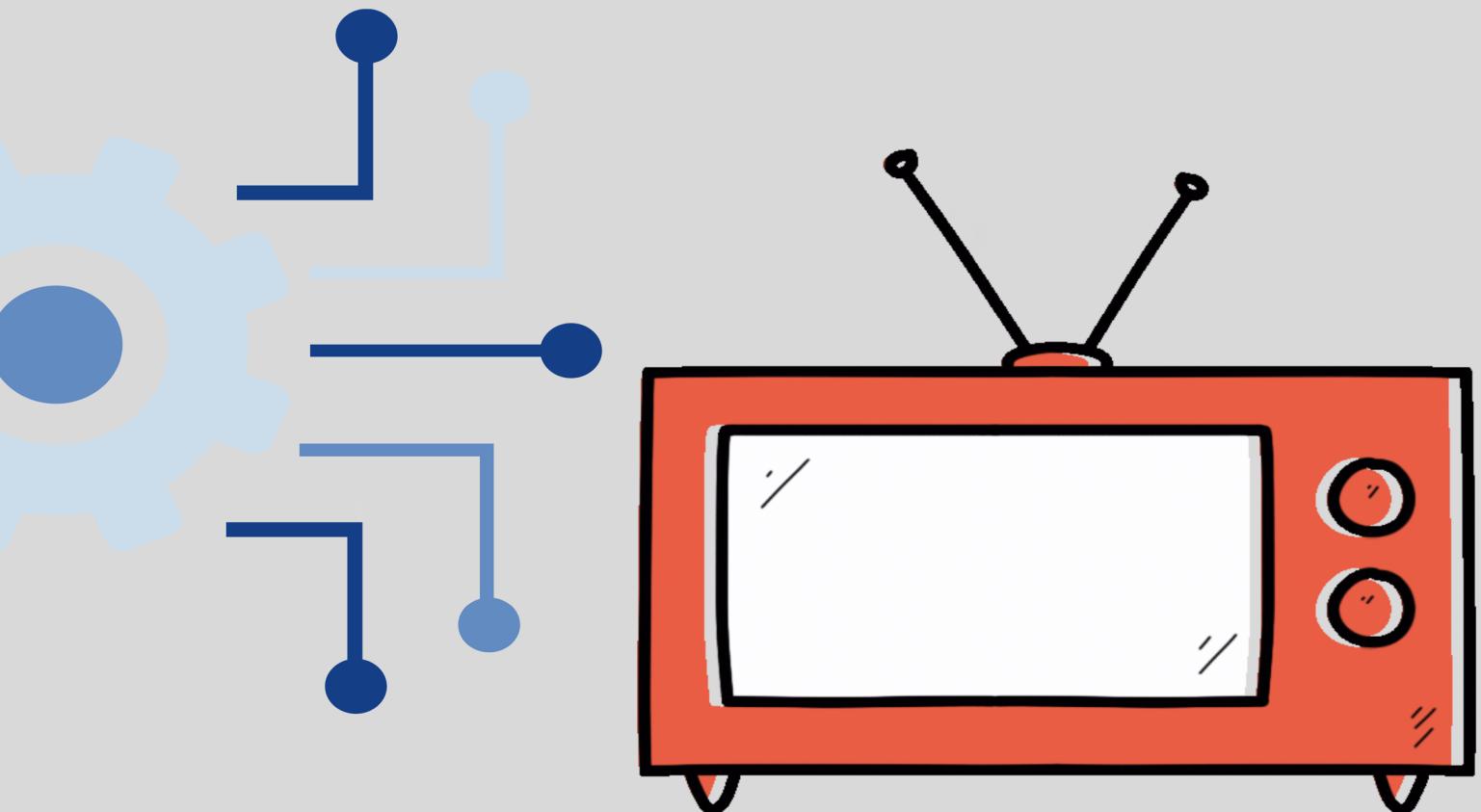


EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA

DIÁLOGOS ENTRE MÍDIA, NARRATIVA E APRENDIZAGEM

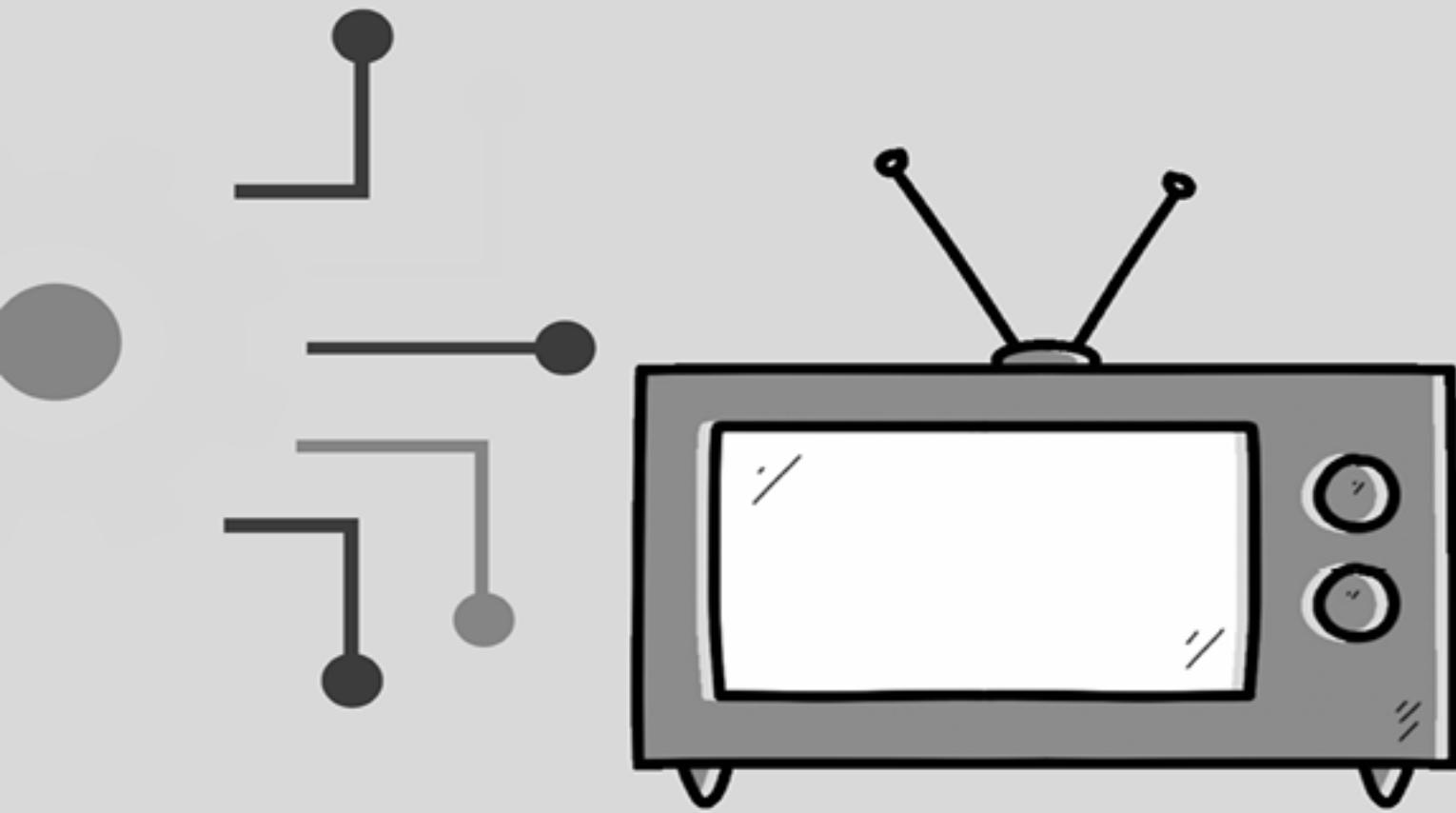
RAFAEL JOSÉ BONA
(ORGANIZADOR)



EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA

DIÁLOGOS ENTRE MÍDIA, NARRATIVA
E APRENDIZAGEM

RAFAEL JOSÉ BONA
(ORGANIZADOR)



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagen capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação transmídia [livro eletrônico] : Diálogos entre mídia, narrativa e aprendizagem / [organização] Rafael José Bona. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-638-5

1. Educação e tecnologias digitais; 2. Educação transmídia; 3. Narrativas digitais na educação; 4. Mídias e processos de aprendizagem; 5. Comunicação e educação. I. Bona, Rafael José.

CDD- 371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. 371.33 — Tecnologias educacionais



10.48209/978-65-5417-638-5

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



INTRODUÇÃO

Esta obra tem como objetivo promover debates sobre o uso da transmídia na educação a partir de experiências situadas em algumas cidades do Estado de Santa Catarina (Brasil), mas com a intenção de oferecer reflexões que dialogam com contextos mais amplos. Embora os capítulos sejam ancorados em práticas, pesquisas e propostas desenvolvidas em municípios catarinenses, o propósito não é restringir a análise ao espaço local, e sim apresentar discussões que possam inspirar a compreensão e a aplicação da transmídia na educação em diferentes cenários. A especificidade regional funciona aqui como um ponto de partida para um olhar global, capaz de conectar práticas situadas a tendências contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Essa coletânea reúne trabalhos publicados em periódicos e anais de eventos, além de resultados de dissertações e projetos de pesquisa, apresentados de forma revisada e ampliada. Parte das pesquisas é proveniente do grupo Edumídia – Comunicação e Educação Midiática (Furb/CNPq), em atividade desde 2016, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/Furb) e ao curso de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo da mesma instituição. Uma das pesquisas foi realizada de forma colaborativa, em parceria com o grupo GPPluri - Plurilinguismo na Educação (Furb/CNPq), do PPGE/Furb.

De acordo com Henry Jenkins (2006, 2022), a transmídia refere-se a narrativas que se expandem a partir de uma história original, criando significados em outras plataformas. O conceito começou a se consolidar a partir dos estudos sobre a cultura da convergência no início do século XXI. Ao aplicar esse conceito à educação, Maximina Freire (2020) observa que a incorporação de elementos transmídia no contexto educacional pode estimular a participação dos alunos, desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação, além de fomentar a aprendizagem colaborativa e criativa. A transmídia, portanto, surge como uma ferramenta eficaz para engajar os estudantes, tornando o processo de ensino mais dinâmico e alinhado à cultura digital contemporânea.

O livro está organizado em sete capítulos, cada um explorando diferentes perspectivas sobre a transmídia na educação. A expectativa é que os trabalhos contribuam para a reflexão e o aprendizado em diversas áreas do conhecimento, considerando a abordagem transmídia em diferentes contextos.

O primeiro capítulo apresenta um enfoque histórico da transmídia na educação, introduzindo os principais conceitos. O texto é resultado de pesquisa apoiada institucionalmente pela Universidade Regional de Blumenau, e uma parte foi apresentada no XI Congresso Nacional de Educação (Conedu, 2025), ocorrido em Olinda/PE.

O segundo capítulo propõe projetos transmídia para a Educação Básica, envolvendo as áreas de Artes, Biologia, Pedagogia e Sociologia, com foco no município de Blumenau. Ele corresponde a uma versão revista e atualizada do artigo “Transmídia e Educação Básica: trânsitos interdisciplinares possíveis”, publicado na revista *Dispositiva* (2022), e resulta de uma atividade desenvolvida na disciplina *Comunicação e Educação: Interfaces e Processos* do PPGE/Furb.

No terceiro capítulo, são exploradas as possibilidades de aplicação das narrativas transmídia na Educação Infantil, com ênfase em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de crianças da pré-escola em uma instituição privada de Blumenau. Trata-se de uma versão atualizada do texto “Transmídia na Educação Infantil: práticas educativas com crianças em fase de alfabetização”, apresentado no Sedu 2024: XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, IV Encontro de Egressos e 30 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação - Formação e Trabalho Docente: a educação no próximo decênio, da Universidade Estadual de Londrina.

O quarto capítulo analisa a relação de docentes da Educação Infantil com as tecnologias digitais e a transmídia, a partir de um processo de formação continuada de professores. É uma versão revista e atualizada do artigo “Educação e tecnologias digitais: a transmídia como ferramenta para formação continuada de professores”, publicado na revista Intersaber (2023). A pesquisa contou com apoio institucional da Furb e do Programa de Bolsas do Uniedu (Governo do Estado de Santa Catarina).

O quinto capítulo aborda o cenário educacional da cidade de Ascurra, considerando tanto a adoção de um livro didático pela rede municipal quanto as dificuldades de professores em integrar tecnologias digitais ao ensino. Nesse contexto, o objetivo é explorar o uso de vídeos como recurso complementar ao livro didático.

O sexto capítulo apresenta uma pesquisa com estudantes de Tecnologia Educacional de uma IES de Blumenau, analisando o uso da transmídia e da produção de vídeos em uma disciplina de produção de conteúdo midiático. O texto é uma versão revisada do trabalho originalmente apresentado no XV Encontro Nacional de História da Mídia (Alcar, 2025), ocorrido em Mariana/MG, sob o título “Educação, produção de vídeo e transmídia: contribuições no ensino superior no município de Blumenau/SC”, contando com apoio institucional da Furb.

O sétimo e último capítulo dedica-se a registrar a trajetória histórica do projeto de extensão *Plug in*, do curso de Publicidade e Propaganda da Furb, que completa 25 anos em 2026, destacando algumas de suas práticas transmídia com a linguagem do vídeo.

Espera-se que esta obra incentive investigações e experiências educativas que explorem o potencial da narrativa transmídia no ensino. Que os estudos aqui reunidos sirvam de ponto de partida para professores, pesquisadores e estudantes interessados em aproximar a educação das linguagens contemporâneas e das múltiplas formas de narrar e aprender. Esta publicação também celebra, em 2026, os 20 anos do lançamento do livro *Convergence Culture*, de Henry Jenkins, os 10 anos do grupo de pesquisa Edumídia da Furb e os 25 anos do projeto de extensão *Plug in*.

Desejamos uma excelente leitura.

Rafael José Bona, Dr., (Organizador)
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Regional de Blumenau - PPGE/Furb
Líder do grupo de pesquisa Edumídia - Comunicação e
Educação Midiática (Furb/CNPq)
Coordenador do projeto de extensão *Plug in* (Furb)



Referências

FREIRE, M. M. Transmedia storytelling: from convergence to transliteracy. **D.E.L.T.A.**, 36 (3), p. 1-22, 2020.

JENKINS, H. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 3^a ed. São Paulo: Aleph, 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A NARRATIVA TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO.....	11
William Campos da Silva; Rafael José Bona	
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-0	

CAPÍTULO 2

PROPOSTAS TRANSMÍDIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	26
Rafael José Bona; Ana Cristina Quintanilha Schreiber; Hélen Rose Leite Rodrigues de Souza; Mery Carolina Andrade Bileski; Rosane Cristina Coelho Pisa	
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-1	

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TRANSMÍDIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	42
Elizete de Lourdes Mattos; Eduardo Schiller; Cyntia Bailer	
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-2	

CAPÍTULO 4

TRANSMÍDIA COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	59
Bruna Jose Fontoura; Rafael José Bona	
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-3	

CAPÍTULO 5

VÍDEOS EDUCACIONAIS COMO RECURSO COMPLEMENTAR AO LIVRO DIDÁTICO.....	79
Rafael José Bona; James Dadam; Leandro Werner Ribeiro	
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-4	

CAPÍTULO 6

PRODUÇÃO DE VÍDEO E TRANSMÍDIA NO ENSINO SUPERIOR	95
William Campos da Silva; Rafael José Bona	
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-6	

CAPÍTULO 7

**25 ANOS DO PROJETO DE EXTENSÃO PLUG IN DO CURSO
DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA DA FURB: IMPACTO
COMUNITÁRIO E PRÁTICAS TRANSMÍDIA.....111**

Rafael José Bona

Doi: 10.48209/978-65-5417-638-7

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....126

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A NARRATIVA TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO

William Campos da Silva

Rafael José Bona

Doi: 10.48209/978-65-5417-638-0

INTRODUÇÃO

Enquanto estratégia narrativa e comunicacional, a narrativa transmídia (*transmedia storytelling*) vem se consolidando como um fenômeno relevante não apenas no entretenimento, mas também no contexto educacional. Characterizada pela expansão de conteúdos por diferentes plataformas e pela participação ativa do público, a transmídia se torna uma ferramenta importante para o aprendizado ao possibilitar experiências imersivas e dinâmicas. No âmbito educacional, essa abordagem dialoga com a necessidade de engajamento dos estudantes, ao favorecer metodologias que exploram múltiplas mídias e formatos para a construção do conhecimento.

A transmídia refere-se às narrativas que se expandem por diferentes produtos de mídia, nos quais cada um deles é independente, mas, ao mesmo tempo, contribui para a construção e ampliação do universo narrativo (Jenkins, 2006, 2022). Esse conceito foi inicialmente abordado na década de 1990 por Marsha Kinder (1991), que analisou como determinados produtos midiáticos, especialmente voltados para o público infantil, como *Garfield e seus amigos*, *As tartarugas ninjas*, entre outros, criavam conexões entre diferentes plataformas, como a televisão, o cinema e os quadrinhos. No início dos anos de 2000, Henry Jenkins consolidou essa ideia ao desenvolver o conceito de narrativa transmídia, destacando sua importância na convergência midiática e na participação ativa do público. Para Jenkins (2022), a transmídia não se limita à adaptação de uma mesma história para diferentes mídias, mas

envolve a criação de conteúdos complementares que enriquecem e diversificam a experiência do espectador, tornando-o parte na construção do universo narrativo.

A educação vive um momento que exige constante adaptação. Os profissionais da área precisam compreender os espaços e meios pelos quais os estudantes buscam informações, a fim de contribuir efetivamente na construção do conhecimento. Atualmente, essas informações circulam majoritariamente em formatos digitais, evidenciando a presença da lógica transmídia, caracterizada pelo fluxo de conteúdos entre diferentes plataformas. Nesse contexto, é essencial reconhecer o papel da escola como responsável pelo processo de ensino e, a partir disso, refletir sobre como integrar as mídias de forma significativa nesse processo.

Diante desse cenário, o capítulo tem como objetivo refletir sobre considerações históricas a respeito dos conceitos de narrativa transmídia na educação. A investigação sobre a relação entre transmídia e educação é fundamental tanto para a área da Comunicação Social quanto para a Educação, pois permite compreender como as mídias e suas interconexões podem impactar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, ao explorar o potencial da transmídia na educação, contribui-se para a ampliação de estratégias pedagógicas mais alinhadas ao universo midiático contemporâneo e às novas formas de interação com o conhecimento.

NARRATIVA TRANSMÍDIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A transmídia permite que os criadores de conteúdo explorem diferentes aspectos de uma história em cada meio, aprofundando o envolvimento do público e expandindo o universo ficcional. Essa abordagem não apenas amplia a experiência do espectador/leitor/jogador, mas também cria oportunidades para a interação e participação ativa do público em diferentes plataformas. A transmídia é importante por sua capacidade de enriquecer narrativas, envolver o público, diversificar audiências, potencializar estratégias de marketing e criar universos ficcionais ricos e interativos. Essa abordagem inovadora tem impacto significativo na forma como as histórias são contadas e consumidas na era digital.

tal (Javanshir; Carroll; Millard, 2020). O cenário é complementado por Freire (2020), ao dizer que a transmídia é como um processo de narrativa transversal, no qual conteúdos diversos, mas relacionados, são disseminados em múltiplas plataformas, permitindo que o significado convirja de uma para outra.

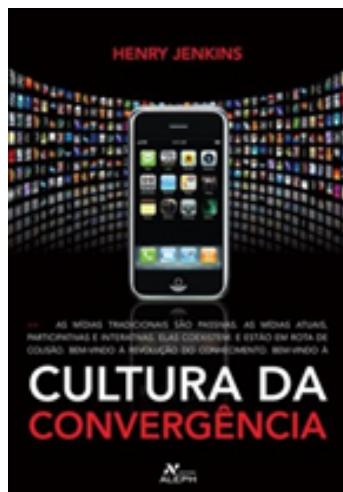
Em relação a transmídia e a publicidade, por exemplo, Scozzese e Cavallini (2023) argumentam que o contexto permite que as marcas contem histórias de forma integrada e envolvente em diferentes plataformas para alcançarem e engajarem o público-alvo de maneira mais eficaz. A publicidade transmídia envolve a criação de narrativas coesas e complementares que se desdobram em várias mídias como a televisão, o cinema, as redes sociais, os *websites*, os aplicativos móveis, entre outros, para transmitir a mensagem da marca. Pode oferecer às marcas a oportunidade de contar histórias de forma inovadora e envolvente, integrando a publicidade em narrativas mais amplas e imersivas que ressoam com o público-alvo em diferentes plataformas.

Ao estudar a relação da transmídia com personagens de narrativas, Thon e Pearson (2022) percebem que há distinções importantes entre diferentes tipos de personagens em contextos transmídia. Essas distinções ajudam a compreender melhor a complexidade das franquias transmídia contemporâneas e como os personagens são representados e percebidos em diferentes plataformas. Além disso, a pesquisa dos autores destaca a necessidade de abordagens que considerem tanto a transmidialidade quanto a especificidade de cada meio na análise de personagens em contextos transmídia.

O termo transmídia (de *trans-media composition*) foi originalmente concebido no ano de 1975, pelo compositor estadunidense Stuart Saunders Smith, a partir da peça *Return and recall*. Anos mais tarde, em 1991, Kinder conceitua o termo *intertextualidade transmídia*.

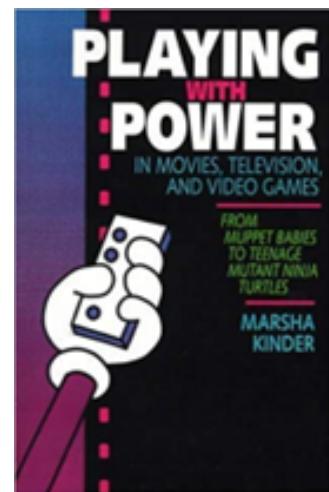
Ainda num contexto histórico, o termo transmídia começou a se popularizar no Brasil a partir da publicação do livro *Cultura da convergência*, lançado em 2008 pela editora Aleph (ver figura 1). Trata-se da tradução da obra *Convergence culture*, de Henry Jenkins, publicada originalmente nos Estados Unidos em 2006. No Brasil, o livro teve sua segunda edição em 2009 e uma terceira em 2022.

Figura 1: capa do livro *Cultura da Convergência* (2008)



Fonte: material de divulgação.

Figura 2: capa do livro *Playing with power in movies, television and video games* (1991)



Fonte: material de divulgação.

Embora Kinder tenha introduzido o conceito no início da década de 1990, com o livro *Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles* (1991) (ver figura 2), foi com *Convergence culture* que as discussões sobre interações digitais e a produção de conteúdo pelos espectadores ganharam maior destaque. A obra de Jenkins analisou a convergência das mídias e o papel ativo do público na construção das narrativas, aspectos que se tornaram fundamentais para os estudos contemporâneos sobre transmídia.

Outro nome relevante nesse campo é o do argentino naturalizado espanhol Carlos Scolari, que também se aprofundou no estudo dos fenômenos de convergência e transmídia, ampliando as discussões ao explorar tanto as implicações narrativas quanto os processos de comunicação mediados por diferentes plataformas. Scolari é autor do livro *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan* (2013), lançado na Espanha e bastante conhecido por pesquisadores de transmídia.

Diferentes caminhos podem ser explorados nas narrativas associadas aos produtos de mídia. Essas narrativas, transmitidas por variados meios de comunicação, como televisão, cinema, rádio, jogos e livros, se multiplicam no contexto globalizado e conectado em que vivemos, estando cada vez mais presentes nas redes sociais. Elas assumem diferentes formatos e são molda-

das pelas particularidades de cada meio. A estratégia de ampliar uma narrativa de forma autônoma por meio de diversas plataformas é conhecida como narrativa transmídia. Nesse modelo, o espectador, conforme explica Jenkins (2022), pode acessar a obra por qualquer mídia, sem a necessidade de conhecer todas as suas partes, podendo ou não se envolver com toda a amplitude do universo narrativo.

Para compreender esse fenômeno, é fundamental considerar a convergência midiática que envolve a interação e fusão de diferentes modalidades de mídia, abrangendo tanto aspectos tecnológicos quanto de conteúdo. Uma das respostas a esse movimento é a teoria transmídia, que se relaciona diretamente com a expansão de universos narrativos em mídias como videogames, televisão e cinema. Esse processo geralmente segue a lógica da indústria do entretenimento, cujo objetivo é fidelizar o público e ampliar seu alcance, atraindo diversos grupos sociais por meio da adaptação dos conteúdos (Jenkins, 2022).

Ao refletir sobre esse fenômeno, é possível identificar diversos exemplos em filmes e séries, tanto nacionais quanto internacionais. No entanto, ao examinar a origem da teoria transmídia, é essencial reconhecer que sua aplicação não está necessariamente vinculada às tecnologias digitais. Livros, histórias em quadrinhos e diferentes formas de expressão artística também podem compor um contexto transmídia, demonstrando que essa estratégia narrativa se expande para além do meio digital.

O termo transmídia resulta da combinação de “trans”, que significa “através” ou “além”, e “mídia”. Kinder (1991) identificou e analisou esse fenômeno no contexto das narrativas audiovisuais. Ela observou como as crianças desenvolviam conexões com personagens de desenhos animados exibidos na televisão no final da década de 1980, cujas histórias se desdobravam em diferentes formatos, como filmes, séries animadas, livros, games e histórias em quadrinhos.

Esse processo evidencia que a adaptação e expansão de personagens e narrativas em múltiplas plataformas resultam na criação de um universo mais amplo e interconectado. Essas representações transmídia influenciam não apenas a forma como os criadores estruturam suas histórias, mas também a

maneira como o público percebe e se relaciona com os personagens e seus mundos ficcionais. Esse fenômeno pode ser observado em diversas franquias, como o *MCU* (Universo Cinematográfico da Marvel), em que histórias são contadas em filmes, séries, quadrinhos e games, criando um ecossistema narrativo interconectado. A maneira como o público percebe os personagens e suas trajetórias é diretamente impactada por essa abordagem transmídia, já que cada novo conteúdo acrescenta camadas à experiência e expande a mitologia daquele universo.

A transmídia, por sua vez, está associada às múltiplas narrativas de conteúdos e à forma como esses conteúdos são divulgados por diferentes meios, nos quais uma história é contada por meio de diversos modelos, criando experiências mais ricas e envolventes. Isso ocorre porque os espectadores podem explorar diferentes aspectos da narrativa em várias plataformas. Segundo Jenkins (2022, p. 49), “a narrativa transmídiática refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência dos produtos de mídia, uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa da comunidade”.

Os elementos de conteúdos que utilizam transmídia como os explicados e teorizados por Kinder (1991), não apenas ampliam o universo ficcional, mas também exploram aspectos dos personagens, eventos e locais que podem não receber a devida atenção na obra principal. Ao adotar uma abordagem transmídia, criadores de conteúdo audiovisual de diferentes áreas ampliam as possibilidades da narrativa tradicional e convidam o público a uma experiência mais profunda e multifacetada das obras.

Essa estratégia inovadora não se limita a expandir a história principal em diferentes plataformas, mas cria uma imersão abrangente no mundo ficcional. Ao incentivar o público a atuar de maneira participativa na construção da narrativa, o objetivo é diversificar os produtos de mídia e oferecer experiências complementares do universo narrativo. Por exemplo, enquanto um livro pode explorar o passado de um personagem secundário, um jogo permite que os jogadores vivenciem eventos importantes a partir de uma perspectiva única. Dias (2022) analisa diversos contextos desse cenário, aprofundando-se

em casos de sucesso que vão desde a campanha *Why so serious?*, oriunda do filme *The Dark Knight*, até a série norueguesa *Skam*.

De acordo com Jenkins (2022), oferecer aos fãs diversas plataformas para interagir com a história permite que eles a explorem conforme desejarem, encontrando maneiras de se conectar que sejam importantes para eles. Criar uma comunidade entre os fãs permite que eles se conectem com outros que compartilham seu interesse pela história, fortalecendo sua ligação com ela.

Na era da informação e da tecnologia, a educação busca constantemente novas formas de envolver os estudantes e facilitar o aprendizado. A abordagem transmídia na educação permite que os educadores utilizem diferentes produtos de mídia, como vídeos, jogos, redes sociais e recursos on-line, para criar experiências de aprendizagem personalizadas e envolventes. Esse método se propõe a atender às diversas necessidades e estilos de aprendizado dos alunos, que estão imersos em um mundo digital e conectado. Uma das grandes maneiras de envolver a teoria e aplicação transmídia na educação é por meio dos interesses dos estudantes, que muitas vezes são grandes conhcedores dos multiversos da cultura pop, com diferentes produtos de mídia entre eles.

