

A MULTIMODALIDADE E A TRANSMÍDIA NO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

Mariana Picaro Cerigatto¹

Resumo: As metodologias ativas de aprendizagem se inter-relacionam com paradigmas de educação construtivistas e as circunstâncias atuais da sociedade e da cultura digital, em que se ressignificam conteúdos. A partir disso, se apresenta um experimento de ensino, com a proposta de subsidiar a formação em Letras para o desenvolvimento de habilidades ligadas à multimodalidade, à apropriação crítica da linguagem audiovisual e à transmídia. Trata-se de uma pesquisa calcada no método de experimento de ensino, com a pressuposição de que as metodologias ativas são a base para o desenvolvimento do aprendizado. Percebe-se um envolvimento significativo dos estudantes ao adaptar obras de literatura para o audiovisual, de forma colaborativa e cooperativa.

Palavras-chave: Aprendizagens Ativas; Multimodalidade; Transmídia; Cooperação; Linguagens Midiáticas.

Multimodality and transmedia in higher education as active learning strategies

Abstract: Active learning methodologies are interrelated with constructivist education paradigms and the current circumstances of society and digital culture, in which content is re-signified. From this, a teaching experiment is presented, with the proposal of subsidizing the training in Letters for the development of skills related to multimodality, the critical appropriation of audiovisual language and transmedia. It is a research based on the teaching experiment method, with the assumption that active methodologies are the basis for the development of learning. A significant involvement of students is perceived when adapting works of literature for the audiovisual, in a collaborative and cooperative way.

Keywords: Active Learning; Multimodality; Transmedia; Cooperation; Media Languages.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a revolução tecnológica que vivenciamos gerou novos modelos de comunicação. Essa nova dinâmica comunicacional e a cultura

¹ Universidade Tiradentes (mariana.picaro@soumit.com.br)

digital chegam às salas de aula, desafiando os modelos e concepções pedagógicas tradicionais.

No ensino superior, trabalhar com as novas concepções de ensino e aprendizagem, que possibilitam a intervenção do aluno sobre o conteúdo, tem sido um grande desafio. Em um ambiente de erudição, que reforça o saber acadêmico como algo, por vezes, inquestionável (CASE, 2007), é preciso estabelecer oportunidades para que se valorize o que o aluno já sabe e para que se possa confrontar os conhecimentos sistematizados, e assim valorizar o senso de investigação científica, questionador, crítico, que deveria ser comum nos ambientes universitários (MORAN, 2018).

Nesta perspectiva, trabalhar com o protagonismo promovido pelas redes digitais de informação e comunicação, e com as linguagens midiáticas além do verbal, tem sido uma tarefa importante na formação de professores, inclusive de estudantes de Letras. De acordo com Fantin (2014), há uma escassa oferta de disciplinas que relacionam a linguagem das mídias e das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura.

A apropriação crítica e criativa de linguagens midiáticas, em um contexto pedagógico, se aproxima do protagonismo pregado pelo discurso das metodologias ativas de aprendizagem, pois se estimula a criação, o trabalho colaborativo e cooperativo etc. A apropriação de linguagens da mídia está intrinsecamente ligada à “cultura participativa”, expressão usada pelo contemporâneo Jenkins (2009), que se refere à sociedade atual, que segue conectada a ambientes na internet envoltos na produção e disseminação da informação.

Há uma tendência de conexão entre os espaços físicos e virtuais, além das linguagens consagradas no ambiente acadêmico com as linguagens da cultura midiática. Considera-se, ainda, que o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, que acontece cada vez de maneira mais coletiva (MORAN, 2018).

Nesta mesma perspectiva, Jenkins et al. (2006) traçam importantes habilidades para o atual século, dentro do prisma da cultura digital e participativa. Uma delas diz respeito ao domínio das várias linguagens para produzir conteúdo, além da habilidade transmídia, que é a capacidade de ler e criar narrativas em diferentes modalidades de linguagem e em diversas plataformas de leitura.

A fim de colaborar com esta discussão, o objetivo deste artigo é apresentar o resultado de pesquisas sobre projetos pedagógicos na formação inicial de professores de Letras, entre os anos de 2012 até atualmente, em disciplinas de literatura. Trata-se de pesquisas de intervenção, que seguem o método de experimento de ensino, em que o pesquisador assume o papel de mediador do conhecimento e observador participante nos momentos de formação, a fim de se promover um caminho mais efetivo no processo de ensino e aprendizagem (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015; CRESWELL, 2012). Um dos objetivos deste método, conforme Flick (2009), é fornecer percursos da aprendizagem para os participantes envolvidos, que possibilitem novas percepções, descobertas e novas ressignificações de conteúdo.

O experimento, ou projeto pedagógico delimitado aqui, baseia-se em uma proposta didática que adota a multimodalidade e a comunicação transmídia como estratégias de ensino e aprendizagem, considerando suas naturezas ativas no processo de aprendizagem do aluno, já que exigem posturas inovadoras, criativas e proativas. Quanto ao objetivo, a proposta consiste em fornecer subsídio à formação inicial dos estudantes de Letras quanto à apropriação crítica e criativa de linguagens não-verbais. Para isso, os alunos desenvolveram trabalhos multimodais – criando vídeos de obras literárias, em um processo de adaptação de linguagens e conteúdos, com intuito de desenvolver habilidades de cunho transmídia. Com a multimodalidade e a “cultura maker”², foi possível inserir os alunos como protagonistas e dentro de uma perspectiva mais significativa de aprendizagem e construção de conhecimento coletivo. Considera-se ainda a importância do trabalho para o melhor aprendizado dos conceitos sobre linguagem audiovisual, a multimodalidade e o processo transmídia.

A EDUCAÇÃO ATIVA E HÍBRIDA

A pesquisa de experimento de ensino visa levar atividades práticas para a formação de educandos, como forma de experimentar produtos, projetos etc.

² A expressão está ligada ao “movimento maker”, que é uma extensão da cultura “Faça-Você-Mesmo” ou, em inglês, “Do-It-Yourself”. Com a popularização das tecnologias, esse movimento valoriza a criação de conteúdos dentro dos mais diversos tipos de projetos, produtos etc. com os recursos que se tem à mão.

