

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA DE NARRATIVA DIGITAL NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Autora: Erika Tonelli de Araújo

(UNINOVE - Universidade Nove de Julho, erikatonelli@uni9.pro.br)

Resumo: A narrativa digital possui o potencial de facilitar a construção do aprofundamento teórico, de dar sentido aos conhecimentos e propiciar o compartilhamento de experiências com as linguagens das tecnologias digitais de informação e comunicação. Possibilita assim, a participação ativa e reflexiva dos educandos envolvidos na construção de conhecimento. Na graduação em Pedagogia, ainda é uma experiência relativamente recente a utilização de metodologias ativas com a aplicação das TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), possuindo ainda poucos estudos acadêmicos relativos à esta área de pesquisa e análise dos seus resultados práticos na formação dos futuros pedagogos. Na formação do curso de Pedagogia percebemos uma enorme fragilidade advindas dos níveis básicos da educação dos educandos no que se refere especificamente com a disciplina de História, ocasionando numa certa resistência e dificuldade com o entendimento e apropriação dos conteúdos da disciplina obrigatória. Desta forma, surge a necessidade de aproximá-los da bibliografia da área, e promover a discussão sobre a relevância desse conteúdo para sua formação e atuação profissional. O objetivo do artigo é analisar as narrativas digitais produzidas pelos alunos do primeiro semestre de Pedagogia como ferramenta pedagógica facilitadora, visando despertar o interesse pela disciplina de História da Educação, e assim melhorar os resultados obtidos na participação, aprendizagem e aprofundamento teórico dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva preliminar, com duas turmas de primeiro semestre de Pedagogia. A análise da narrativa revelou que o uso de diferentes linguagens, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e competências, o estímulo à criatividade e a reflexão dos mesmos nesse processo ensino – aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Narrativas Digitais, História da Educação, Metodologias Ativas, Pedagogia.

Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência da aplicação da metodologia ativa de Narrativa Digital em duas turmas do curso de graduação em Pedagogia, de primeiro semestre, na disciplina de História da Educação, no Campus da Vila Prudente, do período diurno, da *Universidade Nove de Julho – Uninove*, no município de São Paulo/SP.

As metodologias tradicionais de ensino que a séculos vem sendo utilizadas como forma principal de transmissão de conhecimentos históricos, fortemente permeados pela ideologia e interesses de uma classe dominante da sociedade, na qual os fatos históricos são selecionados a partir de apenas um viés social e cultural, distante da realidade e vivências da maioria da população, produziu associados um grande desinteresse e resistência por parte dos educandos, em geral, relativos a disciplina de História.

Não é diferente com os graduandos do curso de Pedagogia, os quais não encontram sentido em aprender a História da Educação, disciplina extremamente teórica (com grande carga de leitura) e que trata de um conteúdo tão distante da realidade deles, quanto remonta o trauma

provido da educação básica com aulas enfadonhas, pautadas em decorar, copiar e pouca compreensão/participação.

Trata-se de um grande desafio buscar ressignificar a disciplina de História para os educandos, demonstrar a importância da sua apropriação enquanto *sine qua non* para a transformação da realidade educacional e social, e associar a esse conteúdo mais geral à trajetória histórica e social da Educação e consequentemente da Pedagogia.

A disciplina de História da Educação integra o rol de obrigatórias da graduação em Pedagogia, ocorrendo logo no primeiro semestre, com carga horária de 80h, e sua ementa propõe a análise da conjuntura histórica e suas implicações econômicas, políticas e culturais, e a maneira como as civilizações ocidentais pensaram e colocaram em prática dos processos educacionais desde a Pré-História até a Idade Moderna (excluindo o Brasil que é foco de outra disciplina).