Nesse contexto, Jenkins (2022) diz que a prática da *fan fiction* se destaca como uma ferramenta essencial, permitindo que os consumidores se tornem produtores ativos de conteúdo, expandindo e reimaginando os universos narrativos estabelecidos. O letramento midiático contemporâneo é então quando o aluno participa criticamente e criativamente de um processo de criação midiática, conectando a análise crítica à expressão criativa.

No mundo atual, o contato constante com diferentes mídias faz com que o conteúdo transmídia se configure como uma reprodução da experiência cotidiana de fragmentação e dispersão. As narrativas hipertextuais e transmídia, por exemplo, tendem a apresentar uma estrutura mais complexa. Assim, as narrativas podem ser lineares ou não lineares. As narrativas lineares seguem uma sequência cronológica fixa, conduzindo o público por uma trajetória com início, meio e fim bem definidos. Já as narrativas não lineares permitem múltiplos caminhos, possibilitando que a ordem dos eventos varie de acordo com a interação do espectador ou do leitor. A narrativa transmídia, por sua vez, ultrapassa

os limites de uma única mídia, expandindo a história por diferentes plataformas (Dias, 2022).

A transmídia surge como uma abordagem inovadora e promissora para aprimorar os métodos educacionais. Jenkins (2022) explica que o professor James Paul Gee denomina o nome de “espaços de afinidade”, quando temas da mídia geral, como livros, séries, filmes ou quadrinhos estão ligados ao interesse do aluno e esses interesses muitas vezes são divididos entre os colegas de sala de aula. Em seu livro *Cultura da convergência*, Jenkins (2022, p. 360) traz um relato de uma estudante de 16 anos que diz: “uma coisa é discutir sobre o tema de um conto que você nunca ouviu falar e para o qual você não dá a mínima. Outra coisa é discutir o tema de um trabalho de 50 mil palavras sobre Harry e Hermione que um amigo levou três meses para escrever”.

Mundos de fantasia como os de *Harry Potter*, *Marvel*, *Game of Thrones* e *Matrix* despertam o interesse dos estudantes, que passam a se envolver com diferentes produtos de mídia e a usar a criatividade para escrever fanfics, produzir imagens e criar vídeos explicando teorias. Sem perceber, esses estudantes já estão desenvolvendo propostas transmídia. Cabe ao professor, nesse papel de novo guia em sala de aula, identificar o interesse da turma por determinados universos e personagens, integrando esses elementos aos conteúdos que trabalha.

NARRATIVA TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO

A narrativa transmídia como teoria não se limita em apenas transmitir informações por diferentes meios; os meios juntos fortalecem a história e a mensagem que se deseja contar. Com esse intuito a transmídia se torna uma ótima ferramenta para se utilizar na educação, principalmente quando a educação escolar é colocada como o foco desse uso. Ela desperta a curiosidade, incentiva a colaboração e transforma os alunos em protagonistas de sua própria aprendizagem. Por meio de projetos transmídia, os estudantes exploram temas complexos de forma completa, conectando conceitos e habilidades a contextos reais.

Ao levar a transmídia para a educação é possível perceber que os estudantes participam ativamente na criação e compartilhamento de conteúdos, promovendo a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. Além disso, a educação transmídia pode ajudar a tornar o processo de aprendizagem mais contextualizado e relevante para os estudantes, conectando o conteúdo escolar com suas experiências de mídia fora da sala de aula (Scolari; Rodríguez; Masanet, 2019).

Ao integrar elementos transmídia no ambiente educacional, os educadores podem explorar novas formas de engajar os estudantes, estimular a autonomia e a investigação, e promover uma compreensão mais profunda dos temas abordados. A educação transmídia também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como a alfabetização digital, a colaboração e a resolução de problemas de forma criativa (Scolari; Rodríguez; Masanet, 2019).

A relação da transmídia com a educação, para Freire (2020), está relacionada à possibilidade de utilizar narrativas transmídia como ferramentas pedagógicas para promover o *transletramento* e a compreensão de conteúdos em múltiplas plataformas. A integração de elementos transmídia no ambiente educacional pode estimular a participação dos estudantes, desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação, e promover a aprendizagem colaborativa e criativa. Além disso, a transmídia pode ser uma forma eficaz de engajar os estudantes e tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos para a cultura digital contemporânea.

Dudacek (2015) destaca a eficácia da narrativa transmídia na educação, evidenciando como a utilização de múltiplas plataformas pode aumentar o engajamento dos estudantes, facilitar a compreensão dos conteúdos e tornar o processo de ensino mais eficaz e envolvente. Além disso, o autor ressalta a importância da participação ativa dos estudantes, na interação com as tecnologias modernas e na criação de experiências de aprendizagem interativas para promover um ensino mais dinâmico e adaptado às expectativas dos estudantes contemporâneos.

A partir de um contexto transmídia ao fazerem uma análise de *fanfics* e como alguns elementos influenciam o envolvimento e a aprendizagem dos participantes imersos na cultura digital, Lima, Versuti e Mercado (2023) concluíram que a liberdade criativa proporcionada no contexto de produção de histórias ficcionais foi identificada como um dos elementos que instigam os sujeitos a produzirem, levando ao engajamento e à construção de conhecimento. Os autores deixam de sugestão que professores de diferentes disciplinas possam considerar práticas transmídia baseadas nesse modelo de produção de texto (*fanfics*). Isso permite que os educadores desenvolvam a aprendizagem e, com o engajamento proporcionado pela liberdade criativa, construam conhecimentos mais amplos sobre os conteúdos abordados.

De maneira geral, uma boa narrativa transmídia é aquela que consegue integrar de forma harmoniosa diferentes plataformas, envolver o público de maneira ativa e imersiva, expandir o universo ficcional de forma significativa e manter a coesão narrativa e estilística ao longo de toda a experiência (Javanshir, Carroll; Millard, 2020).

Jenkins (2022) descreve que cada vez mais professores e profissionais ligados à educação reconhecem que encenar, recitar e se apropriar de histórias midiáticas é parte importante do processo de desenvolvimento dos estudantes. Ao transitar entre diferentes tipos de mídia, os estudantes têm a oportunidade de se envolver com o conteúdo de maneiras diversas, o que pode facilitar a compreensão dos conteúdos desenvolvidos, estimulando cada vez mais o pensamento crítico, a colaboração e o interesse entre os próprios alunos.

Para apresentar a transmídia em sala de aula, podemos recorrer ao conceito de *scaffolding*, ou andaime. Nesse modelo, o professor demonstra habilidades, estratégias e processos, oferecendo uma base que os alunos podem seguir e, gradualmente, superar com autonomia. Ao adotar essa abordagem, o docente estimula os estudantes a compreender e aplicar a narrativa transmídia de forma criativa, indo além da simples transmissão de conteúdo e incorporando diferentes formas de aprender e expressar ideias.

De acordo com Scolari (2018, p. 132), “como dizia Paulo Freire, o que é preciso mudar são as relações entre os atores envolvidos nos processos educa-

tivos, passar do monólogo ao diálogo”. Essa perspectiva destaca a importância de reconhecer o papel ativo de professores e estudantes na construção do conhecimento, entendendo que a aprendizagem é um processo dinâmico, alimentado por experiências, questionamentos e trocas constantes.

O conhecimento transmídia, segundo Scolari (2018), está fundamentado na construção coletiva dentro da sala de aula, em um contexto profundamente marcado pela presença da mídia e da lógica transmídia. Nesse cenário, o uso de tecnologias torna-se uma extensão natural do processo de aprendizagem. Incorporar a tecnologia e compreender os produtos midiáticos e suas conexões com o ambiente educacional não representa apenas uma atualização pedagógica, mas também uma forma de se alinhar às experiências e demandas dos estudantes contemporâneos.

O processo da educação transmídia envolve a distribuição de conteúdo por meio de produtos de mídia e plataformas, em que cada meio oferece uma contribuição única para a compreensão e experiência geral da narrativa ou do conteúdo didático. Portanto, na educação diferentes formatos como: vídeos, textos, jogos, podcasts e redes sociais podem ser meios de aprendizado de conteúdos.

As tecnologias midiáticas e os produtos transmídia, vinculados aos conhecimentos de mundo dos estudantes, não devem ser vistos como uma ameaça à autoridade do professor em sala de aula. Pelo contrário, representam uma oportunidade para promover a aprendizagem, permitindo que o professor atue como um guia no ambiente escolar e incentive uma cultura de aprendizado colaborativo e contínuo.

No contexto da educação superior, por exemplo, a transmídia apresenta novas possibilidades pedagógicas ao expandir a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e consumido. O uso de múltiplas plataformas permite que os estudantes explorem diferentes formas de interação com o conteúdo acadêmico, criando uma experiência de aprendizagem mais profunda e contextualizada. A narrativa transmídia, ao integrar produtos midiáticos como podcasts, vídeos, redes sociais e jogos digitais, contribui para a compreensão de temas complexos, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. Essa

abordagem é especialmente relevante no ensino superior, em que os conteúdos são mais específicos e voltados para a formação profissional dos estudantes, exigindo estratégias inovadoras para facilitar a assimilação do conhecimento (Silva, 2025). Scolari (2018) aborda que:

Nas faculdades de comunicação existem cursos de redação, de rádio ou vídeo, mas, em muitos casos, eles não confluem, são isolados uns dos outros. O ideal seria criar espaços de integração – que poderiam se denominar workshops de comunicação transmídia – nos quais todos esses conhecimentos e experiências confluíssem em uma única estratégia (Scolari, 2018, p. 133).

A diversidade de produtos de mídia utilizados na transmídia facilita a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem, ao combinar formatos visuais, auditivos e interativos, oferecendo oportunidades para uma educação mais inclusiva e diversificada. Assim, a educação se fortalece ao integrar essas abordagens, adaptando-se a distintos contextos, especialmente aos ambientes digitais vivenciados pelos estudantes contemporâneos.

Lima, Versuti e Mercado (2017) trazem a integração dos elementos da narrativa transmídia no contexto educacional representando uma abordagem inovadora e promissora para potencializar a prática de leitura e produção textual. Ao estimular a criatividade e autonomia dos estudantes, essa metodologia os coloca no papel de protagonistas de sua própria aprendizagem, permitindo que se envolvam ativamente na construção de conhecimento. A possibilidade de expandir a narrativa original para diferentes mídias, promovendo a coautoria e o engajamento dos alunos, reflete a importância da interação e colaboração no ambiente educacional contemporâneo. Essa abordagem não apenas estimula a participação ativa dos estudantes, mas também os prepara para atuar de forma colaborativa em um mundo digital em constante evolução. Além disso, ao aprimorar as habilidades de leitura, compreensão e escrita dos alunos por meio da prática de diferentes gêneros textuais, a narrativa transmídia se mostra como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Para que a transmídia seja plenamente incorporada à educação é necessário superar alguns desafios, como a capacitação dos docentes e a disponibili-

dade de recursos tecnológicos. De acordo com Scolari (2018), nas últimas décadas, as instituições educacionais têm se empenhado significativamente para acompanhar as transformações tecnológicas, buscando integrar novas tecnologias e produtos de mídia aos processos de ensino, de modo a adaptar-se à nova ecologia midiática.

A transmídia aplicada no ensino superior, por exemplo, teria um potencial de aproximar diferentes cursos e disciplinas, promovendo uma comunicação mais integrada e colaborativa entre áreas do conhecimento. Ao permitir a transição fluida entre diversos produtos de mídia, facilitando a troca de informações entre os estudantes e docentes de diferentes formações, enriquecendo o debate interdisciplinar. Essa prática favorece a criação de projetos colaborativos que envolvem múltiplas plataformas, melhorando a compreensão de temas complexos e proporcionando uma experiência educacional mais conectada e interativa (Silva, 2025).

A transmídia representa uma estratégia pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais interativa e conectada com o contexto digital atual. Ao integrar diversas plataformas a transmídia permite que o conhecimento seja explorado de maneira mais dinâmica, favorecendo a compreensão de temas complexos e incentivando a colaboração entre diferentes áreas de conhecimento. A implementação efetiva da transmídia no ensino superior, no entanto, exige o enfrentamento de desafios como a capacitação dos docentes e a adequação tecnológica das instituições. A adaptação dos currículos e a integração de ferramentas transmídia requerem um investimento contínuo em formação e infraestrutura (Silva, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre transmídia e educação revela-se um campo de estudo dinâmico e em constante expansão, considerando as transformações tecnológicas e as novas formas de interação com o conhecimento. A narrativa transmídia, ao se desenvolver em múltiplas plataformas, cria um ambiente mais imersivo e participativo, tornando-se uma ferramenta relevante para potencializar o ensino e a aprendizagem. No contexto educacional, essa abordagem possibilita que os

estudantes se envolvam de maneira mais ativa e significativa com os conteúdos, aproveitando recursos midiáticos diversificados para aprofundar sua compreensão e engajamento.

A partir das reflexões desenvolvidas, considera-se que a transmídia aplicada à educação pode contribuir para metodologias inovadoras, ao permitir maior conexão entre as experiências culturais dos alunos e os processos de ensino. A convergência de diferentes produtos midiáticos, quando integrada ao ambiente educacional, favorece o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, colaboração e criatividade. Além disso, a apropriação de estratégias transmídia pela educação viabiliza a criação de novas formas de letramento midiático, preparando os estudantes para um mundo cada vez mais conectado e interativo.

No entanto, algumas limitações devem ser consideradas: a implementação efetiva da transmídia na educação depende da infraestrutura tecnológica disponível nas instituições de ensino, bem como da formação dos docentes para lidar com essa abordagem de maneira eficaz. Além disso, a necessidade de compreender as particularidades das diferentes mídias e a forma como elas se articulam no processo de aprendizagem exige um aprofundamento contínuo por parte dos pesquisadores e educadores.

REFERÊNCIAS

DIAS, M. **Narrativa transmídia**: universos ficcionais que se expandem em multiplas mídias. Curitiba: Appris, 2022.

DUDACEK, O. Transmedia storytelling in education. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 197, p. 694-696, 2015.

FREIRE, M. M. Transmedia storytelling: from convergence to transliteracy. **D.E.L.T.A.**, 36 (3), p. 1-22, 2020.

JAVANSHIR R.; CARROLL B.; MILLARD D. Structural patterns for transmedia storytelling. **PLoS ONE**, 15(1): e0225910, p. 1-45, 2020.

JENKINS, H. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 3^a ed. São Paulo: Aleph, 2022.

KINDER, M. **Playing with power in movies, television, and video games**: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. Univ of California Press, 1991.

LIMA, D. J.; MERCADO; L. P. L.; VERSUTI, A. A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1313-1330, 2017.

LIMA, D. J.; VERSUTI, A. C.; MERCADO, L. P. L. Potencialidades da liberdade criativa na produção de fanfics para o desenvolvimento de aprendizagens. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 42, p. 281-308, 2023.

SCOLARI, C. A. **Narrativas transmedia**: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto, 2013.

SCOLARI, C. A. Ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces. **Matrizes**, v. 12, n. 3, p. 129-139, 2018.

SCOLARI, C. A.; RODRÍGUEZ, N. L.; MASANET, M. Transmedia Education: from the contents generated by the users to the contents generated by the students. **Revista Latina de Comunicación Social**, 74, p. 116-132, 2019.

SCOZZESE, G.; CAVALLINI, M. Transmedia storytelling and transmedia advertising as tools of communication and promotion. **International Journal of Advances in Management and Economics**, v. 12 (2), p. 1-7, 2023.

SILVA, W. C. **Diálogos entre educação, produção de vídeo e transmídia**: práticas no ensino superior em um curso de tecnologia educacional do município de Blumenau/SC. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2025.

THON, J.; PEARSON, R. Transmedia Characters. **Narrative, Project Muse**, v. 30, n. 2, p. 139-151, 2022.

CAPÍTULO 2

PROPOSTAS TRANSMÍDIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Rafael José Bona
Ana Cristina Quintanilha Schreiber
Hélen Rose Leite Rodrigues de Souza
Mery Carolina Andrade Bileski
Rosane Cristina Coelho Pisa
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-1

INTRODUÇÃO

A narrativa transmídia refere-se a histórias que se expandem em múltiplas plataformas, utilizando diferentes meios e linguagens, com autonomia de conteúdos. Esse conceito ganhou maior visibilidade no meio acadêmico no início deste século, principalmente por meio dos estudos de Jenkins ([2006], 2022) e Scolari (2015), em resposta à proliferação de dispositivos móveis e ao acesso facilitado a esses meios.

No entanto, foi o trabalho pioneiro de Kinder (1991) que lançou as bases para os estudos sobre transmídia. A autora, ao observar desenhos animados veiculados na televisão aos sábados de manhã, voltados ao público infantil, definiu o conceito de intertextualidade transmídia. Kinder percebeu que esses desenhos introduziam as crianças a narrativas de diferentes mídias, como literatura, cinema e games, ensinando-as a ler de forma intertextual. Com a disseminação dos dispositivos tecnológicos, como tablets e smartphones, a partir dos anos de 2000, crianças e adolescentes passaram a ter maior contato com essas narrativas, fenômeno que se intensificou nas duas últimas décadas.

Estudos como os de Lima *et al.* (2015), Gallo Júnior (2016), Martins, Pedruzzi e Alves (2017), Henriques (2018), Cunha, Cruz e Bizelli (2018), Scolari *et al.* (2020), Nieto-Borda (2021) e Silva (2025), têm investigado o potencial da narrativa transmídia como um método inovador para o ensino e aprendiza-

gem em diversos níveis educacionais. Esses estudos exploram o uso de roteiros para games, produção de vídeos, peças teatrais e histórias em quadrinhos, entre outros formatos, sempre com o objetivo de expandir o conteúdo trabalhado em sala de aula.

O contexto atual, mediado pelas tecnologias, e o estado da arte dessas pesquisas justificam o estudo da narrativa transmídia na educação. Conforme Gosciola e Versuti (2014), o uso de tecnologias no processo educacional representa uma transformação cultural que pode ampliar o conhecimento de maneira colaborativa.

A narrativa transmídia, oriunda do campo da Comunicação Social, envolve o desenvolvimento de histórias em múltiplas plataformas, com a inserção de novos elementos ao contexto (Jenkins, 2022). Quando aplicada à Educação, essa abordagem tem mostrado resultados positivos ao estimular e engajar os estudantes com diferentes conteúdos (Henriques, 2018). De acordo com Gosciola e Versuti (2014), a linguagem transmídia ainda precisa ser mais explorada no contexto educacional, em que professores e alunos, diante do fácil acesso às tecnologias, podem experimentar e expandir seus conhecimentos.

Com base nessa exposição conceitual, o presente capítulo tem como objetivo propor projetos transmídia para a Educação Básica, envolvendo as áreas de Pedagogia, Artes, Biologia e Sociologia para o município de Blumenau. As atividades aqui sugeridas representam propostas didáticas e não resultados já aplicados, entretanto, é focado para o cenário educacional do referido município que pode ser replicado em outro contexto.

REFLEXÕES SOBRE A NARRATIVA TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO

A indústria audiovisual, nos últimos vinte anos, tem utilizado a narrativa transmídia como um dos novos formatos estabelecidos como estratégia de expansão midiática. Por meio da conexão digital, conforme Alves (2018, p. 36), “o agrupamento de grupos sociais com interesses próximos e aspectos culturais semelhantes foi facilitado pelos espaços digitais e pela hipersegmentação das redes”.

Na contemporaneidade, as diferentes plataformas têm se adaptado de diversas formas para chamar a atenção dos atores sociais. O cenário midiático converge para a conexão provocada pela internet “e a forma como a utilizamos alteraram profundamente a maneira com que as pessoas interagem, seja no sentido social, profissional, emocional ou até mesmo para o mero lazer ou consumo (Fialho *et al.*, 2017, p. 2).

Uma dessas formas de interação social tem sido possibilitada pela narrativa transmídia e sua interdisciplinaridade. O termo narrativa transmídia está geralmente relacionado às pesquisas oriundas da cultura da convergência (Jenkins, 2022). A partir de sagas cinematográficas como as de *Matrix*, *Harry Potter* e *Star Wars*, Jenkins atualiza alguns conceitos já conhecidos da literatura, mas que atualmente, são bastante utilizados nessa era mediada pelos dispositivos tecnológicos.

Como um fenômeno comunicacional emergente a narrativa transmídia, mesmo não se tratando de uma modalidade nova, tem contribuído com a publicidade, principalmente, de diversas franquias cinematográficas de sucesso (Ryan, 2018).

A posição de destaque do conceito de *transmedia storytelling* na primeira década do século XXI deve-se principalmente à popularidade dos escritos de Henry Jenkins sobre a cultura contemporânea. Foi ele quem identificou o fenômeno [sic] e o rotulou. Na nossa cultura obcecada por marcas, um rótulo equivale à criação do próprio conceito (Ryan, 2018, p. 11).

A partir do estudo da literatura proveniente de filmes do cinema, Rodrigues (2018) aponta que:

[...] a literatura pode caminhar junto com os mais diversos tipos de mídias, e mais que isso, ela pode ser uma grande peça em um quebra-cabeça transmidiático, como ocorre com sua presença na saga Star Wars, e ainda ser capaz de gerar interesse e levar leitores a consumir extensões de narrativas em outros meios (Rodrigues, 2018, p. 123).

A narrativa transmídia expande-se tanto em termos de linguagens (verbais, icônicas, textuais, entre outras) quanto de meios (televisão, rádio, celular, internet, jogos, quadrinhos, entre outros). Uma característica importante desse tipo de narrativa é que ela não se repete ou é simplesmente adaptada de uma

mídia para outra. As histórias complementam-se em cada suporte e devem fazer sentido de forma isolada (Scolari, 2015).

Ao transportar a narrativa transmídia para a área da educação, percebe-se o uso de diferentes tecnologias como formas de produção de conteúdo que contribuem para o ensino. Esse cenário mescla o lúdico e o entretenimento por parte de professores e estudantes. A internet tem possibilitado a interação entre os diferentes atores e a apropriação de conhecimentos. Assim, a narrativa transmídia pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem nas diversas esferas do conhecimento (Cunha; Cruz; Bizelli, 2018).

Outro potencial importante da transmídia na educação é o hipertexto digital, que possibilita a mediação entre os usuários das plataformas. O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é um dos melhores exemplos, pois permite a construção de diferentes formas de aprendizagem por meio de seus hipertextos. Ele possibilita que os estudantes se envolvam mais com os conteúdos, sejam mais participativos e possam navegar, fazer buscas e coletar informações para ampliar seu repertório (Martins; Pedruzzi; Alves, 2017).

Conforme Gallo Júnior (2016), ao planejar projetos transmídia na educação, é importante que todos os professores envolvidos tenham domínio sobre a inter-relação dos conhecimentos, pois os assuntos serão expandidos e explicados em diferentes plataformas, contribuindo para a compreensão do todo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se classifica como do tipo exploratória por “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2007, p. 123). Nesse sentido, a pesquisa busca explorar práticas transmídia a partir da proposta de quatro modelos de aplicação na área da Educação Básica por meio dos componentes curriculares de Pedagogia, Artes, Biologia e Sociologia.

O estudo se configura como descritivo por delinear e aprofundar as peculiaridades de determinados fenômenos (Priest, 2011). Toda a prática transmídia educacional é descrita de forma que se possa aprimorar técnicas de ensinar e

aprender tendo sua inserção social. A abordagem do presente trabalho se configura como qualitativa.

Toda a atividade de proposta aqui relatada faz parte de um trabalho desenvolvido numa disciplina optativa (*Comunicação e Educação: Interfaces e Processos*) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Essa referida proposta tinha o objetivo de apresentar projetos transmídia, de forma interdisciplinar, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se refere a “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, s/p.). A escolha desse documento para o trabalho interdisciplinar se deu de forma não probabilística por julgamento, intencional, pelo fato de quatro autores do presente capítulo atuarem diretamente na Educação Básica.

A BNCC foi elaborada por especialistas de diferentes áreas do saber e está relacionada às demandas da contemporaneidade. Esse documento já perpassa uma série de questões que estão relacionadas ao uso de mídias na sala de aula e fora dela (BNCC, 2017). Por isso, justifica-se a importância em se utilizar de práticas de transmídia na Educação Básica. Na sequência apresentam-se os quatro modelos propostos iniciado pelo componente curricular de Pedagogia, seguido por Artes, Biologia e Sociologia.

MODELO TRANSMÍDIA PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE PEDAGOGIA

Os temas transversais apresentam, em seus documentos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos em contextos que promovam o aprendizado. A preocupação é garantir que os temas sugeridos sejam plenamente compreendidos, desde sua fundamentação teórica até sua aplicação em elementos curriculares. Esses conteúdos podem ser aprofundados conforme o ciclo de ensino, levando em consideração as particularidades dos diferentes cenários sociais. Segundo o Ministério da Educação (2017, s/p.), “os temas transversais estão voltados para a compreensão e para a construção da

realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados [...]. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”.

Cada instituição de ensino incorpora temas transversais em sua proposta pedagógica, definidos pelo Ministério da Educação (MEC) por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo dessa inclusão é garantir que estudantes de todo o país tenham acesso a uma formação integral.

A escola, nesse contexto, assume um papel fundamental na formação cidadã, tornando-se um espaço propício para o desenvolvimento de projetos que integrem temas transversais de forma interdisciplinar e em diferentes etapas do ensino. A inclusão desses temas demanda que a instituição se posicione diante de questões fundamentais e urgentes da vida em sociedade. Entre os temas mais relevantes, destaca-se a abordagem dos direitos humanos. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018), a educação nesse campo deve contemplar aspectos diretamente ligados à educação formal. Desenvolver projetos com esse enfoque contribui para uma prática pedagógica voltada à conscientização e à libertação, pautada no respeito à diversidade, nos princípios da sustentabilidade e na promoção da cidadania ativa.

Com base nos trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a escola pode estruturar um projeto anual que envolva todas as séries e disciplinas, promovendo relações de autonomia, postura crítica e participativa entre os estudantes. Uma atividade transmídia, por exemplo, pode ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, em que os alunos estudam os artigos da Declaração e discutem sua relação com momentos políticos da história brasileira, como o golpe de 1964 e a ditadura militar. Após assistir a um vídeo sobre o período, os estudantes participariam de um debate mediado pelo professor de História e, em seguida, elaborariam uma redação crítica associando os fatos históricos aos artigos da Declaração dos Direitos Humanos.

Em outra etapa, os estudantes poderiam fotografar situações de seu cotidiano, como questões de saneamento básico ou relacionadas ao desenvolvimento sustentável em Blumenau, durante o trajeto para a escola. Essas imagens seriam expostas nos corredores da escola. Durante a exposição, os estudantes

se dividiriam em grupos para registrar em vídeos curtos as reações dos visitantes e, posteriormente, utilizariam esses registros na produção de uma videoaula. Nessa videoaula, discutiriam como a sociedade tende a naturalizar situações cotidianas, banalizando condições de vulnerabilidade social e desvalorizando direitos como moradia, saúde, educação e lazer, o que fragiliza a construção da cidadania.

Com o desenvolvimento desse projeto transmídia, os estudantes seriam incentivados a formular questões e transformar o conhecimento adquirido em prática e ação, promovendo um aprendizado mais ativo e consciente.

MODELO TRANSMÍDIA PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE ARTES

Em meados do século XIX, encontram-se registros de disciplinas com caráter artístico na educação pública brasileira, a partir do Decreto Federal de 1854, que previa o ensino de música com noções de teoria musical e exercícios de canto (MEC/SEF, 1998). No entanto, o ensino de arte passou a integrar obrigatoriamente a Educação Básica apenas em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, que institui as diretrizes e bases da educação nacional, tendo como um de seus objetivos o desenvolvimento cultural dos estudantes (Brasil, 1996).

Com a inserção da arte no currículo escolar, esse componente passou a compor os processos pedagógicos e as políticas educacionais que definem seu papel na estrutura curricular (MEC/SEF, 1998, s/p). Nesse cenário, o ensino de arte torna-se fundamental para o desenvolvimento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania, promovendo o respeito, o diálogo e a troca entre diferentes culturas (MEC, 2017).

É nesse contexto de formação estética e conscientização individual e coletiva que se propõe um projeto transmídia para o componente curricular de Artes, com o objetivo de promover reflexões sobre a arte contemporânea entre os estudantes da cidade de Blumenau.

A arte contemporânea, embora o nome sugira atualidade, não se refere necessariamente à produção do presente ou àquela observada em tempo real (Cauquelin, 2005). Tampouco constitui um repertório fixo ou universal de ca-

tegorias (Werle, 2015). Compreender essa manifestação artística exige critérios que permitam distingui-la das demais produções (Cauquelin, 2005). Nesse sentido, Canton (2019) propõe seis temas que ajudam a refletir sobre a arte contemporânea: da política às micropolíticas; narrativas enviesadas; do moderno ao contemporâneo; corpo, identidade e erotismo; espaço e lugar; e tempo e memória.

