

# ***DIGITAL STORYTELLING, EDUCAÇÃO SUPERIOR E LITERACIA DIGITAL***

Josias Ricardo Hack\*

Olga Guedes\*\*

**Resumo:** O texto revisa e dialoga com autores de artigos e livros em Língua Inglesa e Língua Portuguesa sobre fundamentos técnicos da produção audiovisual, como o Digital Storytelling, a ser utilizada na educação superior e produzida pelos próprios interlocutores do processo de aprendizagem. O intuito é refletir sobre algumas características necessárias para se desenvolver uma experiência contextualizada com curtas histórias audiovisuais pessoais na aprendizagem de adultos. A metodologia de investigação é pautada em pesquisa bibliográfica nas bases de dados da Nottingham Trent University (Inglaterra) e da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Os resultados do estudo apontam que certas habilidades, como a capacidade de construir uma narrativa e editar imagem, vídeo e som são requeridas dos envolvidos em educação superior em razão da inserção de múltiplas tecnologias digitais no cotidiano. Assim, a experiência prática de produção audiovisual educativa pode trazer a possibilidade de literacia digital pela realização de peças audiovisuais no processo de aprendizagem colaborativa de adultos. Palavras-chave: Histórias digitais. *Digital Storytelling*. Educação superior. Literacia digital. Aprendizagem de adultos.

## ***Digital storytelling, college education and digital literacy***

**Abstract:** *This paper offers a critical review of the relevant literature in English and Portuguese on the production of audiovisual material such as Digital Storytelling to be used in higher education and produced by those involved in the teaching and learning process. The aim is to reflect on some characteristics*

---

\* Doutor e mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo; Professor da Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis, SC, 88040-90; professor.hack@hotmail.com

\*\* Doutora em Mídia e Comunicação – Loughborough University; atualmente é Senior Professor da Nottingham Trent University; Professora Adjunta IV aposentada da Universidade Federal do Ceará; olga.baily@ntu.ac.uk

*needed to develop a contextualized experience through short audiovisual stories. The research methodology used in this study is based on vast literature search in several databases at Nottingham Trent University (England) and the Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil). The study results indicate that certain skills, for example, ability to construct a coherent narrative, and image, video and sound editing are required of those involved in higher education due to the insertion of multiple digital technologies in peoples' everyday life. Thus, it is argued that the practical experience of audiovisual education might enhance the digital literacy of students by the production of audiovisual pieces for the collaborative learning process of adults.*

**Keywords:** *Digital Storytelling. Higher education. Digital literacy. Adult learning.*

## 1 INTRODUÇÃO

O norte inicial de nosso trabalho é revisar teoricamente artigos e livros em Língua Inglesa e Língua Portuguesa sobre fundamentos técnicos da produção audiovisual a ser utilizada em contexto educativo de educação superior e produzida pelos próprios interlocutores do processo de aprendizagem, como o *Digital Storytelling* (doravante DS). Outro escopo pretende investigar a envergadura para a literacia digital<sup>1</sup> que pode ter uma atividade com tais características. Após a definição da linha geral de investigação, iniciamos o processo de busca de textos que abordassem como adaptar o DS ao contexto da educação superior. O intuito é refletir sobre as características necessárias para se desenvolver uma experiência contextualizada com curtas histórias audiovisuais pessoais no processo de aprendizagem de adultos.

Nossa investigação iniciou na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2012 com uma pesquisa de referência em bases de dados da *Nottingham Trent University* e da Universidade Federal de Santa Catarina. Os artigos dos periódicos internacionais indexados nas bases de dados pesquisadas foram selecionados a partir das seguintes palavras-chave: *digital storytelling, storytelling, audiovisual e vídeo, educação superior e literacia digital*. Na primeira triagem foram excluídos os textos que tratavam a temática de forma demasiadamente genérica, sem um vínculo estrito com a educação superior e/ou a literacia digital.

A leitura dos artigos e livros identificados durante o estudo bibliográfico culminou em um conjunto de citações que constituem o corpo do presente

documento de revisão de literatura. Aqui faremos uma interlocução em paráfraseio com os textos dos periódicos e livros que se dividirá nas seguintes seções:

- a) *Aprendizagem de adultos e Digital Storytelling*: nesse momento do estudo discutiremos sobre a construção do conhecimento em processos de aprendizagem de adultos pelo uso de tecnologias digitais e técnicas como o DS. Para tanto, as reflexões se dividem em duas partes distintas: uma primeira subseção que destaca alguns pressupostos teóricos sobre a aprendizagem de adultos e uma segunda subseção em que se reflete sobre o DS como ferramenta no processo de aprendizagem;
- b) *Educação superior e literacia digital*: nessa seção dialogaremos com autores que abordam a questão do domínio das tecnologias digitais, principalmente no contexto da educação superior. O que se pretende é refletir criticamente sobre o processo de produção de conteúdo pelas mídias e o uso consciente e criativo das múltiplas tecnologias disponíveis em nosso cotidiano.

Nosso intuito com o artigo é priorizar informações que possam resultar no aprimoramento do processo de aprendizagem colaborativa na educação superior pelo uso de curtas histórias audiovisuais pessoais, bem como da literacia digital de estudantes adultos. No entanto, é importante salientar que em razão da atualidade da temática, a revisão de literatura é contínua e não exaustiva.

## **2 APRENDIZAGEM DE ADULTOS E *DIGITAL STORYTELLING***

Piaget (1990) acreditava que a construção, por si mesmo, do conhecimento pela realização de pesquisas e pelo esforço espontâneo, levaria o aprendiz a retê-lo com maior propriedade. Em outras palavras, para o autor isso possibilitaria ao aprendiz a aquisição de um método, construído livremente com suas próprias noções, que lhe seria útil ao longo de sua vida.

Na mesma esteira, Rogers (1975) gostava de definir tal experiência de aprendizagem como “significativa ou experiencial”. Para ele, esta aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal, pois a pessoa cria laços afetivos e cognitivos como ato da aprendizagem. Além disso, ela é autoiniciada, pois mesmo que o estímulo inicial para a construção do conhecimento venha de fora, o senti-

mento de descoberta, de alcançar um objetivo e compreender algo, vem de dentro. Segundo Rogers (1975), aprender de forma significativa e experiencial é penetrante. Afinal, suscita modificação no comportamento e nas atitudes do aprendiz, além de torná-lo o centro da avaliação.

