

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO

NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma proposta didática
para o ensino de Jornalismo Multimídia

São Luís

2019

JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO

NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma proposta didática
para o ensino de Jornalismo Multimídia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar - da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sanny Fernanda Nunes Rodrigues

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Monteiro, Jean Carlos da Silva.

Narrativas Hipertextuais na Educação Superior : uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia / Jean Carlos da Silva Monteiro. - 2019.

158 f.

Orientador(a): Sanny Fernanda Nunes Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Educação Superior. 2. Ensino de Jornalismo. 3. Narrativas Hipertextuais. 4. Sociedade da Informação. 5. Tecnologias de Informação e Comunicação. I. Rodrigues, Sanny Fernanda Nunes. II. Título.

JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO

NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma proposta didática
para o ensino de Jornalismo Multimídia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar - da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sanny Fernanda Nunes Rodrigues (Orientadora)

Doutora em Multimídia em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

Doutor em Ciências da Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

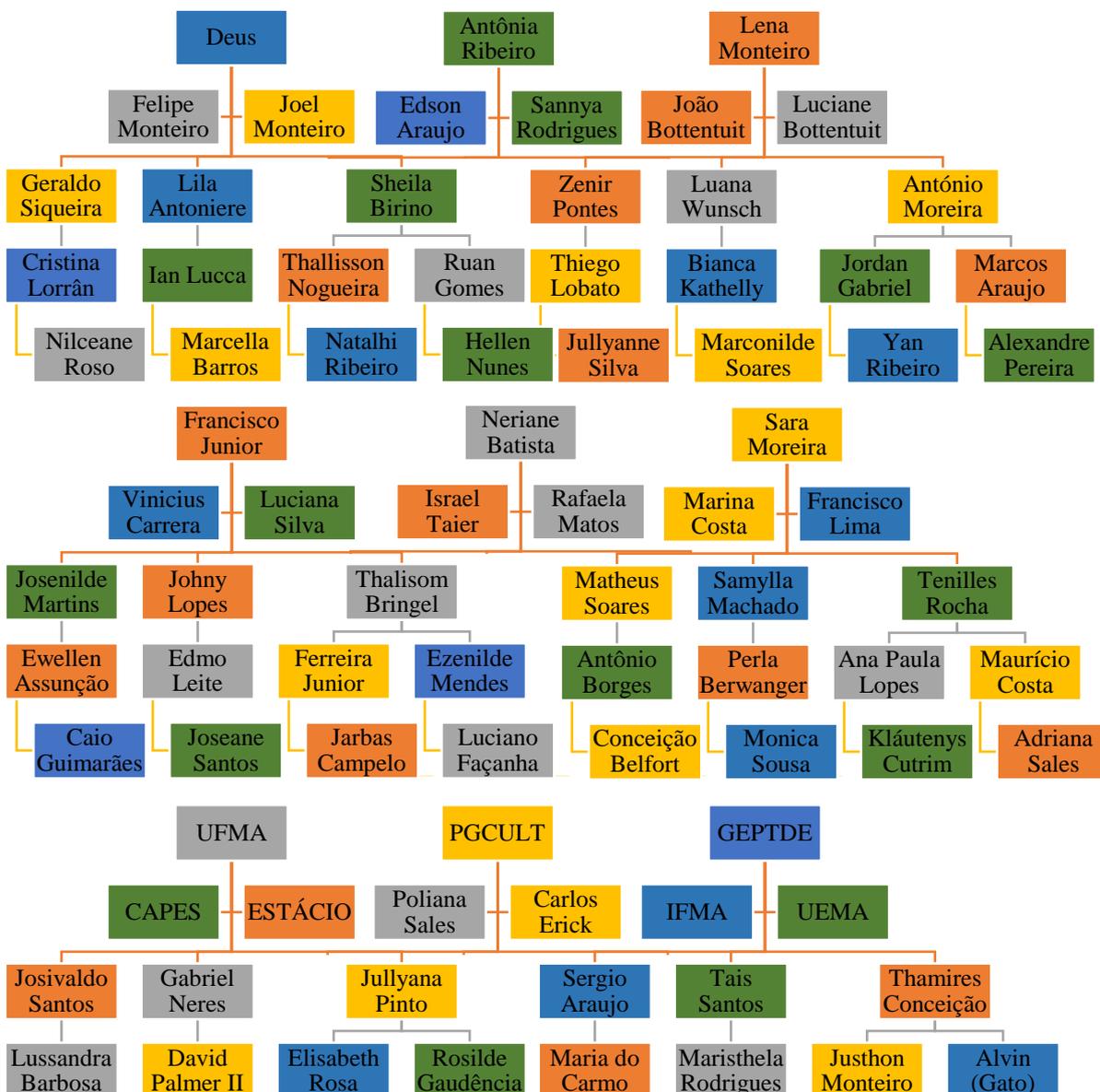
Prof.^a Dr.^a Luana Priscila Wunsch

Doutora em Educação
Centro Universitário Internacional – UNINTER

À Antônia da Silva Ribeiro, minha avó, pela criação que tive ao seu lado, inspiração e incentivo constante para os estudos, além de seu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Para Lévy, o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Segundo ele, os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras e documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Na construção desta dissertação, percebi que as pessoas também são hipertextuais. Desde o esboço desta pesquisa, passando pela aprovação no mestrado, qualificação da pesquisa, até o momento da defesa, quanto mais pessoas conheci, mais tive acesso às portas que elas me abriram quando, por exemplo, ofereceram-me seus *links* prediletos. Sou grato a todos pelo amor, carinho, apoio, flexibilidade nos momentos de maiores necessidades e pela grande contribuição para a consolidação da minha trajetória acadêmica no mestrado.



Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível.

Pierre Lévy

RESUMO

O avanço da Globalização, da *web 2.0* e das Tecnologias de Informação e Comunicação passou a influenciar as redações de jornalismo bem como a impactar nos processos de produção, transmissão e consumo da notícia. Essas mudanças aconteceram não somente no âmbito profissional, mas também na formação acadêmica do jornalista do futuro. Pela necessidade de um profissional multimídia, o curso de jornalismo passou por diferentes mudanças curriculares para aperfeiçoar o conteúdo que é ministrado em sala de aula às novas tendências do mundo do trabalho. Diante disso, viu-se a possibilidade de trabalhar com as Narrativas Hipertextuais como proposta