Ainda assim, os critérios e temas propostos não esgotam a complexidade da arte contemporânea, que se caracteriza também por ser imagem e experiência. Se décadas atrás era possível delinear o campo artístico de forma mais objetiva, hoje, inserida em uma sociedade plural e mediada por múltiplos dispositivos, essa definição se tornou mais fluida. Para muitos, inclusive, a crescente valorização econômica da arte e a ampliação dos espaços culturais podem gerar um sentimento de distanciamento em relação à arte contemporânea (Cauquelin, 2005).

Para aproximar os estudantes da Educação Básica desse universo, propõe-se um projeto transmídia que promova o debate sobre a arte contemporânea, considerando que a escola é um ambiente de interação social distinto do familiar, propício à ampliação do conhecimento sobre si, o outro e o mundo. As aulas de arte, nesse sentido, podem se constituir como espaços de acolhimento, reflexão e expressão poética, possibilitando uma formação sensível e estética.

O projeto é voltado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e está organizado em três etapas. A primeira consiste em uma aula expositiva e dialogada sobre os conceitos e características da arte contemporânea, com destaque para artistas de relevância nacional e internacional.

Na segunda etapa, os estudantes realizarão uma pesquisa sobre a obra de Elke Hering (1940-1994), escultora e artista plástica blumenauense, cuja produção dialoga com questões culturais, materiais e estéticas diversas. A pesquisa será apresentada em formato de seminário com slides, contendo: identificação dos estudantes; ao menos três obras da artista com imagens e dados; apreciações críticas das produções; e, por fim, uma análise que relate as obras aos conceitos da arte contemporânea abordados na primeira etapa. O último slide deverá conter as referências utilizadas.

Na terceira etapa, os estudantes, organizados em trios, produzirão pequenos vídeos a partir da observação de espaços públicos e culturais de Blumenau, refletindo sobre patrimônio, arte e memória local. Os vídeos poderão ter formato de documentário ou videoarte, com liberdade estética para cada grupo. Após a exibição e o debate em sala de aula, os vídeos serão apresentados à comunidade escolar. Pela relevância do tema e pela possibilidade de ampliação dos debates, o projeto pode ser desenvolvido ao longo de mais de um trimestre e integrado a outras áreas do conhecimento.

Valorizar a obra de Elke Hering no contexto escolar contribui para que os estudantes de Blumenau reconheçam e se conectem com artistas de sua própria cidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a identidade cultural e a valorização da produção artística local.

MODELO TRANSMÍDIA PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE BIOLOGIA

As inovações trazidas pela tecnologia mudaram significativamente as relações cotidianas, tornando-nos cada vez mais dependentes de recursos midiáticos. Diante desse cenário, a educação precisa se adaptar, utilizando essas tecnologias para ampliar a contextualização dos conteúdos. Como destaca Líbâneo (2013), é fundamental que os professores dominem, com segurança, os meios auxiliares de ensino e saibam usá-los de forma prática e adequada ao trabalho pedagógico.

Para que as novas tecnologias sejam utilizadas de maneira significativa no ensino, propomos o uso de recursos com a narrativa transmídia. Esse formato permite que um conteúdo seja fragmentado e explorado por meio de diferentes plataformas. Como exemplo, sugerimos trabalhar temas da biologia em duas mídias: YouTube e podcast. No YouTube, os estudantes poderão produzir um vídeo sobre um tema específico, como a destinação dos resíduos sólidos em Blumenau. Mesmo sem um aterro sanitário em funcionamento na cidade, o tema pode ser explorado a partir do cenário local: o antigo aterro, situado na região da Itoupava Central, foi desativado e atualmente funciona como um centro de transbordo. Os resíduos recolhidos na cidade são encaminhados ao

aterro sanitário da empresa Recicle, localizado em Brusque, que segue normas ambientais e técnicas para disposição de resíduos. Essa mudança operacional é uma oportunidade para discutir a gestão de resíduos e a sustentabilidade.

As etapas para a produção do vídeo incluem: discussão inicial sobre o tema, com base no conhecimento prévio dos estudantes e suas atitudes em relação ao descarte de lixo; levantamento de informações em materiais diversos (artigos, vídeos, documentários); contextualização do tema com foco na cidade de Blumenau; realização de entrevistas com profissionais ligados à coleta e ao tratamento de resíduos; registro de imagens da produção de lixo orgânico nas casas dos estudantes durante uma semana; visita ao local de transbordo e, se possível, ao aterro da Recicle em Brusque; além da verificação das leis e diretrizes que regem o manejo de resíduos sólidos.

O podcast, por sua vez, representa uma forma acessível e criativa de comunicação. Medeiros (2005) ressalta que o podcast devolve ao usuário o “poder de emissão”, permitindo a produção descentralizada de conteúdo, compartilhado conforme o interesse e o contexto de cada pessoa. Isso amplia as possibilidades pedagógicas, uma vez que cada grupo pode desenvolver seu conteúdo com autonomia.

Como fragmento do tema principal, sugerimos a produção de um podcast sobre o uso de minhocas na reciclagem de resíduos orgânicos. Em Blumenau, esse tema se relaciona com ações concretas promovidas pelo Programa de Educação em Saneamento (PES) do Samae, que desde 2019 atua com projetos de educação ambiental nas escolas municipais. Em 2024, o Samae distribuiu kits de compostagem para todas as 127 unidades da rede municipal, compostos por caixas digestoras, minhocas californianas e materiais complementares (Siedmann, 2024). Essas iniciativas reforçam a importância da compostagem como prática para reduzir o lixo enviado aos aterros e, ao mesmo tempo, promover a conscientização ambiental nas comunidades escolares.

No podcast, os estudantes podem abordar como as minhocas participam da decomposição dos resíduos orgânicos, transformando-os em adubo natural. O roteiro do podcast deve conter introdução, desenvolvimento e conclusão. A linguagem pode variar de acordo com o público e o objetivo (mais formal ou

informal), sempre considerando o tempo recomendado de 2 a 5 minutos. O áudio deve ser gravado em local silencioso e pode incluir fundo musical leve, conforme a proposta. Além disso, pode-se convidar um representante do Samae ou de uma escola que já utiliza as composteiras para dar um depoimento sobre os resultados e benefícios da prática.

Por meio dessas propostas transmídia, que envolvem a produção de vídeos e podcasts com base em contextos locais, os estudantes são estimulados a compreender e agir sobre questões ambientais de forma crítica e criativa, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes.

MODELO TRANSMÍDIA PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA

A Sociologia surge enquanto ciência na primeira metade do século XIX, como uma forma de compreender as mudanças sociais que ocorriam na época, como o início da industrialização e o avanço do modo de produção capitalista. Com isso, a Sociologia passa a ser definida como a ciência que busca compreender o mundo social, que foi difundida, principalmente, pelos pensadores Augusto Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber.

No Brasil essa ciência chega ao fim do mesmo século. Tem sua história, dentro do sistema de ensino do país, marcada por idas e vindas. Enquanto disciplina da Educação Básica, a Sociologia procura ter um caráter reflexivo dentro do ensino no qual busca compreender o contexto social do país. Com todas as mudanças políticas que o Brasil passou nos últimos anos, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a disciplina de Sociologia e Filosofia tornam-se obrigatórias para o Ensino Médio, visto que a LDB propõe à escola uma formação mais humanística (Feijó, 2012).

Com esse espaço conquistado pela disciplina no Ensino Médio, ela torna-se fundamental para a discussão das questões sociais e cotidianas vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido sugere-se a aplicação de um projeto transmídia, que tem como objetivo central a discussão acerca do feminismo enquanto um movimento social. A discussão sobre movimentos sociais é proposta pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, na discussão

de Cidadania e Direitos Humanos. Segundo Tomazi (2010) os movimentos sociais configuram-se como:

[...] ações coletivas com o objetivo de manter ou mudar uma situação. Eles podem ser locais, regionais, nacionais e internacionais. Há vários exemplos de movimentos sociais em nosso dia a dia: as greves trabalhistas (por melhores salários e condições de trabalho), os movimentos por melhores condições de vida na cidade (por transporte, habitação, educação, saúde etc.) e no campo (pelo acesso à terra ou pela manutenção da atual situação de distribuição de terras), os movimentos étnicos, feministas, ambientalistas e estudantis, entre outros (Tomazi, 2010, p. 143).

Diante disso, a proposta transmídia para estudo de movimentos sociais e dentre eles o feminismo, para estudantes do 2º ano do Ensino Médio de Blumenau, se configura da seguinte forma: no primeiro momento, aula expositiva e dialogada sobre o conceito de movimento social, além disso, apresentação das transformações do conceito no Brasil. Após essa exposição, solicitar aos estudantes que, divididos em grupos, elaborem um documentário com suas concepções sobre o tema, mostrando alguns tipos de movimentos sociais, dentre eles o feminismo, que deve ser abordado com maior profundidade no documentário. Posteriormente, provocar os estudantes a criarem um canal, da escola ou da turma, no YouTube, no qual os documentários deverão ser postados e divulgados para a comunidade escolar.

No segundo momento da proposta, depois de aprofundado os estudos sobre feminismo para criação do documentário, os estudantes deverão criar uma *fanpage* na rede social Facebook. Durante cada semana um grupo será responsável pela administração dessa página na qual deverão postar diariamente conteúdos sobre a importância do feminismo e os reflexos que esse movimento tem na vida dos estudantes, a fim de sensibilizar a comunidade escolar sobre as desigualdades de gênero que estão intrínsecas em nossas interações sociais cotidianas.

Para finalizar o projeto transmídia, será solicitado aos estudantes, que durante a programação da rádio escolar (caso não haja, sugere-se uma rádio local) os grupos entrevistem outros estudantes, ou convidados de fora da escola, para conversa sobre os preconceitos que possam ter vivenciados em

suas vidas, em decorrência das desigualdades de gênero. Esse projeto pode ser trabalhado durante um trimestre, visto que algumas atividades exigirão maior número de aulas e podem envolver outras áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

No intuito de relacionar as áreas de Comunicação Social e Educação, o capítulo teve como objetivo propor projetos transmídia na Educação Básica a partir das áreas de Pedagogia, Artes, Biologia e Sociologia, com foco no contexto de Blumenau. Para Jenkins (2022), os meios nunca morrem, eles apenas se adaptam aos novos cenários; o que desaparece são as ferramentas utilizadas para produzir e acessar conteúdos. Nesse sentido, pensar a educação na era da convergência, com o uso de técnicas transmídia, é essencial para o engajamento dos estudantes que já fazem parte do atual cenário digital.

Os educadores estão começando a valorizar cada vez mais as ferramentas de aprendizagem que ocorrem por meio de diferentes plataformas como o Instagram, YouTube, entre outros. Em suma, os espaços não formais de aprendizagem podem contribuir na educação por despertar o interesse nos estudantes dos mais diversos níveis de ensino. O contexto corrobora-se com Borges e Dominschek (2019) ao dizerem que para que o aprendizado ocorra de forma mais efetiva, o educador deve incentivar o estudante a se tornar um protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, podemos considerar que a utilização de ferramentas da comunicação na área da Educação é importante no atual cenário de proliferação de dispositivos tecnológicos.

A partir deste trabalho sugerimos que sejam feitas mais propostas transmídia na educação e que possam incentivar professores dos mais diferentes níveis de ensino a adaptarem ou expandirem seus conteúdos por meio da área da Comunicação Social. Deixamos também a sugestão de aplicabilidade desta proposta na Educação Básica com suas devidas adaptações ao cenário social de cada escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. M. **Narrativa transmídia no telejornalismo:** possibilidades e desafios na democratização da informação e produção de conhecimento na TV universitária. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mídia e Tecnologia, Unesp, Bauru, 2018.
- BNCC. Base Nacional Comum Curricular. [2017]. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 mai. 2025.
- BORGES, T. R.; DOMINSCHEK, D. L. A mediação pedagógica como elemento de incentivo à aprendizagem no ensino superior. **Caderno intersaberes**, v. 8, n. 14, p. 19-31, 2019.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ldben). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2025.
- CANTON, K. **Temas da arte contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea:** uma introdução. São Paulo: Martins, 2005.
- CUNHA, A. K.; CRUZ, J. A. S.; BIZELLI, J. L. Audiovisual transmídia para educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS / ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos/SP. **Anais [...]** São Carlos: CIET:EnPED, p. 1-8, 2018.
- FEIJÓ, F. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133-153, jan./jun. 2012.
- FIALHO, J. A. C.; BELLATO, A.; HAAS, M. F.; BORTOLI, F. R.; MITINGUEL, L. H.; MOREIRA, M. A. Narrativa transmídia. **Conversas interdisciplinares:** Revista de divulgação científica da ULBRA Torres, Torres, v. 1, n. 1, p. 1-12, mar./abr./mai., 2017.
- GALLO JÚNIOR, J. A. **A narrativa transmídia como proposta metodológica para educação de Ensino Médio:** um modelo aplicado. 91 p. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, 2016.

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. Narrativa Transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, A. (Org.). **Recursos educacionais abertos e redes sociais**. 2^a ed. São Luís: Editora UEMA, v. 1, p. 278-284, 2014.

HENRIQUES, C. M. Narrativa transmídia e educação para o consumo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS / ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos/SP. **Anais [...]** São Carlos: CIET:EnPED, p. 1-12, 2018.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 3^a ed. São Paulo: Aleph, 2022.

KINDER, M. **Playing with power in movies, television, and video games**: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. California (USA): University of California Press, Ltd, 1991.

LIBÂNEO, J. **Didática**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. G. R.; VELASQUEZ, F. P.; CORDEIRO, G. C.; HAGUENAUER, C. J. Narrativa Transmídia na Educação: experiência da Educoteca nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. **Revista EducaOnline**. n. 9, n. 3, p. 1-15, 2015.

MARTINS, R. L.; PEDRUZZI, C. F. M.; ALVES, I. M. R. Os princípios da lógica da narrativa transmídia no planejamento de aulas EaD. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 189-202, dez. 2017.

MEDEIROS, M. S. D. Podcasting: produção descentralizada de conteúdo sonoro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Intercom, p. 1-11, 2005.

NIETO-BORDA, N. Enseñanza del periodismo transmedia en Colombia, una experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. **Cuadernos.info**, 48, p. 215-236, 2021.

PNEDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

PRIEST, S. H. **Pesquisa de mídia**: introdução. 2^a ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

RODRIGUES, S. D. A. **A literatura como parte de uma narrativa transmídia**: uma viagem ao sistema literário de Star Wars. 2018. 143 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

RYAN, M. Narrativa transmídia e transficcionalidade. **Celeuma**, n. 3, p. 96-128, dez. 2013.

SATO, M.; MOREIRA, B.; LUIZ, T. Educação ambiental e narrativa transmídia: pedagogia popular e fenomenologia recriando o espaço escolar. **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 2, p. 282-296, jan./jun. 2017.

SCOLARI, C. A. Narrativas Transmídia: consumidores implícitos, mundos narrativos e branding na produção de mídia contemporânea. **Parágrafo: Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM**, v. 1, n. 3, p. 7-20, 2015.

SCOLARI, C. A.; ARDÈVOL, E.; PÉREZ-LATORRE, Ò.; MASANET, M-J.; RODRÍGUEZ, N. L. What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. **Digital Education Review**, n. 37, p. 269-287, jun. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE: O ensino de Arte no currículo escolar: legislação e prática. Brasília: Mec/sef, 1998. 116 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMANN, E. **Samae doa kit de compostagem a escolas e creches de Blumenau e reforça o compromisso com a educação ambiental**. [04/11/2024]. Disponível em: <https://www.samae.com.br/noticia/2420/samae-doa-kit-de-compostagem-a-escolas-e-creches-de-blumenau-e-reforca-o-compromisso-com-a-educacao-ambiental>. Acesso em: 30 mai. 2025.

SILVA, W. C. **Diálogos entre educação, produção de vídeo e transmídia: práticas no ensino superior em um curso de tecnologia educacional do município de Blumenau/SC**. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2025.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. 2^a ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

WERLE, M. A. Mikel Dufrenne: a fenomenologia da experiência estética. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 456-464, dez. 2015.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TRANSMÍDIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Elizete de Lourdes Mattos

Eduardo Schiller

Cyntia Bailer

Doi: 10.48209/978-65-5417-638-2

INTRODUÇÃO

Este capítulo explora possibilidades de aplicação das narrativas transmídia na Educação Infantil, com foco em práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças da pré-escola em uma escola da rede privada de Blumenau. A instituição, localizada na região central da cidade, atende aproximadamente dois mil alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contando ainda com uma filial voltada exclusivamente ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Além da educação básica, a escola oferece aulas de Artes e Idiomas, realizadas em outro espaço também situado na área central.

As propostas descritas neste capítulo foram aplicadas em turmas do segmento denominado Infantil V, que atende crianças de 5 e 6 anos. A cada ano, a escola organiza em média cinco ou seis turmas nessa faixa etária, além de outras turmas da Educação Infantil. As atividades foram desenvolvidas em diferentes turmas da mesma escola, respeitando as especificidades de cada grupo e de cada criança, o que permitiu uma abordagem flexível e adaptável às características de cada contexto.

As práticas com narrativas transmídia surgiram a partir de experiências realizadas com essas turmas e não seguiram uma sequência rígida, o que possibilita sua replicação em outros contextos. Na Educação Infantil, há um cuidado constante em propor atividades contextualizadas com os temas previamente definidos pela instituição e pelos profissionais envolvidos, considerando os in-

teresses e necessidades da faixa etária. Isso favorece o envolvimento ativo das crianças nas propostas pedagógicas.

Assim, tanto a criação de histórias em quadrinhos quanto a produção de folders e outras propostas interativas foram elaboradas com base nas temáticas trabalhadas pelas professoras ao longo do ano letivo. As narrativas transmídia, nesse contexto, foram incorporadas por meio de práticas conduzidas pelos professores, abordando conteúdos diversos e estimulando o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da autoria das crianças.

Os autores deste trabalho integram o grupo de pesquisa Plurilinguismo na Educação (GPPluri), vinculado à linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. O grupo tem como foco investigar a pluralidade das formas de expressão da linguagem. Nesse sentido, entre as diversas habilidades previstas para a Educação Infantil, destaca-se neste capítulo a ênfase na linguagem, especialmente na produção escrita, como eixo central das práticas apresentadas.

LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é uma etapa importante para o ser humano, pois coincide com um período intenso de desenvolvimento do sistema nervoso. Devido à plasticidade cerebral, a infância torna-se um momento privilegiado para estimular o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional da criança, dentre outras habilidades (Cosenza; Guerra, 2011). A plasticidade é a capacidade do sistema nervoso em ampliar suas conexões cerebrais, o que é facilitado com a estimulação. Pesquisas advindas da neurociência têm demonstrado que “a estimulação ambiental é extremamente importante para o desenvolvimento do sistema nervoso” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 34).

A Educação Infantil integra a educação básica e está organizada em dois grupos: a creche, que atende bebês (de zero a 1 ano e 6 meses) e crianças pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e a pré-escola, voltada a crianças de 4 anos até 5 anos e 11 meses, que completam seis anos ainda frequentando essa etapa, considerada obrigatória (BNCC, 2017).

Apesar de envolver crianças pequenas, a etapa da Educação Infantil marca o ingresso da criança no processo educacional (Brasil, 2017). Dessa forma, a escola tem como objetivo principal acolher as crianças, mas também “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...]” (Brasil, 2017, p. 38). Todavia, apesar de que as crianças são divididas em faixa etárias semelhantes, possivelmente encontraremos uma diversidade de níveis de desenvolvimento dentro de uma mesma turma. Tal multiplicidade deve-se ao fato de que cada criança, e evidentemente, cada ser humano é único, assim como as características da nossa face (Tokuhama-Espinosa; Nouri, 2020; Tokuhama-Espinosa, 2021). Nossas conexões cerebrais, a forma como nós aprendemos e consequentemente nosso desenvolvimento nos torna únicos desde a infância, pois “a forma como cada um aprende é única” (Amaral; Guerra, 2022, p. 99).

Desde a nossa vida intrauterina, estabelecemos contato com o mundo à nossa volta, ouvimos vozes, recebemos nutrientes, percebemos as emoções e, assim, gradativamente ampliamos nossas conexões cerebrais (Amaral; Guerra, 2022). Dessa forma, nosso processo de desenvolvimento cognitivo está em constante transformação, ampliando as conexões pré-existentes, nos tornando exclusivos em nossa espécie. A revisão de literatura ampla realizada por Amaral e Guerra (2022, p. 99) aponta que: “afirmar que cada cérebro é único significa dizer que cada um de nós processa e aprende informações de uma maneira particular, devido às nossas experiências vividas que influenciam nossos genes e constroem nossa memória”.

O professor, ao estabelecer contato com tal diversidade, precisa estimular as crianças a desenvolver as diversas habilidades, levando em consideração essa forma única de aprender. Dentre todas as habilidades necessárias na etapa da Educação Infantil, trazemos a linguagem: aquisição da oralidade e a aprendizagem da leitura e da escrita como a principal delas, pois ela inicia na infância como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p. 104), “a habilidade de ler é um processo que tem início bem antes dos anos escolares”.

A linguagem, seja ela oral ou escrita, permite não apenas compreender o mundo ao seu redor, mas também expressar suas ideias, sentimentos e construir relações sociais. Essa prática também desempenha um papel vital na interação entre o texto e o leitor, promovendo avanços na alfabetização e no aprendizado ao longo da vida. O desenvolvimento da linguagem possui um período crítico ou período sensível (Lent, 2019), no qual, o ser humano possui uma facilidade maior em desenvolvê-las. Nas palavras de Lent (2019, p. 77), “os períodos críticos devem ser entendidos como intervalos em que os mecanismos de plasticidade cerebral estão especialmente ativos e mais suscetíveis para receber a estimulação adequada proveniente do ambiente”. A linguagem oral, habilidade inata do ser humano, floresce naturalmente em ambientes ricos em estímulos linguísticos. A simples imersão da criança em um contexto comunicativo propicia o desenvolvimento espontâneo de suas habilidades de fala (Dehaene, 2012).

Contudo, “falar é fácil, mas ler já é um pouco difícil” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 101), pois diferentemente da linguagem oral, que se desenvolve de forma espontânea, a aprendizagem da leitura e da escrita requer intervenção pedagógica. A aprendizagem da linguagem escrita não ocorre de forma natural (Dehaene, 2012). Bear, Connors e Paradiso (2017, p. 686) corroboram ao afirmar que a:

[...] fala é expressa naturalmente pelos seres humanos: mesmo sem nenhum treinamento formal, crianças que crescem em um ambiente normal de linguagem invariavelmente aprenderão a compreender a linguagem falada e a falar. Leitura e escrita, por outro lado, exigem anos de treinamento formal.

Embora a linguagem oral e a linguagem escrita desenvolvam-se de forma distintas, elas mantêm uma relação complementar. Nas palavras de Rossa e Rossa (2011, p. 43), “explorar amplamente a linguagem oral da criança é essencial a fim de prepará-la para o contato com o mundo escrito”. Assim, a oralidade oferece subsídios para a compreensão dos sons e estruturas da língua como a consciência fonológica (Soares, 2017), que é primordial na alfabetização.

A criança, desde pequena precisa estar inserida em um espaço no qual seja oportunizado os mais variados tipos, tipologias e gêneros textuais, além de diversificar as complexas propostas as quais possam ampliar o desenvolvimen-

to da consciência fonológica, fazendo com que a criança reflita sobre a língua de forma implícita e explícita, dentre outras habilidades metalinguísticas. A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que permite à criança identificar, manipular e refletir sobre os sons da linguagem falada, como sílabas, rimas e fonemas (Soares, 2017).

No processo de alfabetização, essa compreensão fonológica é essencial para a compreensão e o domínio do sistema de escrita alfabética, pois promove a conexão entre os sons da fala, os quais são chamados de fonemas e os grafemas que são as letras do alfabeto, sendo considerado os símbolos gráficos utilizados na escrita. De acordo com Rossa e Rossa (2011, p. 42), “o aprendizado da linguagem escrita é facilitado através do desenvolvimento da consciência fonológica pela criança, conforme um número de estudiosos acredita e busca evidenciar”.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser amplificado por meio de atividades transmídia, que integram diferentes mídias e linguagens, pois “oferecer textos orais variados que fazem parte do mundo infantil servem como um ‘aquecimento’ das estruturas cognitivas que serão reativadas no momento da alfabetização” (Rossa; Rossa, 2011, p. 43). O uso de recursos transmídia favorece a aprendizagem ativa, lúdica e envolvente, conectando o universo sonoro da criança com múltiplos suportes tecnológicos e culturais. Para tanto, se faz necessário mediação constante do professor, pois como foi visto, a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma natural. A leitura é uma habilidade não apenas funcional, mas transformadora, essencial para o desenvolvimento da cognição, da memória e da capacidade de pensar criticamente (Bailer; Tomitch, 2020).

NARRATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

A Educação Infantil se encontra em um momento de transformação. Em meio ao mundo digital, o qual oportuniza uma vasta diversidade de recursos atrativos para as crianças, as escolas precisam se reinventar e oportunizar propostas as quais envolvam a atenção, promovam uma aprendizagem significa-

tiva, que despertem a criatividade, a interação e envolva as crianças, para que assim os objetivos pedagógicos sejam atingidos.

A transição para um mundo digital altamente conectado tem transformado profundamente a maneira como processamos informações, afetando diretamente os hábitos de leitura. Wolf (2018) argumenta que essa mudança tem levado a uma leitura mais superficial e fragmentada, na qual os leitores priorizam a rapidez na navegação textual, em detrimento da contemplação, do raciocínio analítico e da empatia. Esse fenômeno compromete a concentração, a retenção da informação e até mesmo o pensamento crítico. Para enfrentar esse desafio, a autora propõe o conceito de ‘cérebro bialfabetizado’, que descreve um modelo ideal de leitura em que crianças e adultos aprendem a alternar entre a leitura profunda de materiais impressos e o uso eficaz das tecnologias digitais. Esse equilíbrio permitiria que os leitores usufruissem das vantagens dos dois formatos sem prejudicar habilidades essenciais de análise e reflexão.

No contexto da alfabetização infantil, Wolf (2018) alerta para os riscos do uso precoce de telas, enfatizando que a plasticidade do cérebro das crianças pode ser influenciada pelo tipo de estímulo a que são expostas. Entre as preocupações levantadas, destaca-se a dificuldade em manter a atenção sustentada, a tendência à dependência de estímulos rápidos e o impacto negativo da exposição excessiva às telas no desenvolvimento da empatia e da criatividade. Para mitigar esses desafios, é necessário priorizar a leitura impressa nos primeiros anos de vida, promovendo interações sociais diretas e evitando a mediação constante de dispositivos digitais. Isso destaca a importância do ensino da ‘sabedoria digital’, ajudando os alunos a distinguir informações confiáveis de desinformação e estimulando práticas que favoreçam a leitura profunda. Assim, a educação do século XXI deve buscar o equilíbrio entre a tecnologia e as práticas tradicionais de leitura, garantindo que as futuras gerações desenvolvam um ‘cérebro bialfabetizado’, capaz de alternar entre diferentes formas de leitura e processar informações de maneira crítica e reflexiva.

Essas novas maneiras de perceber e interagir com o mundo também requer refletir sobre novas maneiras do processo de ensinar e de aprender dos sujeitos, os alunos e os professores desse novo mundo. Esse cenário necessita que

novos tipos de narrativas sejam tecidas no chão da sala de aula a fim de atender a complexidade das relações dos estudantes com os objetos de aprendizagem. Diante do exposto, as narrativas transmídia (Jenkins, 2009) na educação surgem como possibilidades que, se planejadas de forma contextualizada poderão contribuir para o desenvolvimento das crianças, tecendo aprendizagens que as conectam a um universo de conhecimento de forma envolvente e interativa.

Para Bona *et al.* (2022, p. 96), “a fim de que as novas tecnologias possam ser utilizadas para ensinar de forma significativa e colaborativa, propomos o uso de recursos educacionais, como por exemplo, a narrativa transmídia”. Ademais, a ludicidade permeia o uso de transmídia conforme afirmam Fontoura e Bona (2023, p. 6): “a transmídia aplicada para a Educação Infantil encontra no brincar diversas possibilidades”, algo que contribui para o envolvimento das crianças.

A transmídia pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica que utiliza narrativas para enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças, promovendo práticas contextualizadas e significativas. Como destacam Bona *et al.* (2022, p. 91), “a narrativa transmídia é como uma estrutura que se expande tanto em termos de linguagens (verbais, icônicas, textuais, entre outras) quanto de meios (televisão, rádio, celular, internet, jogos, quadrinhos, entre outros)”. Essa concepção ressalta a característica central da transmídia: a expansão da narrativa por diferentes mídias, cada qual com seu conteúdo e linguagem próprios, o que proporciona aos alunos uma vivência educativa mais ampla, interativa e conectada com seu cotidiano.