Na sequência, queremos discutir sobre a construção do conhecimento em processos de aprendizagem de adultos por meio do uso de tecnologias digitais e técnicas como o DS. Para tanto, dividimos a reflexão proposta nesta seção em duas partes: pressupostos teóricos sobre a aprendizagem de adultos e aprendizagem com narrativas e *Digital Storytelling* como ferramenta no processo de aprendizagem.

## 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM COM NARRATIVAS

Knowles, Holton e Swanson (1998) afirmam em sua obra que, tradicionalmente, sabemos mais sobre como os animais aprendem do que como as crianças aprendem. Além disso, nós sabemos mais sobre como as crianças aprendem do que sobre como ocorre o processo de construção do conhecimento com adultos. Os autores supõem que isso aconteça porque o estudo da aprendizagem foi feito inicialmente por psicólogos experimentais, cujos cânones exigiam o controle de variáveis e as condições em que os animais aprendem são mais “controláveis” do que aquelas em que as crianças aprendem, assim como as condições em que as crianças aprendem são mais “controláveis” do que aquelas em que os adultos aprendem. Os autores trazem tudo isso à tona para demonstrar o fato de que muitas das teorias da aprendizagem de seu tempo (entre as décadas de 1960 e 1980) tinham sido derivadas do estudo da aprendizagem por animais e crianças.

Em sua época, Knowles, Holton e Swanson (1998) alertavam que a falta de investigação neste domínio era surpreendente, considerando o fato de que memoráveis mestres dos tempos antigos (por exemplo, Confúcio, Lao Tse, os profetas hebreus, Jesus, Aristóteles, Sócrates, Platão, Cícero) não eram professores de crianças, mas de adultos. Os autores, inclusive, salientam que tais mestres desenvolveram um conceito diferente de aprendizagem ao entendê-la como um processo de investigação mental em vez de recepção passiva de conteúdos. Assim, eles criaram e adaptaram técnicas para envolver seus discípulos na investigação:

- a) Os chineses e hebreus utilizaram o método do caso, em que um dos membros do grupo descreve uma situação (por exemplo, uma pa-

- rábola ou história) e juntamente com o grupo aprofunda reflexões sobre suas características e desdobramentos;
- b) os gregos lançaram mão da prática dialógica, em que um membro da equipe coloca uma questão ou dilema e os demais integrantes se juntam à reflexão com suas experiências e pensamentos na busca por uma resposta ou solução;
  - c) os romanos utilizaram a técnica do confronto, em que certos desafios eram apresentados aos membros do grupo para forçá-los a apresentarem posições e em seguida defendê-las.

Como podemos observar pelas exemplificações, o uso de parábolas, histórias e casos no processo de aprendizagem de adultos é antigo. Isso porque histórias oferecem uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem e o engajamento. Para McLellan (2006), as histórias falam com as duas partes do ser humano: mente-razão e emoção.

McDrury e Alterio (2003) escreveram uma obra direcionada para aqueles que pretendem se utilizar da técnica de contar histórias na educação superior. O livro não aborda o ato de contar histórias com ferramentas digitais, mas alguns ensinamentos trazidos são dignos de relato em nosso artigo.

As autoras iniciam enfatizando que as histórias estão em toda a parte: nós as usamos para motivar os outros, transmitir informações, partilhar experiências, entreter os amigos, conectar-nos com novas pessoas, etc. Ao contarmos histórias criamos oportunidades para expressar pontos de vista, revelar emoções e aspectos presentes da nossa vida pessoal e profissional. McDrury e Alterio (2003) afirmam que, frequentemente, as pessoas se envolvem nessa atividade exclusivamente humana de forma criativa e, com isso, estimulam a imaginação e melhoram a memória e a capacidade de visualização. Assim, a habilidade de comunicar experiências permite transcender estruturas pessoais e assumir perspectivas mais amplas, tornando-se uma importante ferramenta de aprendizagem.

McDrury e Alterio (2003) trazem à tona o pensamento de Vygotsky (1998) e sua teoria sociocultural, que destaca a importância do contexto em relação à aprendizagem. O contexto fornece o meio no qual os alunos descobrirão significados por meio de encontros sociais. Estes encontros permitirão que os estudantes se familiarizem com as nuances de seus contextos e obtenham ajuda com os problemas fora de sua competência. Toda essa construção, chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP), influencia a forma como os educadores se

veem, bem como a forma como veem seus alunos e o ambiente de ensino e aprendizagem no qual eles interagem. Vygotsky (1998) nos alerta para o fato de que os ambientes educacionais são criações sociais, e, portanto, podem ser alterados. Ele também nos lembra como facilmente a capacidade humana pode ser subestimada.

Para McDrury e Alterio (2003), projetar atividades que incentivam os alunos a usar, fruir e aprender com o ato de contar histórias demanda tempo e energia criativa. Como outras ferramentas de aprendizagem, pode ser inclusive subutilizada. É imperativo, portanto, que os educadores considerem cuidadosamente que atividades podem ser utilizadas com determinado grupo de alunos para surtir um efeito esperado. Para ajudar a determinar se contar histórias é a ferramenta mais adequada ao processo de ensino e aprendizagem que se almeja para um determinado tópico do currículo, as autoras sugerem que se questione:

- a) A metodologia de contar histórias é a maneira mais convincente e memorável para que os estudantes aprendam sobre o tema e, em caso afirmativo, por quê?
- b) Que resultados queremos que esse grupo de estudantes alcance?
- c) Será que estes resultados serão passíveis de avaliação, e, se sim, como?
- d) Que tipo de atividade relacionada com o contar histórias é a melhor estratégia para atingir as necessidades de aprendizagem dos alunos?
- e) Como vamos garantir a adequação dos alunos à atividade, considerando seus diferentes níveis?
- f) Que formas de apoio são necessárias para os estudantes e educadores envolvidos na atividade?
- g) Quanto tempo durará a atividade de contar histórias e tudo o que a envolve?
- h) Quem estará envolvido no projeto experimental e nas fases de *feedback*?
- i) Quando é que essa atividade estará pronta para uso com os alunos?
- j) Como a atividade será avaliada?