Um longo e cansativo percurso para àqueles que não possuem essa bagagem de conhecimentos prévios, no que tange a História Geral, somados à experiência negativa já citada anteriormente. Enquanto docente, buscávamos uma forma de ressignificar a disciplina e o conhecimento histórico para os graduandos. Com a oportunidade dada pela universidade ao equipar às salas de aula com notebooks e a implantação de metodologias ativas, no segundo semestre de 2017, vimos a oportunidade de buscar novas possibilidades para ministrar a disciplina.

Neste contexto, entendemos as narrativas digitais como ferramenta fundamental para alcançarmos nosso intento visto que, de acordo com Almeida & Valente (2012) o ato de narrar acompanha todas as nossas ações e relações sociais; ele nos ajuda a dar sentido aos acontecimentos, uma vez que ao narrarmos uma experiência somos remetidos ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social, ao específico dos indivíduos, ao coletivo de um grupo, aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos em determinado momento social e histórico.

Contar histórias, assim, está na base da experiência interpessoal cotidiana e fornece um meio de comunicação, interação, organização, percepção, reflexão, pensamento e, finalmente, ação (Boase, 2013). Exatamente, o que era necessário colocarmos em prática com as futuras pedagogas, em sala de aula, para produzirmos uma experiência educativa prazerosa e valorosa.

Com novos significados e usos da narrativa promovidos pelo desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), possibilitou novas perspectivas de trabalho em contextos educacionais. Apresentadas, geralmente, na forma oral ou escrita, com a contribuição das mídias, as narrativas podem ser produzidas

digitalmente (Almeida & Valente, 2012). Caracterizadas como narrativa digital, digital storytelling ou relatos digitais, essas novas formas de representação da narrativa, assim como as tradicionais, guardam as mesmas características de se constituírem a partir de um ponto de vista particular do indivíduo ou se relacionarem à apresentação sobre um tema em específico (Robin, 2005; 2008).

Segundo Palácio & Struchiner (2017),

Desde o final da década de 1980, o Center for Digital Storytelling – CDS, uma organização sem fins lucrativos em Berkeley, Califórnia, tem fornecido treinamento e assistência para pessoas interessadas em criar e compartilhar suas narrativas pessoais que se configuram como um tipo de narrativa digital (Robin, 2008), talvez o mais utilizado para fins educacionais. Esse tipo de narrativa combina a arte de contar histórias com uma variedade de mídias (Robin, 2005; 2008). Aplicativos da Web 2.0, como o Flash, o MovieMaker, software para produção de blogs, entre outros, ou até mesmo aplicativos convencionais para produção de apresentação, como o PowerPoint, também podem ser utilizados para a produção de narrativas. A facilidade de manipulação dessas diferentes mídias permite que as pessoas sejam autoras, produtoras e disseminadoras de conhecimento (p.64).

Entendemos que a utilização da narrativa digital, na graduação em Pedagogia reúne diversos aspectos valorativos e atende objetivos relevantes, dentre os quais: estimular a reflexão, o pensamento crítico, promover a criatividade, o envolvimento dos educandos em atividades colaborativas, e o aspecto mais importante, seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem (Barret, 2006).

De acordo com os autores referenciados anteriormente, as narrativas podem ser utilizadas tanto para a pesquisa teórica acadêmica quanto para auxiliar processos de construção de conhecimento. Com a produção de narrativas históricas, com o auxílio dos recursos digitais, novas formas de produção de saber e práticas culturais de leitura e escrita são criadas, o que requer a urgente revisão dos processos de construção de conhecimento (Valente & Almeida, 2014).

Dessa forma, o estudo da narrativa digital tem chamado a atenção devido às competências e habilidades nas quais estão agregadas ao seu uso em contextos educacionais, estimulando pesquisas e aplicações práticas (especialmente no ensino da área da saúde) que ajudem a construir conhecimento sobre o tema pertinente as disciplinas de diversos cursos de graduação.