Assim, considerando a multimodalidade, a apropriação das linguagens midiáticas e a comunicação transmídia, se faz importante refletir como esses caminhos, que se aproximam de metodologias ativas de aprendizagem, podem realmente favorecer o engajamento dos alunos, assim como as possibilidades de integração dessas propostas em sala de aula.

Conforme observa Moran (2018), as metodologias predominantes no ensino ainda seguem um caráter dedutivo: em um primeiro momento, há a transmissão do conhecimento do professor, sendo que depois o aluno deve usar esse conhecimento em situações mais específicas. Este tipo de aprendizagem por meio da transmissão não está totalmente descartado e ainda tem sua importância. No entanto, a aprendizagem por questionamento e experimentação pode levar o aprendiz a uma compreensão mais ampla e profunda. Assim, é notável a combinação entre metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Portanto, “os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente)” (MORAN, 2018, p.27-28)

Sabe-se que as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno em todas as etapas do processo educacional, com orientação e supervisão do professor; já a aprendizagem híbrida supõe a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços e tempos, assim como atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Dessa forma, a sala de aula tradicional deve favorecer um espaço privilegiado de co-criação, de busca de soluções empreendedoras, que possibilite estudantes e professores aprenderem a partir de desafios, jogos, experiências, situações-problema, com recursos variados e mais acessíveis, que podem ser desde tecnologias básicas ou avançadas (MORAN, 2018).

O hibridismo conecta e combina - entre espaços físicos e virtuais - os processos presenciais e os processos extraclasse. Ou seja, a instituição acadêmica não é a única promotora de saber, os tempos e espaços se misturam, sendo que os alunos podem estender o que aprendem em sala de aula em momentos extraclasse e vice-versa. A educação híbrida ainda preza pela combinação de diferentes tecnologias, linguagens, inclusive as linguagens da cultura midiática. Os espaços formais de ensino são combinados com outros

espaços e formas de construção coletiva e informal de conhecimento. (ALMEIDA, 2018)

Com a combinação de tempos, espaços, tecnologias e linguagens, o hibridismo desconstrói a hierarquização “clássica” de papéis e saberes, e combate o viés reducionista de comunicação em sentido único. O aluno ganha autonomia para interagir com o saber sistematizado usando as novas tecnologias e linguagens, construindo suas posições. Assim, o ensino se torna de “todos para todos”, e não de “um para todos”, com interconexão, acesso a informações de todas as partes, em que não existe somente uma fonte de transmissão de conhecimentos - os novos meios tecnológicos incentivam que o próprio aluno seja cada vez mais autor de seu processo de ensino e aprendizagem, a partir da construção colaborativa. Há uma descentralização de certas estruturas da escola tradicional.

Vale ainda ressaltar que os conceitos de educação híbrida e as aprendizagens ativas estão intrinsecamente ligados à abordagem educacional construtivista, que apresenta três dimensões centrais: interatividade, cooperação e autonomia, de acordo com Carvalho e Struchiner (2001). A direção construtivista, defendida por Piaget (2002), está em contrariedade ao da formação exógena do empirismo e da pré- formação endógena do inatismo, considerando que o conhecimento só se processa e é compreendido por meio de “contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas”.

No próximo tópico são apresentados, com base na abordagem educacional construtivista, conceitos sobre colaboração e cooperação dentro do contexto educacional que também foram influências para essa pesquisa.

A EDUCAÇÃO COLABORATIVA E COOPERATIVA

Projetos pedagógicos de criações multimodais, transmídia e de criação de conteúdo envolvem, naturalmente, formação de grupos, já que acontecem por meio de várias tarefas e etapas. A aprendizagem por pares, ou em grupo, é também um dos grandes alicerces para a educação do século 21 (JENKINS et al., 2006).

Geralmente, se costuma usar os termos “colaboração” e “cooperação” como palavras que são sinônimas. No entanto, é importante delimitar as

diferenças e semelhanças dos os dois termos a fim de melhor compreendê-los para um trabalho pedagógico mais efetivo.

Tanto a colaboração como a cooperação englobam ações, atitudes e comportamentos ligados ao compartilhamento de ideias em grupo, por meio de diálogo e da construção de respostas a desafios, construção de projetos ou produtos que resultam além da soma das ações individuais.

Para Cord (2000), a colaboração se concretiza por um trabalho em equipe, grupo de pessoas. Nas mais recentes concepções de aprendizagem, como nos cursos a distância mediados por mídias digitais, se busca com frequência incentivar a colaboração entre os alunos em grupos de aprendizagem, que possibilite a troca de experiências e conhecimentos. Assim, o trabalho em equipe seria o trabalho colaborativo.

Já a cooperação se daria entre os membros da equipe, estando a colaboração subordinada à cooperação. Na visão de Dillenbourg (1999), a diferença entre a cooperação e a colaboração está no modo como é organizada a tarefa pela equipe. Todos trabalham em grupo na colaboração, sem divisões tão hierárquicas, em um esforço coordenado e conjunto, a fim de alcançarem o objetivo traçado. Já na cooperação, cada indivíduo assume uma tarefa mais específica. Na cooperação, a interação entre os alunos ocorre de maneira mais organizada, e os alunos atuam a fim de atingir um objetivo mais bem delineado, que seja comum para todo o grupo. O foco tem como o resultado a elaboração de um produto final. Já a colaboração prevê mais a simples interação entre o grupo, não tendo uma figura hierarquizada.

Gonçalves (2006), em sua obra *Comunidade Cooperativa de Aprendizagem em Rede*, expõe os efeitos benéficos da aprendizagem cooperativa para a educação, mas essa prática não é recente. No entanto, a aprendizagem cooperativa vem ganhando mais destaque atualmente por causa do advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Gonçalves (2006, p. 54) ainda nos chama a atenção para observar as trocas que se estabelecem durante as atividades cooperativas entre os membros do grupo, que permitem aos alunos “contrastar seus pontos de vista, de modo a produzir a construção do conhecimento”. E acrescenta que “[...] o trabalho cooperativo não pode ser realizado por um grupo de participantes em que cada um produz parte do trabalho para agrupá-lo no final, mas que seja a base sobre a qual se deve construir o trabalho conjunto”. Ou seja, mesmo cada indivíduo

tendo um papel mais definido, o trabalho cooperativo tem como base a interação contínua do grupo.

