIEIRA PINTO, 2005).

Portanto, Elizabeth destaca que a educação voltada para as concepções tecnológicas agrega aos saberes a vivência democrática, a criticidade, a criatividade, os valores éticos, o domínio das linguagens e ainda a formação de sujeitos conscientes de suas possibilidades de produção.

O objeto do trabalho foi realizado com alunos do curso de pós-graduação em educação (PUC) – mestrado e doutorado – com o intuito de investigar as contribuições da computação ubíqua e as narrativas digitais produzidas pelos alunos a partir das ferramentas acessíveis, verificando as contribuições desses recursos entre os espaços visitados, a criação e o currículo.

Essa narrativa foi o instrumento utilizado para a pesquisa e o ensino. Serviu como uma espécie de construção e reconstrução das experiências vivenciadas. Isto é, uma análise das tecnologias como uso de ferramentas, interface, aplicativos, permitindo reviver a trajetória percorrida desde as produções, questionamentos e descobertas.

A primeira narrativa solicitada pediu que os alunos retratassem a partir de uma imagem, sua percepção da experiência profissional e pessoal com o uso das TDIC, neste caso, a ideia era o compartilhamento do conhecimento de forma mútua. Logo após foi informando que identificassem uma questão de investigação relacionada ao tema da disciplina e elaborassem um projeto ao longo desse curso, dessa forma atrelaria a teoria a prática através da construção de uma narrativa digital.

Os alunos tinham que estar em busca de novas informações nos diferentes espaços, explorando-os. Além disso, era proposto sessões coletivas para reflexões sobre as narrativas. As narrativas são construções coletivas e quanto mais pessoas envolvidas mais as histórias ganham força.

Nessa primeira etapa, verificou-se que houve uma compreensão equivocada da proposta da atividade, pois apresentou-se de forma ampla e individual e não a direcionou a aprendizagem e formação pessoal e profissional, sendo assim, não houve interação.

Foi proposto aos alunos estudos voltados aos espaços formais, não formais e informais, contexto de aprendizagem e web currículo. Caberia aos alunos visitarem espaços não formais e que registrassem em protocolo. As informações eram armazenadas por meio de múltiplas mídias. Na realidade, seriam observações sobre o espaço, o contexto, a interação e articulação com outras culturas. Nessa atividade o compartilhamento se deu no ambiente virtual, onde os alunos comentaram as narrativas digitais produzidas, uma análise de autoria, da existência de um eixo articulador da história conectando o tempo e vários outros aspectos, além do potencial de aprendizagem desse contexto.

Uma das alunas concluiu, a partir de sua análise, que o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), vinculado a uma metodologia articulada e de interação permite uma interatividade em nível elevado, ou seja, o espaço de aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar.

A última disciplina “Currículo, contextos e tecnologias digitais” evidenciou o estudo do tema com foco na literatura e na análise de espaços presenciais ou virtuais de educação informal, do mesmo jeito, utilizou as narrativas digitais para registro e melhor compreensão. Foi adotada a mesma metodologia da disciplina anterior, porém o foco maior estava nas produções das narrativas. Uma das alunas construiu sua narrativa a partir de uma praça centenária, que aconteceu nela, quais atividades e o potencial dela para o conhecimento foram alguns dos questionamentos levantados por ela. Nela, a narradora observou dois projetos acontecendo ali: um professor surdo que trabalha com tecnologia digital e como ele aproveitou um evento de capoeira que acontecia no lugar para levar a escola. Essa ideia revelou que o uso da capoeira transpôs as barreiras da escola e mostrou que o ensino pode ir além do espaço formal. Essa ideia ratifica o que foi falado neste trabalho, não se trata apenas de meras visitas, é necessário que ela esteja articulada, engajada a um determinado propósito.

Por fim, Maria Elizabeth coloca as possibilidades que se pode ter nesses espaços e como o uso das TDIC podem elevar a aprendizagem dos alunos e as narrativas podem ampliar os saberes a partir desses espaços híbridos.

O trabalho “Narrativas digitais e construção de conhecimento” foi desenvolvido por Wermes Dias Damascena Cruz (2016) a partir do que foi realizado por Maria Elizabeth. O local da pesquisa foi na PUC-SP (Rede de pesquisa e colaboração Universidade-escola),

que contava com a participação de professores de outras universidades, além de professores e alunos de escolas públicas da rede estadual ou municipal de diferentes estados.

