

Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no Ensino Superior: qual a percepção dos estudantes?

Digital narratives for significant learning in Higher Education: What is the perception of students?

Editora

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, RS, Brasil

Editora Colaboradora

Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, RS, Brasil

Equipe Editorial

Carla Spagnolo
PUCRS, Brasil
Rosa Maria Rigo
PUCRS, Brasil

RESUMO

Nos últimos anos, buscando desenvolver uma educação que atenda a demanda atual do mercado profissional, muito tem se falado sobre metodologias ativas, ensino híbrido, inovação no ambiente educacional, entre outros temas que nos remetem ao processo de ensino e aprendizagem. Mas, na literatura, pouco se encontra sobre a percepção dos estudantes do ensino superior em relação ao uso das metodologias ativas no processo de ensinagem. O estudante desse nível de ensino, em sua maioria, trabalha em parte do dia, cuida da família em

Enandes Rodrigues do Nascimento¹
Fábio Leandro Melo Ramos dos Anjos²
Karla Karina Oliveira Menezes³
Gregório Batista Lima de Oliveira⁴

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

¹ Formado em Administração (FACIG) com Especialização em Formação de Professores para Atuação em EAD (ESAB); Mestre em Educação (ULE), Mestre em Administração (UFPE) e Doutorando em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC-UFPE). Atualmente é Diretor Acadêmico na FICR, onde também atua como Pesquisador e Professor Universitário. Ainda atua como Avaliador *Ad-hoc* pelo INEP/MEC.

² Formado em Administração de Empresas (UNINASSAU), com MBA em Gestão Desenvolvimento Humano e Organizacional (FICR). Atualmente é secretário geral e Auxiliar Institucional na Faculdade Imaculada Conceição do Recife.

³ Formada em Gestão de Empresas (FICR) com Especialização em Administração de Marketing (UPE-FCAP); Mestre em Gestão com ênfase em Comportamento do Consumidor e Doutoranda em Gestão de Empresas pela Universidade de Coimbra, em Portugal. Atualmente é docente na licenciatura de Marketing do Instituto Português de Administração de Marketing (IPAM) na cidade do Porto em Portugal.

⁴ Possui graduação em Ciências Contábeis e Pós-Graduação em Contabilidade e Planejamento Tributário pela Faculdade Salesiana do Nordeste. Atualmente é diretor de unidade da Faculdade Uninassau Olinda.

outro momento e estuda em determinado turno, possuindo dezenas de ocupações e escassez de tempo. Para ele, deve-se maximizar sua aprendizagem no menor tempo possível, mesclando atividades presenciais e virtuais, mas evitando deixar excesso de atribuições acadêmicas fora do ambiente escolar, pois o mesmo não dará a devida atenção. A partir disso, torna-se importante conhecer a sua percepção sobre o uso de metodologias ativas de ensino, objetivo deste artigo. O presente trabalho buscou conhecer a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais para uma aprendizagem significativa. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas individuais, grupo focal, diário de campo e observação, durante a realização de um curso de extensão universitária. Os resultados demonstraram a percepção dos estudantes em relação ao uso das narrativas digitais como metodologias ativas, destacando pontos positivos e suas objeções no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, despertando novas inquietações e sugerindo que outras pesquisas sejam realizadas.

Palavras-chave: Narrativas digitais; Metodologias ativas; Percepção dos estudantes; Aprendizagem significativa e colaborativa.

ABSTRACT

In recent years, in order to develop an education that meets the current demand of the professional market, much has been said about active methodologies, hybrid teaching, innovation in the educational environment, among other topics that refer us to the teaching and learning process. But in the literature, little is found on the perception of higher education students regarding the use of active methodologies in the teaching process. The student of this level of education, mostly, works part of the day, takes care of the family at another time and studies in a certain shift, having dozens of occupations and time shortages. For him, one should maximize his learning in the shortest possible time, mixing both face-to-face and virtual activities, while avoiding leaving too many academic assignments outside the school environment, because he will not give due attention. From this, it becomes important to know their perception about the use of active teaching methodologies, objective of this article. The present work sought to know the perception of undergraduate students of the private teaching network on the use of digital narratives for meaningful learning. From a qualitative approach, the research was developed through individual interviews, focus group, field diary and observation, during the course of a university extension course. The results demonstrated the students' perception regarding the use of digital narratives as active methodologies, highlighting positive points and their objections regarding the teaching and learning process, raising new concerns and suggesting that further research be done.

Keywords: Digital narratives; Active methodologies; Perception of students; Significant and collaborative learning.

1 Introdução

Nas últimas décadas, o avanço contínuo e frenético das tecnologias digitais provocou diversas mudanças na sociedade, desencadeando novas necessidades em quase todos os setores da vida humana. Dentre as quais encontramos o uso dos *smartphones*, a exposição pessoal por meio de vídeos na internet, a dependência da própria internet, as redes sociais virtuais, etc.

Por outro lado, há setores que não evoluíram no mesmo ritmo, criando um descompasso entre as demandas dos consumidores e a oferta dos produtos e serviços aos mesmos. Um exemplo a se destacar é o ambiente de ensino e aprendizagem, o qual, segundo Moran (2000; 2015), em pleno século XXI ainda se encontra nos moldes da Idade Média.

Contudo, é possível perceber a iniciativa de alguns professores (BACICH; NETO; TRVISANI, 2015), mudando seus métodos e as práticas de ensino, buscando reduzir essa lacuna existente. Principalmente porque o estudante mudou e a prática atual das escolas e faculdades não atende as suas reais necessidades.

No cenário atual, os estudantes se utilizam da convergência digital (JENKINS, 2015; 2013; MASSAROLO, 2013; RESENDE, 2013) para o lazer, para o trabalho e para o estudo, mas ainda não é comum perceber o uso dos *smartphones*, câmeras fotográficas e filmadoras em sala de aula, principalmente para a produção de vídeos, áudios, fotografias, documentários e vários outros pelo próprio aluno, especialmente no ensino superior.