A MULTIMODALIDADE E A COMUNICAÇÃO TRANSMÍDIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Antes de explorar a proposta pedagógica, se faz importante aprofundar os conceitos de multimodalidade e transmídia, mencionados no decorrer do texto – que são também objetos de estudo do projeto pedagógico delimitado aqui.

Segundo Kress (1998), a linguagem verbal está deixando de ser tão central no texto escrito e a informação vem sendo transmitida por meio de imagens, sons e vídeos, em textos digitais. As imagens estariam deixando de assumir a função de mera ilustração, repetindo simplesmente a informação veiculada pelo texto escrito, e passando a veicular a própria informação.

Contudo, observa-se que a linguagem não-verbal ainda é utilizada de maneira muito tímida, como mero recurso ilustrativo e devidamente legendada, para que não haja qualquer abertura quanto ao seu significado. Mais uma vez, essa questão se esbarra no modelo impregnado de instuição acadêmica, que por séculos valorizou a leitura e escrita de textos verbais. Trazer linguagens da cultura midiática, muitas vezes, pode parecer uma afronta para à cultura e comunidade acadêmicas (CASE, 2007).

Por vezes, o audiovisual, a fotografia e suas tecnologias são inseridas em sala de aula mais como recurso instrumental. Neste debate, Axt (2000 apud PRIMO, 2003, p. 197) aponta que:

[...] tanto podemos reproduzir, na interação com essas tecnologias [da informação e da comunicação], uma relação autoritária, vertical, infantilizante, afastando a possibilidade de construção do conhecimento, quanto podemos optar por uma democratização das relações dos atores [alunos, professores e administradores] entre si, bem como optar por sistematicamente trabalhar com a desconstrução da informação e da comunicação encapsuladas, e com as condições possibilitadoras da construção de conhecimento.

Assim, a inserção de novas mídias, tecnologias e suas linguagens no contexto educacional deve ultrapassar a necessidade de oferta de equipamentos nas escolas, e do entendimento dessas linguagens como mero recurso. Portanto, o trabalho com as várias linguagens e tecnologias deve estar atrelado a

metodologias ativas, que colocam o aluno no papel ativo de construção do conhecimento. O estudante vai usar as mídias e suas linguagens sabendo como tirar melhor proveito delas para interação com os conteúdos e para formular seus próprios conceitos e narrativas.

O trabalho com a multimodalidade pode ser entendido, de uma maneira geral, como modo de representação e também uma forma de interligar sistemas de signos diferentes, o texto e a imagem, de modo que o visual e o verbal se apresentem em uma relação dialógica (MARINS, 2010).

Ainda de acordo com Marins (2010), o termo multimodalidade surgiu como um contraponto à abordagem monomodal (aquela composta unicamente por uma linguagem):

Na verdade, esse termo emergiu para enfatizar a importância de se considerar outros aspectos semióticos, além da linguagem em uso, tais como a imagem e a música, uma necessidade que apareceu com o crescimento e a consolidação de outras formas de linguagem, que não a escrita. (MARINS, 2010, p.2).

Conforme nos aponta Iedema (2003), a acepção de multimodal leva em conta que a língua em uso não ocorre por si própria, mas é integrada e dependente de outras formas de constituição e construção de significados. Dessa maneira, os estudos multimodais objetivam “observar esses processos de produção de significados situados socialmente e também oferecer meios para descrever uma prática ou representação em toda sua riqueza e complexidade semiótica” (MARINS, 2010, p.2).

Kress (2010) propõe o conceito de *multimodality* partindo da ideia de que o ser humano possui uma variedade de meios para se relacionar com o mundo através dos sentidos, dos sistemas simbólicos e das mídias (estes dois últimos apreendidos pelos sentidos).

Assim, poderíamos dizer que, naturalmente, somos todos seres multimodais, já que nenhum dos nossos sentidos opera de maneira isolada, a não ser em casos de deficiência patológica. Mesmo assim, dependendo do contexto cultural em que estamos, e também por razões históricas, econômicas e sociais, acabamos selecionando ou valorizando certos sentidos, códigos e mídias, que são mais práticas e desenvolvidas institucionalmente do que outras. Conforme Kress (2000, p.184, tradução nossa):

As chamadas sociedades ocidentais letradas há muito têm insistido na prioridade de uma forma particular de relacionamento (da mente com o mundo), através da combinação da audição e da visão: com o senso da audição especializado em ouvir o discurso articulado e o sentido da visão especializado na representação gráfica de sons através das letras, sobre superfícies planas.

Consequentemente, outras formas de relacionamento com o mundo, como as linguagens visual e sonora, são subestimadas, tanto na vida cotidiana da maioria das pessoas, quanto na educação escolar (SIQUEIRA, 2014).

Diante este panorama, pode-se dizer que com o estabelecimento de um “discurso multimodal e intermidial”, novas identidades leitoras estão em processo de formação (MARINS, 2010). Assim como nos aponta Hall (2005), a identidade cultural atravessa mudanças na modernidade tardia em virtude da globalização. E, na mesma linha, a identidade leitora também se transforma no mesmo contexto histórico. Nesse sentido, pode-se arriscar dizer que os diversos modos de representação e o “discurso intermidial” também são desdobramentos da sociedade globalizada em que vivemos atualmente, que carrega preocupações com o diálogo e a interconectabilidade não somente entre comunidades e organizações, mas também entre linguagens e sistemas semióticos.

Relacionado a isso, temos tido contato com o que chamamos de movimento transmídia, que tem o poder de expandir uma narrativa e assim alcançar um maior público. Com o movimento transmídia ampliam-se as possibilidades de interação, sendo que o conteúdo é mostrado em diferentes facetas. Uma narrativa, além de ser moldada por diversas linguagens, pode percorrer por mais de uma plataforma, recebendo de cada mídia uma contribuição especial.