Somente depois de ter respondido a essas perguntas satisfatoriamente é que as autoras recomendam começar uma nova atividade ou processo. McDrury e Alterio (2003) afirmam que, se forem seguidas algumas orientações simples e evitadas algumas armadilhas, as atividades com histórias, em grande parte, atenderão aos propósitos de ensino e às necessidades de aprendizagem dos alunos. As autoras inclusive oferecem diretrizes na forma de dicas e armadilhas.

Dicas:

- a) teste as novas atividades com os colegas antes de usá-las com os alunos;
- b) simplifique as instruções;
- c) tenha uma finalidade específica e um efeito esperado para a atividade;
- d) disponibilize tempo suficiente para que a atividade seja plenamente realizada;
- e) considere questões éticas;
- f) forneça acesso a formas de apoio às necessidades emocionais que a atividade poderá levantar;
- g) observe se a avaliação formal ou informal é mais adequada para a atividade;
- h) forneça recursos às diferentes formas de aprendizagem: oral, escrita, sinestésica, visual;
- i) considere as diferenças culturais;
- j) incentive a interpretação criativa;
- k) provoque sentimentos gerenciáveis de forma segura;
- l) estimule a participação ativa;
- m) garanta a confidencialidade dos assuntos abordados;
- n) divirta-se (MCDRURY; ALTERIO, 2003).

Armadilhas:

- a) não introduza atividades com a técnica de contar histórias antes que os estudantes experimentem e ganhem habilidade com aspectos, como a oralidade, a escrita, o silêncio, as formas visuais e físicas;
- b) não espere que todos se sintam confortáveis com todas as atividades;
- c) não tenha medo do silêncio. Algumas histórias levam tempo;
- d) não insista com uma atividade se ela não está funcionando. Algumas atividades servirão para alguns grupos e não a outros;
- e) cuidado com os excessos;
- f) não coloque os alunos em situações desconfortáveis;
- g) não sature a técnica de contar histórias. Como qualquer ferramenta de aprendizagem, pode entediar;
- h) não interfira demasiadamente na história do estudante com modelos de histórias;

- i) não esqueça as histórias não ditas, pois elas revelam muito sobre os alunos (MCDRURY; ALTERIO, 2003).

Para McDrury e Alterio (2003), medir o nível apropriado de suporte necessário aos estudantes engajados em colaborar em processos de aprendizagem é complexo, especialmente quando se trabalha com adultos. A diferença entre o que cada aluno pode conseguir sem ajuda e o que pode ser alcançado com orientação ou em colaboração com os pares é o que Vygotsky (1998) chama de zona de desenvolvimento proximal. Promover um suporte mútuo à aprendizagem criará uma zona de desenvolvimento proximal bidirecional. Assim, a informação é compartilhada, as questões são partilhadas e se constrói o conhecimento mutuamente. Enquanto um aluno está sendo introduzido em novos conhecimentos, outro pode adquirir uma nova visão ou um entendimento mais refinado.

Estar aberto a tais oportunidades de aprendizagem é vital quando se trabalha com alunos adultos. Independentemente dos níveis de conhecimento dos alunos e educadores, ambos podem aprender uns com os outros. No entanto, em nossa interpretação, a capacidade de estar aberto à experiência do outro e ao diálogo somente funcionará se houver colaboração dentro de uma estrutura construtiva.

Podemos dizer que aqui vem à tona o pensamento de Freire (1979) sobre educação como prática da liberdade e não como simples transferência ou transmissão do saber ou da cultura. Para Freire, pensador brasileiro citado nas obras de Rogers, Illich e Knowles como referência na educação de adultos, educação não é a extensão de conhecimentos técnicos, assim como não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos, chamada por ele de educação bancária. Segundo o autor, a educação não pode se transformar em mera perpetuação de valores de uma cultura ou simplesmente ajudar o aprendiz a se adaptar ao seu meio. Na enunciação de Freire, a educação como prática da liberdade é aquela em que o ato de construção do conhecimento não termina quando se “conhece” algo, pois ao se iniciar um processo de comunicação educativa colaborativa, outros sujeitos são envolvidos e a aprendizagem libertária ganha múltipla coloração, afinal, cada participante do processo usa sua própria palheta de cores para pintar sua aquarela.

Colaboração é uma palavra-chave também para Rogers (1975), que vê a facilitação da aprendizagem e não o ensino bancário denunciado por Freire (1979) como o objetivo máximo da educação. Para o autor, é pela facilitação da aprendizagem e pela colaboração que nos desenvolveremos e aprenderemos a viver como pessoas em processo, capazes de sustentar respostas construtivas, experimentadas

e mutáveis para as mais profundas perplexidades que nos assediam. Aqui, trazemos novamente o pensamento de Knowles, Holton e Swanson (1998), que concebem a educação de adultos em termos de uma nova técnica para a aprendizagem pela qual o adulto aprende a se tornar consciente e avaliar a sua experiência.

Em consonância com o pensamento de Freire (1979) e de Rogers (1975), a proposta de Knowles, Holton e Swanson (1998) não é de um ensino passivo, por isso, para construir o conhecimento o aprendiz não pode começar por estudar disciplinas, na esperança de que algum dia essa informação será útil. Pelo contrário, ele precisa iniciar sua aprendizagem atentando às situações pessoais em que se encontra e aos problemas que impedem sua autorrealização. Nesse processo, o professor assume uma nova função. Ele não é mais o oráculo que fala a partir de sua plataforma de autoridade ou o depositário de conteúdos, mas o guia que também participa no aprendizado. Na concepção de Knowles, Holton e Swanson (1998), que comungamos, a aprendizagem de adultos é um empreendimento cooperativo, não autoritário, informal, e que torna a educação coincidente com a vida.

## 2.2 *DIGITAL STORYTELLING* COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Garcia-Lorenzo (2010) enuncia que, ao contar uma história, pretendemos organizar nossas experiências ao longo de um enredo que o explica e o ordena. Para ela, essa ordem nos ajuda a dar sentido às nossas ações presentes, bem como nos orienta nas expectativas futuras. Em síntese, é por meio de narrativas que geramos e transmitimos nossos valores, normas e conhecimentos. A autora utiliza o pensamento de Freud para destacar que as histórias são uma maneira eficiente de reenquadrar, compreender e gerir emoções, além de permitirem a catarse para o lançamento e a reformulação dos sentimentos. Segundo Garcia-Lorenzo (2010), como as histórias permitem a expressão e a reconstrução de emoções dentro de um limite, elas nos fornecem um espaço seguro para explorarmos diferentes formas de ser e ver o mundo.