didática-pedagógica para que o aluno saiba lidar com a variedade e quantidade de informação e recursos tecnológicos produzidos nos espaços de atuação. Dessa forma, este estudo averiguou as contribuições das Narrativas Hipertextuais como proposta didática no processo de aprendizagem de 40 alunos do sexto período do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, da cidade de São Luís - Maranhão, por meio de uma pesquisa exploratória, envolvendo uma Experiência de Aprendizagem Mediada. Realizou-se uma Revisão de Literatura sobre a Cultura e Sociedade do Século XXI, Educação Superior no Brasil e as Competências do Século XXI, Ensino de Jornalismo no Século XXI (que envolveu ainda pesquisa documental acerca das mudanças curriculares e novos cenários de aprendizagem do jornalista) e uma Revisão Sistemática da Literatura, em que se buscou identificar estudos, no período de 2005 a 2017, que abordem a utilização de Narrativas Hipertextuais na Educação Superior para embasar teoricamente a experiência desta pesquisa. Observou-se que as Narrativas Hipertextuais propiciam interação e construção colaborativa de conhecimento em sala de aula, além de desenvolverem competências e habilidades para escrever, ler, interpretar textos, hipertextos e lidar com as tecnologias no atual cenário da Era da Convergência que a sociedade tem presenciado.

Palavras-chave: Sociedade da Informação. Tecnologias de Informação e Comunicação. Narrativas Hipertextuais. Educação Superior. Ensino de Jornalismo.

ABSTRACT

The advance of Globalization from web 2.0 and Information and Communication Technologies began to influence journalism writing, as well as impact production processes, transmission and News consumption. Not only did these changes occur in the professional setting, but also in future journalists' academic training. Due to need for multimedia professionals, the journalism major underwent several curricular modifications to improve classroom content regarding new trends in the work world. Against this backdrop, the possibility emerged to work with Hypertextual Narratives as a didactic and pedagogical proposal students know how to deal with variety and quantity of information technological resources produced in the field. As such, this study investigated Hypertextual Narratives as a didactic proposal in the learning process of 40 3rd year Journalism students at the college, Faculdade Estácio, in the city of São Luís – Maranhão, via exploratory research involving a Mediated Learning Experiment. A literature review was done on 21st century Culture and Society, Higher Education in Brazil and 21st century Competencies, 21st century Journalism teaching (which even involved documentary research on curricular changes and new learning scenarios for journalists) and a Systematic Literature Review that aimed to identify studies, during the period 2005 – 2017, which deal with use of Hypertextual Narratives in Higher Education to theoretically substantiate this research experiment. It was observed that Hypertextual Narratives foster collaborative interaction and construction in the classroom in addition to developing competencies and skills for writing, reading, interpreting texts, hypertexts and dealing with Technologies in the current Convergence Era that society has witnessed.