Porém, quando pensamos em narrativas transmídia, logo imaginamos práticas plugadas, apenas relacionadas ao mundo digital. Assim, em um primeiro momento, parece inviável inserir tais práticas na Educação Infantil, já que na maioria das escolas, as crianças não utilizam eletrônicos e/ou em alguns momentos, de forma coletiva, sendo conduzida pelo professor. Tais narrativas, podem estar ou não conectadas com as tecnologias eletrônicas, mas elas convergem entre si e oportunizam uma comunicação.

PRÁTICAS TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização das narrativas transmídia na Educação Infantil, especialmente no processo de alfabetização, abre uma gama de possibilidades pedagógicas. As práticas de transmídia envolvem contar uma história que se desdobra por meio de diversas mídias e plataformas, como livros, músicas, jogos, aplicativos, vídeos, histórias em quadrinhos, *folders*, cada uma contribuindo de maneira única e interativa (Bona *et al.*, 2022).

Além de familiarizar a criança com universo midiático, as propostas de práticas transmídia podem ser utilizadas para estimular a criança a brincar com os sons da língua, identificando rimas, aliterações e a estrutura das palavras, desenvolvendo assim a consciência fonológica de forma lúdica e significativa o que é primordial no aprendizado da leitura e escrita. A seguir, apresentamos algumas propostas de práticas com crianças de 5 e 6 anos em fase de alfabetização à luz dos estudos sobre narrativas transmídia na educação, as quais revelaram possibilidades potentes (Figura 1) e fortemente embasadas nestas teorias para o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização.

Figura 1 - Propostas de narrativas transmídia na Educação Infantil e seus desdobramentos



Fonte: os autores.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos configuram-se como narrativas transmídia, pois oferecem uma combinação única de elementos visuais e textuais com o intuito de comunicar uma ideia ou narrativa como afirmam Foohs, Corrêa e Toledo (2021, p. 81): “os quadrinhos comportam uma combinação entre imagens e outros tipos de representação visual (palavras, onomatopeias, símbolos etc.) com uma finalidade comunicativa”.

Essa abordagem permite que as crianças explorem a narrativa de forma dinâmica, conectando diferentes formas de expressão, como o desenho e a escrita, mesmo na Educação Infantil. Para isso, é fundamental respeitar a faixa etária e as características individuais de cada criança.

Na Educação Infantil, o processo de elaboração de histórias em quadrinhos pode ter início com a escolha de um tema previamente definido, relacionando à temática trabalhada ou ao interesse demonstrado pelas crianças. Caso elas ainda não estejam familiarizadas com o gênero, é necessário que o professor apresente e explore suas características. Em seguida, podem ser trabalhados os elementos essenciais de uma história em quadrinhos, como personagens, enredo, cenário, diálogos e a sequência de eventos. Aos poucos, durante os registros, as crianças podem ser incentivadas a incorporar esses elementos em suas próprias produções.

No momento do registro, as crianças têm liberdade para utilizar tanto o desenho quanto a escrita como formas de expressão narrativa. A escrita pode ocorrer sem intervenção direta do professor, caracterizando-se como escrita inventada (Soares, 2017) ou escrita espontânea, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), momento em que a criança expressa seus conhecimentos sobre o sistema alfabético de forma autônoma. A intervenção docente também pode estar presente, desde que ocorra quando a criança ou o grupo realiza o registro, garantindo suporte quando necessário e respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem.

A escrita, seja ela com ou sem intervenção, permite que crianças de diferentes níveis de alfabetização participem ativamente do processo criativo,

respeitando a singularidade, já que nossas conexões cerebrais são únicas, bem como nossa forma de aprender (Amaral; Guerra, 2022). Tais práticas pedagógicas não apenas reforçam o conteúdo ensinado, mas também desenvolvem habilidades de comunicação, pensamento crítico, criatividade e interação no grupo.

Ao finalizar suas histórias em quadrinhos, poderá ser oportunizado um momento de apresentação para os colegas. Isso não apenas promove a colaboração e o trabalho em equipe, mas também permite que os alunos aprendam uns com os outros e apreciem a diversidade de ideias e estilos de narrativa, além de contribuir para que eles desenvolvam a oralidade na apresentação das próprias produções.

A seguir, apresentamos a Figura 2 que sintetiza uma prática de narrativa transmídia desenvolvida com crianças de 5 e 6 anos, a qual pode ser adaptada para outros contextos.

Figura 2 - Etapas para a elaboração das histórias em quadrinhos



Fonte: os autores.

FOLDERS EDUCATIVOS

Os *folders* educativos são mídias voltadas à informação, educação e conscientização do público sobre determinado tema. No contexto escolar, representam uma excelente oportunidade para que as crianças explorem conteúdos e os comuniquem de maneira visualmente atrativa e envolvente.

O processo começa com a escolha de um tema relevante para a turma, que pode ser selecionado com a orientação do professor, condizente com a temática em pauta ou de acordo com o interesse das crianças. Os temas podem variar desde conceitos básicos até questões sociais e ambientais pertinentes ao cotidiano das crianças.

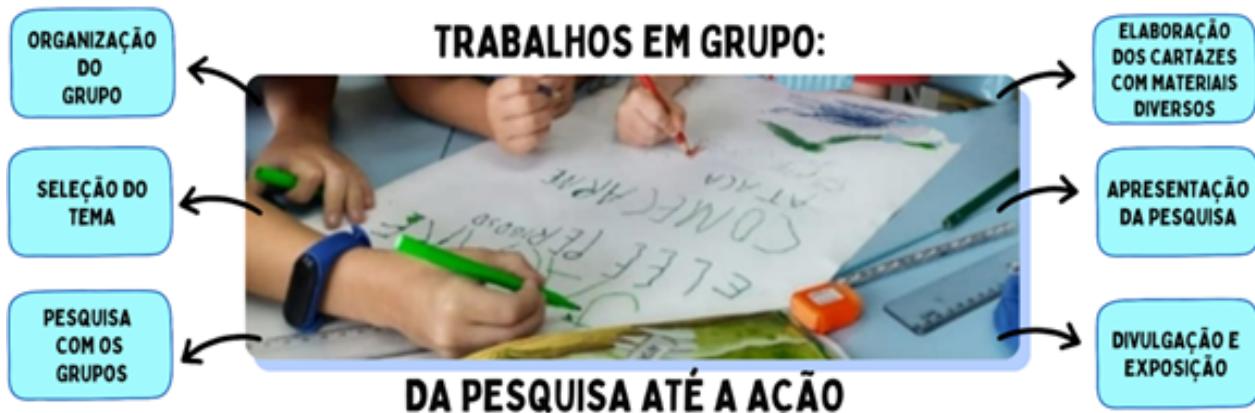
Uma vez selecionado o tema, o professor apresenta às crianças exemplos de *folders* educativos, discutindo sua estrutura, conteúdo e apelo visual. As crianças são incentivadas a observar elementos como a organização do texto, o uso de imagens, as cores e a diagramação, a fim de compreender como esses aspectos contribuem para uma apresentação convincente e eficaz.

Durante a fase de criação, as crianças trabalham individualmente ou em grupos na elaboração de seus próprios folhetos educativos. São incentivadas a combinar desenhos e palavras para transmitir informações de maneira clara e envolvente. Ao longo do processo, o professor oferece suporte e orientação, auxiliando no desenvolvimento das ideias e no aprimoramento das habilidades de comunicação visual e escrita.

Além de se concentrar na estética e na apresentação convincente, as crianças também são incentivadas a considerar a relevância do conteúdo que estão apresentando. Elas são encorajadas a refletir sobre a importância do tema escolhido e como ele se relaciona com suas próprias vidas e experiências. Ao finalizar seus *folders* educativos, as crianças podem compartilhar suas criações não apenas com a turma, mas também com toda a comunidade escolar, promovendo a interação e a colaboração entre os alunos.

Com o intuito de explanar ao leitor a forma como os *folders* podem ser elaborados com crianças em fase de alfabetização ainda na Educação Infantil, traremos uma imagem (Figura 3) com a síntese da proposta que citamos.

Figura 3 - Etapas para a elaboração de *Folders* educativos



Fonte: os autores.

TRABALHOS EM GRUPO: DA PESQUISA ATÉ A AÇÃO

Os trabalhos em grupo e a confecção de cartazes são práticas pedagógicas amplamente utilizadas ao longo dos anos, aplicadas em diferentes áreas do conhecimento e em diversos níveis de ensino. No entanto, na Educação Infantil, propostas com enfoque transmídia ainda não são tão comuns nesse formato.

A realização de cartazes em grupo pode ser viável até mesmo com crianças menores, desde que haja um planejamento cuidadoso e atenção a alguns aspectos fundamentais. Para garantir o engajamento e a compreensão da proposta, o professor pode apresentar previamente diferentes exemplos de cartazes informativos, especialmente se essa linguagem visual ainda não fizer parte do repertório das crianças.

É importante, no entanto, evitar cartazes que explorem exclusivamente temas do universo infantil de forma estereotipada, pois isso pode limitar o potencial criativo das crianças. Caso o professor opte por não apresentar exemplos prontos, é possível conduzir a atividade por meio de mediações e orientações que ajudem as crianças a compreenderem o propósito do cartaz e a desenvolverem suas próprias ideias. A escolha do tema, precisa ser definida em um momento inicial, mas antes disso, é necessário organizar os grupos de trabalhos. Após definir o tema e os grupos, as crianças podem ser encorajadas a realizar pesquisas, utilizando uma variedade de recursos disponíveis, como livros, revistas, cartazes e recursos eletrônicos, os quais são mediados e supervisionados pelo professor.

Feita a pesquisa, o grupo poderá iniciar os diálogos e a produção do material escrito. Assim, começam a concretizar suas ideias, utilizando os materiais disponíveis como papel colorido, lápis de cor, canetas, dentre outros. Ao concluir a proposta, o grupo poderá apresentar sua produção para os demais integrantes da turma e, em seguida, exposto em um local da escola, visando garantir que seus cartazes alcancem os objetivos de comunicação estabelecidos.

Durante a elaboração, as crianças poderão trabalhar em grupos para planejar o conteúdo e o *design* de seus cartazes. Eles colaboram na definição das informações a serem incluídas, na organização visual e na seleção de imagens ou ilustrações que melhor representem o tema. Durante essa etapa, o professor está disponível para oferecer mediação, garantindo que os alunos se sintam confiantes e capacitados durante o processo de criação, bem como possam refletir sobre a linguagem escrita, já que é primordial no processo de alfabetização. O processo de aprendizagem de uma língua envolve interação e mediação constante entre o professor e o aluno, pois “a aprendizagem efetiva não ocorre sem uma orientação adequada” (Mattos; Konrath, 2024, p. 15).

A seguir, a Figura 4 apresenta uma proposta de trabalhos em grupo utilizando pesquisa, leitura e escrita.

Figura 4 - Etapas para elaboração de cartazes educativos



Fonte: os autores.

Ao adotar uma abordagem transmídia, os professores conseguem atender a uma diversidade de estilos de aprendizagem e interesses individuais das crianças, tornando o desenvolvimento da linguagem mais envolvente e significativo.

Essa prática respeita a individualidade de cada criança, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento da consciência fonológica, da criatividade e de outras habilidades essenciais para a formação na Educação Infantil.

Vale ressaltar, que em uma única turma, vamos encontrar diferentes níveis de desenvolvimento da consciência fonológica, pois como já foi citado, cada criança se desenvolve cognitivamente ‘no seu tempo’ (Amaral; Guerra, 2022). Contudo, não se faz necessário agrupá-las por níveis semelhantes, mas sim agrupá-las de forma a contemplar tais diversidades. Evidências oriundas da neurociência reforçam a necessidade de grupos mistos, pois conforme Amaral e Guerra (2022), em um trabalho em grupo nós nos espelhamos nos demais integrantes, algo que contribui para nosso próprio desenvolvimento.

Embora a implementação de narrativas transmídia possa parecer desafiadora inicialmente, com o tempo e a prática, os professores e as crianças, tornam-se mais familiarizados com essas práticas. A interação constante com as crianças e a adaptação das atividades às suas necessidades e interesses contribuem para o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico, além de aprimorar o desenvolvimento da consciência fonológica e consequentemente da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos, práticas transmídia podem ser incorporadas de diversas maneiras na Educação Infantil, proporcionando experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas, sem necessariamente depender de dispositivos eletrônicos. Materiais como papéis, cartolinhas e objetos recicláveis tornam-se recursos valiosos para os professores, permitindo a criação de propostas interativas e acessíveis. O uso de narrativas transmídia enriquece as práticas pedagógicas ao oferecer múltiplos caminhos para a exploração do conteúdo, estimulando diferentes formas de aprendizagem e respeitando a diversidade de interesses e estilos dos alunos. Além disso, em um mundo digital altamente conectado, no qual a forma de processar informações tem se transformado, é essencial que as crianças aprendam a equilibrar diferentes formas de leitura e interação com o conhecimento. A rápida navegação e o consumo fragmentado

de informações podem comprometer habilidades essenciais, como concentração, pensamento crítico e empatia, tornando ainda mais relevante a criação de estratégias que incentivem uma aprendizagem significativa e reflexiva.

A adoção dessa abordagem na Educação Infantil possibilita que os professores criem experiências mais dinâmicas, favorecendo não apenas o aprendizado individual, mas também as interações dentro do grupo. A realização de atividades coletivas pode representar um desafio inicial para as crianças, pois exige o desenvolvimento da capacidade de organização e tomada de decisões compartilhadas. No entanto, com o tempo, as tarefas passam a ser distribuídas de maneira colaborativa, promovendo um ambiente de cooperação e apoio mútuo. Recursos como histórias em quadrinhos, amplamente presentes no universo infantil, despertam curiosidade, criatividade e interesse, e, quando trabalhados de forma transmídia e coletiva, ampliam as oportunidades de interação e aprofundamento dos conceitos explorados. No entanto, à medida que novas maneiras de perceber e interagir com o mundo surgem, também se faz necessário refletir sobre novas formas de ensinar e aprender. O ambiente educacional precisa se adaptar à complexidade das relações entre os estudantes e os objetos de aprendizagem, e, nesse cenário, as narrativas transmídia emergem como uma possibilidade promissora para conectar as crianças a um universo de conhecimento de forma envolvente e interativa.

Além de incentivar a alfabetização e o desenvolvimento de múltiplas competências, a presença das narrativas transmídia na Educação Infantil estimula a troca de conhecimentos, pois as crianças registram suas descobertas de maneira individualizada, enriquecendo sua escrita por meio da colaboração com colegas e da mediação do professor. Dessa forma, considera-se que a transmídia transforma o ambiente educativo ao integrar diversas linguagens e tecnologias, promovendo uma alfabetização midiática que capacita os alunos a navegar e interpretar informações de diferentes fontes. Ao criar um espaço dinâmico e inclusivo, a transmídia valoriza a criatividade, a colaboração e as múltiplas formas de expressão das crianças, tornando-se uma estratégia essencial para um ensino mais significativo e inovador.

As práticas de transmídia apresentam aderência ao contexto e às propostas deste capítulo especialmente por este tipo de narrativa estar associada à elaboração de múltiplas linguagens. São abordagens pedagógicas que utilizam narrativas que se expandem por diferentes mídias e plataformas de maneira interconectada. Na Educação Infantil, contribuem para o desenvolvimento de: i) interatividade e engajamento multimodal; ii) estímulo a diferentes habilidades e competências; iii) aprendizagem personalizada e flexível; iv) conexão com o conhecimento prévio; e v) desenvolvimento da narrativa e imaginação. A ideia de práticas transmídia, que costumam estar atreladas ao uso de telas, oportuniza uma expansão multimodal de linguagens que também pode se dar de maneira desplugada, contribuindo significativamente para o cenário de aprendizagem na Educação Infantil do século XXI.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação:** olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2022. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/24/33/24331119-5631-42c-0-b141-9821064c820c/neurociencia_e_educacao_2022.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. Leitura no cérebro: processos no nível da palavra e da sentença. **Cadernos de Tradução**, v. 40, n. spe2, p. 149-184, 2020.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências:** desvendando o sistema nervoso. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BONA, R. J.; SCHREIBER, A. C. Q.; SOUZA, H. R. L. R.; BILESKI, M. C. A.; PISA, R. C. C. Transmídia e Educação Básica: trânsitos interdisciplinares possíveis. **Revista Dispositiva**, v. 11, n. 19, p. 88-102, jan./jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. **Neurociência e educação.** Porto Alegre: ArtMed, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Sciliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONTOURA, B. J.; BONA, R. J. Educação e tecnologias digitais: a transmídia como ferramenta para formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**, v. 18, e023do1004, p. 1-22, 2023.

FOOHS, M. M.; CORRÊA, G. S.; TOLEDO, E. E. Histórias em quadrinhos na educação brasileira: uma revisão sistemática de literatura. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 80-96, jan./abr. 2021.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LENT, R. **O cérebro aprendiz**: neuroplasticidade e educação. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

MATTOS, E. L.; KONRATH, R. D. A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma natural? Alfabetização como método em um cenário bilíngue. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoi, RS, v. 12, n. 1, p. 7-23, 2024.

ROSSA, A. A.; ROSSA, C. R. P. O aprendizado da leitura sob a perspectiva inatista: relações com a neurobiologia do sistema cerebral de recompensa. In: TREVISAN, A.; MOSQUERA, J. J. M.; PEREIRA, V. W. (org.). **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 37-49.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T.; NOURI, A. Evaluating what Mind, Brain, and Education has taught us about teaching and learning. **Acces: Contemporary Issues in Education**, v. 40, n. 1, p. 63-71, 2020.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Bringing the neuroscience of learning to online teaching**: an educator's handbook. New York: Teachers College Press, 2021.

WOLF, M. **Reader, come home**: the reading brain in a digital world. New York: Harper, 2018.

CAPÍTULO 4

TRANSMÍDIA COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Bruna Jose Fontoura

Rafael José Bona

Doi: 10.48209/978-65-5417-638-3

INTRODUÇÃO

As novas formas de interação e comunicação proporcionadas pelas TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) viabilizam o acesso e o intercâmbio de informações de maneira cada vez mais colaborativa. Esse movimento possibilita novas formas de trocas e cooperação em uma escala até então inimaginável. A presença dessas tecnologias também impulsionou o crescimento das narrativas transmídia em diversos ambientes, incluindo as escolas.

A narrativa transmídia pode ser compreendida como uma forma de construção narrativa em que a história se desenvolve por meio de diferentes plataformas, sendo que cada uma delas acrescenta elementos únicos e relevantes à composição do enredo como um todo (Jenkins, 2009). Na educação, o uso da transmídia pode gerar várias iniciativas positivas, como a integração de currículos, disciplinas e projetos interdisciplinares, estimulando a construção colaborativa de conhecimento entre professores (Castells; Illera, 2017).

No contexto do uso de tecnologias na educação infantil, é importante destacar que o tema já é abordado em documentos e normas oficiais que regem a educação no Brasil. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) orienta a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que normatiza todas as etapas da educação básica, permitindo a construção dos currículos por estados e municípios. Entre as dez competências estabelecidas para a educação infantil, o uso de tecnologias digitais aparece como uma habilidade essencial para a formação dos cidadãos (Brasil, 2018, p. 9).

Diante desse cenário, surge a seguinte pergunta de investigação: como as TDICs e a narrativa transmídia podem contribuir para a formação continuada dos professores da educação infantil? Partindo dessa questão central, o objetivo deste capítulo é analisar a relação dos docentes da educação infantil de Indaial com as tecnologias digitais e a transmídia por meio da formação continuada. Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: desenvolver uma proposta de formação continuada com o uso das TDICs e da narrativa transmídia; e compreender o processo de produção de conhecimento mediado pela transmídia na educação básica.

Foram convidados professores que atuam na educação infantil nas escolas municipais de Indaial, Santa Catarina. A escolha do município foi intencional, uma vez que recentemente a cidade recebeu investimentos para a aquisição de equipamentos tecnológicos nas escolas, conforme informações do site oficial da prefeitura e da secretaria de educação de Indaial (Prefeitura Municipal de Indaial, 2021).

Indaial conta com 24 instituições públicas municipais que oferecem educação infantil em creches e pré-escolas, mantidas pela Secretaria Municipal de Educação. O município oferece atendimento em creches para crianças de até 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos, além daquelas que completam 6 anos. A população estimada em 2021 era de 72.346 habitantes. Indaial faz parte do Vale do Itajaí, uma das regiões mais populosas e desenvolvidas do estado de Santa Catarina, com destaque para a concentração de empresas e atrativos turísticos (Prefeitura Municipal de Indaial, 2021).

Esse estudo busca entender como as TDICs e as narrativas transmídia podem enriquecer a prática pedagógica e fortalecer a formação continuada dos professores, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e adequado às demandas do mundo contemporâneo.

O PERFIL DOS PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por muitos anos, o governo não demonstrou compromisso efetivo com a educação infantil, e as primeiras iniciativas estiveram ligadas ao assistencia-

lismo. Segundo Bujes (2001), para as crianças nascidas em famílias de boas condições financeiras, os cuidados iniciais ficavam sob a responsabilidade da própria família. Já aquelas vindas de contextos socioeconômicos desfavorecidos eram acolhidas e cuidadas por instituições do terceiro setor. Dessa forma, a história da educação infantil no Brasil permaneceu por décadas associada ao assistencialismo.

Guimarães (2017, p. 90) aponta que “em algumas cidades do país, as primeiras creches substituíram a Casa dos Expostos, com seu caráter assistencial e de guarda voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas”. O surgimento das creches e pré-escolas no Brasil esteve relacionado às mudanças nos contextos econômicos, sociais e políticos, como a crescente inserção das mulheres das grandes capitais no mercado de trabalho.

Além desse cenário, houve a necessidade de formar mão de obra qualificada desde cedo, e a escola passou a ser vista como um espaço para orientar esse processo. Guimarães (2017) relata que o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, criado em 1899 pelo médico Mancovo Filho, tinha como objetivo a criação de creches e pré-escolas para crianças menores de oito anos.

A partir do século XX, as creches e pré-escolas passaram por um processo de evolução e profissionalização. Inicialmente voltadas para cuidados básicos como higiene e alimentação, essas instituições começaram a incorporar propostas pedagógicas específicas com a chegada dos jardins de infância. Inspirado pelos estudos do pedagogo alemão Friedrich Froebel, esse modelo defendia que as crianças iniciam seu desenvolvimento cognitivo desde o nascimento, embora tais habilidades não fossem suficientemente estimuladas (Arruda; Nascimento, 2020, p. 2).

A formação continuada, por sua vez, está diretamente relacionada à busca contínua pela qualificação profissional, com o objetivo de melhorar a prática docente. Embora existam outros termos associados à formação profissional, optou-se por utilizar formação continuada, dada sua prevalência nos estudos que fundamentam essa pesquisa.

Ensinar crianças pequenas exige a criação de momentos de interação, atenção e brincadeiras entre professores e alunos, o que possibilita um apren-

dizado significativo, focado no desenvolvimento da criança. Esse processo não se restringe ao ambiente escolar, mas deve estar orientado pelas necessidades e práticas estabelecidas na escola (Gatti, 2017).

Outro aspecto fundamental é a relação entre professores da educação infantil e as famílias. Segundo Souza (2009), educar uma criança não é uma tarefa que pode ser delegada exclusivamente à escola. O autor reforça que uma relação positiva e próxima entre escola e família é indispensável para qualquer contexto educativo, pois essa parceria oferece às crianças as condições necessárias para um desenvolvimento social e escolar de qualidade. Nos primeiros anos de escolarização, com o apoio das famílias, a criança tem a oportunidade de construir conhecimento em um ambiente de convivência que promove a aprendizagem e a internalização de valores éticos e afetivos (Unesco, 2009, p. 18).

A escola de educação infantil é um espaço fundamental para o desenvolvimento das habilidades infantis e para a ampliação do convívio social por meio da aprendizagem. No entanto, para garantir uma educação de qualidade, é imprescindível que os professores sejam valorizados, reconhecidos e capacitados. A formação de profissionais da educação infantil é um desafio que exige a colaboração de todas as esferas públicas: municipais, estaduais e federais. Somente por meio de um esforço conjunto será possível promover mudanças significativas nesse processo e alcançar uma educação infantil de qualidade.

OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS E A TRANSMÍDIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) no contexto educativo oferece amplas possibilidades de interação e construção colaborativa entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. No entanto, não basta apenas dispor dessas ferramentas e mídias para que o processo de aprendizagem ocorra de forma eficaz. É fundamental que o professor possua o conhecimento necessário para integrar essas tecnologias de maneira significativa em sua prática pedagógica. Esse preparo se dá por meio de pesquisas, estudos teóricos e capacitações continuadas (Rocha, 2011).

A convergência digital exige mudanças profundas que afetam a escola em diversas dimensões, como infraestrutura, projeto pedagógico, formação de professores, avaliação e mobilidade. As TDICs transformaram a forma como organizamos e acessamos o conhecimento. Portanto, essa mudança deve refletir na maneira como ensinamos e aprendemos. Nesse contexto, a formação dos docentes também precisa evoluir, incorporando as tecnologias de forma crítica e prática (Moran, 2018).

Martín-Barbero (2014) adverte sobre os cuidados ao incorporar tecnologias nas escolas. Mais do que apenas projetar uma imagem tecnológica, as instituições de ensino devem priorizar práticas educativas que de fato modernizem o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é importante enfatizar o papel do professor na mediação dessas tecnologias.

A formação de professores frequentemente aborda as tecnologias apenas como ferramentas, sem reconhecer plenamente seu potencial como mídias e linguagens, amplamente assimiladas pelas crianças que cresceram em um mundo digitalmente conectado. Quando utilizadas de maneira crítica e criativa, as tecnologias e mídias nos ambientes escolares possibilitam a continuidade das atividades em situações emergenciais, personalizam o aprendizado, ampliam a retenção das informações e aumentam o engajamento dos estudantes. Além disso, as novas tecnologias têm viabilizado o crescimento das práticas transmídia no contexto educacional.

Na educação infantil, a transmídia encontra nas brincadeiras um grande potencial de aplicação. Prensky (2017) descreve o universo lúdico como um espaço no qual o brincar deve ser envolvente, divertido, interessante e informativo, criando um contexto que favorece a aprendizagem. Esse ambiente de aprendizado pode ser potencializado pela integração planejada e intencional das tecnologias. Scolari (2013) reforça a importância do uso das mídias e tecnologias no processo de ensinar e aprender, destacando seu papel na construção do conhecimento das crianças.

Com essas abordagens, o uso das TDICs e da transmídia na educação infantil não apenas facilita a aprendizagem, mas também torna o processo mais dinâmico, participativo e relevante para as novas gerações.

Cada criança integra informações de várias mídias, o que leva todos a saberem algo que seus amigos não conhecem. Juntos, eles compartilham as informações e reconstroem de forma colaborativa o universo narrativo. Cada meio contribui para a construção do mundo narrativo; obviamente, as contribuições de cada meio ou plataforma de comunicação diferem uma das outras (Scolari, 2013, p. 25).

O aprendizado das crianças pequenas envolve diversas ações, como escutar, observar, imitar, questionar, refletir, experienciar, avaliar, prever, cogitar e praticar (Prensky, 2012, p. 156). Com o uso planejado das tecnologias, é possível estimular esses processos de maneira sistêmica e estruturada, ampliando as oportunidades de aprendizado.

Jenkins (2010) apresenta sete princípios fundamentais para uma narrativa transmídia, amplamente discutidos em várias publicações. Posteriormente, o autor revisitou esses princípios em seu blog, adaptando-os para o contexto educacional, com foco na educação transmídia (*transmedia education*). A seguir, o quadro descreve o conceito original de cada princípio e sua adaptação para a educação.

Quadro 1 – Princípios da narrativa transmídia x princípios educação transmídia

Narrativa transmídia	Princípios educação transmídia
Profundidade – Esse princípio descreve a profundidade de uma narrativa e a possibilidade que ela tem de ser fragmentada e espalhada em outras mídias.	Propagabilidade e aprofundamento – Uma prática educacional que utiliza a narrativa transmídia deve permitir que os alunos busquem informações relacionadas aos seus interesses em diversos meios e ao mesmo tempo permita que eles se aprofundem em algo que seja relevante para eles.
Coerência – O segundo princípio para a construção de uma narrativa transmídia está associado à coerência da história a partir de uma estrutura linear ou por meio da multiplicidade.	Continuidade x Multiplicidade – A continuidade visa manter a história a partir da sua construção considerada definitiva com o uso de referências. Já a multiplicidade pode ser trabalhada ampliando o olhar dos alunos sobre variados temas, trazendo questionamentos e aprofundamentos de temáticas a partir de uma simples possibilidade “e se”.