A temática das narrativas digitais partiu de um projeto “Luz na minha vida”, criado pela ONU em 2013, que definiu 2015 como o Ano Internacional da Luz e das Tecnologias Baseadas em Luz (UNESCO, 2015). O projeto desenvolvido pela PUC teve 10 escolas participantes e 123 membros participaram da rede de pesquisa. Porém, Wermes Dias só contemplou as narrativas digitais elaboradas pelos alunos da Escola Municipal (EM) Maestro João Corrêa Ribeiro (MS), do 8º ano.

Os alunos e professores da Escola Municipal atuaram como pesquisadores e trabalharam de forma interdependente, em pequenos grupos ou coletivo. Os alunos realizaram pesquisas, ouviram palestras e visitaram espaços que pudessem contribuir e atribuir significado e o sentido da luz na vida. Todas as atividades foram postadas na plataforma e visualizadas por todos os membros da rede.

Na escola, as metodologias de trabalho que foram usadas visavam a orientação dos alunos nas pesquisas sobre a temática luz, procurando sempre registrar as novas informações em diferentes linguagens verbais, não verbais (textos, vídeos, fotos, desenhos, áudio etc.)

E ao final do projeto, os professores foram orientados a instruir os alunos na construção de suas narrativas digitais. Essa produção foi feita em dupla, definindo questões e fazendo pesquisa, num processo de interação e, o professor como mediador. Os links disponibilizados na dissertação de Cruz (2016) das narrativas construídas.



## 4.2 Análise das narrativas

<b>Narrativa 1</b>	
<b>Alunos da Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro (ES)</b>	
<b>Taxonomia de Nora Paul</b>	<b>Metodologia de Robin</b>
<p>1. <b>Mídia</b> – apresentou uma combinação das mídias (vídeos e áudio);</p> <p>2. <b>Ação</b>- o usuário apresenta ligação direta com o conteúdo, porém o processo é mais estático;</p> <p>3. <b>Relacionamento</b> – percebemos pelo vídeo que houve uma ligação entre o usuário e o conteúdo, mas esse se mostrou fechado e fixo.</p> <p>4. <b>Contexto</b> – Não tem uma relação com outros matérias externos como <i>links</i>, que fazem ligação direta com outros textos.</p> <p>5. <b>Comunicação</b> – Gerou um suporte de comunicação – <i>Youtube</i> – gerando, assim, um espaço de comunicação.</p> <p>Aqui o que se observa é que houve o desenvolvimento de narrativas, porém o papel de multimodal ainda não estava tão presente.</p> <p>Verificamos que os alunos já tinham conhecimento prévio e equivocados e que se fazia necessário a interligação desses saberes. As aulas de campo influenciaram na aprendizagem, dando mais enfoque na participação dos alunos.</p> <p>O professor assumiu a concepção de desafiador e despertou atitudes nos alunos, mas não aludiu os alunos a produzirem os vídeos com outros editores.</p>	<p>1. <b>Ponto de vista</b> – O vídeo demonstra a perspectiva do autor, que seria a energia através da chama da vela.</p> <p>2. <b>A questão dramática</b> – a problemática foi respondida, quando foi informado o motivo da vela se acender só com a chama tocando na fumaça;</p> <p>3. <b>Conteúdo emocional</b> – De certa forma, o vídeo foi amador e não contribuiu para a expressividade;</p> <p>4. <b>A presença de voz</b> – Por ter sido gravado num ambiente externo, o som fica pouco perceptível em alguns momentos;</p> <p>5. <b>Poder dar trilha sonora</b> – não houve engajamento neste ponto;</p> <p>6. <b>Economia</b>: Utilizou um tempo suficiente para explanar o ponto de vista, sem sobrecarregar o espectador;</p> <p>7. <b>Ritmo</b> – O tempo da história foi rápido, se houvesse um roteiro mais elaborado, consequentemente, haveria mais espaços para discussões.</p> <p>De acordo com a metodologia, observamos que os alunos conseguiram se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar as informações, mesmo que em alguns pontos não obtiveram êxito, os elementos levaram-nos a pensar e repensar nas suas ações a partir do tema.</p>

## Narrativa 2

Alunos da Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro (ES)