Para Silva e Oliveira (2019), a tecnologia digital contemporânea impulsionou o processo transmídia, de maneira que as mídias ampliaram o escopo de mecanismos pelos quais se pode diversificar a transmissão de suas mensagens, dialogando assim com um número maior de receptores.

Nas últimas décadas, é possível observar vários exemplos de narrativa transmídia, partindo da indústria cinematográfica, dos *games* etc. Em *Cultura da Convergência*, o teórico Henry Jenkins relaciona a “narrativa transmídia” a histórias de entretenimento/ficcional em diferentes mídias e por meio de várias

linguagens. “Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2009, p.138).

Martín-Barbero (2009) nos aponta que os gêneros que os meios produzem estão sendo reinventados à luz de sua interface da televisão com a internet, numa interação que desestabiliza os discursos próprios de cada meio, criando as chamadas “formas mestiças de comunicação”.

Com base nesses conceitos, o próximo tópico expõe a pesquisa de experimento de ensino calcada em uma proposta didática desenvolvida a partir da criação de narrativas transmídia para textos literários.

DESENVOLVIMENTO

A multimodalidade e a transmídia nas aulas de Literatura Brasileira

As pesquisas mencionadas aqui têm sido desenvolvidas entre os anos de 2012 até atualmente, em aulas de literatura brasileira, nos cursos de licenciatura em Letras-Português, em universidades do interior de São Paulo e, mais atualmente, essas experiências estão sendo levadas para projetos desenvolvidos em programas de mestrado e doutorado, e junto à professores da rede estadual do Estado de Sergipe.

Nas oficinas integrantes ao projeto, os alunos tiveram que, por meio do estudo da linguagem audiovisual e do gênero cinematográfico, trabalhar numa perspectiva transmídia com obras clássicas da literatura brasileira.

No decorrer dessas oficinas, estudantes de Letras-Português trabalharam com a obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, transformando textos verbais em roteiros audiovisuais, e posteriormente gravando e editando esses roteiros.

Um dos objetivos traçados foi o de promover a apropriação da linguagem cinematográfica e audiovisual, para que os futuros professores pudessem fazer uma adaptação literária do texto verbal para o não-verbal, identificando possibilidades pedagógicas nesse processo multimodal.

Para a realização deste trabalho, e com base no método de experimento de ensino calcado em Barbosa e Oliveira (2015), recorre-se a seis técnicas mais

comuns para a área da alfabetização midiática – uma área interdisciplinar de ensino preocupada em desenvolver habilidades de leitura e escrita em mídia.

De acordo com Fantin (2014), a alfabetização midiática envolve a criação, a criatividade, a expressão, a comunicação e a construção de conhecimentos. Ainda podemos fazer a associação dessa área com a cidadania, já que atividades desta natureza permitem o exercício de cidadão ao se apropriar criticamente da mídia. A educação para a mídia é fundamental para garantir as necessidades de um novo letramento, e está de acordo com os anseios das “multiliteracias”, se tornando imprescindível para o exercício da cidadania e para a produção, reprodução e transmissão da cultura (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Buckingham (2003) descreve seis técnicas pedagógicas mais comuns para promover a alfabetização midiática: análise textual, estudo do contexto, análise de conteúdo, estudo de caso, tradução (de um livro para um filme, por exemplo) e simulação-produção.

A seguir, o detalhamento das técnicas usadas no percurso do experimento de ensino:

1. **Análise textual** – técnica que consiste em desconstruir a mensagem midiática - fazer do familiar, estranho. Consiste em selecionar uma mensagem midiática, descrever os elementos que a compõem e estudar as conotações e associações das intertextualidades.
2. **Análise Contextual:** Complementa análise textual – estuda a linguagem mais a fundo, a fim de identificar padrões e valores. Nessa técnica, pode-se caracterizar o perfil da audiência idealizado por uma mídia, analisar os recursos técnicos e estéticos empregados e os apelos e manter a audiência.
3. **Estudo de caso:** Envolve casos da cultura midiática para estudo e discussão.
4. **Tradução:** São as mudanças que ocorrem quando um conteúdo é tratado em mídias diferentes e em gêneros diferentes, para audiências diferentes.
5. **Simulação:** Visa simular situações da cultura midiática.

6. Produção: Criar situações-problema da cultura midiática para serem resolvidas pelos estudantes em equipes.

Considerando estes seis procedimentos, observa-se que as técnicas em alfabetização midiática baseadas em Buckingham (2003) contemplam princípios muito comuns presentes em estratégias de aprendizagens ativas: as técnicas vão ao encontro do protagonismo, resolução de problemas e o trabalho cooperativo.

Para este trabalho, participaram ao longo da pesquisa cerca de 50 alunos de formação inicial em Letras. Esses alunos foram divididos em grupos de 4 a 5 integrantes cada. No decorrer do projeto, foram realizadas oficinas teóricas e práticas de multimodalidade e educação para a mídia. Os momentos práticos foram realizados em laboratórios de informática e comunicação das próprias universidades com acesso à internet, computadores, softwares de edição etc. As filmagens ocorreram em locais diversos, com equipamento pessoal ou emprestado dos laboratórios. É importante ressaltar ainda que os participantes tiveram ciência que se tratava de um trabalho de pesquisa, e que os dados e imagens coletados seriam posteriormente divulgados.

A seguir, uma breve descrição do percurso das oficinas:

Oficina 1- Introdução aos conceitos de educação para a mídia: nesta primeira atividade, é exposta a importância de se trabalhar com as linguagens midiáticas contemporâneas, como o audiovisual.