A convergência possibilita a integração de diversas mídias para a construção de narrativas (ALVES; CARVALHO; FREIRE, 2016), seja pelo professor, pelo estudante ou por ambos, abrindo espaço para o desenvolvimento de metodologias ativas para uma aprendizagem significativa, tais como: sala de aula invertida, educomídia, aprendizagem baseada em projetos, *Peer Instruction*, Simulação, Gamificação e várias outras possibilidades.

Ao se falar sobre narrativas, é importante lembrar que: a) nos primórdios da humanidade o ensino ou a transmissão de conhecimento já acontecia por meio da contação de histórias, de parábolas, ou seja, *storytelling* (XAVIER, 2017). b) essas narrativas em formato digital estão, todo o tempo, presentes nas mãos dos estudantes e professores (ALVES; CARVALHO; FREIRE, 2016; CARVALHO, 2017), precisando tão somente do planejamento e aplicação das mesmas para uma aprendizagem mais dinâmica, motivadora, envolvente e com foco na autonomia do aluno, respeitando suas experiências e atendendo suas reais necessidades.

Essa realidade trouxe aos pesquisadores a seguinte inquietação: Como os estudantes de graduação percebem o uso das narrativas digitais para uma aprendizagem significativa na rede particular de ensino?

Sendo o professor mediador da construção do conhecimento (FREIRE, 2009), cabe ao mesmo aprender novos métodos que lhe auxilie a dar autonomia ao aluno, guiando-o a uma aprendizagem significativa. Principalmente

porque os estudantes do século XXI desejam aulas motivadoras que os levem a imaginar ou vivenciar a prática associada às teorias estudadas (BACICH; NETO; TRVISANI, 2015), pois aulas puramente expositivas já não cabem mais no repertório docente.

Com base no exposto e, principalmente, no problema de pesquisa, foi objetivo geral deste artigo analisar a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais para uma aprendizagem significativa. Para tanto, fez-se necessário conhecer a percepção dos estudantes sobre os desafios de aprendizagem trazidos pelas narrativas digitais, apresentar os desafios vivenciados pelos estudantes na convergência digital entre áudio, vídeo, texto e teatralidade, bem como compreender a avaliação dos estudantes sobre a eficiência e a eficácia das narrativas digitais no processo de ensino e aprendizagem.

2 O estudante e sua percepção em relação ao processo de ensino e aprendizagem

No título deste tópico estão presentes três conceitos que permeiam a vida de todos os indivíduos: percepção, aprendizagem e ensino. Levando-se em consideração que as habilidades dos indivíduos precisam ser desenvolvidas e as atitudes precisam ser formadas, compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos sujeitos torna-se primordial para o entendimento da percepção dos alunos em relação ao ensinar.

Nesse sentido, há várias teorias existentes sobre aprendizagem, algumas delas considerando análises profundas como exigência para o aprender, possibilitadas pela experiência, sendo criticamente observados os pressupostos, normas e valores do indivíduo. No cerne da relação entre aprendizagem e experiência, há que se considerar, ainda, que uma é o início da outra, mas que nem toda experiência resultará em aprendizagem, pois o ato de aprender só é efetivo quando mediado pela reflexão sobre seu significado, condicionando a capacidade de aprender à reflexão das ações e conseqüente reorganização delas (DEWEY, 1938; JARVIS, 1987).

Vale salientar que, a partir de problemas enfrentados nos contextos sociais, as pessoas são levadas a refletir e reelaborar suas experiências, a fim de chegar numa nova solução, por conseguinte, aprendendo. Porém, esta experiência só ocorre porque o aprendiz está inserido em um ambiente e interage com outros indivíduos e com objetos ali existentes. Logo, podemos afirmar que a aprendizagem é simultaneamente histórica e social e ocorre durante toda a vida humana e em todas as situações em que os indivíduos agem e interagem entre si e com o mundo físico que os rodeia, estabelecendo ligações entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal, integrando-se ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir da reflexão de suas experiências, contextualizado nas diversas situações por

que passa, aprendendo e se construindo como o resultado das dimensões entre emoção, pensamento, reflexão e ação (DEWEY, 1938; JARVIS, 1987; KOLB, 1984).

Mezirow (1991) infere que não é possível aprender um conhecimento produzido no passado e reproduzido em um único momento em sala de aula. Para ele, a aprendizagem não ocorre em um momento específico, mas em um espectro mais amplo, que deve envolver e estimular os indivíduos a aprenderem com suas experiências, acusando o ensino tradicional de separar teoria e prática que, segundo ele, arrisca a possibilidade de reflexão por parte do aprendiz, interferindo em seu processo perceptivo.

Compreendendo a percepção numa perspectiva abrangente e não isolada, esta pode ser considerada como uma interpretação sempre incompleta, pois depende de outros sujeitos do mundo para se construir. A partir daí é que a visão fenomenológica da percepção atribui uma expressão criadora, a partir de diferentes olhares de mundo, reduzindo as coisas e o pensamento das coisas à experiência, conceituando o corpo como um criador de sentidos, sendo a percepção um acontecimento corpóreo, da própria existência.

Podemos trazer a teoria perceptiva de Peirce (1958), que associa a percepção ao pensamento, que nasce dela e por ela é continuamente transformado. Assim, a percepção do estudante é permeada, também, pelo contexto em que ele está inserido enquanto tal, podendo ser baseada, ainda, em experiências anteriores, influências externas ou pensamentos elaborados em sua mente (PAULUS; FRANK, 2003), além das interações entre emoção e memória que ocorrem em vários estágios de processamento da informação, a partir da codificação inicial e consolidação de traços de memória recuperados a curto e longo prazo humano (LABAR; CABEZA, 2006).