<p>Imersão x Extração – Esse princípio tem relação com a possibilidade de o receptor fazer parte daquele universo, por meio de pontos de contato ou experiências reais com partes da história. A possibilidade de uma experiência num parque de diversão temático ou ainda de miniaturas dos personagens da narrativa, são exemplos desses princípios.</p>	<p>Imersão x Extração – A imersão pode proporcionar um valor diferente aos alunos a partir da potencialidade de universos virtuais. O autor descreve ainda a possibilidade de vivenciar experiências a partir de outros pontos geográficos e históricos, como exemplos da adaptabilidade deste princípio. Já a capacidade de extração captura outro princípio que já faz parte da educação que a ideia de utilizar itens e objetivos significativos na sala de aula.</p>
<p>Construção de universo – Possibilidade de extensão utilizando muitas vezes outros elementos / personagens que fazem parte da história. Proporcionando uma construção mais elaborada e com mais detalhes do universo descrito originalmente.</p>	<p>Construção de universo – As histórias podem trazer outros elementos além dos seus espaços geográficos e fatos históricos. A construção de universo dentro da educação pode remeter a outras experiências que poderiam ser vividas pelos alunos, como por exemplo se aprofundar nas vestimentas da época entre outros fatores culturais como por exemplo, as suas normas, rituais, falas e até mesmo gastronomia.</p>
<p>Serialidade - esse princípio descreve a possibilidade de espalhar pequenos fragmentos da história em variadas plataformas.</p>	<p>Serialidade – A serialidade diz respeito à fragmentação intencional e à distribuição das informações de uma história de forma que cada parte, ou capítulo, seja significativa por si só, ao mesmo tempo em que desperta o interesse para acompanhar os desdobramentos seguintes. Esse princípio pode ser aplicado à educação, considerando a possibilidade de organizar os conteúdos por meio de arcos narrativos, favorecendo o engajamento e a continuidade do aprendizado.</p>
<p>Subjetividade – esse princípio descreve a possibilidade de extensão do conflito central. Um dos exemplos é a criação de narrativas a partir de um personagem secundário ou de pessoas fora do contexto original. Muitas vezes a narrativa é contada pelo narrador e outras pelos personagens, possibilitando novas formas de explorar a narrativa a partir de outros olhares.</p>	<p>Subjetividade - Trata-se de abordar o mesmo evento por diferentes perspectivas. O autor ainda cita o livro “99 maneiras de contar uma história: exercícios com estilo” (Matt Madden). Nele é possível ajustar diferentes variáveis de narrativa. Na sala de aula, há o valor de inverter as perspectivas - como os mesmos eventos foram entendidos pelos gregos e persas? Como será que a história do Brasil seria contada a partir da perspectiva dos povos originários?</p>
<p>Performance – Capacidade de levar os receptores a fazer parte da narrativa, se envolverem e se sentirem parte da história.</p>	<p>Performance – Diferente das mídias que buscam uma audiência, em sala de aula já existe um grupo de alunos presentes. O grande fator que influencia a performance é a motivação. Nesse princípio está a possibilidade de transformar o conteúdo pensando na atratividade que ele teria para os alunos. Será que o conteúdo abordado poderia ser trabalhado de uma outra maneira? Talvez de uma forma mais lúdica?</p>

Fonte: adaptado de Jenkins (2010).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em educação tem sido reconhecida há tempos como uma ferramenta essencial para promover mudanças significativas nos ambientes escolares e em seus projetos pedagógicos (Ferreira, 2014). A escolha adequada de métodos de pesquisa garante que o estudo siga um direcionamento válido, utilizando critérios que correspondam aos conceitos e objetivos propostos, sempre em busca de validação e credibilidade das informações obtidas (Chaer; Diniz, 2011).

A investigação qualitativa, por sua vez, permite que situações identificadas ao longo de seu desenvolvimento ou aplicação sirvam como pontos de partida para uma compreensão mais clara do objeto de estudo. Sua aplicação no contexto educacional é comum, em grande parte devido ao ambiente em que os dados são coletados e ao envolvimento direto dos pesquisadores nesses contextos (Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa apresentada aqui é classificada como uma pesquisa-ação (Thiollent, 2022). Para que essa metodologia seja eficaz, é fundamental que o projeto aborde temas de interesse mútuo, baseando-se em um compromisso compartilhado entre os participantes. Além disso, a proposta deve envolver a participação ativa de todos e garantir benefícios claros para os envolvidos, estabelecendo, ao mesmo tempo, procedimentos inclusivos (Tripp, 2005, p. 450).

Após a escolha do município de Indaial como objeto de estudo, foi realizada uma reunião com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para verificar o interesse em dar continuidade às atividades propostas por esta pesquisa. O apoio do município incluiu a disponibilização de transporte e o incentivo para que os professores participassem das formações na cidade vizinha de Blumenau. Todas as atividades ocorreram em 2022.

Os professores que atuam na educação infantil nas escolas municipais de Indaial foram convidados a participar. Para alinhar as atividades às necessidades dos docentes, foi aplicado um questionário inicial, enviado on-line por meio da plataforma Google Forms. Vale ressaltar que todos os docentes convidados atuam em instituições públicas com foco na educação infantil. A Se-

cretaria de Educação disponibilizou os e-mails profissionais dos professores e, previamente, notificou-os sobre o convite para participar.

Além de convidar os professores para as oficinas, o questionário incluiu perguntas sobre o perfil dos docentes e o uso de tecnologias em suas práticas pedagógicas. A seguir, é apresentado um quadro que descreve as perguntas formuladas para o questionário, oferecendo uma visão mais clara sobre os aspectos investigados junto aos participantes.

Quadro 2: Questionário aplicado com os professores

1) Há quanto tempo você é professor(a) da rede de ensino municipal de Indaial?
2) Quais disciplinas você leciona?
3) Qual a faixa etária da maioria dos alunos das suas turmas? <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I – 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> outro
4) Você costuma utilizar tecnologias (celular, acesso à internet, vídeos, entre outros) como ferramenta para facilitar o ensino e a aprendizagem? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> outro: _____
5) Recentemente você recebeu formação profissional incentivando o uso de tecnologias em sala de aula? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> outro: _____
6) O uso de atividades pedagógicas envolvendo a tecnologia é incentivado na escola que você atua? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> outro: _____
7) Você teria interesse em participar de oficinas sobre tecnologias digitais da comunicação e informação para aprimorar as suas atividades em sala de aula? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> talvez <input type="checkbox"/> outro: _____

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à aplicação dos questionários, Marconi e Lakatos (1999) destacam a importância de fornecer uma orientação clara aos respondentes sobre o propósito do estudo, reforçando a relevância de sua participação e das respostas obtidas. Dos 17 convidados, sete professoras demonstraram interesse em participar das oficinas, que foram realizadas de forma presencial e on-line.

Para preservar a identidade dos participantes, ao longo da pesquisa eles serão identificados como “professora A”, “professora B”, “professora C” e assim por diante. A fim de caracterizar os participantes deste estudo, foi elaborado o quadro a seguir, que contém informações iniciais sobre o perfil das docentes, como faixa etária, tempo de atuação e formação acadêmica.

Quadro 3: Perfil inicial dos participantes da pesquisa

Professora	Idade	Tempo de atuação	Formação Acadêmica
A	35 anos	7 anos	Licenciatura em Pedagogia, com especialização.
B	41 anos	6 anos	Licenciatura em Pedagogia
C	39 anos	10 anos	Licenciatura em Pedagogia
D	42 anos	8 anos	Licenciatura em Pedagogia, especialização.
E	33 anos	3 anos	Licenciatura em Pedagogia
F	38 anos	7 anos	Licenciatura em Pedagogia
G	36 anos	10 anos	Licenciatura em Pedagogia, com especialização.

Fonte: dados da pesquisa.

Com o retorno dos professores e a tabulação inicial dos resultados, iniciou-se o planejamento efetivo das oficinas. O cronograma foi validado primeiramente pela Secretaria Municipal de Educação, que foi consultada e envolvida em todas as etapas de planejamento. O processo detalhado de estruturação das atividades será abordado a seguir.

Após a definição das temáticas, a próxima etapa consistiu na seleção e organização do conteúdo das oficinas. Cada encontro foi planejado cuidadosamente, com a inclusão de práticas inspiradas em estudos de caso. A seguir, será apresentado o quadro que detalha a temática, o conteúdo e a carga horária das oficinas ministradas.

Quadro 4: Conteúdo das oficinas ministradas

Temática das Oficinas	Conteúdo abordado	Carga horária
Produção de vídeos educativos	Os vídeos como ferramentas educativas; Por que desenvolver videoaulas? Formatos de vídeos e equipamentos necessários para a captação; A importância do roteiro para a criação de vídeos; Como aplicá-los em sala de aula.	2 horas
Podcast educativos	O podcast como linguagem acessível; Equipamentos necessários para a produção; A importância do roteiro na criação de um podcast; Dicas para a produção de um roteiro educativo; Como produzir podcast utilizando o celular como ferramenta?	3 horas
Edição de vídeos e materiais educativos	O Canva como ferramenta acessível para a edição de vídeos; Recursos disponíveis da plataforma; A inclusão de imagens e áudios no Canva; Utilizando a ferramenta “grave a si mesmo” para a produção de vídeos; Bônus – o Canva Educação; Outros aplicativos e opções para edição de vídeos e podcast.	2 horas

Fonte: Dados da pesquisa.

Parte da organização prévia dos encontros com os professores incluiu o envio antecipado dos convites para as sessões on-line e a reserva dos espaços destinados à realização das atividades práticas nos encontros presenciais. As reuniões on-line foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, enquanto os encontros presenciais ocorreram no Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores (EFEX) e nos laboratórios de áudio e vídeo da Universidade Regional de Blumenau.

O EFEX, idealizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira em parceria com a Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina e a Universidade Regional de Blumenau, é reconhecido como um ambiente criativo e inovador, voltado para o desenvolvimento de competências específicas

nos professores. Entre essas competências destacam-se a incorporação de tecnologias às experiências de aprendizagem e a promoção do uso responsável da tecnologia, tudo em um ambiente modulável que favorece a colaboração (Consed, 2022).

Durante o planejamento das oficinas, foram aplicados formulários de avaliação em todos os encontros, bem como registradas as presenças dos professores participantes. As atividades práticas realizadas nos laboratórios resultaram na produção de vídeos e podcasts que abordaram a comemoração do centenário da Semana de Arte Moderna.

O modernismo é um dos movimentos literários mais influentes da história brasileira, que teve início oficialmente na Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, entre os dias 13 e 18 de fevereiro de 1922. O evento, realizado no Teatro Municipal de São Paulo, contou com a participação de diversos artistas, principalmente cariocas e paulistas, e incluiu exposições de artes plásticas de Di Cavalcanti, Vicente Rego Monteiro e Anita Malfatti. Também houve saraus com apresentações de dança e música, incluindo composições de Ernani Braga e Villa-Lobos. A Semana de Arte Moderna é considerada um marco transformador na cultura brasileira, desencadeando profundas mudanças no cenário artístico do país (Ajzenberg, 2012).

Seguindo essa temática, o conteúdo das oficinas foi expandido para explorar a percepção dos professores sobre o uso da transmídia na educação. No roteiro de vídeo, foram adicionadas informações sobre Anita Malfatti, abordando sua história, características e sua relevância no modernismo. Já o roteiro do podcast contextualizou a importância da Semana de Arte Moderna de forma mais ampla.

As oficinas resultaram na produção colaborativa de quatro podcasts e dois vídeos educativos, desenvolvidos e gravados nos laboratórios de áudio e vídeo da Universidade Regional de Blumenau, durante as sessões presenciais com os professores participantes.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, foram utilizados três instrumentos distintos. O primeiro foi um questionário on-line enviado aos professores de Indaial por meio do *Google Forms*. O segundo instrumento foi a observação das oficinas ministradas, e o terceiro, a aplicação de entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram agendadas e realizadas após a conclusão das oficinas. Conforme destaca André (2013, p. 100), “no estudo qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. Por meio dessas entrevistas, buscou-se compreender de forma mais aprofundada as percepções dos professores quanto à aplicabilidade dos conceitos e ferramentas aprendidas, além de avaliar suas opiniões sobre o uso da transmídia na educação.

Para conduzir as entrevistas, foram utilizados roteiros com perguntas pré-definidas, que facilitaram a interação entre entrevistado e entrevistador. Duarte (2009) enfatiza que a entrevista em profundidade serve como referência para teorias e práticas definidas pelo pesquisador. Essas perguntas agrupadas formam o roteiro, cuja principal função é promover um fluxo de diálogo alinhado ao foco da investigação. Vale ressaltar que o roteiro não deve interferir nas respostas dos entrevistados. Quando bem estruturado, ele atua como uma bússola que orienta a conversa em direção aos objetivos do estudo (More, 2015).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, e, com a autorização dos professores, tanto as imagens quanto o áudio foram gravados para consulta posterior durante a análise dos dados. Batista, Matos e Nascimento (2017) descrevem a técnica de entrevista como uma ferramenta essencial para acessar a subjetividade dos pesquisados por meio de seus depoimentos e informações.

PERCEPÇÕES SOBRE A TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A democratização e o crescente acesso às tecnologias por crianças e adultos têm gerado reflexões que transformam as práticas tradicionais da educação em práticas multimodais, utilizando diversos meios. Muitas dessas práticas combinam recursos comunicacionais, com destaque para iniciativas que envolvem a transmídia na educação. A transmídia, com seus recursos midiáticos, pode contribuir positivamente para a construção do conhecimento, promovendo a cultura participativa tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Mutsuque, 2022).

Durante as formações com as professoras, foram abordados temas como gamificação em sala de aula, podcasts, vídeos educativos e transmídia na educação. Esses conceitos foram inseridos de forma planejada e retomados nas atividades presenciais, com o objetivo de avaliar a percepção das docentes quanto ao uso da transmídia no contexto educativo.

Conforme já discutido, Jenkins (2010) revisitou os princípios da transmídia, adaptando-os ao cenário educacional. Segundo o autor, não é necessário que todos os elementos estejam presentes para que uma narrativa seja considerada transmídia. Borges (2014) identifica três pontos de partida importantes para o uso da transmídia em práticas pedagógicas: a construção intertextual a partir de um texto inicial, o uso de múltiplas plataformas (quadrinhos, filmes, sites, podcasts, vídeos, entre outros) e a produção colaborativa.

Nas oficinas, foi trabalhado o centenário da Semana de Arte Moderna, utilizando laboratórios de áudio e vídeo. O objetivo era expandir o conteúdo por meio de outras plataformas e formatos. As professoras relataram que a experiência foi positiva e que surgiram novas ideias para o planejamento de práticas pedagógicas.

Quando questionadas sobre a presença de um tema recorrente nas formações, apenas duas professoras se recordaram do conteúdo relacionado à Semana de Arte Moderna. Ambas conseguiram identificar a expansão desse conteúdo em mais de uma atividade, embora não tivessem se lembrado da pa-

lavra transmídia. As demais participantes não se lembraram espontaneamente da expansão do conteúdo.

A pergunta seguinte revelou às professoras o tema da Semana de Arte Moderna e questionou se seria possível utilizar mídias e tecnologias para continuar uma história a partir de outros personagens. Todas confirmaram essa possibilidade em suas práticas pedagógicas. Uma das entrevistadas, a professora E, mencionou um projeto em parceria com outra docente em uma escola no Rio Grande do Sul.

Embora as professoras não tenham se recordado do termo transmídia, observou-se que algumas técnicas já são aplicadas em suas práticas pedagógicas, mesmo que de forma incipiente. Desde pequenas, as crianças descrevem suas experiências e vivências como uma maneira de dar significado ao que aprendem, utilizando não apenas a oralidade, mas também gestos e expressões. Essa construção de um pensamento narrativo se desenvolve a partir das aprendizagens formais e informais ao longo da vida, surgindo muito cedo, ainda na infância (Borges, 2014).

A sociedade está rodeada de conteúdo, produtos e oportunidades de entretenimento. Contar uma história por meio de diversas mídias permite que o conteúdo seja apresentado na forma, no momento e no meio mais adequados, proporcionando uma experiência mais coesa e satisfatória para os receptores. Na prática, a narrativa transmídia não é um conceito novo, mas uma nova terminologia para a comunicação de uma ideia por meio de múltiplas mídias, aproveitando o que cada uma faz de melhor (Jenkins, 2009).

Considerar o professor na era digital é reconhecer seu papel no contexto atual e na cultura contemporânea. Na era digital, a comunicação se tornou ainda mais importante, permitindo o acesso instantâneo a informações por meio de diversas tecnologias, muitas vezes ignorando as barreiras de espaço e tempo (Borges; Prado; Tavares, 2014). À medida que os professores desenvolvem novas competências e se tornam mais confiantes no uso de mídias em suas práticas educativas, estarão mais preparados para promover a alfabetização midiática e informacional no currículo escolar (Wilson, 2013).

CONSIDERAÇÕES

As revoluções tecnológicas têm influenciado comportamentos e práticas sociais ao longo das gerações, e, mais do que simples ferramentas de entretenimento, as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) estão sendo cada vez mais utilizadas como instrumentos de aprendizagem. Nesse cenário, é essencial fortalecer a convergência entre tecnologia, mídia e educação, promovendo conexões e incentivando a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo.

Para que essa integração ocorra de maneira eficiente, é fundamental que tanto professores quanto alunos compreendam e utilizem essas ferramentas em seu cotidiano, por meio de pesquisas, estudos teóricos e formação continuada (Rocha, 2011). Segundo Nóvoa (2002), a formação continuada deve não apenas refletir sobre a prática pedagógica, mas também promover avanços no desenvolvimento profissional dos docentes.

Com base na importância da formação continuada para a construção de novos saberes, o objetivo deste estudo foi analisar a relação dos docentes da educação infantil com as tecnologias digitais e a transmídia, por meio de processos formativos. Para atingir esse objetivo, dois pontos principais foram definidos: desenvolver uma proposta de formação continuada com o uso das TDICs e compreender o processo de construção do conhecimento transmídia na educação básica.

Após a participação nas formações, as professoras da educação infantil de Indaial foram convidadas para entrevistas que permitiram um entendimento mais profundo de suas percepções sobre o uso de tecnologias e transmídia. A partir dessas entrevistas, ficou evidente que práticas envolvendo mídias audiovisuais, como vídeos do YouTube, já fazem parte do cotidiano escolar. A pandemia da covid-19 e as aulas mediadas por tecnologia também impulsionaram o uso dessas ferramentas, embora muitas professoras ainda não se sintam preparadas para criar seus próprios conteúdos. A maioria depende de materiais prontos, disponíveis nas plataformas.

Essa insegurança na criação de conteúdos está, em parte, relacionada à falta de formações continuadas focadas no uso de tecnologia nas práticas pedagógicas. Embora o município de Indaial ofereça formações mensais, conforme cronograma da Secretaria de Educação, os encontros poderiam ser ampliados para incluir mais abordagens sobre o uso de tecnologias.

Outro ponto levantado foi a participação exclusiva das professoras regentes nas formações, as quais, ao retornarem, têm a responsabilidade de disseminar o que aprenderam para seus colegas. Isso ressalta a importância de envolver toda a equipe escolar em ações formativas, garantindo que todos os atores do processo educativo participem ativamente.

É importante reconhecer que o cenário social de uma escola não representa o de todas. Embora algumas instituições de Indaial tenham recebido investimentos recentes em tecnologia, cada escola apresenta características próprias, influenciadas por fatores sociais, econômicos e culturais. Esse quadro se torna ainda mais preocupante quando observamos o contexto nacional, em que muitas escolas ainda enfrentam a falta de recursos básicos, tornando a implementação de projetos tecnológicos um grande desafio.

Nesse cenário, o uso da transmídia em práticas pedagógicas pode parecer mais um obstáculo, porém, vivemos em uma era de convergência midiática, na qual estamos cada vez mais conectados. Essa conexão abre novas possibilidades para consumir e compartilhar conhecimento, impactando diretamente o ambiente educativo. O conhecimento já não está restrito às salas de aula; ele se expande para além das fronteiras escolares. Utilizar a transmídia na educação envolve pensar estrategicamente sobre a narrativa que será construída, incluindo os alunos no processo de criação e utilizando recursos analógicos e digitais para fortalecer o aprendizado de maneira colaborativa e integrada.

A formação continuada é essencial para que os professores se mantenham atualizados. Ela oferece a oportunidade de conhecer novos cenários, dialogar com colegas e refletir sobre o contexto educativo. Entre os temas fundamentais para a formação docente está o uso das TDICs em sala de aula e a possibilidade de aplicar métodos que promovam uma cultura participativa, como a transmídia, colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem.

As ações desenvolvidas com as professoras de Indaial demonstram que há muitas possibilidades quando os professores são envolvidos no processo de co-construção do conhecimento. É com o olhar atento daqueles que vivenciam o cotidiano escolar que se podem identificar lacunas nas práticas e nas relações educativas. Assim, iniciativas que aproximem os professores de maneira prática e contínua podem contribuir para resultados positivos, sendo a formação continuada uma ferramenta essencial nesse processo.

REFERÊNCIAS

AJZENBERG, E. A semana de arte moderna de 1922. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 7, p. 25-29, 2012.

ANDRÉ, M; E. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Thema**, v. 20, p. 37-54, 2021.

BATISTA, E; DE MATOS, L.; NASCIMENTO, A. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994.

BORGES, F. T. et al. **Formação de Professores transmídia, conhecimento e criatividade: docência e construção de conhecimento na EAD**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BUJES, M. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CASTELLS, N. M.; ILLERA, J. L. R. La narrativa transmedia: La carta ancestral en educación secundaria. **Razón y Palabra**, v. 21, p. 221-233, jul./sep. 2017.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p.251-266, 2011.

CONSED. **Professores ganham espaço de formação e experimentação em tecnologias educacionais**. Jornal do CONSED. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/59ef86803f387.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2022.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**, 2009.

FERREIRA, I. **A planificação como prática de uma professora em processo de formação**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2014.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GUIMARAES, C. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, 2017.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. **Transmedia Education: the 7 Principles Revisited**. Disponível em: http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html?rq=education. Acesso em: 12 nov. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3^a Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, J. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, ano X, n. 39, p. 10-13, 2018.

MORÉ, C. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **CIAIQ2015**, v. 3, 2015.

MUTSUQUE, J. **Práticas comunicacionais em educação transmídia: estudo de caso de escola pública de Moçambique**. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIAL. Secretaria de Educação investe mais de R\$1,5 milhão em equipamentos tecnológicos. Prefeitura Municipal de Indaial. Indaial, 2021. Disponível em: <https://indaial.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao/noticia/secretaria-de-educacao-investe-mais-de-r15-milhao-em-equipamentos-tecnologicos>. Acesso em: 27 jun. 2022.

PRENSKY, M. A mudança de fim e paradigma para a educação no mundo. **WISE Education Review**, v. 1, p. 1-3, 2017.

PRENSKY, M. **Dos nativos digitais à sabedoria digital:** ensaios esperançosos para o aprendizado do século XXI. Corwin Press, 2012.

ROCHA, T. L. Percepção do professor acerca do uso das mídias e da tecnologia na prática pedagógica. **Cadernos da FUCAMP**, v.10, n.13, p.1-10, 2011.

SCOLARI, C. A. **Narrativas transmídia:** cuando todos los medios cuentan. Austral Comunicación, 2013.

SOUZA, M. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).** Paraná, p. 1764-8, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** Cortez editora, 2022.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 03, p. 443-466, 2005.

UNESCO, MEC. **Interação escola-família:** subsídios para práticas escolares. 2009.

WILSON, C. **Alfabetização Midiática e Informacional:** currículo para formação de professores. Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

CAPÍTULO 5

VÍDEOS EDUCACIONAIS COMO RECURSO COMPLEMENTAR AO LIVRO DIDÁTICO

Rafael José Bona
James Dadam
Leandro Werner Ribeiro
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-4

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais no ensino tem promovido maior envolvimento dos estudantes e fortalecido competências autônomas, especialmente quando ferramentas simples como os vídeos, presentes tanto no contexto da educação formal quanto em práticas de educação não formal, são integradas de forma significativa às atividades pedagógicas como parte das tecnologias da informação e da comunicação (Duarte, 2008; Bonaiuti; Santagata; Vivanet, 2020; Castillo *et al.*, 2021; Latifi; Kosha; Alkozai, 2025).

A produção de vídeos ocupa um lugar de destaque nas práticas comunicacionais e pedagógicas, sendo amplamente utilizada em diferentes contextos educacionais. Com a crescente presença de tecnologias digitais no cotidiano, os vídeos tornaram-se recursos acessíveis e eficazes para dinamizar o ensino e a aprendizagem. Eles favorecem a contextualização de conteúdos, despertam o interesse dos estudantes e permitem a construção de saberes por meio de linguagens múltiplas (Pattier, 2021; Ribeiro, 2021; Mura; Simão, 2021; Caspar; Whitton; Whitton, 2021; Bernardes Junior; Macedo, 2023; Subramanian, 2024). Nesse cenário, a produção audiovisual deixa de ser apenas um suporte complementar e passa a ser compreendida como estratégia didática integrada aos objetivos curriculares (Florenço; Trapiá Filho; Cordeiro, 2022; Oliveira *et al.*, 2023; Schünemann; Borba, 2024; Silva *et al.*, 2024).

No município de Ascurra, localizado na região do Vale do Itajaí, estado de Santa Catarina, Brasil, com população estimada em 8.319 habitantes (IBGE,

2022) e área de aproximadamente 111 km², iniciativas voltadas ao ensino da história local vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos. O dialeto italiano conhecido como *talian* ainda é preservado por parte da população mais idosa, refletindo a herança cultural da imigração. Recentemente, foi sancionada a Lei Ordinária nº 1.674 (Ascurra, 2022), que institui o ensino da língua italiana no currículo das escolas municipais de ensino fundamental.

A prefeitura municipal anunciou, em 2021, a elaboração do livro didático *História de Ascurra para a sala de aula* com foco na história da colonização italiana e na formação do município. O material, escrito pelo historiador Gabriel Dalmolin, foi lançado para as escolas municipais em 2024 e reúne documentos, imagens, entrevistas, mapas e outros elementos que favorecem a análise e o debate em sala de aula. A obra está organizada em quatro unidades que tratam, respectivamente, da origem do povoado de Ascurra, da religiosidade, da trajetória político-cultural e da inserção de Ascurra em contextos mais amplos, abordando temas como enchentes, turismo, economia e outras transformações sociais e ambientais.

A presente pesquisa tem origem na observação do contexto educacional do município de Ascurra por meio da educação transmídia (Bona *et al.*, 2023), especialmente a partir da disponibilização de um livro didático para as escolas da rede municipal e da percepção empírica das dificuldades enfrentadas por muitos professores no uso pedagógico das tecnologias digitais. Assim, este estudo tem como objetivo geral apresentar possibilidades de uso de vídeos como recurso complementar ao livro didático. Os objetivos específicos são: (1) propor o uso de vídeos como ferramenta de apoio ao ensino da história de Ascurra, com base nos conteúdos do livro distribuído pela rede municipal; (2) sugerir o uso de plataformas acessíveis como YouTube, TikTok e Instagram Reels para criação e circulação de conteúdos produzidos por professores e estudantes; (3) incentivar práticas pedagógicas que articulem os saberes escolares à linguagem audiovisual, promovendo a autoria, a criatividade e o pensamento crítico em sala de aula.

A prática de produção de vídeos com alunos de Ascurra, voltada à história da imigração italiana no município, dialoga com a perspectiva de Duarte

(2008) ao promover a apropriação social das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e ao inserir esses recursos em um contexto de um município de pequeno porte de forma significativa. Segundo a autora, o uso das TIC deve contribuir para transformar cenários locais, fortalecendo a identidade cultural e o protagonismo comunitário. Além disso, Duarte (2008) ressalta a importância de considerar os meios digitais em territórios nos quais o acesso é desigual, como ocorre em muitos contextos, defendendo que a tecnologia seja integrada de modo contextualizado e socialmente relevante.

TICS, PRODUÇÃO DE VÍDEO E EDUCAÇÃO

A internet transformou a maneira como nos comunicamos, começando com o uso predominante do texto e, gradualmente, incorporando imagens, sons e conteúdos audiovisuais, até alcançar a atual convergência digital. Essas mudanças impactaram diretamente a forma de compartilhar conhecimentos, especialmente no campo científico, estando no cerne do que compreendemos hoje como tecnologias da informação e da comunicação (Zamora, 2019).

As tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas de forma intencional e articulada a outras formas de comunicação social, o que envolve tanto a criação de conteúdos próprios quanto o acesso a materiais produzidos por outros que sejam relevantes para o contexto. Esse uso com sentido pressupõe a combinação equilibrada entre diferentes recursos, como a internet, a rádio comunitária, encontros presenciais e materiais impressos, o vídeo (Duarte, 2008), que nesse contexto, pode funcionar como uma importante ferramenta de expressão, documentação e valorização das vivências locais.