Como apontam Palácio & Struchiner (2017):

Narrativa e experiência são, portanto, dois conceitos que se relacionam, pois, o ato de narrar implica revelar histórias, vivências e organizá-las de modo que elas façam sentido e consigam transmitir uma informação. Logo, a narrativa produzida pelo aluno sobre a sua experiência no processo de ensino-aprendizagem se configura pelas suas singularidades, pelas relações que se

constroem em cada vivência e que ajudam o sujeito a significar, por exemplo, aspectos da teoria na prática (p.64)

Entendemos, dessa forma, que a narrativa digital e a disciplina de História da Educação tem uma grande conexão, podendo contribuir para resultados mais efetivos e qualificados no processo de ensino-aprendizagem dos graduandos.

Metodologia

O presente relato de experiência de aplicação da metodologia ativa de narrativa digital, como foi dito anteriormente, baseia-se no trabalho realizado com duas turmas do curso de Pedagogia, do primeiro semestre da graduação, uma turma no primeiro semestre e outra no segundo de 2018, totalizando cerca de 90 matriculados na disciplina de História da Educação, do período diurno. Sendo desenvolvido num processo dividido basicamente em seis etapas principais: (1)Leitura prévia da bibliografia básica; (2)Aula expositiva e dialogada; (3) Divisão de temas pertencentes à disciplina em grupos de até seis educandos; (4)Pesquisa de referências, imagens, músicas e escolha de aplicativos de criação de narrativas digitais pelos grupos; (5) Elaboração e edição da narrativa digital pelos grupos; (6) Exibição da narrativa digital para a turma e compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Após esse processo criativo, direcionado, inicialmente, pelo docente, no qual foi dado a liberdade de produção e edição, apenas dado o limite de vídeos de no máximo 10 minutos, foi avaliado o produto final e pedimos o feedback oralmente para os envolvidos no coletivo para analisarmos as dificuldades encontradas, os pontos positivos observados por eles e a troca de conhecimentos e experiências referentes à disciplina, buscando seguir indícios da metodologia de grupo focal.

Posteriormente, com a experiência muito produtiva com as turmas, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório sobre narrativas digitais e como referencial teórico elencamos a Teoria Crítica, de Walter Benjamin, Theodor Adorno e Jorge Larrosa; e a semiologia proposta por Roland Barthes, para fundamentar nossa abordagem teórica qualitativa.

Para dar maior credibilidade à nossa análise da experiência, aplicamos questionário qualitativo, em formato eletrônico, para os matriculados na disciplina após todo o processo concluído, atingindo uma amostra de 50 questionários. Os questionários foram anônimos e continham perguntas objetivas, com respostas de múltipla escolha fechadas, sobre as etapas do processo de elaboração da narrativa digital.

Resultados e Discussão

1.Saber da experiência e empobrecimento da experiência formativa

Jorge Larrosa (2002) com o intuito de superar o olhar dicotômico presente na educação pautado na par ciência/técnica, e com isso a perspectiva positivista, propõe pensarmos a educação a partir da par experiência/sentido.

Para tanto tem como pressuposto que as palavras são fundamentais para o entendimento do pensamento:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir e uma suposta genialidade ou inteligência; mas a partir de nossas palavras. (LARROSA, 2002, p.21)

A palavra cabe ainda o papel de mediadora entre nós mesmos, os outros e o mundo, pois o homem em si é palavra. Isto quer dizer que o ato de viver é constituído a partir de palavras, e damos sentido a nossa existência através dela, a maneira como sentimos, vemos ou o que somos.

Este lugar da palavra em educação não tem a ver com um caráter meramente terminológico, mas sim como uma forma de técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido (idem, p.21). Diante disso, a palavra experiência ganha destaque no pensamento de Larrosa (2002, p.21): a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Atualmente, vivemos num tempo de excesso de informação, mas isto não significa que temos mais experiências, pelo contrário, visto que quanto mais temos informação mais estamos impossibilitados de ter experiências significativas. Este fato já fora apontado antes por Walter Benjamin, e neste sentido, deve-se dissociar a informação de experiência.