Tudo isto é importante quando entendemos o processo perceptivo que constrói o pensar e o aprender. Pensar é formar conceitos que organizam nosso mundo, resolvem problemas, tomam decisões eficientes e efetuam julgamentos. E aprender é a atividade mental associada ao processamento, à compreensão e à comunicação de informação. Na verdade, nascemos equipados para processar informações sensoriais, mas por meio das experiências aprendemos a perceber o mundo. A experiência guia a organização das conexões neurais do cérebro, sendo o preenchimento do papel em branco, se fizermos uma analogia a nossa mente, desprovida de todos os caracteres e sem qualquer ideia (DAVIDOFF, 2001; MYERS, 1999).

O processo de ensino e aprendizagem será percebido pelo estudante à medida que receba influência dos seus motivos, emoções, objetivos e interesses no contexto da aprendizagem, sem deixar de mencionar suas expectativas em relação à vivência, construídas, em sua maior parte, por experiências vividas anteriormente, muitas vezes sobrepostas até mesmo às informações fornecidas pelos sentidos, que se mantém sempre alertas a novidades, reforçando a ideia de que não percebemos o mundo exatamente como ele é, mas como nos é útil percebê-lo (DAVIDOFF, 2001; HARSTORF; CANTRILL, 1954).

3 Metodologias inovadoras para uma aprendizagem significativa

Quando se discute sobre a sala de aula ou o ambiente de aprendizagem, é quase impossível não imaginarmos um espaço quadrado ou retangular, com cadeiras ou carteiras escolares enfileiradas, um quadro branco ou negro à frente dos alunos e um púlpito ou palco no qual o professor se fixará e proferirá sobre seus conhecimentos, apresentando conceitos e teorias irrefutáveis.

Não estamos contando uma história sobre a educação do século XVII, falando sobre um passado distante. Essa ainda é uma realidade em pleno século XXI. Claro que há iniciativas destrutivas, as quais criam novos ambientes educacionais, mas em quantidade insignificante, o que falaremos mais à frente. Neste momento, o importante é lembrar que, como nos diz Moran (2000), ensinamos o aluno do século XXI nos moldes da Idade Média.

Ao mesmo tempo em que as tecnologias de informação e comunicação avançaram, proporcionando a convergência digital (JENKINS, 2015; 2013), melhorando a internet, trazendo a mobilidade, maximizando o uso das redes sociais virtuais e diversificando os ambientes virtuais de aprendizagem, as novas gerações (Y, Nativos Digitais, etc.) trouxeram consigo necessidades para as quais o *modus operandi* do século XX já não atendia.

Durante muito tempo, o centro de atenção no ambiente escolar era o professor, que detinha a verdade, todo o conhecimento e os alunos eram meros receptores, absorvendo cada palavra expelida por ele. Como seres vazios, os alunos não criticavam, não contradiziam, não tinham a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos prévios e suas experiências.

As tecnologias digitais, especialmente o computador, o *smartphone* e a internet mudaram a vida das pessoas, gerando e fornecendo grande quantidade de dados, informações e conhecimentos, impactando no processo de ensino e aprendizagem. Essa realidade mudou a relação aluno e professor em sala de aula.

As pessoas podem acessar a internet, pesquisar sobre qualquer assunto, estudar sobre diversos temas, aprender conceitos e teorias antes mesmo de ir a uma sala de aula. Nesse cenário, o estudante precisa de um guia, alguém com experiência e competência para conduzi-lo a um novo estágio de desenvolvimento. É aqui que surge o novo papel do professor: mentor, tutor, orientador, etc.

Mas não adianta o professor aprender novas técnicas e métodos de ensino e os alunos trazerem desafios para o ambiente educacional se esses espaços não forem adequados às novas demandas exigidas pelos processos de ensino e aprendizagem contemporâneos, o qual precisa desintegrar as paredes, eliminar as fileiras de cadeiras, destituir o púlpito do seu lugar.

Alguns estudos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015) apresentam exemplos de ambientes educacionais modernos, rompendo a cultura milenar e favorecendo a aprendizagem significativa. Espaços colaborativos, *puffs*,

sofás, mesas modulares, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, mesas digitais, realidade virtual, laboratórios virtuais, simuladores, jogos e vários outros recursos são encontrados nesse novo ambiente de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os alunos mudaram, assim como o mercado profissional, numa inter-relação dinamizada pela tecnologia. Tudo está conectado ao mundo digital (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; MORAN, 2015), demandando metodologias inovadoras e ambientes educacionais modernos (GEMIGNANI, 2013; SANTOS, 2015), que possibilitem a construção do conhecimento pelos próprios estudantes, sob orientação dos professores.

Uma das novas demandas do contexto educacional é o uso de metodologias ativas para uma aprendizagem significativa (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; PINTO et al., 2013; SANTOS, 2015). Vários estudos (AMARAL; BARROS, 2015; FARIA, 2015; KALENA, 2014; MORAN, 2000; ROCHA, 2012) demonstram que a utilização de métodos inovadores conduz os estudantes a uma aprendizagem mais eficiente e eficaz.

Entende-se que, as metodologias ativas utilizadas em conjunto com o ensino híbrido (momento presencial e outro virtual) favorecem aos estudantes e professores um aprendizado significativo, que atende às demandas do mercado profissional.

Se o estudante está no centro do processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2011; FREIRE, 2009), cabe ao professor conhecer suas experiências, expectativas, conhecimentos, aflições e tudo mais que pode dificultar o processo de aprendizagem, para então, personalizar o ensino e fazer uso das narrativas digitais que sejam aderentes ao conteúdo a ser ensinado.

4 Narrativas digitais como metodologias ativas no processo de ensinagem

O ato de narrar histórias sempre esteve presente na humanidade. Xavier (2017) relembra que os primeiros registros estão presentes nas pinturas rupestres. Com o passar do tempo, a escrita foi sistematizada, o que deu origem à produção de contos, poesias, romances, canções e as narrações de fatos históricos.

As narrações revelam a forma como o indivíduo percebe o mundo ao seu redor, como ele enxerga a si mesmo e como se relaciona com outras pessoas. Prado et al. (2017) corroboram que narrar e ouvir envolvem o conhecimento, a razão e percepção de como vemos o mundo.