Na esteira da autora, entendemos que por se caracterizar como um ato de contar histórias em formato digital, o DS pode então ser uma ferramenta para organizar nossas experiências no processo de aprendizagem. Tal concepção se fortalece mais ainda se lembrarmos que, para Vygotsky (1998), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual os aprendizes penetram na vida intelectual daqueles que os cercam e o ato de contar

histórias pessoais digitais pode ser uma alavanca para tal interpenetração. Relacionado a isto, Lambert (2010) destaca que uma experiência com DS pode inclusive ser vista como uma extensão do tipo de narrativa diária que ocorre em torno da mesa de jantar, na sala de estar, na cafeteria ou ao redor de uma fogueira.

Jamissen (2010) desenvolveu experiências com DS na educação superior em cursos da área da saúde e destaca que a técnica tem o potencial de alavancar a reflexão dos alunos sobre a experiência prática para o desenvolvimento da identidade profissional. Para a autora, os alunos participantes da experiência expressaram satisfação com a oportunidade de compartilhar sua aprendizagem em uma narrativa reflexiva, em vez de um relatório analítico-racional. Isso porque as histórias digitais são desenvolvidas na interação entre o aprendiz e seus colegas, mediante a escuta e o *feedback*. Os DSs são elaborados em um processo no qual ambos (o contador da história e o ouvinte) estão envolvidos em interpretação e construção de significado. Em outras palavras, alguém cria um roteiro, produz uma história digital e compartilha com os seus colegas, e, ao fazê-lo, envolve-se tanto com o conteúdo quanto com o relacionamento social.

Segundo a revisão de literatura feita por Kong, Shroff e Hung (2009), há um potencial positivo quando aprendizes que precisam passar por estágio de docência na educação superior fazem autorreflexão sobre sua aprendizagem com tecnologias digitais audiovisuais. Mesmo assim, os autores apontam três limitações nas práticas convencionais de uso do audiovisual para fins de autorreflexão:

- a) o aprendiz em estágio de docência normalmente não tem um fácil acesso às tecnologias necessárias à produção audiovisual, bem como não possui a literacia digital necessária para o uso crítico e criativo de tais tecnologias;
- b) geralmente não possui um quadro abrangente com vocabulário padronizado para autorreflexão sobre seu desempenho docente;
- c) normalmente não possui uma ferramenta conveniente para o apoio à gestão de evidências de aprendizagem experiencial e para a operacionalização de seu processo de autorreflexão.

Com o objetivo de melhorar o desempenho dos aprendizes em estágio de docência, aqueles envolvidos na experiência relatada por Kong, Shroff e Hung (2009), um sistema *web* utilizando tecnologia audiovisual foi pensado para melhorar a qualidade da autorreflexão e supervisão de aprendizagem. Em resposta às três

limitações supracitadas, os pesquisadores definiram três critérios para o trabalho de *design* do sistema *web*. Assim, o sistema deveria:

- a) proporcionar acesso intuitivo e claro, em uma plataforma multifuncional para o aprendiz em estágio de docência gerenciar seus audiovisuais durante as atividades práticas, sem a assistência de outras pessoas;
- b) fornecer um quadro de orientação, como se fosse um roteiro, sobre como o aprendiz em estágio de docência deve realizar sua autorreflexão sobre desempenho, livre das limitações de tempo e localização;
- c) fornecer uma ferramenta conveniente para que o aprendiz em estágio de docência crie sua própria coleção de evidências de aprendizagem experiencial e possa externalizar seus pensamentos reflexivos sobre o seu desempenho.

Com base nos três critérios definidos, o sistema *web* relatado no artigo de Kong, Shroff e Hung (2009) foi constituído a partir de três componentes:

- a) duas câmeras IP (*wireless*) montadas na sala de aula onde o estágio de docência ocorreria. As câmeras foram posicionadas em lugares diferentes da sala para capturar o desempenho do aprendiz em seu estágio, bem como para perceber as reações dos alunos da escola ao trabalho do estagiário;
- b) dois microfones digitais, um deles instalado na roupa do aprendiz em estágio de docência e o outro posicionado em um local onde pudesse captar sons da sala de aula;
- c) um computador portátil, no qual o aprendiz em estágio de docência gravou sua sessão de prática de ensino.

Kong, Shroff e Hung (2009) destacam que um *software* foi utilizado para controlar a operação das câmeras IP, microfones, bem como a transmissão de dados gravados. Depois de receber a devida personalização, o *software* foi instalado no computador portátil dos aprendizes em estágio de docência. Tal providência permitiu que os alunos fossem capazes de usar o sistema para gravação em sala de aula sem a ajuda de outras pessoas.

Em seu relato, Kong, Shroff e Hung (2009) explicitam que, por razões de privacidade, os dados audiovisuais dos aprendizes em estágio de docência foram armazenados em um banco de dados no qual cada aluno tinha uma conta individual. Assim, os aprendizes podiam acessar apenas os audiovisuais que captaram sua própria prática de ensino e aqueles disponibilizados pela equipe de supervisores de estágio. Outra característica do sistema era uma função de marcador para a operacionalização do processo reflexivo. Esse recurso possibilitou aos aprendizes em estágio de docência a coleta de um conjunto de evidências de aprendizagem experiencial e pensamentos reflexivos das práticas de ensino. Os estagiários puderam colocar marcas de localização em um segmento do audiovisual, bem como tinham a possibilidade de criar caixas para digitar suas reflexões sobre o seu desempenho nos trechos de audiovisual marcados. O pressuposto do qual se partiu foi que a função de marcador de posição e a caixa de diálogo incentivarão os estagiários a uma reflexão autogerida de aprendizado sobre os seus comportamentos de ensino, com uma reflexão mais profunda sobre o próprio desempenho.