Taxonomia de Nora Paul	Metodologia de Robin
<p>1. <b>Mídia</b> – apresentou uma combinação das mídias (vídeos e áudio);</p> <p>2. <b>Ação</b>- o usuário apresenta ligação direta com o conteúdo, porém o processo é dinâmico e ativo, até pela forma como as alunas demonstram a experiência da lata mágica.</p> <p>3. <b>Relacionamento</b> – percebemos pelo vídeo que houve uma ligação entre o usuário e o conteúdo, mas esse se mostrou aberto e fixo.</p> <p>4. <b>Contexto</b> – Não tem uma relação com outros matérias externos como <i>links</i>, que fazem ligação direta com outros textos.</p> <p>5</p> <p>. <b>Comunicação</b> – Gerou um suporte de comunicação – <i>Youtube</i> – gerando, assim, um espaço de comunicação.</p> <p>Aqui o que se observa é que houve o desenvolvimento de narrativas, porém o papel de multimodal ainda não estava tão presente.</p> <p>Verificamos que as alunas já tinham conhecimento prévio e equivocados e que se fazia necessário a interligação desses saberes. As aulas de campo influenciaram na aprendizagem, dando mais enfoque na participação dos alunos.</p> <p>O professor assumiu a concepção de desafiador e despertou atitudes nos alunos, mas não aludiu os alunos a produzirem os vídeos com outros editores.</p>	<p>1. <b>Ponto de vista</b> – O vídeo demonstra a perspectiva do autor, que seria a ideia de transformar a energia cinética em energia potencial elástica e para isso, utilizou de um recurso simples com a lata, proporcionando melhor a aprendizagem;</p> <p>2. <b>A questão dramática</b> – a problemática nunca ficou tão clara, elas mostram todo o processo da experiência, mas no final não explicam porque a lata volta;</p> <p>3. <b>Conteúdo emocional</b> – De certa forma, o vídeo foi amador, mas trouxe expressividade;</p> <p>4. <b>A presença de voz</b> – Por ter sido gravado num ambiente interno, o som ficou perceptível.</p> <p>5. <b>Poder dar trilha sonora</b> – poderia ter usado trilhas sonoras para enriquecer, principalmente, porque a ideia é da lata mágica;</p> <p>6. <b>Economia</b>: Utilizou um tempo suficiente para explicar o ponto de vista, sem sobrecarregar o espectador;</p> <p>7. <b>Ritmo</b> – O tempo da história foi rápido, porém foi um tempo da contextualização da energia cinética para a energia elástica;</p> <p>De acordo com a metodologia, observamos que as alunas conseguiram se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar as informações, mesmo que em alguns pontos não obtiveram êxito, os elementos levaram-nos a pensar e repensar nas suas ações a partir do tema.</p>

### Narrativa 3

#### Alunos da Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro (ES)

Taxonomia de Nora Paul	Metodologia de Robin
<p>1. <b>Mídia</b> – apresentou uma combinação das mídias (vídeos e áudio);</p> <p>2. <b>Ação</b>- o usuário apresenta ligação direta com o conteúdo, porém o processo é mais estático;</p> <p>3. <b>Relacionamento</b> – percebemos pelo vídeo que houve uma ligação entre o usuário e o conteúdo, mas esse se mostrou fechado e fixo.</p> <p>4. <b>Contexto</b> – Não tem uma relação com outros matérias externos como <i>links</i>, que fazem ligação direta com outros textos.</p> <p>5. <b>Comunicação</b> – Gerou um suporte de comunicação – <i>Youtube</i> – gerando, assim, um espaço de comunicação.</p> <p>Aqui o que se observa é que houve o desenvolvimento de narrativas, porém o papel de multimodal ainda não estava tão presente.</p> <p>Verificamos que os alunos já tinham conhecimento prévio e equivocados e que se fazia necessário a interligação desses saberes. As aulas de campo influenciaram na aprendizagem, dando mais enfoque na participação dos alunos.</p> <p>O professor assumiu a concepção de desafiador e despertou atitudes nos alunos, mas não aludiu os alunos a produzirem os vídeos com outros editores.</p>	<p>1. <b>Ponto de vista</b> – O vídeo demonstra a perspectiva do autor, que seria como produzir energia a partir de aparelhos domésticos;</p> <p>2. <b>A questão dramática</b> – a problemática não foi respondida, o aluno mostra que a lâmpada em contato com acendedor elétrico do fogão gera energia na lâmpada, mas não explora o porquê;</p> <p>3. <b>Conteúdo emocional</b> – De certa forma, o vídeo foi amador e não contribuiu para a expressividade;</p> <p>4. <b>A presença de voz</b> – Por ter sido gravado num ambiente interno, o som ficou perceptível;</p> <p>5. <b>Poder dar trilha sonora</b> – não houve engajamento neste ponto;</p> <p>6. <b>Economia</b>: Utilizou um tempo curto e poderia ter explanado mais o seu ponto de vista, sem sobrecarregar o espectador;</p> <p>7. <b>Ritmo</b> – O tempo da história foi rápido, se houvesse um roteiro mais elaborado, conseqüentemente, haveria mais espaços para discussões.</p> <p>De acordo com a metodologia, observamos que os alunos conseguiram se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar as informações, mesmo que em alguns pontos não obtiveram êxito, os elementos levaram-nos a pensar e repensar nas suas ações a partir do tema.</p>

## Narrativa 4

**Animação produzida pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da EMEF "Santa Isabel".**

Animação Geral é composta por três pequenas animações: 1 Dia na Escola, Skatistas e Viagem dos Amigos.