Com a chegada das tecnologias digitais ao alcance da sociedade, as narrativas que antes eram apresentadas na forma escrita e oral, passaram a ser produzidas por e para diferentes mídias, possibilitando uma atividade mais rica e dinâmica principalmente a partir da utilização de recursos audiovisuais.

As narrativas digitais envolvem a produção de texto que serão coletados, processados e disseminados por meio dos recursos audiovisuais, com o intuito de contar histórias e envolver pessoas (PRADO et al., 2017). E, no cenário

atual, elas servem como instrumentos pedagógicos que auxiliam os professores em sua prática diária (PRADO et al., 2017), por meio de histórias reais e ficcionais que aproxima o conteúdo de sala de aula com a rotina comum fora desse ambiente.

Há várias formas de desenvolver uma aprendizagem significativa. E, aqui, destacamos a utilização das narrativas digitais como uma ferramenta que potencializa o processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2011), através de uma trilha lúdica e participativa que reconfigura o modelo tradicional de ensino.

Massarolo e Mesquita (2013) trazem à tona a reflexão sobre o conceito do letramento midiático, ajudando-nos a compreender o diálogo que pode ser estabelecido entre as narrativas digitais e os conteúdos em sala de aula. O que, para Livingstone (2011), pressupõe um conjunto de habilidades relacionadas às práticas sociais, atravessando a fronteira entre o conhecimento formal e o informal.

Assim, o conteúdo midiático, mesclado e compartilhado por vários recursos tecnológicos, dá voz às comunidades de fãs (MASSAROLO; MESQUITA, 2013), possibilitando que os mesmos produzam textos, vídeos, comentários em fóruns e blogs, novas narrativas, desenvolvendo a capacidade crítica e a escrita criativa.

Para se reduzir o atraso metodológico no qual as instituições de ensino superior se encontram (MORAM, 2000), várias são as iniciativas em formar professores para uso das metodologias ativas em sala de aula (BACICH; MORAM, 2018; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Vários são os fóruns, os congressos, os livros e as possibilidades de se aprender sobre metodologias ativas para uma aprendizagem significativa.

Isso é muito importante, sobretudo, porque o estudante do século no qual vivemos demanda novas possibilidades (MORAN, 2015), tais como: bibliotecas virtuais, laboratórios para simulação, salas de aula modulares, *puffs*, uso de tecnologias em sala de aula, entre outros. Faz-se necessário tornar o ambiente de ensino e aprendizagem motivador, instigante, envolvente (FARIA, 2015; GEMIGNANI, 2013; ROCHA, 2012; SANTOS, 2015), pois o estudante precisa estudar e aprender em qualquer lugar (MORAN, 2000).

Há dezenas de metodologias ativas na literatura, mas de acordo com Nascimento, Oliveira, Barbosa e Almeida (2016, p. 3) as mais comuns são: Sala de aula; PBL (Aprendizagem baseada em problema); Fórum de Discussão Virtual; Aprendizagem Cooperativa – Os alunos aprendem entre si, a partir do compartilhamento de dificuldade, de conhecimento, de experiências e de soluções; Aprendizagem Baseada em Projetos.

Mas também percebemos, por meio de diversas pesquisas, que no ensino superior, muito pouco se fala sobre educomídia, narrativas digitais, convergência digital, *storytelling*, gamificação, simulação, e várias outras metodologias ativas.

A escassez de conteúdo não está presente apenas quando se trata de metodologias inovadoras (ROCHA, 2012), mas também há pouca literatura sobre as dificuldades dos estudantes em mudar sua cultura tradicional

e aprender por novos meios, assim como também faltam relatos sobre as dificuldades dos docentes em romper paradigmas e inovar sua forma de ensinar, aspecto importante para melhorar o trabalho do professor (LIMA; MOURA, 2015).

5 Procedimentos metodológicos

Para responder ao problema de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas individuais, grupo focal, diário de campo e observação.

Os sujeitos do estudo foram estudantes do ensino superior, matriculados em um curso de extensão sobre os empregos do futuro. Esse curso de extensão foi planejado e executado por meio das metodologias ativas, utilizando-se das narrativas digitais e de recursos audiovisuais participativos.

O tema do curso de extensão foi escolhido por levarmos em consideração três fatores: a) o momento atual vivido no Brasil, cenário de crise e desemprego, além da influência das tecnologias digitais e dos novos empregos que despontam como ameaça aos cargos e funções atuais; b) a necessidade de avaliar a aceitação dos alunos em relação ao método, tendo como condição para participação, a não obrigatoriedade; c) uma temática atrativa e motivadora, por serem alunos do ensino superior.

A seleção dos sujeitos se deu por meio de formulário eletrônico de inscrição dos interessados em participar do curso. Inicialmente, tínhamos a pretensão de ofertarmos 15 vagas, mas houve grande procura, principalmente porque um jornal local fez publicidade do curso, atraindo 34 inscritos.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas individuais, de grupo focal e do diário de aprendizagem. Além das observações e do diário de campo dos pesquisadores.

Utilizou-se da análise de conteúdo (MAYRING, 2000; 2004) para examinar os dados oriundos das entrevistas, do grupo focal e do diário de aprendizagem dos estudantes. Ao final, foi feita a triangulação (BATESON; MEAD, 1942; FLICK, 2009; GIBBS, 2009; DENZIN; LINCOLN, 2011) entre as fontes, uma das técnicas essenciais a toda pesquisa qualitativa (NASCIMENTO; OLIVEIRA; FREITAS-DA-COSTA; MARQUES, 2015).

6 Análise e discussão dos resultados

Dos 34 estudantes inscritos, 25 participaram do curso. Dentre os pesquisados, havia um professor mestre atuando no ensino superior, dois especialistas e 22 graduandos, dos quais dois estavam em sua segunda graduação. O público foi composto por 11 homens e 14 mulheres.