Seja para uma experiência em estágio de docência ou em qualquer outro contexto de aprendizagem, Rossiter e Garcia (2010) alertam que a descrição é essencial quando se produz um DS, apesar de um contador de uma história pessoal digital poder valer-se de muitos elementos multimídia em sua criação. Segundo as autoras, a questão-chave a se considerar na escolha de imagens, sons e textos é: será que o elemento multimídia valorizará a história ou será que desviará a atenção da história? Assim, Rossiter e Garcia (2010) nos fornecem uma visão geral de três dimensões-chave a serem consideradas no uso do DS para a educação de adultos:

- a) a voz. Para as autoras, a educação narrativa baseada na experiência em geral e a aprendizagem autobiográfica em particular, oferecem oportunidades para os adultos encontrarem a sua voz em vários níveis por meio da expressão de suas histórias de aprendizagem. A ideia de voz assume um significado especial no DS. Segundo Rossiter e Garcia (2010), qualquer educador de adultos que convidou os alunos a compartilhar histórias de vida em sala de aula sabe que essa partilha de histórias autobiográficas em voz alta pode ser inesperadamente emocional;
- b) a criatividade na construção de sentido. A construção de significado via narrativa, que é uma inclinação fundamental do ser humano, não deve ser colocada à margem da educação e do conhecimento.

Saber utilizar a narrativa é uma capacidade cada vez mais essencial para alunos adultos. O DS, assim como outras técnicas narrativas, leva-nos à natureza construtiva, interpretativa e contextual da narrativa. Uma história representa e convida à construção de sentido, com criatividade. Para Rossiter e Garcia (2010), o aluno que produz histórias digitais destaca e desenvolve a criatividade como um componente de construção de significado da narrativa;

- c) a autobiografia. A aprendizagem via DS representa uma técnica autobiográfica. Tal aprendizado se fundamenta nos princípios da psicologia narrativa, ou seja, que a identidade é uma história que se desenrola e que seu desenvolvimento é um processo de construção e reconstrução. Na interpretação de Rossiter e Garcia (2010), o DS traz para o processo de aprendizagem via narrativa um movimento autobiográfico que leva à construção de um produto audiovisual digital que envolve imagens, sons e símbolos da cultura histórica e popular, bem como de sua própria vida pessoal.

Tudo o que discutimos até aqui corrobora a compreensão de que são múltiplas as possibilidades de utilização de produtos audiovisuais digitais no processo de aprendizagem que ocorre no contexto da educação superior e que certamente continuarão crescendo, pois a cada instante somos surpreendidos pela introdução de novas ferramentas tecnológicas no cotidiano. Entretanto, como destacamos em outro estudo (HACK, 2009), as técnicas e tecnologias deverão sempre ser o meio e não o fim do processo de construção do conhecimento. Por isso, o docente e o aprendiz precisarão aprender a dominar a tecnologia, sujeitando-a aos seus objetivos; uma utilização que deverá se pautar na criticidade, na criatividade e na prática contextualizada, como veremos na próxima seção.

### **3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E LITERACIA DIGITAL**

Para Burgess, Klaebe e McWilliam (2010), a midiaticização começa a emergir como um conceito importante em estudos de mídia e refere-se, em sua forma mais simples, à integração de múltiplas mídias em instituições cuja meta principal é diferente dos meios de comunicação social. Por exemplo, a midiaticização ocorre quando uma instituição não somente conduz suas atividades por meio

da mídia, mas também se torna dependente e guiada pelo *modus operandi* institucional e tecnológico dos meios de comunicação. Para os autores, a midiaticização institucional ocorreu, em parte, mediante a ênfase crescente na presença *on-line* com as instituições de desenvolvimento, oferecendo, por exemplo, acesso digital às suas coleções por intermédio de um *website*. Consequentemente, a midiaticização digital está ligada a mudanças profundas nas formas como as instituições veem o seu valor social e obrigações com os cidadãos em uma era digital.

Na presente seção, pretendemos discutir como a introdução de tecnologias digitais no cotidiano escolar trouxe a necessidade de uma literacia digital no contexto da educação superior. Nosso intuito aqui é dialogar com autores que abordam a questão do domínio das tecnologias digitais em ambientes de aprendizagem para refletir criticamente sobre como ocorre o processo de produção de conteúdo com múltiplas mídias e como se pode fazer o uso consciente e criativo das variadas tecnologias disponíveis em nosso dia a dia. Por fim, também discutiremos algumas características do DS que podem facilitar o desenvolvimento da literacia digital.

### 3.1 LITERACIA DIGITAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Illich (1976) advogava que o sistema escolar repousa ainda sobre uma ilusão: de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. Para o autor, o ensino pode até contribuir, em determinadas circunstâncias, para que ocorra a aprendizagem, mas a maior parte do conhecimento adquirido pelas pessoas ocorre fora da escola. Em uma primeira leitura, tal visão pode até parecer radical, no entanto, o recado dele é digno de alguns instantes de reflexão por parte daqueles que atuam na educação superior.

Segundo Illich (1976), muitas universidades tentam promover a construção do conhecimento multiplicando os cursos, bem como criando currículos e estruturas administrativas burocráticas. Em outras palavras, investem-se muitos recursos em uma tentativa de motivar as pessoas a resolverem determinados problemas sob um programa ritualmente e rigidamente definido. Contudo, para o autor, a aprendizagem é a atividade humana que menos necessita de manipulação por outros. Afinal, a maior parte daquilo que aprendemos resulta da participação comprometida em situações que possuem significação para os envolvidos. O que Illich quer nos dizer é que a maioria das pessoas aprende melhor quando se envolve colaborativamente com os demais integrantes de sua equipe em um estudo criativo e pesquisador. Para tanto, é imprescindível que os aprendizes estejam

igualmente perplexos perante os mesmos termos ou problemas, ou seja, que seu objeto de estudo se origine de uma necessidade intrínseca.

Piaget (1990) também acreditava que a aprendizagem precisa se realizar com plena liberdade e iniciativa. Para o autor, quando o objeto de estudo está desvinculado das necessidades contextuais do aprendiz, apenas se conseguirá adestrar as pessoas. Afinal, como definiu Illich (1976), a simples instrução turva o horizonte da imaginação. Piaget (1990) defendia que não seria possível construir uma atividade intelectual verdadeira sem uma livre colaboração dos aprendizes entre si, bem como entre professor e aprendiz. Ele ainda ia além, ao identificar que a atividade da inteligência requer, além de estímulos recíprocos, o exercício do espírito crítico. Por isso, a imaginação, a criatividade e a criticidade precisam ser cultivadas. É necessário sim acompanhar as mudanças tecnológicas que ocorrem ao nosso redor, mas antes é preciso torná-las significativas à nossa vivência.