Keywords: Information Society. Information and Communication Technology. Hypertext Narratives. Higher Education. Journalism Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Definições para a sociedade.....	21
Figura 2	Características da Sociedade da Informação.....	24
Figura 3	Características da Sociedade da Informação e Conhecimento.....	27
Figura 4	Modelos de ensino influenciados pela ubiquidade.....	35
Figura 5	Bases para as competências e habilidades cognitivas para o século XXI a partir da Taxonomia de Bloom.....	37
Figura 6	Competências e habilidades psicomotoras para o século XXI.....	38
Figura 7	Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.....	41
Figura 8	Modelos de incorporação dos conteúdos multimídias.....	47
Figura 9	Conceituação de Hipertexto.....	52
Figura 10	Características pedagógicas do hipertexto.....	54
Figura 11	Vantagens das NH na Educação.....	56
Figura 12	Processo de aprendizagem em práticas educativas em rede.....	57
Figura 13	Minicurso/Eixo-temático hipertexto.....	87
Figura 14	Minicurso/Eixo-temático <i>link</i>	88
Figura 15	Minicurso/Eixo-temático ferramentas.....	89
Figura 16	Página inicial do <i>ThingLink</i>	93
Figura 17	Narrativa hipertextual “Um contra o clã e o clã contra todos”.....	95
Figura 18	Narrativa hipertextual “Quem é João Amoedo?”.....	96
Figura 19	Narrativa hipertextual “Mulheres na política”.....	97
Figura 20	Narrativa hipertextual “A educação no Brasil”.....	99
Figura 21	Narrativa hipertextual Textualidades secundárias dentro da narrativa hipertextual.....	100
Figura 22	Linkagens dentro das textualidades secundárias da Narrativa hipertextual “A educação no Brasil”.....	101
Figura 23	Narrativa hipertextual “O presidente dos memes”.....	102
Figura 24	Narrativa hipertextual “Cabo Daciolo e sua trajetória”.....	103
Figura 25	Narrativa hipertextual “Haddad x Bolsonaro, quais as propostas?”.....	104
Figura 26	Narrativa hipertextual “Lula preso não pode ser presidente, e agora?”.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura	59
Tabela 2	Intervenção realizada com os alunos	63
Tabela 3	Estudos mapeados para a RSL.....	70
Tabela 4	Referência dos artigos selecionados	71
Tabela 5	Base de dados e quantitativos dos artigos selecionados	72
Tabela 6	Ano de publicação dos artigos selecionados.....	73
Tabela 7	Autores mais citados nos artigos selecionados	73
Tabela 8	Cursos e universidades participantes das pesquisas selecionadas	74
Tabela 9	Público estratégico dos artigos selecionados	75
Tabela 10	Metodologia das pesquisas selecionadas	75
Tabela 11	Instrumentos utilizados nos artigos selecionados	76
Tabela 12	Ferramentas digitais/plataformas nas produções selecionadas.....	76
Tabela 13	Contribuição das NH na Educação Superior	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Concepção dos alunos acerca do conceito de hipertexto	81
Gráfico 2	Conhecimentos prévios dos alunos sobre as características de hipertexto.....	82
Gráfico 3	Entendimento dos alunos em relação à função dos <i>links</i>	83
Gráfico 4	Informações sobre a utilização de ferramentas para criar narrativas hipertextuais	84
Gráfico 5	Ponto de vista dos alunos a respeito da integração do hipertexto no jornalismo...	85

LISTA DE SIGLAS

EPP	Extrato do Projeto Pedagógico
GEPTDE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Digitais na Educação
NH	Narrativas Hipertextuais
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SAP	Sociedade da Aprendizagem
SI	Sociedade da Informação
SIC	Sociedade da Informação e Conhecimento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	SOCIEDADE DO SÉCULO XXI	21
2.1	Sociedade da Informação: definições, características e transição	22
2.2	Sociedade do Conhecimento: as tecnologias a serviço do conhecimento	26
3	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E AS COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI	32
3.1	Aprendizagem, ubiquidade e os novos modelos de ensino	33
3.2	Competências para o Século XXI: habilidades para o processo de formação e aprendizagem ao longo da vida	37
3.3	Propostas didáticas na perspectiva das metodologias ativas de ensino	40
4	ENSINO DE JORNALISMO NO SÉCULO XXI: MUDANÇAS CURRICULARES E NOVOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM HIPERTEXTUAL	46
4.1	Formação do jornalista multimídia: novos caminhos para o ensino de Jornalismo	46
4.2	Narrativas Hipertextuais: conceito e características	51
4.3	Narrativas Hipertextuais na Educação	55
5	METODOLOGIA	60
6	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	68
6.1	Percurso Metodológico	69
6.2	Resultados e discussões	72
6.3	Evidências	80
7	NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS NO ENSINO DE JORNALISMO	81
7.1	Conhecimentos prévios acerca das Narrativas Hipertextuais	81
7.2	Minicurso sobre a criação das Narrativas Hipertextuais	87
7.3	Criação das Narrativas Hipertextuais pelos alunos	91
7.3.1	Narrativa Hipertextual 1: “Um contra o clã e o clã contra todos”	95
7.3.2	Narrativa Hipertextual 2: “Quem é João Amoedo?”	96
7.3.3	Narrativa Hipertextual 3: “Mulheres na política”	98
7.3.4	Narrativa Hipertextual 4: “A educação no Brasil”	99
7.3.5	Narrativa Hipertextual 5: “O presidencialismo dos memes”	102
7.3.6	Narrativa Hipertextual 6: “Cabo Daciolo e sua trajetória”	104
7.3.7	Narrativa Hipertextual 7: “Haddad x Bolsonaro, quais as propostas?”	105
7.3.8	Narrativa Hipertextual 8: “Lula preso não pode ser presidente, e agora?”	106