O curso foi projetado para 12 horas de aulas presenciais, divididas em quatro encontros, e com a utilização de dois ambientes de ensino e aprendizagem: a) espaço virtual, configurado no Google *Classroom*, com conteúdo complementar, trazendo vídeos, *e-books*, artigos, enquetes e o diário de aprendizagem do estudante; b) espaço presencial, sala de aula composta por carteiras modulares que juntas formavam mesas para trabalho em grupo, além de um laboratório de informática contendo 20 computadores para pesquisas e trabalhos colaborativos.

A turma foi dividida em cinco grupos de trabalho e todos eles fizeram uso de três metodologias ativas: sala de aula invertida (*Fliped Classroom*), aprendizagem baseada em equipe (TBL) e aprendizagem baseada em projetos (PjBL ou ABPj). Durante as aulas, os estudantes aprendiam sobre a temática proposta por meio das narrativas digitais (vídeo, áudio – *podcast*, fotografia, peça teatral e texto para blog) para apresentação e discussão em sala de aula. Cada equipe apresentou o que aprendeu e a partir de debates (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018), mediados pelos pesquisadores, o conhecimento era consolidado junto aos estudantes.

Em cada encontro, alguns sujeitos eram convidados para uma entrevista individual, não repetindo nenhum deles durante toda a pesquisa. Para cada aula, havia um diário de aprendizagem, no qual cada estudante acessava via plataforma virtual e registrava suas aprendizagens, sobre o conteúdo e o método, além de deixar suas opiniões e observações, o que também funcionou como base de dados para análise. E, por fim, no último encontro, toda a turma participou de um grupo focal, que durou em torno de uma hora e quarenta minutos.

Decidimos iniciar a análise e discussão dos resultados pelo grupo focal, o qual gerou maior quantidade de conteúdo, e as entrevistas individuais. Posteriormente, seguimos com os registros dos estudantes no diário de aprendizagem, culminando na triangulação de dados.

A discussão no grupo focal trouxe pontos importantes para reflexão, dos quais alguns reforçaram a necessidade de inovar em sala de aula atendendo às novas demandas do mercado profissional, conforme se observa nos dois recortes a seguir.

A pessoa vai estar praticando, vai estar dentro da sala de aula. Não vai estar só recebendo do professor, passivamente, ele vai estar junto como se fosse uma troca entre o professor e o aluno, o qual também vai ser um sujeito ativo da situação (Entrevista 05, 2017).

A metodologia é bacana. Como eu estou fora da sala de aula há algum tempo, para mim foi uma grande oportunidade de estar em sala de aula de novo. E o que eu achei interessante foi que foi pouco conteúdo teórico e mais prática, que eu acredito que seja realmente é proposital pela metodologia do curso, não é? O legal foi a gente teve que ir atrás do assunto, a gente teve que pesquisar, trazer o resultado e discutir. A gente sempre tinha uma tarefa, precisava buscar o assunto, pesquisar, pesquisar, pesquisar, entender o assunto e trazer para discussão. E trazer na forma de vídeo ou foto. Isso foi ótimo (Grupo Focal, 2017).

A partir das falas dos sujeitos, nota-se que eles compreendem a finalidade das narrativas digitais como metodologias ativas e que as perceberam como positivas, levando-os a praticar conhecimentos e conectá-los com as teorias. Porém, outros participantes questionaram a real eficiência das metodologias ativas, indagando se, ao sair do ensino tradicional não estaríamos fragilizando a aprendizagem do conteúdo como um todo, como podemos ver a seguir:

Primeiro, é muito lindo quando a gente vê isso. Por que as pessoas não veem, infelizmente, não enxergam o meio só enxergam a finalidade. A finalidade é tirar a nota e passar para mim tirar a nota e passar é consequência de um aprendizado, será que nós temos estrutura para poder acolher o conhecimento desta forma? Onde o professor tem uma habilidade que nos transmita a competência? Muitas vezes a competência é adquirida no caso prático e não na teoria, primeiro ponto. Então eu acho que se for para ser assim a gente precisa no mínimo de dos dois momentos. A parte técnica, que é o conhecimento em si, você trazer uma bagagem externa para seus alunos que são muitos imaturos em relação aquele conhecimento específico sem base alguma e transferir o aprendizado. Nós não temos esse tipo de cultura educacional. Então muita gente vai levar no ‘oba-oba’, na brincadeira. Ou eu vou fazer um negocinho lá. Porque infelizmente existe a cultura de um trabalhar, dois trabalharem e os outros irem nas costas ou porque não tem tempo ou por que não tem interesse, segundo ponto. E o terceiro ponto, o docente está preparado para utilizar essas novas metodologias? Porque não é só uma questão de transmitir os valores, de transmitir o conhecimento, mas se ele sabe empregar essa técnica. Está me entendendo? Então a gente tem que analisar o fato não é no ‘oba-oba’, não é na festinha. Nós vamos formar profissionais capazes o suficiente para enfrentar o mercado de trabalho competitivo? A questão da habilidade e competência. Você quando tira sua carteira de habilitação você tem uma habilidade. Mas nem todo mundo é competente para poder dirigir, nem todo mundo tem a técnica suficiente para dirigir. Então a pergunta que eu vos deixo é a seguinte: será que seremos profissionais competentes o suficiente para encarar o mercado que não existe esse modo de aula? (Grupo Focal, 2017).

O recorte exposto anteriormente traz alguns pontos para reflexão: a cultura da metodologia tradicional ainda é forte; há medo de investir tempo e recursos em uma formação sem saber se ela lhe ajudará a crescer no mercado profissional, por causa do desenvolvimento de habilidade e competências essenciais ao exercício da profissão; há preocupação com os demais colegas, os que não se empenham suficientemente para aprender. Percebe-se então que não se trata de resistência, mas de receio ao vivenciar o novo.