Taxonomia de Nora Paul	Metodologia de Robin
<p>1. <b>Mídia</b> – apresentou uma combinação das mídias (vídeos, textos, e áudio), além de observarmos edições, configurações, com uma mídia múltipla;</p> <p>2. <b>Ação</b>- o usuário apresenta ligação direta com o conteúdo, pois são experiências vivenciadas por eles, além de um processo é dinâmico e ativo;</p> <p>3. <b>Relacionamento</b> – percebemos pelo vídeo que houve uma ligação entre o usuário e o conteúdo e se mostrou aberto e manipulável;</p> <p>4. <b>Contexto</b> – Não tem uma relação com outros matérias externos como <i>links</i>, que fazem ligação direta com outros textos.</p> <p>5. <b>Comunicação</b> – Gerou um suporte de comunicação – <i>Youtube</i> – gerando, assim, um espaço de comunicação.</p> <p>Aqui o que se observa é que houve o desenvolvimento de narrativas, e que o papel de multimodal estava presente, transpondo a leitura linear e estruturas estáticas;</p> <p>Verificamos que os alunos já tinham conhecimento prévio e que se fazia necessário a interligação desses saberes com a construção das narrativas. As aulas de campo influenciaram na aprendizagem, dando mais enfoque na participação dos alunos.</p> <p>A professora assumiu a concepção de desafiadora e despertou atitudes nos alunos e os levou produzirem os vídeos com eficiência e destreza.</p>	<p>1. <b>Ponto de vista</b> – O vídeo demonstra a perspectiva do autor, que seria as histórias criadas e que estão próximas de sua realidade;</p> <p>2. <b>A questão dramática</b> – a problemática foi respondida, os alunos mostram que todo processo criativo dependeu das suas ações coletivas e do compartilhamento das ideias;</p> <p>3. <b>Conteúdo emocional</b> –O vídeo foi bem desenvolvido, e apesar de crianças, mostraram como desenvolver a expressividade nas narrativas;</p> <p>4. <b>A presença de voz</b> – Os alunos utilizaram a linguagem verbal para a sua construção através da música;</p> <p>5. <b>Poder dar trilha sonora</b> Ao utilizar a música “Criança feliz”, os alunos conseguem captar a ideia de felicidade para elas;</p> <p>6. <b>Economia</b>: Utilizou um tempo suficiente para contar as histórias, sem sobrecarregar o espectador;</p> <p>7. <b>Ritmo</b> – O tempo da história foi rápido, mas o suficiente para explanar as três histórias desenvolvidas pelas crianças;</p> <p>De acordo com a metodologia, observamos que os alunos conseguiram se comunicar, ler, interpretar, discutir e contextualizar as informações, e que, no processo de construção, obtiveram êxito, os elementos levaram-nos a pensar e repensar nas suas ações a partir do tema.</p>

Ao considerar essas linguagens de acordo com a taxonomia de Nora Paul (2007) e a metodologia desenvolvida por Robin (2016), objetivando a eficácia das narrativas digitais, na área pedagógica, observamos que as relações de criações, da interação, observando o tempo, tudo em conjunto, essas linguagens potencializam a aprendizagem.

Elas produzem narrativas antes, durante e depois do processo e traz uma dinamicidade na hora da criação, articulando e gerando uma compreensão maior entre as linguagens, na comunicação, na leitura por permitir esse hipertexto.

## 5 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS

O trabalho discorreu acerca do uso das narrativas digitais como uma aprendizagem significativa no ensino de artes e abordou como o uso dessas TIC's podem trabalhar diferentes áreas da mente e como esses espaços (formais, não formais e informais) junto a estruturas híbridas – linguagens (palavras, sons, imagens, animações, vídeos) acarretam interatividade maior entre aluno, professor e conteúdo.

O estudo foi analisado a partir de pesquisas bibliográficas que ratificam a gama de possibilidade no entrelaçamento dessas tecnologias ao ensino. Além de apresentar uma aprendizagem significativa, o uso híbrido desenvolve uma autonomia e compartilhamento de informações de modo muito mais rápido. Por isso, a narrativa digital é um exemplo de como o ensino pode ser prazeroso, junto a autonomia do aluno e uma criação conjunta das histórias. É através dela que a mente se sente instigada a pensar, a criar, a adaptar-se a determinados temas, tornando-o estimulador de saberes.