O audiovisual está cada vez mais presente no cotidiano escolar, acompanhando as transformações nas práticas pedagógicas e nos hábitos de consumo midiático dos estudantes. Redes sociais voltadas à circulação de vídeos curtos e tutoriais têm ganhado destaque como ferramentas de apoio à aprendizagem, principalmente por seu apelo visual, linguagem dinâmica e ampla acessibilidade. Mura e Simão (2021) reforçam esse cenário ao analisar o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na educação. Os autores identificaram mais afinidade dos estudantes com recursos audiovisuais disponí-

veis em ambientes digitais, ressaltando sua atratividade, caráter lúdico e facilidade de uso. Essas tecnologias, como as de vídeo, favorecem o engajamento e contribuem para uma aprendizagem mais interativa e significativa.

Castillo *et al.* (2021) propõem um modelo prático e acessível de produção de vídeos educacionais voltado a contextos não profissionais, reconhecendo a crescente demanda por recursos audiovisuais no ensino remoto. A proposta organiza o processo em três etapas denominadas pré-produção, produção e pós-produção, ressaltando a importância do planejamento pedagógico, do uso de recursos técnicos disponíveis e da estruturação didática do conteúdo. Assim, educadores são orientados a desenvolver vídeos de forma autônoma, com qualidade e intencionalidade educativa, mesmo sem acesso a estúdios ou equipamentos avançados.

Segundo Subramanian (2024), a partir da perspectiva educacional, os vídeos desempenham um papel central no ensino por sua capacidade de apresentar conteúdos atualizados de forma acessível e contínua aos estudantes. Seu impacto visual favorece significativamente a retenção do conhecimento, uma vez que as imagens tendem a ser armazenadas na memória de longo prazo, ao contrário dos áudios, que geralmente se fixam apenas na memória de curto prazo. Por combinarem elementos visuais e sonoros, os vídeos atuam como ferramentas cognitivas eficazes para o aprendizado de vocabulário, pronúncia e compreensão auditiva. Também contribuem para um ambiente de aprendizagem mais autêntico, ao expor os alunos a diferentes contextos culturais. Além disso, permitem a produção de materiais atrativos e personalizados, o que estimula o engajamento e a motivação dos estudantes em diferentes estágios do processo de aprendizagem.

Watt (2019) destaca que a produção de vídeos pode ser incorporada de forma efetiva em programas de formação de professores do ensino fundamental, contribuindo para o desenvolvimento de competências digitais e críticas. Em sua pesquisa, educadores que participaram de projetos com vídeos passaram a valorizar a criação colaborativa de significados com o uso de diferentes tecnologias. Além disso, demonstraram habilidade em integrar a produção audiovisual de estudantes a propostas pedagógicas interdisciplinares, conectadas aos conteúdos escolares e às práticas reflexivas.

Latifi, Kosha e Alkozai (2025) discutem o papel do vídeo como um dos recursos tecnológicos que mais contribuem para transformar a experiência de ensino e aprendizagem. Os autores destacam que, ao integrar vídeos em sala de aula, os alunos tornam-se mais motivados, participativos e receptivos ao conteúdo. A utilização de vídeos favorece a transição dos estudantes de uma postura passiva para uma atuação mais ativa, incentivando o engajamento nas atividades com maior entusiasmo. Além disso, esse recurso facilita a compreensão de temas complexos e amplia o interesse geral pelas aulas.

Zamora (2019) ressalta que as plataformas digitais, especialmente o YouTube, têm se consolidado como espaços dinâmicos para a produção e circulação de conhecimento. Sua popularização acompanha o avanço das tecnologias de informação e comunicação e está diretamente ligada à expansão da banda larga, que ampliou o acesso e o uso de conteúdos em vídeo. Mais do que a ferramenta em si, a autora chama atenção para os usos que o público faz desses espaços, destacando o papel ativo dos usuários na comunicação científica. Nesse contexto, o YouTube contribui para a apropriação do conhecimento ao favorecer a interatividade e possibilitar que os conteúdos gerem engajamento e ação.

IMIGRAÇÃO ITALIANA NO BRASIL

No final do século XIX, houve uma expressiva migração de famílias italianas para o Brasil, especialmente para a região Sul, composta predominantemente por camponeses provenientes do norte da Itália. Esse movimento migratório foi motivado pelas dificuldades econômicas, políticas e sociais enfrentadas na Itália, que vivia um período de instabilidade após a unificação. A expectativa de melhores condições de vida, acesso à terra e possibilidades de sustento para suas famílias impulsionou milhares de pessoas a embarcar rumo ao continente americano (Santos; Zanini, 2010).

Os imigrantes italianos que se estabeleceram no Sul do Brasil trouxeram consigo valores e modos de vida enraizados em sua cultura de origem, mantendo, mesmo em solo estrangeiro, práticas como a religiosidade católica, a estrutura patriarcal e a centralidade da família como núcleo de organização social. Relatos deixados por essas famílias retratam trajetórias marcadas por obstácu-

los e perigos, mas também por conquistas obtidas a partir do esforço coletivo. Essas narrativas, por vezes, serviram como incentivo para que outros parentes e conterrâneos também viessem tentar a vida no Brasil (Santos; Zanini, 2010).

Entre os principais elementos culturais preservados, a fé religiosa e a valorização da família destacam-se como pilares identitários que atravessaram gerações. Essas referências simbólicas passaram a constituir uma espécie de capital cultural que fortaleceu o sentimento de pertencimento e de continuidade histórica entre os descendentes. Com o passar do tempo, as experiências de migração e colonização foram reinterpretadas à luz das necessidades e visões contemporâneas, sendo transformadas em verdadeiras sagas familiares. Essas narrativas, idealizadas e muitas vezes mitificadas, passaram a exercer uma função normativa e exemplar para as novas gerações, moldando condutas e servindo como base para a construção da memória coletiva (Zanini, 2007).

O mito de origem, traçado a partir do olhar presente sobre o passado, fortalece a identidade grupal e valoriza os aspectos positivos da trajetória dos antepassados. Mesmo quando determinados elementos não estiveram originalmente presentes, foram incorporados às reconstruções simbólicas realizadas em comunidade, como forma de reafirmação identitária (Zanini, 2007).

A dinâmica cotidiana desses imigrantes estava diretamente ligada ao trabalho na terra. Estabelecidos em regiões de mata densa, esses grupos tiveram que abrir clareiras, preparar o solo e erguer as próprias moradias com o auxílio da família, num sistema de trabalho coletivo. As atividades agrícolas incluíam o cultivo de produtos como milho, feijão e café, em regime de subsistência e, gradualmente, com inserção no mercado local. As mulheres, embora tradicionalmente associadas às tarefas domésticas, exerciam múltiplas funções: colaboravam na lavoura, cuidavam da casa, das hortas e dos animais. Essa participação ativa evidencia o papel fundamental da mulher no funcionamento das unidades produtivas familiares e na sustentação econômica e afetiva das colônias (Colbari, 1997).

A formação desses núcleos coloniais teve grande impacto na organização social e econômica de diversos municípios do Sul do Brasil, entre eles Ascurra, que passou a se estruturar a partir da presença dessas comunida-

des de origem italiana. O estabelecimento das colônias favoreceu não apenas o desenvolvimento agrícola da região, mas também a consolidação de uma identidade local fortemente marcada por referências culturais herdadas da imigração. Essa identidade é constantemente retomada por meio de celebrações, festas típicas, práticas religiosas e narrativas transmitidas oralmente, que contribuem para a preservação da memória histórica e para o fortalecimento dos vínculos comunitários entre descendentes. Segundo Dalmolin (2024), esse legado ainda reverbera entre as novas gerações, que continuam a reconhecer nas histórias de seus antepassados um modelo de superação, trabalho e união familiar.

PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

A metodologia desta pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com foco na proposição de estratégias pedagógicas que envolvem a produção de vídeos como recurso complementar no ensino de história local. Segundo Foster (2023), pesquisa exploratória diz respeito a investigações voltadas à formulação de perguntas, ao mapeamento inicial de fenômenos e à busca por compreensão em contextos educacionais ainda pouco definidos. Para o autor, esse tipo de investigação é mais útil na definição de caminhos metodológicos do que a tradicional oposição entre abordagens qualitativa e quantitativa.

O contexto da pesquisa é o livro didático *História de Ascunha para a sala de aula* (Dalmolin, 2024), com o objetivo de subsidiar o ensino sobre a colonização italiana e a trajetória histórica do município. O material serve de base para a elaboração das propostas de atividades audiovisuais e foi escolhido por seu valor pedagógico e sua relevância para a formação da identidade local dos estudantes. A proposta midiática vem ao encontro da perspectiva de García Cruz (2019), que defende um modelo intercultural de comunicação científica e tecnológica, pautado no diálogo, no respeito aos saberes locais e na apropriação social do conhecimento. Sua abordagem legitima o uso da linguagem comunicacional como meio acessível e expressivo para integrar

ciência e cultura, valorizar narrativas locais e promover o protagonismo de estudantes e comunidades.

As atividades foram pensadas para turmas do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, ou para estudantes de séries mais avançadas, considerando a maturidade necessária para a leitura crítica do conteúdo e para o planejamento e execução de vídeos educativos curtos, conforme apontamentos de Florenço, Trapiá Filho e Cordeiro (2022). Toda a proposta metodológica está centrada no uso de tecnologias acessíveis, como celulares e aplicativos gratuitos de edição, incentivando o uso de plataformas digitais amplamente utilizadas pelos jovens, como YouTube, TikTok e os Reels do Instagram.

A presente proposta de vídeos educativos parte da premissa de Pattier (2021), ao identificar com professores que as características de um bom vídeo em sala de aula devem incluir: motivação dos alunos, alinhamento aos objetivos pedagógicos, clareza na apresentação, originalidade, qualidade técnica, duração adequada e ausência de erros. Esses critérios são considerados essenciais para tornar o vídeo um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem, sendo frequentemente utilizados de forma combinada pelos docentes na seleção do material.

A pesquisa não tem o objetivo de testar um modelo fechado de aplicação, mas de oferecer possibilidades práticas que possam ser adaptadas por professores em diferentes contextos escolares. A construção das atividades considerou os conteúdos do livro didático e buscou formas de potencializar a participação dos estudantes por meio da linguagem audiovisual, promovendo autoria, criatividade e pensamento crítico.

PROPOSTAS DE VÍDEOS EDUCATIVOS CURTOS PARA AS REDES SOCIAIS

Com base nos objetivos propostos, é possível desenvolver atividades em vídeo com os alunos utilizando tecnologias acessíveis e presentes no cotidiano escolar e familiar. A proposta consiste em explorar conteúdos do livro didático *História de Ascurra para a sala de aula*, promovendo a criação de produções

de vídeos que estimulem a aprendizagem ativa, a autoria e a reflexão crítica sobre o passado e o presente do município para postagem em redes sociais digitais. A Tabela 1 apresenta propostas de atividades que podem ser desenvolvidas por meio da produção de vídeos sobre o conteúdo do livro didático estudado.

Tabela 1. Propostas de atividades em vídeo para uso em sala de aula.

Tema	Unidade	Características	Competências
Origem do povoado	1	Simulação de entrevistas com imigrantes sobre desafios da viagem, contato com outros povos e organização comunitária.	Desenvolvimento da autoria, criatividade, colaboração e pesquisa.
Religiosidade	2	Explicação sobre o papel das igrejas na constituição das comunidades e encenação de momentos simbólicos de festas.	Dramatização, pesquisa, expressividade artística, criatividade, uso da tecnologia e colaboração.
Aspectos contemporâneos	4	Minidocumentários com entrevistas e imagens de arquivos.	Pesquisa, formulação de perguntas, oralidade, interação, colaboração, criatividade, capacidade de síntese.

Fonte: Próprios autores.

Uma possibilidade inicial é propor que os estudantes escolham um dos capítulos do livro e o reinterpretem em forma de vídeo narrativo ou dramatizado. Por exemplo, no conteúdo que trata da origem do povoado de Ascurra, os alunos poderiam criar vídeos simulando entrevistas com imigrantes italianos recém-chegados à região, abordando os desafios da viagem, o contato com outros povos e o início da organização comunitária. A gravação pode ser feita com celulares, utilizando figurinos simples e objetos disponíveis em casa ou na escola para representar a época. Esse tipo de proposta dialoga com os resultados apresentados por Oliveira *et al.* (2023), que mostram como o uso do celular na produção de vídeos em sala de aula pode favorecer o desenvolvimento da autoria dos estudantes, ao estimular processos criativos, colaborativos e investigativos. A pesquisa aponta que, quando há intencionalidade nas estratégias pedagógicas, os alunos vivenciam momentos de

criação e coautoria, assumindo um papel mais participativo na construção do conhecimento.

Além disso, essa atividade permite trabalhar conteúdos históricos de forma crítica e sensível, alinhando-se às reflexões de Manfio e Vendrame (2024), que discutem como a memória da imigração italiana foi construída por meio de encenações, monumentos, celebrações e registros que exaltavam valores como o trabalho, a religiosidade e a resistência. Ao dramatizar tais experiências, os estudantes também passam a atuar como agentes na produção de uma história pública, atribuindo novos sentidos ao passado e fortalecendo vínculos entre memória, identidade e território.

No conteúdo que trata da religiosidade, os alunos poderiam gravar vídeos explicando o papel das igrejas na formação das comunidades ou encenando momentos simbólicos das festas religiosas locais de Ascurra. Esses materiais podem incluir músicas, fotos antigas digitalizadas e narração feita pelos próprios estudantes, utilizando aplicativos gratuitos como CapCut ou InShot para a edição. Outra sugestão é trabalhar com vídeos curtos no estilo de TikTok ou Reels, com duração entre 30 segundos e 1 minuto, que apresentem de forma criativa os principais temas do livro. Complementarmente, podem ser incluídas cenas do filme brasileiro *O Quatrilho* (1995, Fábio Barreto), que retrata um drama envolvendo imigrantes italianos no Rio Grande do Sul, no início do século XX. O filme apresenta diversas cenas que evidenciam o papel da igreja na organização social da comunidade, permitindo estabelecer conexões diretas com os conteúdos trabalhados.

Essa proposta dialoga com as conclusões de Pattier (2021), ao defender que vídeos educativos eficazes devem ser motivadores, relevantes e claros, e que a escolha dos materiais deve considerar o interesse dos alunos e a sua conexão com contextos reais. Para o autor, vídeos curtos, criativos e alinhados aos objetivos pedagógicos têm maior potencial de engajamento, principalmente quando favorecem a participação ativa dos estudantes e o uso de plataformas acessíveis e familiares, como o YouTube ou os formatos de redes sociais. Essa proposta dialoga com Silva *et al.* (2024), ao evidenciarem que o uso de recortes de filmes e a produção de vídeos educativos ampliam as

possibilidades de trabalho com conteúdos escolares, estimulando diferentes formas de expressão e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Já na unidade que trata de aspectos contemporâneos como enchentes, turismo e economia local, seria possível produzir minidocumentários que poderiam ser postados no YouTube. Os alunos poderiam entrevistar comerciantes, moradores ou representantes da Defesa Civil sobre eventos marcantes como as cheias do rio Itajaí-Açu na região de Ascurra. Os vídeos poderiam combinar trechos das entrevistas com imagens de arquivo e comentários feitos pelos próprios estudantes, criando conteúdos que aproximem o material didático da vivência local. Segundo Shoufan e Mohamed (2022), o YouTube tem se consolidado como uma plataforma relevante para a educação formal e informal, ao oferecer conteúdos gratuitos, acessíveis e envolventes. No entanto, seu uso educacional mostra-se mais eficaz quando inserido em contextos mediados por professores, com seleção criteriosa dos vídeos e alinhamento aos objetivos didáticos.

Além disso, ao incentivar a produção audiovisual pelos próprios estudantes, é possível explorar o potencial do vídeo como recurso lúdico e criativo no ensino. Nesse sentido, Caspar, Whitton e Whitton (2021) destacam que os vídeos educacionais podem ser mais do que instrumentos de transmissão de conteúdo: eles podem tornar-se experiências imersivas, interativas e emocionalmente envolventes. Os autores propõem quatro abordagens para o uso lúdico do vídeo: design lúdico, participação lúdica, criação lúdica e ação lúdica. Essas categorias podem ser mobilizadas na Unidade 4 para enriquecer a proposta pedagógica. Por exemplo, o design lúdico pode aparecer na estética dos minidocumentários, com elementos visuais e sonoros criativos; a participação lúdica pode envolver desafios entre turmas para escolher os vídeos mais impactantes; a criação lúdica pode ser promovida com roteiros colaborativos e uso de técnicas como reconstituições encenadas de episódios históricos; e a ação lúdica pode se dar com a organização de uma mostra audiovisual para a comunidade escolar, estimulando novos diálogos e aprendizagens a partir dos vídeos produzidos.

Todas essas propostas valorizam a articulação entre os conteúdos escolares e as experiências dos estudantes, além de inseri-los em práticas digitais significativas. Ao final, os vídeos podem ser apresentados em sala de aula, publicados em um canal coletivo da escola ou compartilhados nas redes sociais, ampliando o alcance do conhecimento produzido e incentivando o protagonismo estudantil. Conforme aponta Pattier (2021), o uso de vídeos na educação ganha força quando promove a motivação, o envolvimento ativo dos alunos e a construção de saberes conectados à realidade, especialmente por meio de formatos curtos, acessíveis e alinhados aos interesses da cultura digital contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar possibilidades de uso da produção de vídeos como recurso pedagógico complementar ao livro *História de Ascurra* para a sala de aula. A proposta surgiu a partir da observação do contexto educacional do município de Ascurra, no sul do Brasil, marcado por desafios no uso pedagógico das tecnologias digitais. Como destacam Vargas, Rocha e Freire (2007), a produção de vídeos pode favorecer a participação dos estudantes, estimulando habilidades de expressão, criatividade e apropriação crítica dos meios audiovisuais. Além disso, autores como Subramanian (2024) ressaltam que o vídeo, por combinar elementos visuais e sonoros, contribui para a construção de aprendizagens mais significativas e para o engajamento dos alunos em diferentes etapas do processo educativo.

No caso específico de Ascurra, esse recurso também permite resgatar e trabalhar temas ligados à história local, especialmente no que se refere à imigração italiana, traço marcante da identidade do município. Nesse sentido, os estudos de Zanini (2007) e Santos e Zanini (2010) evidenciam como a religiosidade, a estrutura familiar e a memória coletiva dos descendentes de imigrantes continuam presentes nas práticas culturais e sociais da região, podendo ser mobilizadas em propostas pedagógicas que conectem passado e presente por meio da linguagem audiovisual.

A partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, foram elaboradas sugestões práticas de atividades em vídeo voltadas a alunos do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando tecnologias acessíveis como celulares e aplicativos gratuitos. Os resultados apontam que a integração entre os conteúdos do livro e a linguagem audiovisual permite ampliar o engajamento dos estudantes, estimular a autoria e favorecer uma aprendizagem mais crítica, significativa e conectada com o cotidiano. Além disso, reforçam o potencial de plataformas como YouTube, TikTok e Reels do Instagram como espaços legítimos para a circulação de saberes escolares.

Entre as contribuições deste estudo, destaca-se a proposta de utilização criativa de vídeos narrativos, dramatizações e minidocumentários para abordar aspectos da história local, promovendo o protagonismo estudantil e o fortalecimento da identidade cultural da comunidade. As atividades propostas não se limitam a um modelo fixo, mas funcionam como sugestões adaptáveis à realidade de diferentes escolas e professores.

Como limitação, destaca-se a ausência de uma aplicação direta das propostas com turmas de estudantes, o que impossibilita, neste momento, a análise dos resultados em contexto prático. Futuras pesquisas poderão investir na implementação e avaliação dessas atividades em sala de aula, ampliando a discussão sobre as potencialidades e os desafios da produção de vídeos no ensino de História.

REFERÊNCIAS

ASCURRA. Lei nº 1.674, de 31 de outubro de 2022. Institui o ensino da língua italiana no currículo das escolas municipais de ensino fundamental. Ascurra, SC, 31 out. 2022. Publicação oficial. Disponível em: <http://leismunicipais/03wjd>. Acesso em: 06 jul. 2025.

BERNARDES JUNIOR, R.; MACEDO, M. de. O uso das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDICs) em sala de aula. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 2, e422817, 2023.

BONA, R. J.; ZUCCO, F. D.; FONTOURA, B. J.; QUADROS, C. M. B. Educação e tecnologias acessíveis: percepções dos professores do município de Ascurra/SC sobre o ensino da história da colonização italiana e o uso da narrativa transmídia. **INTER-AÇÃO (UFG. ONLINE)**, v. 48, p. 694-709, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v48i3.75783>

BONAIUTI, G.; SANTAGATA, R.; VIVANET, G. Using video to examine teacher noticing and the role of teaching experience. **Italian Journal of Educational Technology**, v. 28, n. 2, p. 152-167, 2020.

CASPAR, S.; WHITTON, N.; WHITTON, P. A framework for re-imagining video in higher education using playfulness. **Journal of Play in Adulthood**, p. 131-147, 2021.

CASTILLO, S.; CALVITTI, K.; SHOUP, J.; RICE, M.; LUBBOCK, H.; OLIVER, K. H. Production processes for creating educational videos. **CBE - Life Sciences Education**, v. 20, n. 2, 2021.

COLBARI, A. Familismo e ética do trabalho: o legado dos imigrantes italianos para a cultura brasileira. **Revista Brasileira de História**, v. 17, n. 34, 1997.

DALMOLIN, G. **História de Ascurra para a sala de aula**. Ascurra: Prefeitura Municipal de Ascurra, 2024.

DUARTE, E. S. Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. **Revista Electrónica Educare**, v. 12, p. 155-162, 2008.

FLORENÇO, R. R.; TRAPIÁ FILHO, J. S. A.; CORDEIRO, J. S. Vídeo-minuto e Instagram na sala de aula: uma proposta pedagógica experimental direcionada com viés educomunicativo. **ID on line. Revista de Psicologia**, v. 16, n. 63, p. 137–155, 2022.

FOSTER, C. Methodological pragmatism in educational research: from qualitative-quantitative to exploratory-confirmatory distinctions. **International Journal of Research & Method in Education**, v. 47, n. 1, p. 4-19, 2023.

GARCÍA CRUZ, J. C. La comunicación de la ciencia y la tecnología como herramienta para la apropiación social del conocimiento y la innovación. **Journal of Science Communication – América Latina**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2019.

IBGE. **Panorama do município de Ascurra/SC**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/ascurra/panorama>. Acesso: 13 jun. 2025.

LATIFI, P. Z.; KOSHA, P. A.; ALKOZAI, P. N. Using technology as a successful tool of learning in teaching process. **Integrated Journal for Research in Arts and Humanities**, v. 5, n. 3, p. 261-265, 2025.

MANFIO, J. M.; VENDRAME, M. I. A construção de uma história pública da imigração italiana no Sul do Brasil. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 31, e2024002, p. 1-16, 2024.

MURA, S.; SIMÃO, H. S. M. Novas tecnologias em contexto de sala de aula no ensino superior. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 22, p. 1-23, 2021.

OLIVEIRA, S. T.; BELEZE, N. M.; NASCIMENTO, F. P.; DE MORAES, D. A. F. Vídeo como potencializador de autorias. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 6, e17032, 2023.

PATTIER, D. Teachers and YouTube: The use of video as an educational resource. **Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

SANTOS, M. O.; ZANINI, M. C. C. As memórias da imigração no Rio Grande do Sul. **Mneme: Revista de Humanidades**, v. 11, n. 27, p. 25-35, 2010.

SHOUFAN, A.; MOHAMED, F. YouTube and education: a scoping review. **IEEE Access**, v. 10, p. 125576-125599, 2022.

SUBRAMANIAN, L. Role of multimedia resources in English language learning: an overview. **Integrated Journal for Research in Arts and Humanities**, v. 4, n. 1, p. 191-195, 2024.

ZANINI, M. C. C. Um olhar antropológico sobre fatos e memórias da imigração italiana. **Mana**, v. 13, n. 2, p. 521-547, out. 2007.

SCHÜNEMANN, T. A.; BORBA, M. C. A produção de vídeos digitais como uma possibilidade de prática avaliativa. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. e0301, 2024.

SILVA, J. U.; BRANDÃO, R. S. V.; LIMA, M. W. H.; NUNES, R. G.; SILVA, C. V. da; SILVA, R. A. Desafios e potenciais na integração de tecnologias audiovisuais no ensino: uma análise de recortes de filmes e produção de vídeos didáticos. **Revista Foco**, v. 17, n. 4, e4911, 2024.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 2, p. 1-13, dez. 2007.

WATT, D. Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice. **Media and Communication**, v. 7(2), p. 82-99, 2019.

ZAMORA, L. N. Comunicación de la ciencia y aprobación social a través de las tic: el streaming en la plataforma de YouTube. In: ZAMORA, L. N. (org.). **La comunicación de la ciencia:** miradas interdisciplinarias con responsabilidad social. Ciudad de México: Colofón, 2019. p. 53-86.

CAPÍTULO 6

PRODUÇÃO DE VÍDEO E TRANSMÍDIA NO ENSINO SUPERIOR

William Campos da Silva
Rafael José Bona
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-6

INTRODUÇÃO

A democratização das tecnologias pode tornar a escola um ambiente mais dinâmico e estimulante para os estudantes, incentivando uma aprendizagem mais reflexiva e participativa. Freire (1970) faz uma crítica à educação, a qual chama de educação bancária, em que o estudante é apenas um receptor passivo de informações, destacando a necessidade de uma abordagem dialógica e interativa. Nesse contexto, as tecnologias e as mídias desempenham um papel essencial na construção do conhecimento, proporcionando novas formas de ensinar e aprender.

Gómez (2015) ressalta a importância da alfabetização digital, enfatizando que compreender a linguagem das telas é tão essencial quanto a leitura e a escrita convencionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a necessidade de um ensino que estimule o pensamento crítico e criativo por meio das tecnologias (Brasil, 2018). Assim, o professor deve atuar como mediador, guiando os estudantes na interpretação e na produção de conteúdos digitais.

A transmídia, definida por Jenkins (2022) como a expansão de narrativas em múltiplas plataformas, pode ser um recurso importante para a educação. Na escola, seu uso permite que os alunos interajam com diferentes formatos e linguagens, desenvolvendo habilidades que vão além da sala de aula. Martín-Barbero (2014) argumenta que as mídias transformam a percepção de tempo, espaço e identidade, aspectos fundamentais na aprendizagem contemporânea.

A produção de vídeo tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica eficaz, ao promover o engajamento dos estudantes e aproximar teoria e prática. Nesse cenário, sites como o YouTube ampliam o alcance das videoaulas, tornando o aprendizado mais acessível e interativo. Antes da era da convergência midiática, esse tipo de conteúdo era veiculado principalmente por meio dos telecursos exibidos na televisão, também caracterizados pelo fácil acesso, como apontam Boing e Alves (2023).

Diante desse cenário, a pesquisa busca responder à questão: de que forma o uso da transmídia e a criação de vídeos contribuem para a educação superior? O capítulo tem como objetivo verificar como a produção de vídeos e o uso da transmídia contribuem para a educação superior, a partir da percepção dos estudantes do curso de Tecnologia Educacional de uma Instituição de Ensino Superior de Blumenau. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) analisar os documentos gerados pelos alunos do curso, que envolvam a teoria transmídia e a produção de vídeos; (2) compreender como os alunos percebem a importância da produção de vídeos para a educação por meio da teoria transmídia em atividades realizadas nas aulas; (3) discutir sobre o uso de vídeo e a transmídia na educação.

A pesquisa parte da hipótese de que a utilização de vídeos e estratégias transmídia no curso de Tecnologia Educacional da IES referida potencializa a aprendizagem dos estudantes ao promover maior integração entre teoria e prática, além de estimular o protagonismo discente, o engajamento colaborativo e o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o contexto educacional contemporâneo.

EDUCOMUNICAÇÃO E NARRATIVA TRANSMÍDIA

A aproximação entre as áreas da Comunicação e a Educação tem ganhado cada vez mais relevância nos últimos anos. A educomunicação é uma das áreas mais importantes para integrar os pensamentos educacionais e a produção midiática. A interseção entre esses dois campos proporciona uma série de benefícios tanto para a prática educativa quanto para a comunicação em si. Segundo Soares (2014), a educação e a comunicação são campos interligados

que se complementam e se enriquecem mutuamente. Essa interdependência é cada vez mais reconhecida para o desenvolvimento individual e social. Os pioneiros dos estudos relacionados ao tema destacam, na Unesco, a necessidade de pesquisas que envolvam mídia e educação. De acordo com Soares (2014, p. 18), “a Unesco, a partir de sua sede em Paris, dá sustentação a esta perspectiva de *Media Education*, legitimando os esforços de pioneiros, em todo o mundo, no sentido de criar e implantar currículos no ensino formal”. Com essa legitimação, popularizou-se o termo *Media Education*, e no Brasil, a educação para os produtos de mídia.