De acordo com Larrosa (2002):

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez esta mais informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.(p.22)

O saber da experiência ainda é duramente prejudicado devido ao par informação/opinião, no qual a informação atende pelo caráter objetivo enquanto a opinião ao subjetivo, a reação subjetiva ao objetivo. O fato é que esta reação nos tempos de super informação tornou-se automática, o tempo do “na minha opinião” sem qualquer fundamento com base teórica.

Walter Benjamin (1987) atribui ao conceito de periodismo a destruição generalizada da experiência, visto que é a fabricação da informação e da opinião. No qual o sujeito é

manipulado pelos aparatos da informação e da opinião (LARROSA, 2002, p.22). A educação vem dando ênfase a este par no sentido em que estimula os “alunos” a buscar a informação e em seguida manifestar sua opinião, a qual (idealmente e supostamente) seria crítica e pessoal.

Ainda em Benjamin (1987) vemos que estamos diante da pobreza da experiência, chegando ao ponto de aludir a uma nova barbárie. Isto se dá devido ao avanço da técnica e da superprodução de informação, na qual a experiência é subtraída e viramos meros “expectadores” de fatos narrados por outro que não se vinculam a nós. Ou, ainda pior, delegamos a nossa possibilidade de experiência a outrem, por meio de um comodismo e busca de observação de um mundo fantasioso, cheio de milagres tecnológicos, os quais utilizamos toda nossa força para acompanhar a velocidade das informações o que nos deixam cada vez mais presos a mera figura daquele que assiste, mas não experencia nada.

Este sujeito deve ser continuamente “formado” (aspas, pois para a teoria crítica o sentido de formação não é o que estamos utilizando) visto que surgem novas informações continuamente. Este processo perverso de sempre estar correndo atrás da atualização, num ritmo acelerado faz com que não tenhamos tempo (diria alguns para nada) de experenciar o saber da experiência.

Neste sentido, o ritmo também acelerado do trabalho deprecia igualmente a experiência. Nas palavras de Larrosa (2002) a experiência só é possível:

(...)requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p.24)

A experiência, para que seja possível, requer que mudemos o ritmo no qual a vida ocorre, que nos permita se expor, sermos receptivos e com isso que saiamos do comodismo permitindo que algo nos toque e transforme.

Diante da abertura, de sermos mais sensíveis, passionais e em constante transformação, o saber da experiência ocorre na relação entre conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002, p.26), ainda segundo ele:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individualmente ou coletivamente, o sentido ou o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativos, contingente, pessoal. (idem, p.27)

Na maneira pela qual o saber da experiência é possível o conhecimento científico não tem a primazia na produção da experiência. Além disso, é uma forma individual e singular de produzir conhecimento, visto que não podemos ter experiência daquilo que nos é exterior e não nos toca, contrariando o referencial da ciência moderna.

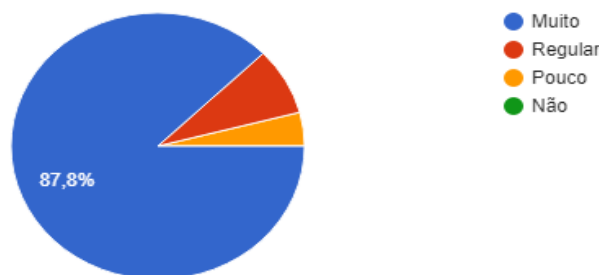
Desta forma, a produção da narrativa digital possibilita aos envolvidos o saber da experiência, por possibilitar que dediquem um tempo a ler, ver, selecionar, ouvir, sentir e buscar sentido a palavra que será reunida num vídeo de poucos minutos e à elas deve dar sentido.