Oficina 2 e 3: - linguagem cinematográfica: Nesta etapa, são apresentados elementos da linguagem cinematográfica, como planos, ângulos, movimento de câmeras, trilha sonora, montagens, sonoplastia, gêneros cinematográficos etc. Os participantes assistem alguns trechos da minissérie audiovisual “Capitu”³ exibida pela Rede Globo, e fazem anotações de planos e ângulos que mais viram na obra, assim como os sentidos criavam. São trabalhadas aqui as técnicas de análise textual e análise contextual, já que o foco é a observação e exploração da linguagem audiovisual, identificando padrões. Também se recorre à técnica

³ Baseada no romance Dom Casmurro de Machado de Assis, “Capitu” foi uma minissérie brasileira produzida pela Rede Globo e transmitida entre os dias 9 e 13 de dezembro, no ano 2008.

de estudo de caso, já que os alunos são colocados para analisar uma minissérie da cultura midiática, transmitida pela “grande mídia”.

Oficina 4 - Estruturas narrativas, gêneros e estudo das audiências: Nesta etapa, é feito o estudo das audiências: como a narrativa evolui de acordo com o público que se pretende atingir? Nesta oficina estão presentes, novamente, as técnicas de análise textual, análise contextual e estudo de caso.

Oficina 5 - Sessão de filme “Memórias Póstumas de Brás Cubas”: os alunos são convidados a assistir ao filme completo ou trechos do longa “Memórias Póstumas de Brás Cubas”⁴ para analisar a linguagem, evolução da narração, sonoplastia, montagens, entre outros elementos e observar que efeito de sentido eles davam à obra. Nesta etapa está presente, essencialmente, a técnica de estudo de caso.

Oficina 6 - Produção de roteiro: apresentação do gênero roteiro e divisão da sala em grupos e adaptação de trechos da obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas” para o audiovisual. Iniciam-se discussões e atividades relacionadas à forma, função e aspectos típicos do gênero roteiro. Para isso, é entregue um material com a conceituação e características gerais do gênero roteiro para servir de direcionamento na posterior produção.

Após este percurso, os alunos são divididos em grupos, com quatro a cinco integrantes cada. Após discussões e problematizações, fica definido que cada grupo tem que gravar uma representação das mulheres da obra de Memórias Póstumas de Brás Cubas, romance realista de Machado de Assis. Cada grupo deve representar, por meio da linguagem não-verbal, cada personagem, as mulheres “machadianas”: Marcela, Virgília, Eugênia e Dona Plácida.

Nesta parte, o trabalho se delinea especialmente pelas técnicas pedagógicas em mídia-educação, como a de “tradução” - em que os estudantes tiveram que pensar nas mudanças e adaptações de tratamento de conteúdo neste processo transmídia; tiveram que pensar como representar cenas e

⁴ O filme, uma adaptação da obra de Machado de Assis, foi lançado no ano de 2001, com direção de André Klotzel. No filme, o Brás Cubas, que aparece como “autor-defunto”, narra e percorre por passagens mais importantes de sua vida.

situações de uma obra impressa para a linguagem audiovisual. Estão aqui também as técnicas de simulação e produção - ambas visam criar situações-problema da cultura midiática para serem resolvidas em equipes.

Após o estudo da linguagem audiovisual e a formação de roteiros, as equipes de trabalho se dedicam à produção de pequenos filmes, que trazem trechos da obra de *Brás Cubas*. Os grupos transformam textos verbais de escolas literárias em textos audiovisuais. De maneira colaborativa e cooperativa, cada membro do grupo se responsabiliza por uma tarefa no processo de produção: enquanto um filma, outros atuam como atores/atrizes ou auxiliam no andamento das filmagens. Cada grupo se reúne para editar seu vídeo em laboratórios de edição disponibilizados dentro de universidades, ou em espaços alternativos (em casa, por exemplo).

As imagens a seguir mostram alguns dos trabalhos desenvolvidos:

Figura 1: produção de minifilme “Memórias de Dona Plácida”:



Fonte: da autora

A figura 1 registra momentos em que os participantes escreviam cartazes com dizeres do roteiro para auxiliar os alunos que iriam fazer a gravação. Antes de gravar, faziam testes também com as câmeras filmadoras, disponibilizadas

nos laboratórios, que eram compartilhadas entre os grupos (havia somente uma câmera filmadora semiprofissional).

Figura 2: produção de minifilme “As dúvidas de Virgília”:



Fonte: da autora

Na figura 2, momento em que um dos grupos de alunos se reuniu no laboratório de comunicação para gravar cenas, enquadramentos, diálogos etc.

Figura 3: produção de minifilme “Marcela”:



Fonte: da autora

Na figura 3, mostra-se o momento em que as alunas participantes gravaram cenas, em ambiente dentro da própria universidade, com adequação do cenário e objetos trazidos de casa. O figurino foi elaborado pelas próprias estudantes, os óculos escuros ajudavam a dar a dramaticidade para a cena que queriam.

Os vídeos, após produzidos e editados, foram disponibilizados gratuitamente na plataforma Youtube. Alguns exemplos desses vídeos podem ser acessados por meio dos links a seguir:

1. “Eugênia, a Vênus Manca”: <http://youtu.be/6UjxyBrZzLM>;
2. “As dúvidas de Virgília”: <http://www.youtube.com/watch?v=rTZ60J46AIo>
3. “Marcela”:
<http://www.youtube.com/watch?v=K8g5BUA0LVE&feature=related>
4. “Memórias de Dona Plácida”:
http://www.youtube.com/watch?v=FL9vdJLbT_Q&feature=related

No encerramento das oficinas, é feita uma discussão, em que os alunos assistem a todas as produções e comentam os recursos da linguagem que cada grupo empregou - um determinado plano, um efeito de edição, uma trilha sonora - e que reação que cada elemento provocava. Também discorrem como, coletivamente, se dividiram para fazer o trabalho.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A aplicação dessas oficinas passa por dois principais critérios avaliativos, que também servem de critério de análise dos dados coletados:

1. Da qualidade dos vídeos produzidos: Não é exigido que os vídeos tenham qualidade técnica profissional, mas é avaliado se, no processo transmídia, os alunos conseguem se apropriar da linguagem cinematográfica e audiovisual, e tirar melhor proveito disso para compor as cenas e as mensagens que queriam transmitir. Os planos usados para gravar as cenas, os efeitos de edição, a música - toda essa etapa do processo de “tradução” entre linguagens diferentes é avaliada, já que não se trata de uma mera transposição de conteúdos.