Arelado a isso, temos as linguagens desenvolvidas nas narrativas digitais que estimula o multiletramento e desenvolve interpretações e compreensões de determinados temas, além de permitir um processo instigante e desafiador para o aluno, ou seja, torná-lo autor do seu conhecimento e compartilhar saberes.

Nesse sentido, a imagem ganha grande espaço no ensino da arte, estimulando o aluno a ter percepções diversas e concebendo uma utilização da hipermídia, isto é, uma multiplicidade de linguagens no ensino da arte, através das narrativas digitais. Ratificando, em outras palavras, é trazer para o aluno a ideia sinestésica das narrativas, envolvendo os vários sentidos: visão, audição, tato, o que ajuda na criação múltiplas.

Cabe aqui ressaltar, que o professor também deve assumir uma nova postura na sala de aula, e que as instituições devem realizar formações para o ensino híbrido, além de fomentar o diálogo entre o professor e aluno, uma quebra dos paradigmas tradicional.

A arte deve levar ao lúdico, por isso é fundamental que este processo seja inserido no mundo digital que cerca os estudantes e forneça elementos que desencadeiam estruturas dialógicas e convergentes – uma comunicação de 360°.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE. **Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem.** *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 25, n. 59/2, p. 526-546, june 2016. ISSN 2238 - 2097. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833/2614>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.com>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BATISTA, VALDIRENE BARBOZA DE. **A jornada do herói nas narrativas juvenis de Giselda Laporta Nicoletis.** UNESP, 2018. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153405>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BARBOSA, ANA MAE. **Ensino da Arte – Memória e História.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

BBC BRASIL. **Concentração perdida com uso de tecnologia pode ser recuperada** (2013). Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131122\\_entrevista\\_rosen\\_concentracao\\_pai](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131122_entrevista_rosen_concentracao_pai)>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BELLONI, MARIA LUIZA. **O que é mídia-educação?** 2 ed. Campinas, Editores Associados, 2005.

BENJAMIN, WALTER. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8. Ed. Ver. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. **Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação.** Revista EducaOnline, v.6, n.1, jan./abr.2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 8. Ed. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRUZ, WERMES DIAS DAMASCENA. **Narrativas digitais e construção de conhecimento.** 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DONDIS, A. **Sintaxe da linguagem visual.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Linguagem II arte.** Vitória: EDUFES, 2005.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal.** In: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html> em: set.2018.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HACK, JOSIAS RICARDO. GUEDES, OLGA. **Digital Storytelling, Educação Superior e Literacia Digital.** Roteiro, Joaçaba, v.38, n.1, p 0-32, jan/jul. 2013 Disponível em <[www.editora.unoesc.edu.br](http://www.editora.unoesc.edu.br)> Acesso em 18 mar 2019.

KEARNEY, R. **Narrativa. Educação & Realidade.** v.37, n.2 Porto Alegre, May/Aug., 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-4962362012000200006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-4962362012000200006&lang=pt)>. Acesso em 10 jun. 2019. (Tradução de Narrative Matters, capítulo final do livro On Stories. London & New York: Routledge, 2002).



LAJOLO, M. **O livro digital infantil e juvenil – Livro ou game?** Revista Emília, ago. 2013. Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=338>. Último acesso em 11 mar. 2019.

LAMBERT, JOE. **Digital storytelling: capturing lives, creating Community**. Berkeley Digital Diner Press, 2009.

LEMKE, J. L. **Travels in hypermodality**. Visual Communication, 2002.

MONTEIRO, T. B., **Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo Mestrado em Educação, 2013.

NASCIMENTO, ERINALDO ALVES DO. **Formação Profissional do “Bom Silvícola” nas artes e ofícios - a perspectiva do jesuitismo**. In: BARBOSA, Ana Mae. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. ISBN 978-85-273-0820-5.

PAUL, NORA. **Elementos das narrativas digitais**. In FERRARI, Pollyana. Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2007.

ROBIN, BERNARD. **Educational Uses of Digital Storytelling**. University of Houston College of Education. Disponível em: <<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>>. Acesso em: 10 jun. 2019

RYAN, LAURE MARIE (Org.) **Narrative Across Media**. The Language of Storytelling. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004.

ROJO, R. **Pedagogia do multiletramento: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In ROJO, R; MOURA, E.(orgs). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior, Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Especial: As novas mídias e o ensino superior.

Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SCARAMELLI, José. **Escola nova brasileira: esboço de um sistema**. São Paulo, Livraria Zenith, 1931.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 2, 2005.