Para os graduandos em Pedagogia que responderam ao questionário aplicado, isto fica evidente, demonstrando no quadro 1 abaixo:

Gráfico 1. Título da pergunta: A utilização da narrativa digital contribuiu com seu aprendizado da disciplina "História da Educação"?

A utilização da narrativa digital contribuiu com seu aprendizado da disciplina "História da Educação"?

49 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

2. Forma e conteúdo

No livro *A Câmara Clara*, Roland Barthes (1984) apresenta alguns conceitos, tendo como objeto a fotografia, mas que qualquer pesquisador pode refletir sobre sua prática a partir dos mesmos. Traremos esses conceitos para o efeito produzido pelas narrativas digitais que através da utilização das imagens e fotos contribuem para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

Barthes (1984) enquanto pesquisador se coloca no papel de mediador, tendo como objeto a fotografia, no qual aponta:

Decidi então tomar como guia de minha nova análise a atração que eu sentia por certas fotos. Pois pelo menos dessa atração eu estava certo. (BARTHES, 1984, p. 35).

Diante desse posicionamento, assinala três práticas ligadas à fotografia: o fazer, o suportar e o olhar. O fazer representado pela figura/conceito do *Operator*. O olhar simbolizado através do *Spectator*, posição assumida pelo autor. O suportar se referindo ao *Spectrum* e ao referente em sua condição *sine qua non* de retorno do morto.

A escolha metodológica de Barthes (1984) de se colocar enquanto *Spectator* para a realização da análise não é suficiente para retirar de cena a emoção que é própria do *Operator*. O que o aproxima da discussão da experiência, já evidenciada por Larrosa (2002) e de Benjamin (1985), observamos através dos conceitos de *Punctum* e *Studium*.

Barthes (1984) define o primeiro conceito: “O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)” (p. 46). O *punctum* não está relacionado com as intenções do fotógrafo, nem com a tentativa de indução pelo *operator* de sua visão ou leitura de mundo. Ele ocorre no momento em que o *spectator* se sentir pungido por determinada imagem/foto.

Já o *studium* podemos fazer referência como uma forma de educação, de “saber” que permite encontrar, para Barthes, o *operator* e suas intenções.

É o *studium*, que não quer dizer, pelo menos de imediato, estudo, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular. (BARTHES, 1984, p. 45)

Neste sentido, o *punctum* é, portanto, um extra campo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver. (BARTHES, 1984, p. 89)

De acordo com Barthes o *punctum* se subdivide em: forma e intensidade. O primeiro dá conta do detalhe da imagem que irá feri-lo. Já a intensidade, o *punctum* é o tempo e sua representação pura.

Cabe ressaltar que nem todas as imagens irão provocar um *punctum*. Algumas permanecem inertes ao olhar despertando-nos apenas um interesse geral, um *studium*. Porém, no avesso do processo, encontramos a figura do *operator* e a necessidade de relativizar o conceito de *punctum*, visto que seu olhar é meramente técnico, programado e definido por sua racionalidade. Nesse caso o *punctum* seria relacionado a motivação a realizar a foto.

O *punctum* seria o que une o *operator* e o *spectador*. O segundo ao observar uma foto, na qual vivencie um *punctum*, de certa maneira acaba por elaborar um novo quadro a fim de destacar o que lhe tocou. Ao cercar o que lhe fere ele subverte o enquadramento original e, dessa maneira, o *spectator* se arrisca no papel de *operator*.

Encontramos na narrativa digital a possibilidade de criação do punctum, de colocar o educando a possibilidade de estabelecer significado ao conteúdo trabalhado pela disciplina a fim de se apropriar do mesmo, sentir e dar sentido a imagem/foto selecionada, visto que deve elaborar uma produção com significado. Desta forma, se apropria e irá assumir o papel do operador e sai da posição de mero spectator geralmente adotado por metodologias de ensino tradicionais.