2. Do envolvimento e motivação: são examinados o desempenho, motivação e envolvimento dos alunos durante todas as atividades.

É possível notar que, por meio do método de observação participante (MARIETTO, 2016) - forma que consiste na participação real do grupo observado, em que o pesquisador assume o papel de um membro do grupo - foi possível tecer algumas considerações coletadas durante a observação e participação das atividades junto aos estudantes, por meio de diário de campo.

Em relação à qualidade dos vídeos produzidos, boa parte dos participantes escolhe atentamente aos planos e ângulos usados, de acordo com a mensagem que querem passar na cena. Por vezes, o pesquisador, no papel de mediador e observador participante, fez questionamentos quanto ao ângulo e plano escolhido, caso não fossem o mais adequado para determinada ocasião. Assim, vê-se que a adaptação do verbal para o não-verbal exige também o conhecimento da “gramática” própria da linguagem audiovisual.

Considerando o critério 2 de avaliação, constata-se que a maior parte dos alunos que participaram teve uma atitude proativa durante as atividades e se preocupou com o resultado final dos vídeos.

Em linhas gerais, o contato com a linguagem não-verbal proporcionou mais dinamismo às aulas e estimulou a criatividade dos alunos, que saíram da condição passiva de receber conteúdos para uma postura de criação e autoria de conteúdos. Foi constatado, por meio dos dados observados e coletados, o empenho dos estudantes, que se entusiasmaram com a proposta de desenvolver um conteúdo transmídia, partindo da leitura de uma consagrada obra literária impressa para o audiovisual.

De acordo com o constatado, os alunos puderam reforçar momentos da obra que escolheram para representar no audiovisual e, além de melhorar a sua compreensão e interpretação sobre a história, puderam “experimentar” esses momentos dentro de outra perspectiva, que foi através da produção audiovisual. Assim, pode-se dizer que o envolvimento no processo transmídia potencializa o trabalho com a literatura ao ampliar as experiências de possíveis leituras da mesma obra.

O desafio de adaptação da obra literária foi visto, pela maioria, como algo positivo para sua formação. Poucos alunos (cerca de 10 alunos), no entanto, mostraram desânimo e uma certa resistência em sair da sala de aula, gravar os

vídeos e manusear equipamentos tecnológicos. As atividades com as linguagens midiáticas, para esta pequena parte de alunos, vieram como uma “invasão” à zona de conforto: eles alegavam se não seria melhor limitar-se somente ao conteúdo teórico.

Uma das dificuldades alegadas de forma unânime pelos futuros docentes, e que desencadeia uma certa desmotivação para trabalhos desse tipo, é o grande número de alunos em sala de aula nos ensinos fundamental e médio da rede pública. Parte desses futuros professores já ministravam aulas na rede estadual e admitiram que, apesar de desejarem trabalhar com mídias e tecnologias em sala de aula, a quantidade de estudantes (cerca de 40 a 50 alunos por sala) chega a ser um tanto desanimadora. Falta de recursos e investimentos em tecnologia, assim como falta de disciplinas mais específicas e práticas para trabalhos com as linguagens midiáticas e as tecnologias também foram apontados. Isso reforça o fato de que boa parte dos cursos de licenciatura não dispõe de disciplinas específicas de formação voltadas para o uso crítico e pedagógico dos meios de comunicação e as tecnologias digitais, conforme examinado por Fantin (2014).

Pode-se constatar que as atividades reforçam várias das colocações feitas por Moran (2018). Uma delas é que se deve considerar o que o aluno já sabe para então formular novos conhecimentos. Na trajetória da pesquisa, parte-se do conhecimento que os alunos já sabem sobre a obra literária em questão, e também o que entendem de linguagem audiovisual, para confrontar com outros conhecimentos e, a partir disso, construir novos significados. Dessa maneira, são comparados conhecimentos sistematizados com o que já se sabe, e se abre mais espaço para uma postura crítica, questionadora, que, inclusive, deve ser algo característico no ambiente universitário. Moran (2018) ainda ressalta a importância do trabalho com a criatividade e a inovação, que são aspectos relacionados nesta proposta de escrita criativa de narrativas transmídia.

Foi visto que, nesta experimentação da combinação das linguagens do audiovisual e da literatura clássica, houve maior conexão entre os espaços físicos e virtuais, e também os ambientes escolares e extraescolares, assim como as linguagens consagradas no ambiente acadêmico com as linguagens da cultura midiática, em um processo em que o professor se tornou mediador (MORAN, 2018). Nesta perspectiva, esta pesquisa apresenta a combinação entre esses elementos, uma vez que os alunos circularam por vários espaços para a produção do material: sala de aula, laboratórios, em suas casas, em praças públicas etc. Ao elaborar o roteiro audiovisual, o maior desafio foi adaptar as

personagens e trechos de narrativas de um livro de literatura clássico para um ambiente midiático, menos formal e com elementos de uma gramática visual.

Conforme a observação participante e dados coletados, vê-se que o ensino e a aprendizagem aconteceram de forma coletiva, com a colaboração e a cooperação.

No decorrer da formação de grupos, as atividades desenvolvidas reforçaram conceitos de colaboração, mas fica claro que a aprendizagem cooperativa se reforça em trabalhos assim, que recorrem ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O colaborativo se deu especialmente na troca de ideias durante a elaboração do roteiro. Já durante as filmagens, pode-se observar com grande força o trabalho cooperativo, mas em colaboração contínua. É possível observar que a divisão de tarefas foi feita conforme as habilidades de cada aluno, que foram fundamentais para dividir quais papéis cada um ia exercer. Os que tinham mais habilidade com as tecnologias, preferiram captar as imagens e editar. Os que tinham melhor performance em frente à câmera preferiram atuar, e assim por diante, o que confirma pressupostos de Gonçalves (2006).