Durante a discussão no grupo focal, outros ainda defenderam o uso das narrativas digitais após a fala apresentada no recorte anterior, como por exemplo:

Eu acho que é exatamente o que acontece nesse modelo de educação tradicional. Você vem para sala de aula, e assim, é uma coisa muito exaustiva o professor entra, fala a aula inteira e você está ali. A pessoa só vendo só escutando, escutando e quando chega no fim, se perguntar a você o que foi que ele falou no começo? Você já nem lembra mais. Mas, com a metodologia ativa, vai ser uma nova experiência. E eu acho que a gente aprende muito mais. (Grupo Focal, 2017).

Outro ponto destacado pelos sujeitos foram as novas habilidades que eles desenvolveram por causa da metodologia de ensino utilizada, como por exemplo: trabalhar em equipe, reconhecer as qualidades dos demais colegas do curso, fazer um roteiro para uma apresentação teatral, contracenar, gravar *podcasts*, gravar vídeos e contar uma história por meio de fotografias.

No diário de aprendizagem, os alunos registraram que antes do curso nunca tinham ouvido falar em narrativas digitais e em metodologias ativas, muito menos em aprendizagem significativa. Contudo, eles afirmaram que tiveram um contato maior com a prática, levando-os a uma aprendizagem mais eficiente, ao ponto de não perceberem o tempo passar e desejarem que o curso tivesse mais encontros ou que esses possuíssem uma duração maior.

Os sujeitos também deixaram registrados em seus diários algumas das aprendizagens que desenvolveram durante o curso, tais como: a capacidade de teatralizar com pessoas que não conheciam; a habilidade com recursos digitais –vídeo, fotografia, áudio, blog; a aprender fazendo – cultura *maker* (BLIKSTEIN, 2013; MILNE; RIECKE; ANTLE, 2014); a pensar fora da ‘caixa’, a buscar inovações e estar sempre aberto ao novo; que traz o aluno para dentro do processo de ensino e aprendizagem, levando-o a ser o protagonista. O que pode ser sintetizado pelo recorte abaixo do diário de aprendizagem de um dos sujeitos.

O método de ensino é bastante revolucionário, e despertar interesse e curiosidade, ao meu vê torna muito mais fácil e agradável a aprendizagem e ainda facilita a interação da turma, tendo em vista as apresentações necessárias. O curso quebra barreiras e traz novas expectativas sob diversos assuntos, principalmente o mercado de trabalho, possuir domínio sobre tecnologia é de extrema importância para se manter no mercado, e o curso me proporcionou essa visão. (Diário de Aprendizagem, 2017).

Ao triangular os dados constantes no diário de aprendizagem e no grupo focal, ambos se reforçam mutuamente, demonstrando que os sujeitos mantiveram a motivação no processo de ensino e aprendizagem por meio das narrativas digitais. Mas não somente os pontos positivos foram convergentes, a cultura tradicional também se fez presente no diário dos estudantes, deixando claro a aprendizagem como o processo de transmissão de conhecimento, o que para Paulo Freire (2009), seria dizer que o aluno absorve conhecimento e não constrói por meio da sua autonomia, indo

de encontro com o objetivo central das metodologias ativas, a construção do conhecimento pelo próprio aluno, tendo o docente como mentor nesse processo.

Outra triangulação possível foi entre os dados coletados dos sujeitos e a observação dos pesquisadores. Os autores, ao iniciar o curso, perceberam que a cultura tradicional no processo de ensino e aprendizagem é predominante entre os estudantes. Isso ficou visível nos quatro encontros, pois em todos, os professores precisaram primeiro iniciar uma aula expositiva sobre a temática do dia e só após alguns minutos de explanação, os estudantes iniciaram a construção da sua aprendizagem, conforme relato abaixo:

Vale ressaltar que, mesmo utilizando metodologia ativa, fez-se necessário um pouco de exposição por parte dos professores, pois os alunos ainda não entendem a ruptura no processo, para eles, precisa-se de ações híbridas. (Diário de Campo, 2017).

Os pesquisadores acreditavam, conforme registro no diário de campo, que os alunos não gostariam do método, porque eles teriam que quebrar paradigmas, mas isto não aconteceu, o que pode ser visto no recorte abaixo:

Nesta primeira aula minha percepção inicial foi de que os alunos teriam uma recusa pelo método, mas depois de alguns minutos de apresentação e de apresentarmos para eles que teria que elaborar seus projetos percebi que uma grande parte gostou, inclusive aqueles que inicialmente, por suas expressões faciais, não tinha gostado. (Diário de Campo, 2017).

Mesmo percebendo que na primeira aula os estudantes tinham demonstrado motivação, os pesquisadores pensaram que haveria evasão no segundo encontro, mas isso não aconteceu, como pode ser observado no relato abaixo:

Hoje foi a segunda aula. Minha expectativa era de que houvesse evasão na turma. Que dos trinta e pouco alunos, fossem metade. Que houvesse a desculpa de: estou doente, mudei de trabalho, não vou mais, problemas de saúde, etc. Mas me surpreendi. Quase todos estavam lá, tensos, ansiosos, motivados, preocupados, sedentos por novos conhecimentos, novas experiências. Eles queriam demonstrar o que aprenderam, seus projetos, seus produtos, seus resultados. Houve muito debate e interação entre todos. Senti-me realizado com os resultados apresentados, com a participação dos alunos, o que justificou todo o esforço que eu e os demais professores dedicamos para o curso acontecer. Vários registros foram feitos: vídeos, entrevistas individuais, fotografias, diários de campo, etc. Vamos agora à penúltima aula, ansioso pelos resultados. (Diário de Campo, 2017).

E, para concluir a triangulação, os pesquisadores descreveram que, mesmo diante da resistência de alguns estudantes, talvez por questões culturais, todos se envolveram no processo de ensino e aprendizagem por meio das metodologias ativas, conforme relato a seguir: “Fiquei muito surpreso com o empenho de alguns alunos que pareciam ‘resistentes’ a metodologia.” (Diário de Campo, 2017).