Fazendo uma ponte com o texto “Sinais de pontuação”, de Theodor Adorno (2003), no qual também trabalha a questão da forma em conteúdo em relação aos sinais de pontuação, visto que os potenciais de expressão dos mesmos não se esgotam neles. Segundo o autor:

Quanto menos os sinais de pontuação, tomados isoladamente, estão carregados de sentido ou expressão, quanto mais eles se tornam, na linguagem, o pólo oposto aos nomes, tanto mais decisivamente cada um deles conquista seu status fisiognomônico, sua expressão própria, que certamente é inseparável da função sintática, mas não se esgota nela. (ADORNO, 2003, p.141)

Da mesma forma que Barthes (1984), trabalha com a fotografia transcendendo-a, Adorno relaciona os sinais de pontuação com a música diante da possibilidade de dar cadência (2003) ao texto e emoção por meio de elementos gráficos. Outro importante aspecto é de promover a unidade textual. Estes são elementos também fundamentais na narrativa digital, na qual para além do uso de imagens, é aproveitada ainda de todo o potencial da música, da locução, de diferentes sinais gráficos.

Além disso, através destes artefatos o texto ganha ritmo e sensibilidade. O que não está escrito concretamente ganha forma e possibilidade de transgressão, conseguindo produzir naquele que produz e no futuro expectador a experiência (ou ser tocado de alguma forma) para que ocorra a verdadeira produção do conhecimento real e não mera informação.

De acordo com Adorno (2003):

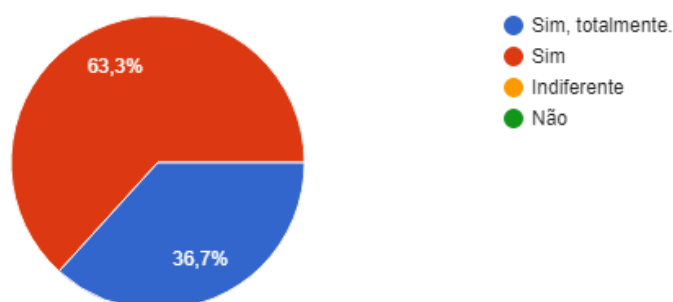
A cada pontuação, assim como a cada uma dessas progressões, é possível reconhecer se ela traz uma intenção ou é mero desleixo; e de modo mais sutil, se a vontade subjetiva rompe brutalmente a regra ou se o sentimento prudente permite que a regra esteja presente como eco, mesmo quando ela é suspensa. (149)

Podemos verificar isto quando os próprios envolvidos no processo reconhecem a efetividade da utilização da narrativa digital enquanto produtora de novo sentido e significado na produção de conhecimento sobre a disciplina, como apresentado no gráfico 2:

Gráfico 2. Título da pergunta: A construção da narrativa digital mudou sua forma de apropriação dos conteúdos da disciplina?

A construção da narrativa digital mudou sua forma de apropriação dos conteúdos da disciplina?

49 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa

Conclusões

Logicamente por este artigo se tratar de um relato de experiência, aponta apenas alguns dados preliminares, bem como reflexões iniciais baseadas na teoria crítica e semiótica, os quais devem ser melhores trabalhados e aprofundados.