Os resultados da pesquisa ainda sugerem a apropriação de linguagens além do verbal, e especialmente junto a estudantes de Letras. Mas não basta somente estudar as linguagens de maneira separada, e sim como elas se combinam e dialogam, que nos remete às habilidades de navegação e criação transmídia, conforme colocam Jenkins et al. (2006). A inclusão na cultura participativa envolve a interação com essas diferentes linguagens, e a convergência entre elas. Assim, o trabalho reforça conceitos trazidos por Kress (1998), de que a linguagem verbal está deixando de ser o centro da comunicação. No entanto, não se trata de desprezar a linguagem verbal, e sim reconhecer novas combinações dela no contexto de novas mídias, em que se valoriza a linguagem do não-verbal, que deixa de assumir a função de mera ilustração, e passa a veicular a própria informação.

A integração de linguagens não-verbais na formação de estudantes de Letras depende de uma nova alfabetização para o aprendizado dessas linguagens, que têm, em seu funcionamento, gramáticas próprias, e se relacionam com processos de produção de significados situados socialmente, considerando toda riqueza e complexidade semiótica, conforme discorre Marins (2010).

O trabalho com a multimodalidade nesta pesquisa ainda perpassa as mudanças de identidade cultural com a globalização, conforme aponta Hall (2005), que nos leva a formação de uma nova identidade leitora, muito mais multimodal e transmídia.

Mesmo diante os problemas das escolas públicas - que por vezes apresentam deficitários espaços para produção audiovisual, número grande alunos em sala de aula, professores com pouca capacitação etc. - é possível desenvolver este tipo de trabalho, a partir da descentralização da escola, uma vez que há recursos extraclasse que podem integrar a produção desses trabalhos. Através da colaboração e cooperação, é possível que os alunos se ajudem mutuamente para filmar, editar, mesmo que com recursos próprios, como o *smartphone* pessoal. Se propõe ainda uma parceria entre universidades e escolas - sendo as universidades, com seus próprios laboratórios e infraestrutura, locais propícios para desenvolver projetos como esses.

CONCLUSÕES

Para fazer relações entre a pesquisa empírica e os conceitos discutidos no decorrer do texto, se faz pertinente retomar alguns pontos importantes. Um deles faz referência à cultura digital, que com ela trouxe a cultura participativa. O fato de as novas gerações estarem cada vez mais familiarizadas com as tecnologias contemporâneas no seu cotidiano faz com que as instituições escolares tenham que acompanhar o dinamismo proporcionado por essas inovações, que valorizam a convergência de linguagens, a interatividade e a criação de conteúdos. As pessoas querem se sentir sujeitos nessa cultura, criando e compartilhando coisas novas. A mesma lógica pode ser levada para a sala de aula.

As novas concepções de aprendizagem colocam os alunos como protagonistas e autores de conteúdo. O trabalho apresentado faz bem essa relação com essas metodologias ao colocar os estudantes para atuar de maneira mais autônoma em sala de aula. Eles não desprezam o conteúdo aprendido em sala de aula ministrado pelo docente, mas são capazes de criar seus próprios conteúdos e elaborar suas próprias visões sobre o conhecimento adquirido. Na ocasião, os alunos estudaram a obra de Machado de Assis, e depois desenvolveram seu próprio conteúdo referente ao que aprenderam sobre a obra, de maneira autônoma. Foi dada a oportunidade de inovar e criar, ampliando-se as dimensões de aprendizagem.

O conceito de educação híbrida esteve fortemente presente nas oficinas, ao propor uma combinação de tempos, espaços e materiais. Os alunos não ficam presos ao espaço somente da sala de aula para fazer seus trabalhos – puderam circular entre vários ambientes, recorrer a laboratórios de informática, edição e outros cenários dentro da própria faculdade para compor o vídeo. A combinação entre o livro, uma obra tradicional, e as novas tecnologias de filmagem e edição garantiram a combinação entre diferentes tecnologias e materiais. O tempo não ficou somente restrito ao tempo de aula. Os alunos podiam fazer o trabalho fora do período formal de aulas.

Com a descentralização do papel do professor, os alunos têm que mostrar sua capacidade de organização, gerenciamento de tempo, criatividade e proatividade para a tomada de decisões, já que não tinham mais o professor conduzindo todo o processo. São eles que têm que compor o roteiro, administrar os problemas que surgem e cooperar para concluir o trabalho.

A aprendizagem por pares é uma base importante para o desenvolvimento dos vídeos. O trabalho em equipe colaborativo se dá especialmente na construção do roteiro, em que os alunos trocam ideias e se dividem livremente para realizar a tarefa. Já na elaboração do vídeo, a troca de ideias e discussão/sugestões/críticas para melhoria do trabalho é contínua, porém de maneira mais próxima da cooperação: os alunos, dessa vez, se organizaram - com o auxílio e orientação do pesquisador e professor - para desempenhar papéis mais definidos no decorrer do trabalho. Enquanto um capta as imagens, outro atua nas cenas, outro edita etc. Ou seja, na cooperação, há a combinação de ações conjuntas, mais bem hierarquizadas. Interessante observar que essa divisão de funções e tarefas se dá pela afinidade de cada integrante com determinada etapa do trabalho ou atividade.

Por isso, é notável que o trabalho cooperativo pode ser muito positivo para aprender em pares e também valorizar o que cada um sabe fazer de melhor dentro do grupo, unindo as habilidades em torno de um propósito em comum. O trabalho colaborativo e cooperativo atende às expectativas da inteligência coletiva em rede, citado por Jenkins et al. (2006) como importante habilidade para a plena participação na cultura contemporânea. De acordo com os autores, o conhecimento deve ser construído não de maneira individual, mas em um processo que tem a contribuição de várias pessoas, de muitas inteligências.

Ressalta-se ainda o quanto é proveitoso o trabalho com a multimodalidade e a transmídia, e o quanto é necessário levar essas formações para os estudantes de Letras. O trabalho com estes tipos de processos amplia as formas de leitura, e coloca os alunos para produzir conteúdos além do texto escrito.