Buscando responder à questão central deste artigo, os resultados nos mostram que os alunos percebem o uso das narrativas digitais como metodologias ativas como positiva e motivadora para um processo de ensino e aprendizagem que lhes possibilitem integrar os conhecimentos teóricos com as experiências práticas.

O recorte abaixo extraído do diário de aprendizagem dos sujeitos, demonstra que as narrativas digitais atendem aos objetivos pedagógicos propostos no curso e aos desejos dos estudantes em aprender de forma significativa.

Vale salientar que a metodologia utilizada para a ministração das aulas foi bastante dinâmica e produtiva, fazendo com que os alunos se sentissem mais à vontade, dando espaço para todos desenvolverem os conhecimentos adquiridos, e isso foi muito enriquecedor. (Diário de Aprendizagem, 2017).

Ao mesmo tempo, os pesquisadores também observaram a eficiência e eficácia das metodologias ativas no ensino superior, conforme relato a seguir:

Mais uma vez comprovamos o engajamento dos alunos, não só pela forte presença em sala de aula, mas também pelo intenso debate sobre os temas abordados e sobre a metodologia empregada no curso. Onde os alunos puderam expor suas opiniões e críticas. O debate ocorreu no início do encontro, de forma plural com a participação da maioria dos alunos sob mediação dos professores ali presentes. No segundo momento, demos início a últimas apresentações em seguida finalizamos os trabalhos. (Diário de Campo, 2017).

Os estudantes sabem que o método de ensino tradicional já não atende as demandas do mercado profissional. Contudo, o medo de mudar, de inovar, de vivenciar uma ruptura no sistema de aprendizagem, ainda é grande, dificultando o processo de transição.

Mas foi um consenso dos sujeitos que os pontos positivos são maiores que os negativos, o que pode ser observado nos seguintes relatos: “Muito bom o modelo de aprendizado, pois provoca o tempo todo com informações e reações nos alunos e nas equipes.” (Diário de Aprendizagem, 2017).

Os sujeitos também destacaram como os meios foram importantes: “Foi bastante proveitoso ver o que os colegas prepararam para nos acrescentar conhecimento, ainda mais quando este foi passado de diversas maneiras (áudio,

teatro, texto, fotografia e vídeo)” (Diário de Aprendizagem, 2017). Também confirmaram a importância de inovar: “Ao quebrar barreiras, todo mundo saiu da sua zona de conforto.” (Diário de Aprendizagem, 2017).

7 Considerações finais

Os resultados responderam o problema de pesquisa e os objetivos foram atingidos. Por meio do grupo focal e do diário de aprendizagem dos estudantes conseguimos compreender a percepção deles ao utilizarem as narrativas digitais como metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Utilizar as narrativas digitais, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e recursos audiovisuais participativos, conforme depoimentos dos sujeitos da pesquisa, foi interessante e motivador. Quase todos estavam extasiados, felizes com o que e como aprenderam. Reforçaram que o trabalho em equipe, a possibilidade de estudarem o que realmente lhes interessavam e no ritmo de cada um foram os grandes diferenciais do método.

Entretanto, alguns alunos levantaram algumas preocupações que podem dificultar a utilização das narrativas digitais como metodologias inovadoras no processo de ensinagem, tais como: da prática minimizar a importância da teoria; dos estudantes encararem as aulas como lazer ou ambiente de estudo com menos rigor, conduzindo-os a uma aprendizagem deficitária, o que refletiria em conceitos inferiores no ENADE, CPC, IGC, OAB, entre outros; dos professores não estarem preparados para testar métodos diferentes sem prejuízo no processo de aprendizagem; dos alunos não estarem dispostos a sair do tradicional, etc.

Na prática, os sujeitos validaram o uso das narrativas digitais como métodos ativos de ensinagem e perceberam como essencial ao contexto atual da educação. Mas, por fazerem parte da cultura tradicional, ainda possuem receio em relação à eficiência e eficácia dessas metodologias, o que é comum quando se está em um cenário de transição, deixando os antigos modos de se trabalhar de lado e buscando novas alternativas que atendam as reais necessidades da população.

O presente estudo também possibilitou aos pesquisadores compreender o processo de planejamento, elaboração e implementação de um curso (ou disciplina) formatado para ser executado 100% a partir das metodologias ativas, especialmente das narrativas digitais, o que não foi objeto de análise deste artigo.

Os resultados aqui apresentados contribuem com a academia, enriquecendo a literatura atual sobre o uso das narrativas digitais, a sala de aula invertida, a aprendizagem por projetos e por equipe e a utilização dos recursos audiovisuais participativos como metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, descrevendo, principalmente, a percepção dos alunos.

Para pesquisas futuras, sugerimos que se busque compreender a percepção dos docentes sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior e suas principais dificuldades, desde o planejamento a sua respectiva implantação. Principalmente porque as pesquisas (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; BENDER, 2014; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018; MUNHOZ, 2015) que apresentam o uso de métodos inovadores no processo de ensinagem terminam destacando, quase sempre, unicamente os valores positivos, sem levar em consideração que a mudança cultural não é simples, tão pouco fácil, exigindo muitas vezes, além de investimentos em infraestrutura e recursos tecnológicos, mudança de mentalidade em toda a comunidade acadêmica, desde o porteiro ao diretor geral ou reitor, passando pelos técnicos administrativos, docentes e discentes.

Propomos também que se estude sobre as dificuldades encontradas durante a implementação do ensino híbrido, o qual faz uso de ambientes virtuais e físicos, mesclando o momento online e presencial, pois, percebe-se na literatura que apenas os pontos positivos são destacados, deixando algumas lacunas a serem preenchidas, como por exemplo: Quais sentimentos os professores experimentam ao planejar, desenvolver e implementar cursos híbridos? Como resolveram os conflitos durante a implementação de uma metodologia ativa quando os alunos não aceitaram a proposta pedagógica feita pelo docente?

