# O uso do audiovisual em estratégias colaborativas na educação de adultos

Josias Ricardo Hack

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

#### **Abstract**

This paper discuss collaborative learning strategies based on the use of digital stories. The text starts with a concise review on theoretical and technical foundations about the use of digital technologies in collaborative strategies in education. This paper also discuss if adult learning process may be improved by the use of audio-visual experience and offers a critical review of the relevant literature in English and Portuguese on the production of audio-visual material such as digital stories to be used in education and produced by those involved in the teaching and learning process. The aim is to reflect on some characteristics 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 Federal University of 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 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 social-emotional skills of adult students by the production of audiovisual pieces for the collaborative learning process.

**Keywords:** Audio-visual, Colaborative Strategies, Education, Learning Process, Digital Stories.

## Introdução

O norte inicial de nosso trabalho era revisar artigos e livros em língua inglesa e língua portuguesa sobre os fundamentos técnicos de produção de histórias digitais a serem utilizadas em contexto educativo e produzida pelos próprios interlocutores do processo de aprendizagem, tais como o Digital Storytelling (DS). Outro escopo pretendia investigar a envergadura para a literacia digital 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 educativo. O intuito era refletir sobre as características necessárias para se desenvolver uma experiência contextualizada com curtas histórias audiovisuais, e de cunho pessoal, no processo de aprendizagem de adultos.

Nossa investigação iniciou com uma pesquisa bibliográfica em bases de dados da Nottingham Trent University (Inglaterra) e da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Os artigos dos periódicos internacionais indexados nas bases de dados pesquisadas foram selecionados a partir das seguintes palavras-chave: digital storytelling, storytelling, audiovisual, digital literacy, education, adult learning.

Aqui faremos uma interlocução em paráfrase com alguns textos dos periódicos e livros que investigamos e, para tanto, o artigo se dividirá em seções que discutirão a construção do conhecimento em processos de aprendizagem de adultos pelo uso de tecnologias digitais e técnicas como o DS. A reflexão se dividirá em duas partes distintas:

- A primeira seção destacará alguns pressupostos teóricos sobre a aprendizagem de adultos;
- A segunda seção refletirá sobre o DS como ferramenta no processo de aprendizagem e a questão do domínio das tecnologias digitais no contexto educativo.

Nosso intuito com o artigo é priorizar informações que possam resultar no aprimoramento do processo de aprendizagem colaborativa pelo uso de histórias digitais, bem como da literacia digital de estudantes adultos.

## Pressupostos Teóricos sobre a Aprendizagem de Adultos com Narrativas

Piaget (1990) acreditava que a construção do conhecimento pela realização de pesquisas e pelo esforço espontâneo levaria o aprendiz a retê-lo com maior propriedade. 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, a aprendizagem significativa ou experiencial tem a qualidade de um envolvimento pessoal, pois a pessoa cria laços afetivos e cognitivos com o ato de aprendizagem. Além disso, ela é auto iniciada, pois mesmo que o estímulo inicial para a construção do conhecimento venha de fora, o sentimento de descoberta, de alcançar um objetivo e compreender algo vem de dentro. Segundo Rogers (1975), aprender de forma significativa e experiencial é penetrante, pois suscita modificação no comportamento e nas atitudes do aprendiz, além de torna-lo o centro da avaliação.

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. Knowles, Holton e Swanson (1998) trouxeram tudo isto 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 com animais e crianças.

Knowles Holton e Swanson (1998) alertavam que a falta de investigação neste domínio era surpreendente tendo em conta 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 entendêla como um processo de investigação mental ao invés de recepção passiva de conteúdos. Assim, eles criaram e adaptaram técnicas para envolver seus discípulos na investigação:

- Os chineses e hebreus utilizaram o método do caso, em que um dos membros do grupo descreve uma situação (por exemplo, uma parábola ou história) e juntamente com o grupo aprofunda reflexões sobre suas características e desdobramentos:
- Os gregos lançaram mão da prática dialógica, em que um membro da equipe coloca uma questão ou dilema e os demais integrantes juntam-se à reflexão com suas experiências e pensamentos na busca por uma resposta ou solução;
- Os romanos utilizaram a técnica do confronto, em que certos desafios eram apresentados aos membros do grupo para força-los a apresentarem posições e em seguida defendê-las.