Trabalhar com a linguagem audiovisual pode ser um grande desafio, pelo fato de a escrita estar tão enraizada na cultura escolar, especialmente nos ambientes acadêmicos de ensino superior. É possível ainda perceber um certo “esnobismo intelectual” quanto ao uso de linguagens midiáticas no ambiente acadêmico, pois são linguagens que nasceram com a televisão, o cinema, sendo que a academia costuma ligá-las ao consumo de entretenimento, o que, de certa forma, estaria contra a formalidade e o rigor das ciências clássicas (CASE, 2007).

No entanto, o trabalho com diferentes linguagens estimula a criatividade e expande a capacidade cognitiva, já que o aluno precisa projetar os conteúdos de outra maneira – dessa vez, usando imagens, sons etc. O trabalho com as multimodalidades e o processo transmídia ainda atende a importantes habilidades do século 21 mapeadas por Jenkins et al. (2006) para a fluência digital na atual sociedade, que é a navegação transmídia, ou seja, a capacidade de acompanhar o fluxo de informações através de múltiplas modalidades.

Para efetiva participação na cultura digital, é imprescindível conseguir acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades e suportes/plataformas, e também conhecer diferentes canais de comunicação, as linguagens que os sustentam, seus sistemas próprios de representação, e suas estratégias de produção e organização do conhecimento. Os participantes do novo cenário de cultura midiática devem ser capazes de “navegar” nessas diferentes e às vezes conflitantes modos de representação, sabendo como adaptar textos, ideias e conceitos usando diferentes linguagens e formatos.

Assim, finalmente, concluímos que os experimentos com a multimodalidade e transmídia junto a alunos de Letras, nas aulas de literatura, têm sido uma excelente maneira de exercer o protagonismo desses estudantes, que, de maneira geral, se sentiram mais motivados e sujeitos de seu próprio aprendizado. A produção dos vídeos proporcionou a apropriação crítica dos elementos da linguagem audiovisual, considerando que cada elemento tem um uso, um efeito na composição do texto midiático e não-verbal. O trabalho com

a adaptação de linguagens verbais para não-verbais contribui ainda para ampliar a escrita da literatura, ressignificando obras e ampliando a recepção delas, expandindo suas possíveis leituras e leitores. Espera-se que este trabalho possa se tornar uma referência e se torne um subsídio para a formação de estudantes de Letras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Apresentação. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Orgs - Lilian Bacich, José Moran .Porto alegre: Penso Editora, 2018.

BARBOSA, Jonei Cerqueira; OLIVEIRA, Andrea Maria Pereira. Por que a pesquisa de Desenvolvimento na Educação Matemática? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)** Vol. ,Número Temático, 2015

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009.

BUCKINGHAM, David. **Media education** - literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

CARVALHO, Maria Alice Pessanha de; STRUCHINER, Miriam. Um ambiente construtivista de aprendizagem a distância: estudo da interatividade, da cooperação e da autonomia em um curso de gestão descentralizada de recursos humanos em saúde. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: ABED, 2001. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2001/index.html>. Acesso em: 04 out. 2018.

CASE, D. O. **Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior**. Amsterdam: Elsevier; Academic Press, 2007.

CORD, B. **Internet et pédagogie: état des lieux**. Disponível em: <http://www.adm.admp6.jussieu.fr/fp/uaginternettp/definition_travail_collaboratif.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CRESWELL, John. **Educational Research: planning, conduction and evaluating quantitative and qualitative research.** (Pesquisa Educacional: planejamento, condução e avaliação de dados quantitativos e pesquisa qualitativa.) 4 ed. Boston: 2012.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed) **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches.** Oxford: Elsevier, pp. 1-19, 1999.

FANTIN, Mônica. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: Ilana Eleá. (Org.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha.** 1ed.Götenburg: Nordicon, 2014, v. 1, p. 49-57.

FLICK, Uwe. **Pesquisa Qualitativa online: a utilização da internet.** In: Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa. Rio de Janeiro: Artmed-Bookman, 2009.

GONÇALVES, M. I. R. **Comunidade cooperativa de aprendizagem em rede.** Boletim Técnico do SENAC , Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/319/302>>. Acesso em: 01 de maio de 2019

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. **Visual communication**, v. 2, n. 1, p. 29-57, 2003.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education For the 21st Century.** Chicago: The MacArthur Foundation, 2006.

KRESS, Gunther. Visual and verbal modes of representation. In: SNYDER, **Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era** London, Nova York: Routledge, 1998

_____. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** New York, Routledge, 2010



_____. Multimodality in COPE, B. e KALANTZIS, M. **Multiliteracies - Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Londres, Inglaterra: Routledge, 2000.

MARIETTO, Márcio Luiz. Participant and non-participant Observation: theoretical contextualization and guide suggestion for methods application. **Iberoamerican Journal of Strategic Management**, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2016.

MARINS, L. C. Multimodalidades e ensino de literaturas: recepção da díade pygmalion/my fair lady por alunos de licenciatura em letras-inglês. In: **CELLI - COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**, 4º, 2010. **Anais...** Maringá, 2010. 1 CD

MARTÍN-BARBERO, J. **As formas mestiças da mídia**. Pesquisa Fapesp Online, edição 163, p. 10-15, set. 2009.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Orgs - Lilian Bacich, José Moran .Porto alegre: Penso Editora, 2018.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PRIMO, A. F. T.. **Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SIQUEIRA, A.B. Mídia-educação a serviço da cidadania: uma proposta para a formação de assistentes sociais. In **MACEDO, Alessandra Xavier Nunes, PIRES, David Ulisses Brasil Simões e ANJOS, Fernanda Alves (org.) Educação para a Mídia - Cadernos de Debate da Classificação Indicativa**. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional de Justiça, 2014.

SILVA, Suellen Cordovil da; OLIVEIRA, Anderson Amaral de. Um estudo de caso de narrativa transmídia: “A lição de Anatomia do Dr. Louison” de Enéias Tavares. In: **VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN EN MEDIOS INTERACTIVOS.**, 6., 2019, Buenos Aires. **Anais ...** Buenos Aires:



Vi Simpósio Internacional de Innovación En Medios Interactivos., 2019. p. 56-65.

Recebido em 2 de junho de 2020.

Aprovado em 28 de agosto de 2020.