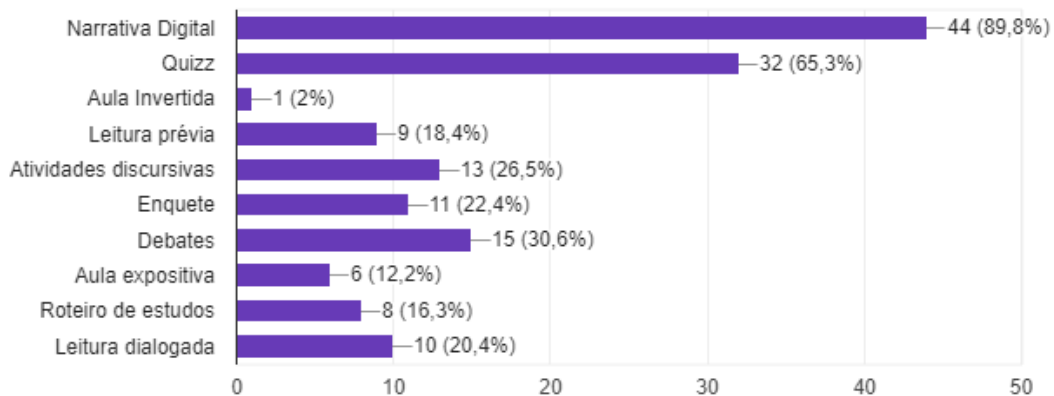
Mesmo em caráter inicial, a pesquisa revelou que a produção de narrativas digitais, contendo o uso de outras linguagens que transcendem o texto teórico acadêmico, como as imagens/fotos, os vídeos, músicas e locução, favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Evidenciando que os discentes do curso de Pedagogia reconhecem o potencial criativo, da participação ativa e reflexivo associado a esse tipo de produção.

Realizar uma entrevista, uma foto, escolher uma música, elaborar pesquisa e contar a sua leitura e compreensão sobre uma determinada temática da disciplina de História da Educação agregou sentido e produziu experiência, superando a mera informação. A narrativa digital proporcionou complementar o aprendizado, visto que foi elaborado outra narrativa dentro da sua história, interligando conceitos, realidades, ampliando repertório, e assim tornando-os protagonistas na produção de conhecimento e da própria trajetória intelectual. Que fica evidente esta percepção no quadro 3:

Quadro 3: Dentre as metodologias utilizadas na disciplina de "História da Educação" elenque três que mais contribuem com o aprendizado efetivo dos conteúdos.

Dentre as metodologias utilizadas na disciplina de "História da Educação" elenque três que mais contribuem com o aprendizado efetivo dos conteúdos.

49 respostas



Fontes: Dados da Pesquisa

Intentamos apresentar uma análise possível sobre a utilização das narrativas digitais na área da educação, mais especificamente na graduação em Pedagogia. Contudo, são questões que podem ser exploradas a partir do entendimento de como o a graduando constrói a sua narrativa, conforme apresentado.

Assim, as reflexões teóricas buscam apontar no emprego da narrativa digital uma possibilidade de mudança de perspectivas nas práticas tradicionais do Ensino de História da Educação, ajudando a reconfigurar o papel atribuído à disciplina para os futuros educadores. Tanto no que tange na sua formação acadêmica, enquanto educandos, quanto no exercício da docência na qual desde de sua formação inicial os desperte para as possibilidades que as TDIC abrem, bem como a transformação necessária aos métodos pedagógicos na atualidade.

Referências

ADORNO, T. W. Sinais de Pontuação. In: **ADORNO, T. W.** Notas de literatura I. Tradução de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 15-45. (Coleção Espírito Crítico).

ALMEIDA, M. E. B. & VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem Fronteiras, 12(3), 2012, p.57-82. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>

BARRET, H. C. Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2006, p. 647-654.

BARTHES, R. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castoñon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. Observações sobre a obra de Nicolau Leskov. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.114-119. (Obras escolhidas, v.1).

BISSOLOTTI, K., GONÇALVES, B. & PEREIRA, A. T. Hyperbook: analysis of digital narratives of creation and online edition of educational hypermedia. In 7º Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem. São Luís, MA, 2015.

BRUNER, J. S. Cultura da Educação. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____.The narrative construction of reality. Critical Inquiry, 17, 1991, p.1-21.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

PALÁCIO, M.A.V. & STRUCHINER, M. Análise da produção de narrativas digitais no ensino superior em saúde. EAD EM FOCO, v. 7, p. 62-71, 2017. Disponível em: eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/541/233

VALENTE, J. A. & ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. Em Rede, Revista de Educação a Distância, 1(1), 2014, p.32-50. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10/22>