Como podemos observar pelas exemplificações de Knowles, Holton e Swanson (1998) o uso de parábolas, histórias e casos no processo de aprendizagem de adultos é antigo. Isto, porque histórias oferecem uma ferramenta poderosa para promover aprendizagem e engajamento. Para McLellan (2006) as histórias falam com as duas partes do ser humano: a menterazão e a emocão.

McDrury e Alterio (2003) escreveram uma obra direcionada àqueles que pretendem utilizar-se da técnica de contar histórias na educação. O livro não aborda o uso de narrativas com ferramentas digitais, mas traz alguns ensinamentos dignos de relato em nosso artigo. As autoras iniciam enfatizando que as histórias estão em toda parte: nós as usamos para motivar os outros, para transmitir informações, partilhar experiências, entreter os amigos, para conectar-nos com novas pessoas, etc. Ao contarmos histórias criamos oportunidades para expressar pontos de vista, revelar emoções e aspectos 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 através 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 esta construção, chamada por Vygotsky (1998) de zona de desenvolvimento proximal, influencia a forma como os educadores se veem, bem como influencia 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 lembra-nos 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 as atividades que podem ser utilizadas com determinado grupo de alunos para surtir o efeito esperado. Para ajudar a determinar se contar histórias é a ferramenta mais adequada ao processo de ensino e aprendizagem que se almeja a determinado tópico do currículo, as autoras sugerem questionamentos tais como:

- 1. A metodologia de contar histórias é a maneira mais convincente e memorável para que este grupo de estudantes aprenda sobre este tema e em caso afirmativo, por quê?
- 2. Como vamos garantir a adequação dos alunos à atividade, levando em conta seus diferentes níveis?
- 3. Que formas de apoio são necessárias para os estudantes e educadores envolvidos na atividade?
- 4. Quanto tempo durará a atividade de contar histórias e tudo o que a envolve?

Só depois de ter pensado satisfatoriamente na estratégia é que as autoras recomendam começar uma atividade ou processo.

McDrury e Alterio (2003) afirmam que, se forem seguidas certas orientações e evitadas determinadas armadilhas, as atividades com histórias em grande parte atenderão os propósitos de ensino e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Inclusive, elas sugerem algumas diretrizes das quais destacamos as seguintes:

- 1. Tenha uma finalidade específica e um efeito esperado para a atividade.
- 2. Disponibilize tempo suficiente para que a atividade seja plenamente realizada.
- 3. Considere questões éticas.
- Forneça acesso a formas de apoio às necessidades emocionais que a atividade poderá levantar.
- 5. Forneça recursos às diferentes formas de aprendizagem: oral, escrita, sinestésica, visual.
- 6. Leve em conta as diferenças culturais.
- 7. Incentive a interpretação criativa.
- 8. Incentive a participação ativa.
- Garanta a confidencialidade dos assuntos abordados.
- 10. Não espere que todos se sintam confortáveis com todas as atividades.
- Não insista com uma atividade se ela não está funcionando. Algumas atividades servirão para alguns grupos e não a outros.
- Não sature a técnicas de contar histórias. Como qualquer ferramenta de aprendizagem, pode entediar.

Para McDrury e Alterio (2003), medir o nível apropriado de suporte necessário aos estudantes engaiados em colaborar em processos 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 estar ganhando 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 só funcionará se houver colaboração dentro de uma estrutura construtiva.

Aqui vem à tona o pensamento de Freire (1979) sobre educação como prática da liberdade e não como a simples transferência ou a transmissão do saber ou da cultura. Para Freire (1979), 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 transformarse em mera perpetuação de valores de uma cultura ou simplesmente ajudar o aprendiz a se adaptar ao seu meio. Na enunciação de Freire (1979), 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 às mais profundas perplexidades que nos assediam. Neste 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 sim 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.