Rogers (1975) já apontava que a única pessoa que se educa é aquela que aprendeu como aprender. Com isso, entendemos que o autor queria dizer que aquele que aprendeu a se adaptar e mudar terá mais facilidade para encontrar seu espaço em uma sociedade com mudanças tecnológicas aceleradas como a em que vivemos. Para Rogers, as pessoas precisam entender que nenhuma aprendizagem é fechada em si mesma e nenhum conhecimento é imutável. Por isso, a literacia digital, entendida aqui como a habilidade para usar e compreender o uso de múltiplas tecnologias no cotidiano, é essencial no contexto educativo. Segundo Miller (2010), se nós queremos proporcionar aos alunos todas as habilidades que eles precisam para ter sucesso nesse mundo imerso em tecnologia, não poderemos deixar de ensiná-los a narrativa digital. Para a autora, no futuro, cada vez mais empregos exigirão a capacidade de edição de vídeo, imagem e som.

Enfim, nosso entendimento é que com uma boa e criativa base humana, pode-se instituir uma dinâmica no processo educativo que permitirá a constituição de uma literacia digital no processo colaborativo de construção do conhecimento. Talvez esta possa inclusive ser mais uma forma de enunciar a ação dialógica da comunicação educativa que, segundo Freire (1975), é ao mesmo tempo construção criativa do conhecimento, cultura e prática da liberdade.

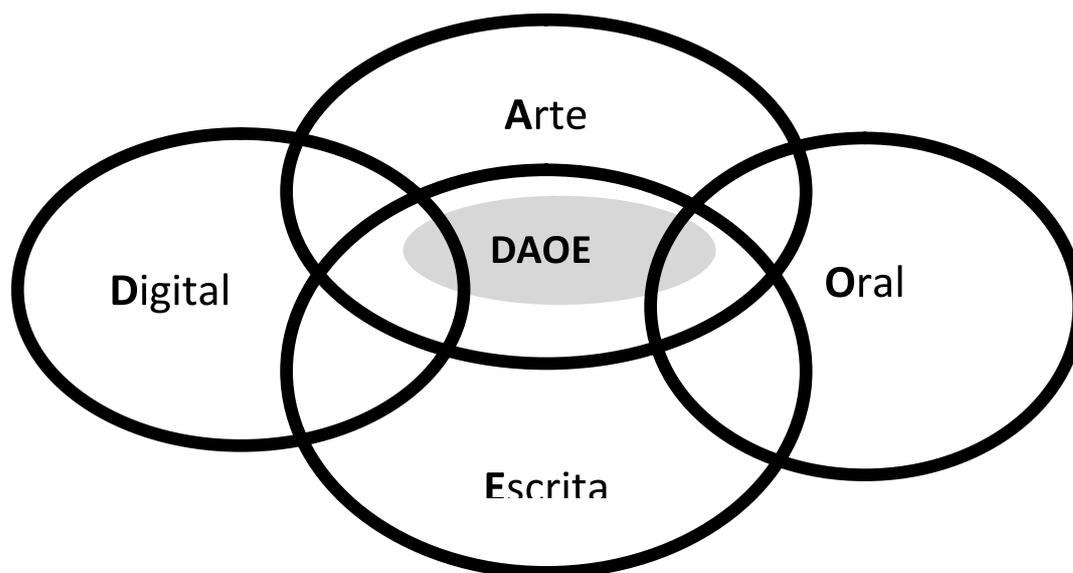
### 3.2 *DIGITAL STORYTELLING* E LITERACIA DIGITAL

Ohler (2008) é um dos autores que salienta a importância do ato de contar histórias digitais como ferramenta para ajudar os estudantes a desenvol-

verem habilidades de alfabetização tecnológica. Reis, Moura e Ribas (2007) co-mungam da mesma compreensão e enunciam que as pessoas rompem marcos e criam oportunidades para exercitar a cidadania ao fazerem a articulação entre diferentes saberes por meio de narrativas, bem como ao traduzi-las em uma produção tecnológica digital.

Ao partirmos das premissas destacadas no parágrafo supramencionado, passamos a olhar para o DS não apenas como uma técnica para potencializar processos de aprendizagem na educação superior, mas também como uma estratégia de habilitação à literacia digital. Segundo Ohler (2008), o DS pode ajudar as pessoas a desenvolver um conjunto de literacias tradicionais e emergentes envolvidas no processo de contar histórias. Para ilustrar seu pensamento, o autor elabora a seguinte Figura ilustrativa:

Figura 1 – O DAOE da literacia



Fonte: adaptada de Ohler (2008, p. 54).

Para explicar a Figura 1, Ohler (2008) escreve sobre o valor de cada ingrediente do DAOE, quais sejam:

- a) o valor da literacia digital (o D do DAOE) se encontra em possibilitar:
  - o uso efetivo da tecnologia digital;
  - o uso criativo da tecnologia;
  - o uso com sabedoria da tecnologia;

- b) o valor da literacia artística (o A do DAOE) se encontra em entender que:
  - as ferramentas digitais propiciam mudanças artísticas;
  - a arte é uma linguagem internacional;
  - a arte é um trabalho real;
- c) o valor da literacia oral (o O do DAOE) se encontra na compreensão de que a literacia oral é:
  - habilidade de entender a linguagem falada;
  - habilidade de usar a linguagem falada;
- d) o valor da literacia escrita (o E do DAOE) se encontra na percepção de que:
  - a literacia escrita é essencial;
  - mesmo que a tecnologia se torne cada vez mais sofisticada, o futuro do DS envolverá a escrita.

Na concepção de Ohler (2008), com o DS os alunos não estão desistindo da alfabetização tradicional, mas simplesmente ampliando a sua utilidade durante o desenvolvimento de novas literacias que eles precisam no mundo digital.

Aqui julgamos importante relatar uma experiência que ocorreu no Reino Unido e que serve para exemplificar como o DS pode potencializar o uso de tecnologias digitais por parte daqueles que não as dominavam anteriormente. É importante destacar que a experiência não aconteceu em um ambiente escolar ou universitário, o foco de nosso estudo, mas nos serve de ilustração.