Esses temas e estudos estavam inicialmente inseridos em um contexto norte-americano e europeu. Na América Latina, as discussões começaram na década de 1960. Soares (2014) afirma que o primeiro programa latino-americano sobre Educação Midiática registrava um foco na análise da produção cinematográfica realizada por crianças, abrangendo também a criação de conteúdo audiovisual por parte dos mais jovens. As tradições midiáticas entre jovens adultos da época vinham da influência norte-americana, especialmente dos cinemas. Essa cultura teve um papel relevante nas discussões da época sobre diversos temas sociais, políticos e filosóficos.

A educomunicação, por sua vez, é um campo interdisciplinar que integra as áreas de educação e comunicação, sendo cada vez mais essencial em uma sociedade amplamente conectada e consumidora de produtos midiáticos. De acordo com Soares (2014, p. 24), “a educomunicação dialoga com a Educação, tanto quanto com a Comunicação, ressaltando, por meio de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos”. Dessa forma, a educomunicação promove a integração entre processos educativos e comunicativos, reconhecendo que a comunicação desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na formação de alunos e professores. Essa necessidade se torna ainda mais evidente em um mundo em constante transformação.

A sociedade vive uma época em que a tecnologia reconfigura continuamente a comunicação, tornando fluidas as fronteiras geográficas e linguísticas gracias às inovações. Martín-Barbero afirma que “frente à língua e ao território,

as eletrônicas, audiovisuais, musicais, ultrapassam essa limitação, produzindo comunidades hermenêuticas que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade” (Martín-Barbero, 1998, p. 58). À medida em que tecnologias emergentes e novas formas de comunicação evoluem, redefinem a maneira como as pessoas vivenciam o convívio social e interagem.

A aprendizagem escolar está diretamente ligada a essa sociedade cada vez mais conectada. A escola precisa ser interativa com o contexto das novas tecnologias de comunicação, ao mesmo tempo em que molda o ambiente educacional para manter o interesse do aluno. O professor, ao se conectar com as novas tecnologias, pode se tornar um facilitador nesse processo. Segundo Freire, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46). Ao seguir essa concepção de educação comunicativa, Martín-Barbero (2021) utiliza o termo *alfabetização em comunicação* para se referir à ideia de que as pessoas precisam não apenas saber ler e escrever, mas também interpretar os diferentes meios de comunicação presentes em suas vidas cotidianas.

A comunicação não se limita ao que o professor fala em sala de aula. Apenas dar ordens, como abrir o livro ou realizar uma atividade, não configura uma verdadeira comunicação entre professor e aluno. A comunicação autêntica ocorre quando há uma mensagem que gera significado, interpretações e diálogos. Segundo Soares (2014, p. 18), a edocomunicação “opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros”.

Esse processo educacional e comunicativo preocupa-se com a inclusão do aluno como um sujeito ativo na construção do conhecimento. A educação midiática propõe que os alunos sejam produtores de conteúdo, e não apenas consumidores passivos. O professor deve, portanto, incentivar o protagonismo estudantil, estimulando a criação e a participação ativa dos estudantes. De acordo com Soares (2014, p. 18), “na escola, o que se propõe é a revisão das

disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar”.

A comunicação, quando aplicada à educação como uma forma de alfabetização, transcende a simples decodificação de palavras em um papel ou tela. Segundo Soares (2014), esse processo precisa ampliar o número de sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento do direito universal à expressão e à comunicação.

A transmídia se torna uma importante ferramenta para a educação, especialmente quando aplicada ao contexto escolar. Ela desperta a curiosidade, incentiva a colaboração e transforma os alunos em protagonistas de sua própria aprendizagem. Por meio de projetos transmídia, os alunos exploram temas complexos de maneira abrangente, conectando conceitos e habilidades a contextos do cenário social. O contexto vem ao encontro de pesquisas que abordam a transmídia na educação como as de Leon (2018), Versuti e Silva (2018), Baelo-Allué (2019), Palomar e Manzano (2023) e Tombleson (2024). Esses trabalhos apresentam possibilidades e particularidades da transmídia na educação.

Os conteúdos midiáticos unem as pessoas, especialmente os jovens em idade escolar. Cada vez mais, professores e profissionais ligados à educação reconhecem que encenar, recitar e se apropriar de histórias midiáticas é parte fundamental do processo de desenvolvimento dos estudantes. Ao transitar entre diferentes tipos de mídia, os alunos têm a oportunidade de se envolver com o conteúdo de diversas maneiras, o que pode facilitar a compreensão dos temas abordados, além de estimular o pensamento crítico, a colaboração e o interesse entre os próprios estudantes.

Para apresentar a transmídia em sala de aula, podemos utilizar o conceito de *scaffolding*. Por meio desse modelo, o professor demonstra habilidades, estratégias ou processos, fornecendo um modelo para os alunos seguirem. Jenkins (2022) afirma que um processo pedagógico eficaz é aquele que se desenvolve de forma gradual, permitindo que os alunos avancem a partir das habilidades que já possuem, com o apoio necessário até que ganhem autonomia e confiança para seguir adiante.

Ao seguir esse conceito, o professor busca se comunicar de forma a permitir que o estudante comprehenda e trabalhe o conceito de uma narrativa transmídia aplicada à educação. Isso significa ir além do conteúdo tradicional e da mídia como simples transmissora de ideias, permitindo que os estudantes enriqueçam seus conhecimentos por meio de diferentes formas de aprendizado. De acordo com Scolari (2018, p. 132), “como dizia Paulo Freire, o que é preciso mudar são as relações entre os atores envolvidos nos processos educativos, passar do monólogo ao diálogo”. Com isso, comprehende-se a importância de reconhecer que tanto o professor quanto o estudante exercem papéis fundamentais no processo de aprendizagem. O conhecimento não é estático, mas sim uma construção conjunta, moldada pelas experiências, perspectivas e questionamentos de todos os envolvidos.

O conhecimento sobre transmídia, segundo Scolari (2018), está fundamentado na coletividade dentro da sala de aula e na construção do saber em um mundo totalmente midiático e, sobretudo, transmidiático. Uma vez que os estudantes crescem como nativos digitais, o uso de tecnologias se torna uma extensão natural do seu aprendizado. Assim, incorporar a tecnologia e compreender os produtos midiáticos e suas relações com o ambiente educacional não é apenas uma questão de modernização, mas também de alinhamento com as vivências e necessidades desses estudantes.

O processo da educação transmídia envolve a distribuição de conteúdo por meio de produtos midiáticos e plataformas, em que cada meio oferece uma contribuição única para a compreensão e experiência geral da narrativa ou do conteúdo. Dessa forma, diferentes formatos, como vídeos, textos, jogos, podcasts e redes sociais, podem servir como ferramentas de aprendizado.

As tecnologias midiáticas e os produtos transmídia, que fazem parte da vivência dos estudantes, não devem ser encarados como uma ameaça à autoridade do professor em sala de aula. Pelo contrário, o professor deve enxergá-los como uma oportunidade para promover a aprendizagem e assumir o papel de guia dentro do ambiente escolar, fomentando uma cultura de aprendizado colaborativo e contínuo.

A PESQUISA NA PRÁTICA

A pesquisa em educação desempenha um papel fundamental no aprimoramento das práticas pedagógicas, na identificação de desafios do ensino e na formulação de soluções inovadoras. Galvão (2022) destaca que a pesquisa educacional é uma ferramenta essencial para a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando a compreensão de fenômenos complexos na aprendizagem e a adaptação de métodos de ensino a diferentes contextos. Dentre os campos da pesquisa em educação, destaca-se a investigação sobre Tecnologias Educacionais. Martín-Barbero (2004) ressalta que a educação deve estar em constante diálogo com os meios digitais, pois a comunicação mediada por tecnologias influencia diretamente o aprendizado dos estudantes. No ambiente escolar e acadêmico, sites como o YouTube Edu são amplamente utilizadas para complementar conteúdos curriculares, demonstrando a importância de integrar produtos midiáticos ao ensino.

Martín-Barbero (2014) introduz o conceito de alfabetização em comunicação, enfatizando a necessidade de articular comunicação e educação para compreender o impacto das tecnologias na sala de aula. A pesquisa sobre tecnologias na educação busca, assim, garantir que a prática pedagógica esteja alinhada aos cenários digitais dos estudantes, preparando professores e alunos para interagirem criticamente com os meios digitais.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois busca interpretar e compreender fenômenos educacionais a partir da experiência dos participantes. Flick (2009) explica que a pesquisa qualitativa tem como objetivo aprofundar os significados dos fenômenos estudados, permitindo capturar a complexidade dos contextos educacionais. A investigação segue a metodologia da pesquisa documental, que se concentra na análise de registros escritos, visuais e auditivos como principal fonte de dados. Segundo Flick (2009), a pesquisa documental permite extrair informações relevantes, analisando documentos produzidos no campo de estudo para revelar novas perspectivas e compreensões. Conforme Cellard (2008), a análise documental é essencial para entender o contexto

social no qual os registros foram produzidos, possibilitando uma visão mais ampla sobre tendências educacionais e tecnológicas.

O estudo é descritivo e baseia-se na análise de documentos gerados durante as aulas da disciplina de Produção de Conteúdo Multimídia, ministrada na terceira fase de um curso de licenciatura em Tecnologia Educacional oferecido por uma Instituição de Ensino Superior de Blumenau no segundo semestre de 2023. A turma possuía 16 alunos matriculados, mas apenas 14 deles participaram das etapas da pesquisa. Para compreender o impacto das narrativas transmídia na educação, a pesquisa analisou três tipos de documentos: um questionário inicial, os vídeos produzidos pelos alunos e um questionário final, aplicado após a conclusão das atividades.

A produção dos vídeos foi realizada em grupos, permitindo que os estudantes experimentassem o uso da linguagem audiovisual como ferramenta educativa. As gravações ocorreram na TV universitária da referida instituição e foram posteriormente publicadas em um canal do YouTube pertencente a um projeto de extensão do curso de Publicidade e Propaganda da universidade. Durante esse processo, os estudantes desenvolveram roteiros, planejaram gravações e aplicaram a teoria transmídia aos temas escolhidos. Como resultado, foram produzidos três vídeos: *Transmídia e educação: mulheres, super-heróinas e as representações na mídia*; *Transmídia e educação: possibilidades com a Turma da Mônica*; e *Transmídia e educação: Sítio do Pica-Pau Amarelo*.

Os vídeos exploraram diferentes abordagens da teoria transmídia no contexto educacional. No primeiro, os alunos discutiram como as super-heróinas são representadas em diferentes mídias e como essas narrativas podem ser trabalhadas pedagogicamente para abordar questões de identidade e representatividade. O segundo vídeo analisou a franquia da Turma da Mônica e sua adaptação para múltiplas plataformas, destacando como essa transição pode ser utilizada na educação para engajar estudantes. O terceiro vídeo focou no Sítio do Pica-Pau Amarelo, demonstrando como uma obra clássica pode ser reinterpretada em diferentes mídias e como isso impacta a aprendizagem.

Para a análise dos vídeos, foi utilizada uma ficha avaliativa adaptada do estudo de Mendes, Gonzaga e Moura (2019), com cinco critérios principais:

(1) se o conteúdo apresentava conhecimento teórico sobre transmídia, (2) se os vídeos mantinham precisão e coerência com os objetivos apresentados, (3) se havia conexão entre o tema escolhido, a teoria transmídia e a educação, (4) se o vídeo poderia ser utilizado em sala de aula para explicar o conceito de transmídia e (5) se os autores incentivavam a interação do público com o conteúdo. O quadro a seguir ilustra com mais clareza os detalhamentos da análise:

Quadro 1 – dimensões analisadas

Dimensões analisadas	Positivo	Negativo
1 - O conteúdo do vídeo oferece, além do entretenimento, conhecimento teórico sobre transmídia?		
2 - O conteúdo é preciso e se mantém ligado aos objetivos apresentados no título e introdução do vídeo?		
3 - Os apresentadores fazem a conexão entre o seu tema, transmídia e a educação?		
4 - Esse vídeo poderia ser apresentado em uma sala de aula para explicar transmídia?		
5 - Os autores trazem a oportunidade ou convite de interação com o público por meio da plataforma?		

Fonte: os autores, adaptado de Mendes, Gonzaga e Moura (2019).

Além disso, o segundo questionário foi aplicado após a realização dos vídeos e das discussões em sala de aula, permitindo avaliar as percepções dos alunos sobre o impacto da atividade na compreensão sobre transmídia e educação. A triangulação dos dados, conforme Flick (2014), combinando a análise dos questionários e das produções audiovisuais, possibilitou uma visão mais ampla da experiência dos estudantes, validando a hipótese de que o uso de vídeos no ensino de narrativa transmídia amplia a aprendizagem e promove maior engajamento.

Para melhor visualização de todo o processo da pesquisa, apresenta-se a seguir um quadro com as respectivas datas e os conteúdos ministrados:

Quadro 2 – Cronograma das aulas e conteúdos

DATAS	CONTEÚDOS DAS AULAS
23/10/2023 (4h aula)	A aula teve como foco a narrativa transmídia, as narrativas multiplataformas e a integração entre mídias, considerando o entendimento prévio dos alunos sobre esses conceitos. Na ocasião, os estudantes responderam a um formulário inicial, voltado à identificação de seus conhecimentos sobre gravação de vídeos e teoria transmídia, o que resultou na produção do primeiro documento analisado.
30/10/2023 (4h aula)	Aula sobre roteiros audiovisuais, produção de vídeo e produção transmídia.
13/11 e 20/11/2023 (8h aula)	As gravações dos trabalhos de produção de vídeos, com a utilização da narrativa transmídia, foram realizadas no estúdio da TV universitária. Os vídeos produzidos nessas atividades constituíram o segundo documento analisado.
27/11/2023 (4h aula)	A aula contou com a apresentação dos trabalhos ao grupo, seguida de <i>feedback</i> do professor, análise do formulário relacionado à atividade e uma roda de conversa sobre as produções e os resultados obtidos. Nessa mesma aula, os alunos responderam ao segundo formulário, voltado à reflexão sobre seu processo de aprendizagem e seus conhecimentos atuais sobre vídeo e narrativa transmídia na educação, resultando no terceiro documento analisado.

Fonte: dados da pesquisa.

A utilização de vídeos como objeto de análise possibilitou compreender não apenas a assimilação do conceito de transmídia pelos alunos, mas também sua capacidade de aplicar na produção de conteúdo educativo. Segundo Martín-Barbero (2014), a educação precisa se adaptar e compreender o crescimento da comunicação midiática para evitar que se torne defasada diante das transformações tecnológicas. Essa abordagem reforça o potencial da educomunicação e do uso de narrativas transmídia como ferramentas didáticas eficazes no ensino superior. A experiência dos alunos na produção audiovisual não apenas ampliou sua compreensão teórica, mas também os desafiou a aplicar os conceitos de forma prática e reflexiva, tornando-se uma estratégia relevante para potencializar a aprendizagem.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O primeiro questionário buscou entender o perfil dos estudantes e sua familiaridade com a produção audiovisual e a teoria transmídia na educação. A maioria dos participantes era composta por jovens adultos, sendo que 50% dos estudantes estavam na faixa etária de 25 a 35 anos, enquanto 28,6% tinham entre 35 e 45 anos. Esse dado sugere uma predominância de estudantes que já possuem uma trajetória acadêmica e profissional consolidada. Além disso, 64,3% dos estudantes expressaram interesse em seguir a docência após a conclusão do curso, enquanto 21,4% já atuavam como professores há mais de dez anos. Esses números indicam que a formação em Tecnologias Educacionais está sendo procurada tanto por novos professores quanto por profissionais experientes em busca de atualização.

Os dados também revelaram que 57,1% dos estudantes já tinham alguma familiaridade com a teoria transmídia e sua relação com a educação, enquanto 42,9% relataram que o tema era novo para eles. Essa informação foi essencial para estruturar as atividades práticas da disciplina. Em relação ao uso de vídeos na educação, houve consenso absoluto: todos os estudantes afirmaram considerar a produção de vídeos um recurso pedagógico importante. Quando questionados sobre a aplicação dessas estratégias em sala de aula, as respostas foram igualmente positivas, com destaque para sugestões como a criação de vídeos curtos para revisão de conteúdos e a utilização de gravações para tornar o aprendizado mais dinâmico.

Os vídeos produzidos pelos estudantes foram avaliados a partir de uma ficha de análise que considerava aspectos como precisão do conteúdo, conexão com a teoria transmídia e aplicabilidade no contexto educacional. Os resultados mostraram que os grupos conseguiram integrar os conceitos discutidos em sala de aula e aplicá-los em suas produções, utilizando diferentes exemplos da cultura pop para ilustrar a transmídia na educação. No entanto, um dos desafios mais evidentes foi a falta de interação com o público: nenhum dos vídeos analisados incluiu estratégias para engajar os espectadores, como perguntas direcionadas ou convites para discussão nos comentários. Essa limitação pode ser

atribuída à inexperiência dos estudantes na criação de materiais audiovisuais voltados para o engajamento digital.

O segundo questionário, aplicado após a produção dos vídeos, revelou um amadurecimento na compreensão dos conceitos trabalhados. A maioria dos estudantes (85,7%) reforçou a relevância da produção de vídeos como ferramenta educacional, destacando a dinamicidade e a possibilidade de imersão nos conteúdos. Além disso, o mesmo percentual considerou importante a utilização da teoria transmídia na educação, reconhecendo seu potencial para diversificar o ensino. Um dos achados mais relevantes foi a percepção de que a prática ajudou significativamente na assimilação do conceito: 100% dos respondentes afirmaram que a atividade de produção de vídeos facilitou a compreensão da teoria transmídia.

Os depoimentos finais dos estudantes indicaram que a experiência de gravação no estúdio da TV da referida IES foi enriquecedora, proporcionando contato direto com técnicas audiovisuais e ampliando sua percepção sobre o uso da mídia na educação. No entanto, a baixa presença de estudantes na última etapa da pesquisa, reduzindo a amostra de 14 para 7 respondentes no segundo questionário, sugere que parte da turma não se envolveu totalmente no processo final de avaliação. Alguns estudantes sugeriram a ampliação de atividades voltadas à produção de vídeos dentro do curso, ressaltando a necessidade de maior familiaridade com esses recursos para sua atuação profissional.

A pesquisa demonstrou que a produção audiovisual pode ser um recurso didático relevante, favorecendo uma aprendizagem mais ativa e interativa. O uso da teoria transmídia na educação mostrou-se um caminho promissor para a inovação pedagógica, permitindo que diferentes mídias sejam integradas de forma estratégica no ensino. No entanto, os resultados indicam a necessidade de um aprofundamento nas práticas de engajamento digital, incentivando os estudantes a explorarem a interatividade e participação do público em seus materiais educativos. Esses achados sugerem novas possibilidades de investigação sobre a aplicação de narrativas transmídia na formação docente e no ensino de tecnologias educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transmídia na educação representa uma abordagem inovadora ao expandir a compreensão e a aplicação dos conteúdos acadêmicos para além dos formatos tradicionais de ensino. A integração de múltiplas plataformas permite aos estudantes explorar diferentes perspectivas e abordagens, tornando o aprendizado mais dinâmico e participativo. Jenkins (2010) destaca que a transmídia representa uma mudança na forma como a cultura é produzida e consumida, promovendo uma nova organização da dispersão do conteúdo midiático. Esse processo favorece a interação entre teoria e prática, desenvolvendo competências essenciais como pensamento crítico e comunicação multimídia.

A produção de vídeos e outras mídias têm se mostrado um elemento fundamental no ensino superior, proporcionando uma aprendizagem mais conectada e colaborativa. Scolari (2018) destaca que a educação transmídia desempenha um papel essencial no desenvolvimento da autonomia e da análise crítica dos estudantes, permitindo que eles interajam com múltiplas linguagens e narrativas.

Na análise dos documentos e vídeos produzidos, observou-se que a teoria transmídia foi utilizada de forma consistente nas produções. O vídeo *Transmídia e educação: mulheres, super-heroínas e as representações na mídia* abordou temas de representatividade feminina a partir da cultura pop, demonstrando como a transmídia pode ser um recurso para discutir diversidade e identidade em contextos educacionais. Já o vídeo *Transmídia e educação: possibilidades com a Turma da Mônica* utilizou uma franquia conhecida pelos estudantes para ilustrar a aplicabilidade da transmídia na aprendizagem, mostrando como histórias populares podem enriquecer a construção do conhecimento. Da mesma forma, *Transmídia e educação: Sítio do Pica-Pau Amarelo* evidenciou como uma obra literária clássica pode ser reinterpretada e explorada de forma transmídia, permitindo que os estudantes valorizassem elementos culturais brasileiros em novos formatos.

A escolha do vídeo como meio de expressão favoreceu a interatividade e o envolvimento dos estudantes, tornando o aprendizado mais acessível e con-

textualizado. A análise indicou que, ao aplicarem a teoria transmídia, os alunos não apenas compreenderam seu funcionamento, mas também perceberam como essa abordagem pode ser utilizada em diferentes temas e formatos educacionais. No entanto, uma das limitações observadas foi a falta de estratégias de interação com o público nos vídeos produzidos. Nenhum dos grupos explorou ferramentas de engajamento digital, como chamadas para ação, o que pode ser um reflexo da inexperiência dos estudantes na produção de conteúdos voltados para plataformas interativas.

A hipótese inicial levantada sugeria que o uso de vídeos e estratégias transmídia no curso de Tecnologia Educacional contribuiria para maior integração entre teoria e prática, promovendo protagonismo discente e o desenvolvimento de competências digitais. A análise dos dados confirmou essa hipótese, evidenciando que os estudantes passaram de um conhecimento limitado sobre transmídia para uma aplicação consistente dos conceitos. Além disso, os formulários aplicados antes e depois das atividades indicaram que os alunos passaram a reconhecer a importância do vídeo como ferramenta pedagógica, compreendendo-o não apenas como um recurso auxiliar, mas como um meio de produção e expressão de conhecimento.

O uso da transmídia na educação tem se mostrado uma abordagem promissora, ao proporcionar ambientes nos quais os estudantes podem se expressar e ampliar sua compreensão dos conteúdos. A convergência midiática, como aponta Jenkins (2022), transforma não apenas os meios tecnológicos, mas também as relações entre consumidores e produtores de conteúdo, permitindo que novas formas de aprendizado sejam exploradas.

A experiência analisada demonstrou que a utilização de narrativas transmídia pode fortalecer o engajamento dos estudantes, tornando-os participantes ativos no processo de aprendizagem. A análise dos documentos gerados revelou que, ao longo das atividades, os estudantes saíram de um conhecimento superficial sobre transmídia para uma aplicação prática consistente, evidenciada nos vídeos produzidos e nas reflexões dos questionários finais. No entanto, algumas limitações foram identificadas, como a desigualdade na participação dos estudantes ao longo da pesquisa, o que afetou a representatividade dos dados coletados.

A pesquisa possibilitou a análise dos materiais produzidos, permitindo a identificação de padrões e tendências no uso da transmídia na educação. No entanto, para investigações futuras, recomenda-se a adoção de estratégias que garantam uma participação mais ampla e contínua dos estudantes, possibilitando um panorama mais detalhado sobre o impacto da produção de mídia na aprendizagem. A integração de mídias pode potencializar a experiência dos estudantes, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento e preparando-os para um cenário profissional cada vez mais digital e interconectado.

REFERÊNCIAS

BAELO-ALLUÉ, S. Transhumanism, transmedia and the serial podcast: Redefining storytelling in times of enhancement. **IJES - International Journal of English Studies**, vol. 19(1), p. 113-131, 2019.

BOING, M. C. B.; ALVES, W. B. Midiatização, aprendizagens e cotidiano: um olhar sobre o audiovisual e os materiais didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 14., 2023, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ALCAR, p. 1-11, 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CELLARD, A. A. Análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

FLICK, U. **La gestión de la calidad en la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALVÃO, A. M. O. **Pesquisa em educação**. Seção Especial - Vocabulário da educação. Belo Horizonte, 2022.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 3^a ed. São Paulo: Aleph, 2022.

JENKINS, H. **Transmedia education: the 7 principles revisited**. 21/06/2010. Disponível em: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html. Acessado em 22 mar. 2025.

LEON, L. Niños YouTubers y el proceso de creación de videos: evidencia de competencias transmedia en acción. **Comunicación y Sociedad**, 33, p. 115-137, sep./dic. 2018.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Cidade Virtual: novos cenários da comunicação. **Comunicação & Educação**, n. 11, São Paulo: Moderna, p. 53-67, 1998.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 8^a ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2021.

MENDES, L. H.; GONZAGA, E. P.; MOURA, S. V. M. Análise do canal Nerdologia: um modelo de edutainment no YouTube. **REnCiMa**, v. 10, n.6, p. 39-55, 2019.

PALOMAR, R. L.; MANZANO, E. P. F. Generation of educational podcasts as a transmedia expansion of a film: the case of Al otro lado. **Journal of Sound, Silence, Image and Technology**, v. 6, p. 8-19, dec. 2023.

SCOLARI, C. A. Ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces. **Matrizes**, v. 12, n. 3, p. 129-139, 2018.

SOARES, I. O. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

TOMBLESON, B. Transmedia learning: a literature review. **Technology, Pedagogy and Education**, p. 1-15, 2024.

VERSUTI, A.; SILVA, D. D. Transmídia e educação: seria uma relação possível. In.: MASSAROLO, J.; SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S. (Org.). **Desafios da transmídia: processos e poéticas**. São Paulo: Estação das Letras, p. 238-253, 2018.

CAPÍTULO 7

25 ANOS DO PROJETO DE EXTENSÃO *PLUG IN* DO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA DA FURB: IMPACTO COMUNITÁRIO E PRÁTICAS TRANSMÍDIA

Rafael José Bona
Doi: 10.48209/978-65-5417-638-7

INTRODUÇÃO

A extensão universitária desempenha um papel fundamental na integração entre universidade e sociedade, promovendo a troca de saberes e a aplicação prática do conhecimento acadêmico em benefício da comunidade. Segundo Sá, Monici e Conceição (2022), a extensão universitária amplia a atuação do futuro profissional ao integrar teoria e prática, articulando o conhecimento acadêmico às demandas sociais. Essencial na formação, muitas vezes marca o primeiro contato do estudante com a profissão e o mercado de trabalho.

A Universidade Regional de Blumenau (Furb), fundada em 1964 e localizada em Blumenau, Santa Catarina, no Vale do Itajaí, consolidou-se como uma instituição de referência no ensino superior da região. O curso de Publicidade e Propaganda, criado em 1991, fortaleceu a área da comunicação no estado e contribuiu para o desenvolvimento do mercado regional. Nesse contexto, o projeto de extensão *Plug in*, vinculado ao curso, vem sendo executado de forma ininterrupta desde 2001, ano em que foi oficializado, e completa 25 anos de atividades em 2026.

O presente capítulo tem como objetivo discutir as práticas extensionistas do projeto *Plug in*, que atua na produção de vídeos em diferentes formatos e plataformas digitais, com foco em narrativas transmídia. Entende-se por transmídia, conforme Jenkins (2006, 2022), a construção de narrativas que se desdobram em múltiplos meios e plataformas, de modo que cada conteúdo contribua de maneira única para um universo narrativo mais amplo. Atualmente, o proje-

to atua nas redes sociais Instagram, TikTok, YouTube e Facebook, produzindo vídeos de caráter educativo voltados à área da publicidade e ao entretenimento.

Segundo Fechine (2014), o vídeo é uma linguagem que passou a dialogar sobre si mesma e, na era da convergência midiática, as distinções entre suportes tornaram-se menos relevantes, o que fez do vídeo uma forma de expressão cada vez mais pervasiva. No contexto do *Plug in*, essa perspectiva se concretiza por meio da prática extensionista, que possibilita aos estudantes experimentar diferentes linguagens e estratégias de comunicação, criando produtos audiovisuais que dialogam entre si e com diversos públicos. Essa prática amplia o alcance das produções e reforça a importância de uma formação acadêmica conectada às dinâmicas contemporâneas da comunicação digital, integrando o aprendizado técnico ao compromisso social da extensão universitária.

PRODUÇÃO DE VÍDEO

Um vídeo consiste em uma sucessão de imagens em movimento que, quando reproduzidas em rápida sucessão, criam a impressão de movimento fluido. Normalmente, eles são acompanhados por áudio, como música, narração ou efeitos sonoros, para aprimorar a experiência visual. Os vídeos têm uma ampla gama de usos, incluindo entretenimento, educação, comunicação, publicidade e documentação (Oechsler; Fontes; Borba, 2017).

Devido às mudanças constantes na área de audiovisual, um produtor de vídeo deve realizar pesquisas regularmente. A televisão sempre desempenhou um papel importante na cultura da mídia, e o vídeo está ganhando cada vez mais destaque nesse contexto. A produção de vídeo tradicional segue cinco etapas: ideia, planejamento (pré-produção), gravação (produção), finalização (pós-produção) e etapas subsequentes, como distribuição e compartilhamento. Além disso, é fundamental que o produtor esteja familiarizado com o roteiro ou *Storyboard*, garanta a adequação da produção ao público-alvo e acompanhe todas as fases do processo (Kellison, 2012).