#### **Digital Storytelling e Literacia Digital**

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, esta ordem nos ajuda a dar sentido às nossas ações presentes, bem como nos orienta nas expectativas futuras. Em síntese, é através de narrativas que geramos e transmitimos os nossos valores, normas e conhecimentos. A autora inclusive 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 reformulação dos sentimentos. Segundo Garcia-Lorenzo (2010), como as histórias permitem a expressão e 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 de Garcia-Lorenzo (2010), entendemos que por caracterizar-se 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 lembrarmo-nos que o ato de contar histórias digitais de cunho pessoal pode ser uma estratégia de promoção do aprendizado referenciado por Vygotsky (1998) que pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual os aprendizes penetram na vida intelectual daqueles que os cercam. Lambert (2010) destaca que uma experiência com DS pode 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 no contexto educativo de adultos 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. Isto, porque as histórias digitais são desenvolvidas na interação entre o aprendiz e seus colegas, através da escuta e feedback. Os DS são elaborados em um processo onde 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 colegas e ao fazêlo se envolve tanto com o conteúdo quanto com o relacionamento social.

Ainda é importante destacar que o equilíbrio no uso dos recursos audiovisuais é essencial quando se produz um DS como ferramenta do processo de aprendizagem. Afinal, apesar de um contador de uma história poder valer-se de muitos elementos multimídia em sua criação, segundo Rossiter e Garcia (2010), a questão-chave a se considerar na escolha de imagens, sons e textos é sempre: será que o elemento multimídia valorizará a história ou será que desviará a atenção da história?

Em suma, tudo o que discutimos até aqui corrobora a compreensão de que são múltiplas as possibilidades de utilização de produtos audiovisuais digitais no processo aprendizagem que ocorre no contexto da educação de adultos. Além disso, tais possibilidades 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 devem sempre ser o meio e não o fim do processo de construção do conhecimento. Por isso, o docente e o aprendiz precisam aprender a dominar a tecnologia, sujeitando-a aos seus objetivos. Uma utilização que deverá se pautar na criticidade, na criatividade e na prática contextualizada.

Ohler (2008) é um dos autores que salienta a importância do ato de contar histórias digitais como ferramenta para ajudar os estudantes a desenvolver habilidades de alfabetização tecnológica. Reis, Moura e Ribas (2007) comungam da mesma compreensão e enunciam que as pessoas rompem marcos e criam oportunidades para exercitar a cidadania ao fazer a articulação entre diferentes saberes através de narrativas, bem como ao traduzi-las em uma produção tecnológica digital.

Ao partirmos das premissas destacadas no parágrafo acima, 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 desenvolverem um conjunto de literacias tradicionais e emergentes envolvidas no processo de contar histórias.

Aqui achamos 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.

O projeto Capture Wales foi uma parceria entre a British Broadcasting Corporation (BBC) do País de Gales e a Universidade de Cardiff. O objetivo da proposta era possibilitar que as pessoas contassem suas histórias de forma digital. Para tanto, foram realizadas oficinas mensais entre os anos de 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. Inclusive, tais histórias foram posteriormente postadas em um site criado pela BBC do País de Gales (Capture Wales 2017).

Para Thumim e Chouliaraki (2010), o projeto pode ser visto 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 lado, previu a produção de artefatos, sob a forma de conteúdo digital, que poderão inclusive tornar-se 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: o Center for Digital Storytelling (CDS), criado em 1998 em Berkeley, na Califórnia (EUA). 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 (Center for Digital Storytelling 2017), a técnica prioriza os estilos individuais de aprendizagem ao invés 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.

Segundo Beeson e Miskelly (2005) que avaliaram os trabalhos com DS apresentados acima (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 participar de uma oficina e na produção de histórias coerentes de vida dos participantes. No entanto, Beeson e Miskelly (2005) entendem que os workshops não mobilizam o sentimento de comunidade por causa do foco em histórias individuais, bem como devido à 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, 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 das duas oficinas (Capture Wales e CDS) serem de curta duração e consequentemente 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. Segundo os autores, as oficinas ajudam as pessoas a introduzir 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 através da oficina e encontrar formas de manter a reflexão que as histórias digitais podem trazer para o futuro.

Por fim, ainda queremos destacar aqui que a busca pela literacia digital no contexto da aprendizagem de adultos 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, onde 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. No entanto, como já apontamos em outro estudo (Hack e Albuquerque 2015), há que se ressaltar que o equilíbrio nas relações afetivas que envolvem a comunicação educativa exige responsabilidade e cada pessoa precisa entender qual é seu papel na construção colaborativa do conhecimento.