O projeto *Capture Wales* foi uma parceria entre a *British Broadcasting Corporation* (doravante BBC)<sup>3</sup> do País de Gales e a Universidade de Cardiff. O objetivo da proposta era possibilitar que as pessoas contassem suas histórias digitais. Para tanto, foram realizadas oficinas mensais entre os anos 2001 e 2008. Segundo Thumim e Chouliaraki (2010), no Reino Unido o projeto foi considerado pioneiro na formação de cidadãos comuns para o uso de tecnologias digitais com o intuito de contar suas próprias histórias que foram posteriormente postadas no *site* da BBC do País de Gales.<sup>4</sup>

Thumim e Chouliaraki (2010) apontam que dois elementos são indicativos da lógica que orientou o projeto:

- a) o primeiro elemento distintivo do projeto foi o uso da tecnologia por amadores. O objetivo era aumentar a quantidade de conteúdo

gerada pelo utilizador, algo que tem sido visto como uma oportunidade para democratizar o fluxo de notícias, mas também como uma ameaça para alguns valores jornalísticos, como a validade e a confiabilidade;

- b) o segundo elemento distintivo foi a valorização da simplicidade. Tal questão também tem sido vista com ambivalência ao receber acusações de popularização banalizada ou, então, ao contrário, celebrada como democratização de conteúdo.

Para Thumim e Chouliaraki (2010), o projeto de DS da BBC no País de Gales introduziu uma dimensão diferente a essas controvérsias à medida que profissionalizou o uso da tecnologia digital pelo cidadão em suas próprias produções narrativas pessoais. Assim, o duplo foco do projeto pode ser visto, segundo os autores, sob a ótica de uma dupla manifestação de legitimidade: por um lado, proporcionou um espaço para a educação pública, na forma de capacitação, que gerou valor público sob a forma de participação e autoexpressão; por outro, previu a produção de artefatos, sob a forma de conteúdo digital, que poderão inclusive se tornarem objetos de avaliação ao longo das linhas de um teste de valor público.

Além da experiência da BBC em parceria com a Universidade de Cardiff, gostaríamos de lembrar outro exemplo de uso do DS para a literacia digital iniciada por Joe Lambert, Dana Atchley e Nina Mullen, e que, em 1998, transformou no *Center for Digital Storytelling* (doravante CDS). A organização desenvolve oficinas para explorar a técnica com os participantes, bem como oferece atendimento a organismos públicos e privados, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá. Ideologicamente, segundo os autores da proposta, a técnica prioriza os estilos individuais de aprendizagem em vez de métodos uniformizados, pois há muitas maneiras de fazer mídia e muitas razões para fazê-la. O trabalho do CDS é orientado pela ênfase de compreender como e por que as histórias estão sendo produzidas, e como o compartilhar de tais histórias poderá promover uma mudança individual e/ou coletiva.

Os valores e princípios defendidos pelo CDS<sup>5</sup> podem ser assim traduzidos:

- a) toda pessoa tem muitas histórias para contar. O ritual de partilha de conhecimentos e experiências sobre a vida pode ser extremamente valioso, tanto para aqueles que falam quanto para aqueles que partilham o momento de aprendizagem colaborativa;

- b) ouvir é difícil. A maioria das pessoas ou são muito distraídas ou demasiadamente impacientes para ouvir os outros; em nosso cotidiano, poucas pessoas são apontadas como “bons ouvintes”. A busca por terapeutas demonstra o quanto as pessoas querem ser ouvidas. Por isso, criar espaço para o contador de histórias pode ser uma excelente estratégia para falar e também aprender a ouvir;
- c) as pessoas veem, ouvem e percebem o mundo de maneiras diferentes. Então, as formas e abordagens que escolhem para contar histórias também são distintas, sem fórmulas ou modelos. No entanto, é possível apresentar um mapa e iluminar as possibilidades na elaboração de uma narrativa;
- d) a atividade criativa é uma atividade humana. Desde o nascimento, as pessoas ao redor do mundo fazem música, desenham, dançam e contam histórias. À medida que crescem, muitas vezes internalizam a mensagem de que a arte exige uma tendência especial ou habilidade. Infelizmente, a maioria das pessoas desiste e não volta à prática criativa. Assim, um dos objetivos da técnica DS é confrontar o sentimento de inadequação e encorajar os participantes à autoexpressão artística individual, que inclusive pode inspirar a transformação da comunidade;
- e) a tecnologia é um poderoso instrumento de criatividade. Muitas pessoas se culpam por sua falta de conhecimento tecnológico em vez de reconhecerem a complexidade das ferramentas e que o acesso e a formação são frequentemente insuficientes. Então, desenvolver uma abordagem ponderada de como e por que essas tecnologias estão sendo usadas a serviço do trabalho criativo é essencial;
- f) compartilhar histórias pode levar a uma mudança positiva. O processo de apoio a grupos de pessoas para o domínio de múltiplas mídias é apenas o primeiro passo. Narrativas pessoais em formato de mídia digital podem tocar profundamente os espectadores, levando-os a refletir sobre suas próprias experiências, modificando o seu comportamento, entre outras mudanças possíveis. Seja *on-line*, nas comunidades locais, ou em nível de uma política institucional, a partilha de histórias tem o poder de fazer diferença real.

Segundo Beeson e Miskelly (2005), que avaliaram os trabalhos com DS apresentados anteriormente (das práticas desenvolvidas no *Capture Wales* da BBC e no CDS), é possível ver que tais experiências são muito eficazes na mobilização de indivíduos para participarem de uma oficina e na produção de histórias coerentes de vida dos participantes. No entanto, os autores entendem que os *workshops* não mobilizam o sentimento de comunidade por causa do foco em histórias individuais, bem como em razão da brevidade da experiência.

Os autores identificam que o ator-rede dessas oficinas é uma mistura complexa, mas eficaz de máquinas e *software*, alguns poucos especialistas, os participantes e sua sede local, e um líder carismático da oficina. Contudo, eles apontam que em ambos os casos, as histórias digitais não são vitais na criação de uma rede, bem como não proporcionam qualquer continuidade no projeto mais amplo de contar histórias. Em outras palavras, as histórias são simplesmente os resultados individualizados dos *workshops*.

Beeson e Miskelly (2005) ainda olham criticamente para o fato de as oficinas (*Capture Wales* e CDS) serem de curta duração e, conseqüentemente, a rede montada para o efeito ser desmantelada quando as histórias digitais são produzidas. Com isso, mesmo que as histórias tenham sido realizações hábeis para a literacia digital dos indivíduos que as produziram, não há continuidade, uma vez que a rede foi interrompida.