Um produtor de vídeo precisa entender como as partes visuais são utilizadas no audiovisual, especialmente ao considerar restrições de orçamento

e equipamentos disponíveis. Com o avanço tecnológico, quase tudo pode ser criado visual ou auditivamente, exigindo que o produtor compreenda os diferentes tipos de enquadramentos para transmitir efetivamente sua mensagem ao espectador (Musburger, 2008).

Devido à popularização dos equipamentos de gravação de vídeos, computadores e plataformas on-line para compartilhamento, há um crescente interesse e engajamento de crianças e adolescentes não apenas como espectadores, mas também como criadores de conteúdo audiovisual. A produção de vídeos demonstra um potencial educacional para os jovens. Portanto, acredita-se que a produção de vídeo pode ser uma ferramenta útil para desenvolver atividades e explorar potenciais em contextos educacionais (Vargas; Rocha; Freire, 2007).

A partir de uma experiência com produção de vídeos com estudantes da educação básica, Oechsler, Fontes e Borba (2017) consideram que o contexto promove a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao envolvê-los na criação de vídeos, possibilita-se que eles expressem seus conhecimentos de maneira criativa, desenvolvam habilidades de comunicação, colaboração e pensamento crítico, e promovam a autonomia e a autoexpressão. Essa abordagem inovadora estimula o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente. Para Costa (2021) a produção de vídeos na educação é uma ferramenta que pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e eficaz.

Por meio de uma pesquisa sobre a produção audiovisual em ambientes de ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), Rasi e Poikela (2016) observam a eficácia dos vídeos como uma ferramenta para aprimorar a aprendizagem. Os vídeos foram bem-sucedidos em inspirar e motivar os estudantes, facilitar a assimilação de informações, promover debates on-line e aumentar a eficácia das atividades presenciais. Além disso, tanto os participantes quanto os tutores consideraram os vídeos como uma das melhores maneiras de estimular a aprendizagem durante a atividade, ressaltando sua importância no contexto educacional.

Conforme apontado por Florêncio *et al.* (2022), vídeos curtos podem ser compartilhados e utilizados como ferramenta didática que contribui para prá-

ticas educativas voltadas à comunicação participativa. O diferencial não está apenas no uso das tecnologias digitais em sala de aula, mas na forma como são incorporadas com intencionalidade pedagógica. A mediação feita pelo professor é essencial para transformar essas ferramentas em estratégias eficazes de ensino. Ao propor atividades que envolvem o protagonismo dos alunos, rompe-se com a ideia tradicional de ensino centrado exclusivamente na figura docente. Recursos como vídeo-minuto e Instagram, por exemplo, geralmente associados ao lazer, podem ser integrados ao ambiente educacional de maneira criativa, aproveitando os repertórios digitais já presentes na vida dos estudantes.

Esse contexto dialoga com a análise de Shoufan e Mohamed (2022), que destacam que plataformas de vídeo como o YouTube permitem a disseminação de uma grande variedade de conteúdos educacionais, como aulas, tutoriais e exemplos práticos, com potencial para promover o engajamento, a motivação e o desempenho dos estudantes.

NARRATIVA TRANSMÍDIA

No livro *Playing with power in movies, television, and video games* (Kinder, 1991), a professora e pesquisadora Marsha Kinder conceitua a intertextualidade transmídia como uma estratégia em que narrativas e personagens circulam por diferentes mídias, como televisão, cinema, videogames, brinquedos e produtos licenciados, formando um *supersistema* de entretenimento. Esse processo permite que o público infantil aprenda a reconhecer e recombinar histórias e signos, criando conexões entre universos narrativos distintos.

Mais do que um recurso estético, a intertextualidade transmídia cumpre uma função econômica e ideológica, pois transforma crianças em sujeitos-consumidores. Cada produto adquirido ou assistido amplia a rede de significados e fortalece o pertencimento a esse sistema, mostrando como o prazer narrativo está intrinsecamente ligado à lógica de mercado (Kinder, 1991).

Anos depois, Jenkins (2006, 2022) atualiza o conceito ao propor a noção de narrativa transmídia, entendida como uma forma de contar histórias em que o enredo se expande por diferentes plataformas, sendo que cada meio acres-

centa elementos próprios e complementares ao universo ficcional. Em vez de simplesmente repetir a mesma história em vários suportes, a narrativa transmídia oferece novas informações, perspectivas ou experiências em cada extensão, incentivando o público a circular entre as mídias e a construir uma visão mais ampla da trama.

Esse conceito está diretamente ligado à cultura da convergência (Jenkins, 2006, 2022), em que produtores e consumidores interagem de forma mais ativa. Os fãs e as audiências têm um papel central nesse processo, ao buscar conexões entre os fragmentos narrativos e até produzir conteúdos derivados, reforçando a lógica participativa. Assim, a narrativa transmídia não se limita a uma técnica de mercado, mas constitui também uma prática cultural que redefine a relação entre mídia, narrativa e público.

O CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA DA FURB

Blumenau é uma cidade pioneira na Comunicação Social em Santa Catarina, com marcos como a primeira rádio (1931), a primeira TV (1969), o primeiro jornal offset (1971) e o primeiro curso superior de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda no estado, criado em 1991 na Furb. Segundo Pires (2000), a cidade também teve as primeiras projeções e filmagens cinematográficas do estado, em 1900.

O curso de Publicidade e Propaganda surgiu da demanda de profissionais locais por formação acadêmica e desde os anos de 1990 já promoveu eventos de nível estadual como o *Talento Universitário* e a *Rinha*. Em 2009, sediou o evento *Intercom Sul* (X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul). Atualmente promove eventos na comunidade regional como o *Esquentão do Galo*, a *Secom – Semana da Comunicação*, *TCC Promover* além de marcar presença na cobertura do *Pint of Science* Blumenau e produzir a *Revista Job!* todos os anos.

Inserido no contexto da Furb, o curso segue as diretrizes institucionais que integram ensino, pesquisa e extensão com foco no desenvolvimento socioeconômico regional. O atual Projeto Pedagógico do Curso (Universidade Regional de Blumenau, 2023), matriz 2024/1, contempla práticas comunitárias

como parte do processo de formação, estimulando a atuação estudantil em projetos com impacto social.

A política extensionista da Furb contempla aproximadamente 350 atividades anuais, envolvendo mais de seis mil estudantes e resultando em cerca de 90 mil atendimentos à comunidade. Os bolsistas atuam em áreas diversas, como meio ambiente, direito, saúde, cultura e educação. Nesse contexto, destaca-se a criação, em 2005, do programa *Comunicação e Comunidade*, que intensificou a atuação extensionista do curso por meio de diversos projetos, entre os quais permanecem ativos até o momento como: *Focus*, o *Comunicação e Desenvolvimento Social*, o *Informação e Cidadania*, o *Panorama*, o *Coletivo Criativo* e o *Comunica Furb*. Todos esses projetos desenvolvem pesquisas de opinião, campanhas para ONGs, programetes radiofônicos, apresentação do mercado aos estudantes, divulgação de atividade de ensino, pesquisa e extensão da Furb por meio de vídeo. Além disso, o curso participa de iniciativas interdisciplinares em parceria com outros centros da universidade.

O PROJETO DE EXTENSÃO *PLUG IN*

Oficializado pela professora Dulce Márcia Cruz, atualmente docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o *Plug in* surgiu como projeto institucional em 2001 com o objetivo de fortalecer a relação entre o curso e a Furb TV, canal educativo fundado na metade da década de 1990 e reconhecido como uma das primeiras emissoras de conteúdo educativo de Santa Catarina. Em 2003, o *Plug in* ganhou o 2º lugar do prêmio Expocom/Intercom como melhor programa de TV.

De acordo com relatos de egressos, o *Plug in* começou a ser pensado no início do ano de 2000, em uma turma do oitavo semestre, configurando-se inicialmente como um experimento de caráter didático. O projeto foi conduzido, em diferentes momentos, pelos professores Armando Pilla e Edison Fraga (*in memoriam*), contando também com a participação de estudantes voluntários. O primeiro apresentador oficial foi o então acadêmico Diego Negherbon (em 2001). Posteriormente, com a saída da professora Dulce, a coordenação passou ao professor Djalma José Patrício (2006-2015) e, em seguida, ao professor

Rafael José Bona (desde 2015). Registra-se ainda a colaboração do técnico do laboratório de áudio, Everton Darolt (entre 2008 e 2011), que auxiliou na coordenação do projeto durante determinado período. Alguns professores do curso, como Márcio Paasch (entre 2022 e 2023) e Fabrícia Durieux Zucco (desde 2012), bem como a ex-professora Larissa Schlögl (entre 2020 e 2022), atuaram/atuam como importantes apoiadores e entusiastas das práticas desenvolvidas no âmbito do projeto.

Cabe ressaltar que, em determinados arquivos do curso, bem como em declarações de professores, colaboradores e egressos, ainda se observam inconsistências quanto às datas. Neste texto, entretanto, procuramos apresentar prioritariamente as informações contidas nos documentos oficiais.

Inicialmente, o *Plug in* consistia na produção semanal de um programa televisivo de 15 minutos, veiculado pela Furb TV e, por um período, também exibido na TV Com, de Florianópolis. A partir de 2002, passou a ser transmitido exclusivamente pela Furb TV. Segundo Patrício (2009, p. 70), a partir do ano de 2004 “teve uma reformulação em seu formato e aumentou o tempo de duração para 30 minutos, aproveitando a disponibilidade da equipe e equipamentos e permitindo uma maior visibilidade e presença na grade da TV universitária”. Gravados durante a semana, os programas passavam aos domingos com reprises durante a semana em horários alternativos. Os conteúdos que sempre deram suporte aos estudantes do projeto de extensão estão relacionados às disciplinas de produção de vídeo, de áudio, de fotografia e de redação publicitária.

Os cenários desses programas iniciais eram totalmente idealizados e concebidos pelos próprios estudantes, utilizando material reciclado ou de baixo custo, e eram renovados periodicamente. Desde o início, o *Plug in* tem se firmado como uma escola formadora de profissionais em audiovisual, cujos egressos atuam em produtoras de vídeo, emissoras de TV e em diversos setores da região de Blumenau e do país (Patrício, 2009).

Inicialmente, os programas eram gravados em fitas S-VHS, passando gradualmente, na primeira década de 2000, para gravações em Mini DV. Todos os projetos em vídeo eram/são editados com programas específicos de edição disponibilizados pela universidade. A partir de 2006, os programas de TV pas-

saram a ser disponibilizados no canal oficial do YouTube. Apesar da diversidade de temas apresentados, houve uma época em que o *Plug in* dava visibilidade a bandas de música regional, com entrevistas e apresentações.

Com o avanço da convergência midiática, o projeto passou, a partir de 2015, a adaptar-se ao ambiente digital, expandindo sua presença em plataformas além do YouTube como o Facebook, Instagram e, mais recentemente, TikTok, consolidando-se como uma prática transmídia de extensão. Por um período o projeto também esteve ativo no Twitter (atual X). Nesse novo momento (2015), o projeto começou a se desvincular da Furb TV, transferindo suas produções audiovisuais para a sala de projetos de extensão do curso de Publicidade e Propaganda e, posteriormente, para o Laboratório de Vídeo (R-210), Estúdio de Vídeo (R-211), para o Estúdio Digital (R-201) e, mais recentemente, em 2025, também para o Laboratório Transmídia (R-212), todos no campus 1.

Em 2015, a duração dos vídeos foi reduzida de 30 para 15 minutos, com a inclusão de intervalos de divulgação cultural, acompanhando as mudanças no comportamento das audiências, cada vez mais fragmentadas e multiplataforma, como apontam Covaleski (2010), Jenkins (2022) e Telkmann (2020). Sua linguagem foi se adaptando desde então e seus vídeos passaram a ser mais numerosos, porém mais curtos e com conteúdos mais direcionados. Atualmente, a divulgação de vídeos ocorre diariamente nas redes sociais.

A migração para o cenário digital das redes sociais decorreu das transformações nos modos de produção e circulação de conteúdo, acompanhando mudanças mais amplas no ecossistema comunicacional. Essa lógica de adaptação converge com a análise de Dalmonte (2015) ao observar que a mídia ocupa espaço crescente no cotidiano e que, no campo da circulação da informação, emergem novos ambientes midiáticos que ampliam a difusão de conteúdos e possibilitam a participação ativa dos indivíduos na criação e distribuição das mensagens.

Desde sua criação, o *Plug in* atua como espaço formativo e extensionista, promovendo a integração entre estudantes, professores e comunidade por meio da linguagem audiovisual. Com uma abordagem pedagógica fundamentada no “aprender fazendo”, os acadêmicos participam de todas as etapas da produção

audiovisual, desenvolvendo conteúdos sobre publicidade regional, cultura, entretenimento e cidadania, sempre articulando técnica e responsabilidade social de forma expandida.

De acordo com Evans (2011), essa ampliação dos modos de produzir e circular conteúdos caracteriza um processo de expansão transmídia, em que as narrativas se desdobram em diferentes plataformas e linguagens, mantendo coerência entre si e convidando o público a novas formas de engajamento. No contexto do *Plug in*, essa expansão ocorre quando os vídeos e ações do projeto ultrapassam o espaço institucional e se distribuem em redes sociais e ambientes digitais diversos, conectando formatos e públicos distintos. Trata-se, portanto, de uma narrativa que se estende por múltiplos meios e experiências, consolidando o projeto como um exemplo de prática transmídia no campo da extensão universitária.

Essa prática configura-se como um exemplo consistente de educomunicação, compreendida, segundo Orozco Gómez (2014), como um processo educativo que utiliza os meios e as linguagens da comunicação para formar sujeitos críticos, participativos e capazes de intervir no cenário social.

Nesse sentido, o projeto aproxima-se da ideia de uma “escola que eduque para a vida” (Orozco Gómez, 2014), ao incentivar o protagonismo estudantil, a colaboração e a criação de soluções inovadoras para demandas reais da comunidade. Ao incorporar inovações pedagógicas, como a integração de múltiplas plataformas e a adoção de narrativas transmídia, o *Plug in* não apenas amplia o repertório técnico dos estudantes, mas também fortalece sua formação cidadã e crítica, reafirmando o papel transformador da extensão universitária.

O projeto desenvolve vídeos educativos voltados para a área de publicidade, abordando diferentes formatos e conteúdos além de divulgar todos os eventos do curso. Entre eles, estão materiais que apresentam dicas práticas de ferramentas de edição de imagens, entrevistas e depoimentos de egressos, divulgação de trabalhos realizados por estudantes, além de orientações sobre o uso de diversos aplicativos. Essa diversidade de temas amplia o alcance do projeto e contribui tanto para a formação acadêmica quanto para a atualização profissional.

O *Plug in* também amplia o olhar dos estudantes para além do cenário local. A equipe do projeto já entrevistou nomes como Alê Abreu, indicado ao Oscar por *O menino e o mundo* (2013), e produziu conteúdos sobre eventos como a *Campus Party* e o *Blumenau Comics Experience*. Essas coberturas, muitas vezes realizadas de forma remota e com baixo custo, demonstram como a internet potencializa a extensão universitária, aproximando o contexto acadêmico da dinâmica do mercado e da cultura nacional.

Na pandemia da covid-19, em 2020, os bolsistas de extensão continuaram a trabalhar de forma remota produzindo vídeos com dicas diversas sobre comunicação audiovisual, além de curiosidades sobre o universo da publicidade e do cinema. Na edição de 2024 e na de 2025 da *Oktoberfest Blumenau*, o projeto foi responsável pela produção do vídeo oficial da escolha da Realeza da festa, exibido no último dia de ambas as edições, que também divulgou o curso de Publicidade e Propaganda da Furb.

Segundo Sá, Monici e Conceição (2022, p. 2), em relação à extensão, “as experiências vivenciadas contribuem para a associação e/ou assimilação dos conteúdos, entendendo-se essa contribuição relacionada à formação acadêmica”. Nesse sentido, o *Plug in* se insere nesse contexto como ferramenta de socialização de práticas comunicacionais, promovendo o diálogo entre estudantes, docentes, profissionais e entidades da comunidade. Ao divulgar ações de pequeno e médio porte, muitas delas voltadas a organizações com poucos recursos, o projeto contribui para democratizar o acesso à linguagem audiovisual.

O *Plug in* exemplifica esse potencial ao funcionar como espaço experimental de linguagem e crítica publicitária, fomentando discussões sobre estética, discurso e responsabilidade social na comunicação. Em diversas de suas produções, adota uma abordagem transmídia ao desenvolver conteúdos distintos para plataformas como Instagram, TikTok e YouTube. Cada linguagem possui sentido próprio, mas converge para o mesmo universo narrativo criado pelos estudantes. Embora nem todas as produções sigam essa lógica, essas experiências demonstram a capacidade do projeto de incorporar práti-

cas transmídia e de dialogar com as dinâmicas contemporâneas de consumo e produção audiovisual. Uma das atividades realizadas recentemente levou os bolsistas a produzirem vídeos de expansão transmídia inspirados no filme *O Auto da Comadecida* (2000, Guel Arraes), com o objetivo de gerar engajamento e expectativa para o lançamento da continuação em dezembro de 2024. Esses vídeos funcionaram como peças complementares de divulgação, articulando elementos narrativos e estéticos do primeiro filme com estratégias de publicidade voltadas ao universo digital.

Atualmente, o projeto tem intensificado a produção de vídeos curtos com foco no mercado regional de publicidade, compartilhados nas plataformas já mencionadas. Uma análise dos conteúdos publicados no TikTok em 2024 revela um diálogo crescente com a lógica das narrativas transmídia, nas quais os vídeos funcionam como expansões ou desdobramentos de universos ficcionais, reforçando o caráter contemporâneo e multimodal do projeto. Boa parte dos vídeos produzidos pelo projeto são feitos de forma colaborativa com as redes sociais do curso de Publicidade e Propaganda da Furb.

O *Plug in* formalmente está inserido na curricularização da extensão, especialmente na disciplina *Produção de Vídeo Publicitário*, oferecida na 5^a fase do curso. O projeto assegurou um vínculo direto com a formação acadêmica e com os objetivos do PPC, fortalecendo o tripé ensino, pesquisa e extensão. A primeira prática de curricularização da extensão por meio do *Plug in* ocorreu no primeiro semestre de 2025 com o professor Gabriel Marante de Oliveira, que aplicou os conteúdos da ementa de forma prática por meio da proposta de produção de um *work vlog* no qual parte das horas eram cumpridas fora do horário intraclasse.

Esse formato audiovisual tinha como objetivo documentar e compartilhar a rotina profissional de um integrante do grupo em contextos da área da comunicação, como agências, empresas, estúdios, veículos, freelancers ou estágios, de maneira autêntica e acessível. Embora a narrativa se concentrasse em um integrante, a produção envolveu todos os colegas nas etapas de roteirização, captação, edição e finalização, estimulando o trabalho colaborativo e a integração entre teoria, prática e repertório técnico.

As produções seguiram exigências técnicas como captação em formato vertical, enquadramento adequado, iluminação equilibrada, áudio claro, edição dinâmica e duração máxima de 90 segundos. A avaliação considerou critérios como narrativa, composição, iluminação, áudio, edição, criatividade e pertinência temática. Todos os vídeos foram publicados no canal do YouTube do projeto *Plug in* como registro institucional, e aqueles que alcançaram nota superior a 9,0 também foram divulgados nos perfis oficiais no Instagram (@plugintv) e no TikTok do curso de Publicidade e Propaganda da Furb (@ppfurb), ampliando a visibilidade das práticas extensionistas.

O *Plug in* destaca-se, portanto, como uma iniciativa que alia formação técnica, crítica e cidadã, promovendo o protagonismo estudantil e a aproximação entre universidade e comunidade. Sua longevidade e relevância evidenciam seu valor como projeto extensionista e como experiência de ensino-aprendizagem integrada ao cenário da comunicação principalmente no que se diz respeito a região de Blumenau. Atualmente o projeto conta com o apoio de professores, bolsistas de extensão e de pesquisa, estagiários, técnico de laboratório e monitores.

CONCLUSÃO: E OS PRÓXIMOS 25 ANOS?

Ao projetar o futuro do *Plug in*, é inevitável refletir sobre as profundas transformações que a linguagem audiovisual já atravessou desde a criação do projeto. Se nas primeiras produções o registro era feito em fitas S-VHS, hoje a câmera de um smartphone é capaz de gerar conteúdos em alta definição, editados e publicados em questão de minutos. O que antes exigia um estúdio completo agora pode ser produzido com poucos recursos, mas com grande alcance. Essa mudança não representa o fim das antigas mídias, e sim a sua constante reinvenção. Como aponta Jenkins (2006, 2022), as mídias não desaparecem, elas se transformam, coexistem e convergem em novos ecossistemas comunicacionais. O que muda é o modo de entrega, o suporte técnico e as formas de interação entre produtores e públicos.

De forma semelhante, Bolter e Grusin (2000) destacam que a originalidade das novas mídias digitais não está na ruptura com as anteriores, mas nos modos como elas as reconfiguram, restauram e refundem, ao mesmo tempo em que as mídias tradicionais também se reinventam em resposta aos desafios impostos pelas tecnologias emergentes.

Nos próximos 25 anos, caso ainda existir, o *Plug in* deve continuar acompanhando essa convergência, experimentando as fronteiras entre o humano e o tecnológico. As narrativas transmídia tendem a se tornar ainda mais imersivas, integrando recursos de inteligência artificial, realidade aumentada e ambientes virtuais colaborativos. As plataformas, antes lineares e isoladas, caminham para se tornarem ecossistemas conectados, em que o espectador não apenas consome, mas participa ativamente da criação de sentido. O vídeo, essa linguagem que funde imagem, som e emoção, continuará central, mas em novas formas e suportes, sempre em mutação.

Para o projeto, o desafio estará em manter o equilíbrio entre inovação tecnológica e compromisso social. A inteligência artificial, os algoritmos de recomendação e as novas dinâmicas de engajamento digital trarão possibilidades inéditas de criação, mas também exigirão reflexão ética e crítica sobre autoria, identidade e representatividade. A extensão universitária, nesse cenário, seguirá sendo o espaço em que essas questões podem ser pensadas coletivamente, unindo estudantes, professores e comunidade na construção de uma comunicação mais acessível, criativa e responsável.

Assim, imaginar os próximos 25 anos do *Plug in* é pensar em continuidade e transformação. O projeto, que nasceu como uma experiência televisiva e se consolidou como laboratório transmídia, seguirá sendo um território de experimentação e aprendizado. Entre novas telas e novas linguagens, o *Plug in* continuará a contar histórias diferentes nas formas, mas guiadas pelo mesmo princípio que o originou: o de conectar universidade e sociedade por meio da comunicação, do olhar crítico e do poder das imagens em movimento.

REFERÊNCIAS

- BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. **Remediation**: understanding new media. Cambridge: The MIT Press, 2000.
- COSTA, P. V. Metodologias ativas: processo investigativo pela produção de vídeos. **RIS – Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 2, p. 180-188, 2021.
- COVALESKI, R. **Publicidade híbrida**. Curitiba: Maxi Editora, 2010.
- DALMONTE, E. F. Novos cenários comunicacionais no contexto das mídias interativas: o espalhamento midiático. **Revista Famecos**, v. 22, n. 2, p. 99-114, 2015.
- EVANS, E. **Transmedia television**: audiences, new media, and daily life. New York; London: Routledge, 2011.
- FECHINE, Y. Vídeo. In: CITELLI, A. et al. **Dicionário de comunicação**: es- colas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 299-304.
- FLORÊNCIO, R. R.; TRAPIÁ FILHO, J. S. A.; CORDEIRO, J. de S. Vídeo- minuto e Instagram na sala de aula: uma proposta pedagógica experimental direcionada com viés educomunicativo. **ID on line: Revista de Psicologia**, v. 16, n. 63, p. 137–155, 2022.
- JENKINS, H. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 3^a ed. São Paulo: Aleph, 2022.
- KELLISON, C. **Producing for TV and video**: a real-world approach. New York: Routledge, 2012.
- KINDER, M. **Playing with power in movies, television, and video games**: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. California (USA): University of California Press, Ltd., 1991.
- MUSBURGER, R. B. **Roteiro para mídia eletrônica**: TV, rádio, animação e treinamento corporativo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- OECHSLER, V.; FONTES, B. C.; BORBA, M. C. Etapas da produção de ví- deos por alunos da educação básica: uma experiência na aula de matemática. **RBEB – Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 1, n. 2, p. 80-89, jan./mar. 2017.

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

PATRÍCIO, D. J. A teoria e a prática no programa Plug-In. In: REIS, C. (org.). **Realidade regional em comunicação**: perspectivas da comunicação no Vale do Itajaí. Blumenau: Edifurb, p. 66-75, 2009.

PIRES, Z. **Cinema e história**: José Julianelli e Alfredo Baumgarten, pioneiros do cinema catarinense. Blumenau: Edifurb: Cultura em Movimento, 2000.

RASI, P. M.; POIKELA, S. A Review of Video Triggers and Video Production in Higher Education and Continuing Education PBL Settings. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 10 (1), p. 1-11, 2016.

SÁ, A. M.; MONICI, S. C. B.; CONCEIÇÃO, M. M. A importância do projeto de extensão e o impacto que ele tem no processo formativo dos estudantes universitários. **Revista Científica Aceritte**, v. 2, n. 3, e2365, 2022.

SHOUFAN, A.; MOHAMED, F. YouTube and education: a scoping review. **IEEE Access**, v. 10, p. 125576-125599, 2022.

TELKMANN, V. Broadcasters' content distribution and programming decisions in multi-channel environments: a literature review. **Journal of Media Business Studies**, v. 18, n. 2, p. 106-131, 2020.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto pedagógico do curso de Publicidade e Propaganda**. Blumenau. Furb, Blumenau, 2023 (matriz 2024/1). 141 p.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **CINTED-UFRGS**, Novas Tecnologias na Educação, v. 5, n. 2, p. 1-13, dez. 2007.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cristina Quintanilha Schreiber - Doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb) e mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Atua como docente do Instituto Federal Catarinense (IFC). Possui experiência em educação básica, ensino superior e educação a distância.

Bruna Jose Fontoura - Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb) e mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade Fernando Pessoa (Portugal). Especialista em Gestão da Comunicação Empresarial pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela UniSociesc.

Cyntia Bailer - Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio sanduíche na Carnegie Mellon University (EUA). Mestre em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC e graduada em Letras pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Atua como professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Furb).

Eduardo Schiller - Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb), na linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação. Especialista em Tradução em Inglês e licenciado em Letras - Português/Inglês e respectivas literaturas pela Furb. Atua como professor efetivo de Língua Inglesa no Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola (CEIT), em Bombinhas (SC), e possui experiência em gestão escolar e superintendência educacional bilíngue. Atualmente é bolsista Capes.

Elizete de Lourdes Mattos - Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Graduada em Normal Superior pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Atua nas áreas de práticas educativas, educação linguística, alfabetização, neurociência aplicada à educação e ambientes multilíngues.

Hélen Rose Leite Rodrigues de Souza - Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Graduada em Artes Visuais pela mesma instituição e especialista em Ensino de Artes: Técnicas e Procedimentos pela Universidade Cândido Mendes (RJ). Atua como professora efetiva de Artes na Rede Municipal de Educação de Blumenau.

James Dadam – Doutor em Ciências Psicológicas e Educação pela Università degli Studi di Trento (Itália), com mestrado em Sociologia e Pesquisa Social pela mesma instituição e mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Univali, com licenciaturas em Ciências Sociais (Ulbra) e Letras – Língua Portuguesa (Uninter). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/Furb).

Leandro Werner Ribeiro – Doutor e mestre em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com especialização em Gestão do Design pela mesma instituição. Graduado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Atua como professor e coordenador do curso de Publicidade e Propaganda e da Repúblika – Agência Experimental da Furb.

Mery Carolina Andrade Bileski – Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/Furb). Graduada em Ciências Sociais pela mesma instituição.

Rafael José Bona – Doutor em Comunicação e Linguagens (UTP) e mestre em Educação (Furb). Atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/Furb) e dos cursos de graduação da Furb e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Rosane Cristina Coelho Pisa – Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Especialista em Gestão e Tutoria e em Práticas Pedagógicas Multidisciplinares e Gestão Escolar.

William Campos da Silva – Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional pelo Centro Universitário Cesumar (Unicesumar) e licenciado em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela Furb. Atua como professor efetivo de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Atualmente é bolsista Capes.

EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA

DIÁLOGOS ENTRE MÍDIA, NARRATIVA E APRENDIZAGEM

RAFAEL JOSÉ BONA
(ORGANIZADOR)