O cenário nacional demanda mudanças urgentes no processo de ensino e aprendizagem, direcionando-nos a buscar novas alternativas que desenvolvam os estudantes para o mercado de trabalho. Portanto, aprofundar os conhecimentos sobre métodos inovadores para uma aprendizagem significativa é essencial.

Referências

- ALVES, T. P.; CARVALHO, A. B. G.; FREIRE, R. Cultura digital, redes sociais e narrativa transmidiática nos novos filmes de Star Wars. In: **5ª Conferência Internacional de Cinema de Viana**. Viana do Castelo: Associação ao Norte, 2016. Disponível em: <<http://www.aonorte.com/img/recursos/publicacoes/conferencia016.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- AMARAL, S. F. do; BARROS, D. M. V. **Estilos de Aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas**. Disponível em: <http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.
- ANASTASIOU, L. Processos Formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S.; ALMEIDA, M. **Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.
- BACICH, L. NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BATESON, G. MEAD, M. **Balinese Character: a photographic analysis**. Vol. 2. New York: New York Academy of Sciences, 1942.

- BLIKSTEIN, P. **Digital fabrication and ‘making’ in education: The democratization of invention.** FabLabs: of machines, makers and inventors, 2013. p. 1-21.
- CARVALHO, A. B. G. Documentário Finding our way: um olhar sobre a narrativa e as contribuições da antropologia visual no campo da Educação. In: ALVES, T. P.; CARVALHO, A. B. (Org.). **Mídias digitais e mediações interculturais.** Recife: Amazon, 2017.
- DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia.** 30. ed. São Paulo: Makron Books, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research.** 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
- DEWEY, J. **Experience and education.** New York: Touchstone, 1938.
- HARSTORF, A. H.; CANTRILL, H. A. They Saw a Game. **Abnorm. Soc. Psychol.**, n. 49, 1954.
- FARIA, J. de S. Metodologia Ativa de Aprendizagem na Educação a Distância: Notas sobre a formação do professor. In: **INOVA**, 2015. Disponível em: <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/inova2015/images/trabalhos/artigos2/B3.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. In: **Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, dez. 2013. ISSN 2237-9703. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>. Acesso em: 10 maio 2016.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- JARVIS, P. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 3, Spring, 1987.
- JENKINS, H. As competências necessárias na cultura dos novos media. In: BRITES, M. J.; JORGE, A.; SANTOS, S. C. (Ed.). **Metodologias participativas: os media e a educação.** Covilhã: LabCom Books, 2015. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20150629-2015_10_metodologias_participativas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2013.
- KALENA, F. Uniamérica, em Foz de Iguaçu, passa por reformulação, inverte a sala de aula e deixa de dividir as turmas por períodos. In: **PORVIR.** 2014.
- KOLB, D. **Experiential learning.** New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LABAR KS, C. R. Cognitive neuroscience of emotional memory. **Nat Rev**, n. 7, p. 54-64.
- LIMA, L. H. F. de. MOURA, F. R. de. O Professor no Ensino Híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. In: **Revista Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011.

- MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, Dário. Narrativa Transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 34-42, 2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. In: FLICK, U.; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. (Ed.). **A Companion to Qualitative Research**. London: SAGE, 2004.
- MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. In: **Forum Qualitative Social Research**, v. 1, n. 2, Art. 20, 2000. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>>. Acesso em: 15 maio 2014.
- MEZIROW, J. **Transformative Dimensios of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, J. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In: **Revista Interações**, São Paulo, v. V, p. 57-72, 2000.
- MYERS, D. **Introdução à Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- NASCIMENTO, E. R. do; OLIVEIRA, K. K.; BARBOSA, L. C.; ALMEIDA, T. D. M. de. Metodologias ativas e B-learning: um estudo de caso com alunos do ensino superior no campo das ciências sociais aplicada. In: **XIV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**, set. 2016, SENAC, Recife.
- NASCIMENTO, E. R. do; OLIVEIRA, K. K.; FREITAS-DA-COSTA, M.; MARQUES, R. Q. Panorama da Pesquisa em Marketing no Brasil: uma análise da produção funcionalista em periódicos Qualis A2, B1 e B2. In: **REMARK – Revista Brasileira de Marketing**, v. 14, n. 2, abr./jun. 2015.
- MILNE, A.; RIECKE, B.; ANTLE, A. Exploring Maker Practice: Common Attitudes, Habits and Skills from Vancouver’s Maker Community. **Studies**, v. 19, n. 21, p. 23, 2014.
- PAULUS, M. P.; FRANK, L. R. Ventromedial Prefrontal Cortex Ativation is Critical for Preference Judgments. In: **NeuroReport**, v. 14, n. 10, 2003.
- PEIRCE, C. S. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Ed. A. W. Burks Edição eletrônica reproduzindo os seis primeiros volumes. Cambridge: Harvard University Press, 1958. v.7-8.
- PRADO, A. L.; LAUDARES, E. M. de A.; VIEGAS, P. P. C.; GOULART, I. do C. V. Narrativas Digitais: Conceitos e contextos de letramento. In: **RIAFE – Revista Ibero-Americano de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 1156-1176, ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286/6679>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- RESENDE, V. L. A narrativa transmidiática: conceitos e pequenas dissonâncias. In: **Anais do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura**. Realizado de 20 a 22 de novembro de 2013. Disponível em: <https://abciber.org.br/simpósio2013/anais/pdf/Eixo_5_Entretenimento_Digital/25959arq05638141600.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ROCHA, E. F. **Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula**. In: ENPED, 2012.

SANTOS, G. de S. Espaços de Aprendizagem. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

XAVIER, A. **Storytelling: histórias que deixam marcas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2017.

Recebido em: julho/2018

Aceito em: outubro /2018

Endereço para correspondência:

Enandes Rodrigues do Nascimento <ernandesrn@gmail.com>

Av. Caxangá, 3841 – Iputinga

50670-902, Recife, PE, Brasil