Aqui é relevante lembrarmos que as duas propostas (*Capture Wales* e CDS) objetivam criar comunidade. No entanto, conforme enunciado por Beeson e Miskelly (2005), parece haver uma tensão entre a captura de vidas e a criação de uma comunidade. Segundo os autores, as oficinas ajudam as pessoas a introduzirem câmeras digitais em suas vidas, mas parece que para alcançar o fim desejado de criar uma comunidade, a atenção deve ser reorientada para ligar as histórias e construir uma rede mais duradoura mediante a oficina e encontrar formas de manter reflexão que as histórias digitais podem trazer para o futuro.

Por fim, ainda queremos destacar aqui que a busca da literacia digital no contexto da educação superior também traz a premência de repensar as nuances afetivas da comunicação educativa. Em nossa interpretação, tal premência poderá impulsionar a criação de ambientes motivadores e acolhedores, nos quais o equilíbrio afetivo ajude o aluno a vencer o medo de se comunicar ou apresentar suas ideias com múltiplas tecnologias, expondo-as com liberdade à interpretação e ao questionamento dos demais participantes de um curso, de forma a constituir uma aprendizagem colaborativa (HACK, 2012). No entanto, há que se ressaltar que o

equilíbrio nas relações afetivas as quais envolvem a comunicação educativa exige responsabilidade e cada pessoa precisa entender qual é o seu papel na construção colaborativa do conhecimento. Mas esse já é outro assunto, para estudos futuros.

#### 4 CONCLUSÃO

Para nós, fica patente, nesta breve revisão de literatura, que certas habilidades (por exemplo, capacidade de construir uma narrativa, editar imagem, vídeo e som) são requeridas dos envolvidos em educação superior em razão da inserção de múltiplas tecnologias digitais no cotidiano. Assim, como identificamos anteriormente, a experiência prática de produção audiovisual educativa pode ser inspiradora, pois além de abrir a perspectiva de leituras multidisciplinares sobre a temática, poderá trazer a possibilidade de literacia digital pela realização de peças audiovisuais como o DS.

Agora, os resultados deste estudo teórico nos levam à necessidade de buscar a adaptação da técnica apresentada por Lambert (2010) e Porter (2004), chamada por eles de *Digital Storytelling*, ao contexto da educação superior no Brasil. Para tanto, iniciamos uma pesquisa que congrega estudiosos da área na Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e na *Nottingham Trent University* (Inglaterra) para continuar a investigação e quiçá propor uma técnica própria ou adaptada para o uso de histórias digitais individuais (produzidas pelos próprios autores da narrativa) como ferramenta no processo de aprendizagem colaborativa de adultos.

Notas explicativas:

<sup>1</sup> Literacia digital será entendida aqui como o desenvolvimento da habilidade de utilizar e interpretar criticamente múltiplas mídias, bem como produzir seus próprios conteúdos com diferentes tecnologias digitais, como câmeras, telefones celulares e computadores.

<sup>2</sup> Achemos importante destacar aqui que o sistema formal de ensino no Brasil geralmente não cria oportunidades para a autorreflexão e a autoavaliação e, conseqüentemente, o aprendiz não desenvolve tais habilidades durante a educação fundamental e média, muitas vezes nem mesmo enquanto participa da educação superior.

<sup>3</sup> A BBC é uma empresa britânica pública fundada em 1922 que transmite programas via rádio e televisão para o Reino Unido e via internet para todo o mundo.

<sup>4</sup> O *site* ainda está disponível no seguinte endereço eletrônico:  
<<http://www.bbc.co.uk/wales/arts/yourvideo/queries/capturewales.shtml>>.

<sup>5</sup> As informações foram obtidas no *site* da organização: <<http://www.storycenter.org/>>.

## REFERÊNCIAS

BEESON, I.; MISKELLY, C. Digital Stories of Community: Mobilization, Coherence and Continuity. **Media in Transition 4: The Work of Stories**. Cambridge: MIT, may 2005.

BURGESS, J.; KLAEBE, H.; MCWILLIAM, K. Mediatisation and Institutions of Public Memory: Digital Storytelling and the Apology. **Australian Historical Studies**, v. 41, n. 2, p. 149-165, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA-LORENZO, L. Framing uncertainty: narratives, change and digital technologies. **Social Science Information**, n. 49, p. 329-350, 2010.

HACK, J. R. Coordenadoria de Tutoria: atividade administrativa ou afetiva? In: OLIVEIRA, R. P. de; NUNES, Z. G. **Letras-Português no EaD: tão longe, tão perto**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão da Educação a Distância**. Indaial: ASSEVI, 2009.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

JAMISSEN, G. Poetic reflection through digital storytelling – a methodology to foster professional health worker identity in students. **Seminar.net**, v. 6, n. 2, p. 177-191, 2010.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in Adult Education and Human Resource Development**. 5. ed. Woburn: Butterworth-Heinemann, 1998.

KONG, S. Cheung; SHROFF, R. H.; HUNG, H. K. A web enabled video system for self-reflection by student teachers using a guiding framework. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 25, n. 4, p. 544-558, 2009.

LAMBERT, J. **Digital Storytelling: cookbook**. Berkeley: Center for Digital Storytelling, 2010. Disponível em: <<http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2011.

MCDRURY, J.; ALTERIO, M. **Learning through storytelling in Higher Education: using reflection and experience to improve learning**. London and Sterling: Kogan Page, 2003.

MCLELLAN, H. Digital Storytelling in Higher Education. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 19, n. 1, p. 65-79, 2006.

MILLER, L. C. **Make me a story**: teaching writing through Digital Storytelling. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2010.

OHLER, J. **Digital Storytelling in the classroom**: new media pathways to literacy, learning and creativity. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

PORTER, Bernajean. **DigiTales: the art of telling digital stories**. Sedalia: Porter, 2004.

REIS, A. S. dos; MOURA, M. A.; RIBAS, C. S. da C. Oralidade, mediações e digital storytelling: potencialidades e a afirmação das narrativas do sujeito. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador, 2007.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

ROSSITER, M.; GARCIA, P. A. Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field. **New directions for adult and continuing education**, n. 126, p. 37-48, 2010.

THUMIM, N.; CHOULIARAKI, L. Legitimising the BBC in the digital cultural sphere: the case of capture wales. **Javnost-the public**, v. 17, n. 2, p. 83-100, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 14 de agosto de 2012

Aceito em 3 de janeiro de 2013