#### Conclusão

Para nós, fica patente nesta breve revisão de literatura que certas habilidades (por exemplo, capacidade de construir uma narrativa e editar imagem, vídeo e som) são requeridas dos envolvidos em aprendizagem de adultos devido à inserção de múltiplas tecnologias digitais no cotidiano. Sendo 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 bibliográfico nos levam à necessidade de investigar com maior profundidade os afetos envolvidos nos processos de aprendizagem via múltiplas tecnologias. Afinal, a expectativa de afetar todos os alunos de determinada forma com um audiovisual e provocar o mesmo resultado em todos os espectadores sempre será uma fantasia e consequentemente se frustrará, pois não sabemos com clareza como uma proposta de atividade de aprendizagem afetará o outro ou qual

ação resultará do afeto, pois nem no ensino face-aface é possível identificar isso com clareza.

Atualmente, nossa proposta de estudo, em conjunto com o Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Portugal), busca olhar o audiovisual em contexto de aprendizagem para além das palavras enunciadas pelos protagonistas e perguntar:

- Existem signos corporais e atitudes virtuais potencializadores do processo de aprendizagem via recursos audiovisuais?
- Como tais signos corporais e atitudes virtuais são representados ou podem ser representados nos audiovisuais?
- 3. Existe correlação entre certa atividade mental/ corporal e certo afeto representado em um signo corporal ou atitude virtual?

Mas, estes são outros assuntos, para futuros artigos.

#### **Bibliografia**

Beeson, Ian and Clodagh Miskelly. 2005. "Digital Stories of Community: Mobilization, Coherence and Continuity" in: Media in Transition 4: The Work of Stories, MIT, May.

Capture Wales. 2017. http://www.bbc.co.uk/capturewales/. Acedido em 29 de março de 2017.

Center for Digital Storytelling. 2017. http://www.storycenter.org/. Acedido em 29 de março de 2017.

Freire, Paulo. 1979. Extensão ou Comunicação?, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Garcia-Lorenzo, Lucia. 2010. "Framing uncertainty: narratives, change and digital technologies" in: Social Science Information no 49: 329-350.

Hack, Josias Ricardo. 2009. Gestão da Educação a Distância, Indaial, ASSELVI.

Hack, Josias Ricardo, Albuquerque, Daniela. 2015. "Tutoria na EAD: uma trajetória permeada de afetos e diálogos". In Olho de Arara: redes virtuais. 2015. Organizado por Roberta Pires de Oliveira, Celdon Fritzen e Cristiane Lazzarotto-Volcão, 89-106. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.

Jamissen, Grete. 2010. "Poetic reflection through digital storytelling – a methodology to foster professional health worker identity in students" in: Seminar.net vol. 6 issue 2: 177-191.

Knowles, Malcon, Elwood Holton and Richard Swanson. 1998. The adult learner: the definitive classic in Adult Education and Human Resource Development, Woburn, Butterworth-Heinemann.

Lambert, Joe. 2010. Digital Storytelling: cookbook, Berkeley, Center for Digital Storytelling.

Mcdrury, Janice and Maxine Alterio. 2003. Learning through storytelling in Higher Education: using reflection and experience to improve learning, London and Sterling, Kogan Page.

Mclellan, Hilary. 2006. "Digital Storytelling in Higher Education" in: Journal of Computing in Higher Education vol. 19(1): 65-79.

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

Piaget, Jean. 1990. Para onde vai a educação?, Lisboa, Livros Horizonte.

Reis, Alcenir, Maria Aparecida Moura and Claudia Ribas. 2007. "Oralidade, mediações e digital storytelling: potencialidades e a afirmação das narrativas do sujeito" Comunicação apresentada no VIII ENANCIB, Salvador.

Rogers, Carl. 1975. Liberdade para aprender, Belo Horizonte, Interlivros.

Rossiter, Marsha and Penny Garcia. 2010. "Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field" in: New directions for adult and continuing education no 126: 37-48.

Thumim, Nancy and Lilie Chouliaraki. 2010. "Legitimising the BBC in the digital cultural sphere: the case of capture wales" in: Javnost-the public vol.17 n° 2: 83-100.

Vygotsky, Lev. 1998. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo, Martins Fontes.