7.4 Grupo focal: contribuições das Narrativas Hipertextuais	107
7.4.1 Análise de conteúdo do grupo focal.....	109
8 CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	134
ANEXOS	155

1 INTRODUÇÃO

A educação do século XXI vem passando por significantes transformações, isso porque a *Internet* trouxe consigo um leque de novas oportunidades virtuais marcadas pela difusão e utilização das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), (CASTELLS, 2016). Fruto da revolução tecnológica em que computadores e telecomunicação têm um papel importante nas mudanças sociais, da democratização e forte uso das tecnologias, nasce a Geração dos Conectados (Geração C), uma cultura em constante mudança, baseada na informação e no conhecimento (TOFFLER, 2002). Essa Geração vive na Sociedade da Informação, caracterizada por um intenso fluxo de informações, que a cada dia amplia o acesso a mais informações, gerando maior distribuição do conhecimento e oportunidade de aprendizagem para bilhões de pessoas por meio dos recursos midiáticos (HARGREAVES, 2003; POZO, 2004; COUTINHO; LISBÔA, 2011; CASTELLS, 2016).

Nesse contexto, as TIC abrem espaços para uma série de possibilidades a nível educacional, promovendo competências e estimulando a aprendizagem. À vista disso, novas metodologias e propostas didáticas no processo de aprendizagem são construídas e outras são reformuladas, caracterizando, assim, uma mudança sociocultural que altera as relações sociais, os comportamentos e as formas de perceber e de se comunicar com o outro (PRENSKY, 2001; BOTTENTUIT JUNIOR, 2011).

Surge, então, ferramentas digitais, de fácil uso, muitos gratuitos, que oferecem inúmeras contribuições na atual conjuntura em que as formas de comunicar estão mais descentralizadas e distribuídas. “Interatividade” tornou-se a palavra-chave dessa geração que passa bastante tempo com o computador ligado e interagindo de forma simultânea em variadas janelas na *web*, em plataformas que oferecem uma diversidade de músicas, vídeos, imagens, *podcasts*, infográficos e um excesso de informações linkadas num mesmo texto, denominado de Narrativas Hipertextuais¹ - NH (TAPSCOTT, 2010).

A utilização desses recursos multimidiáticos no processo de ensino se tornou um desafio diário para os professores, uma vez que inúmeras pesquisas apontam a colaboração das TIC na aquisição das inúmeras habilidades, como fomentar a flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade que o aluno tem de usar a criatividade para lidar, adaptar-se ou resolver tarefas

¹ Também conhecidas como narrativas digitais, narrativas interativas, narrativas midiáticas, narrativas multimídia, digital storytelling ou narrativas em ambiente digital (SOARES, 2009; CIRINO, 2010; JESUS, 2010; PERRECINI, 2010).

mutáveis no processo de aprendizagem. Para além de incentivar o uso das tecnologias, os professores têm a tarefa de ensinar os alunos a gerir o conhecimento numa proposta de aprender a aprender, que agora está disponível a todos os que estão conectados em rede (PEDRO; MOREIRA, 2002; GOMES, 2012).

As TIC promoveram mudanças no processo, que vai desde a produção até o compartilhamento das informações, disposto em um sistema que pode ser acessado por todos, em que indivíduos receptores e emissores podem ser capazes de enviar e receber informações. Essas transformações impactaram também nos processos de apuração, produção, transmissão, circulação e consumo da notícia jornalística. Essas mudanças aconteceram não somente no âmbito profissional, mas também na formação acadêmica do jornalista.

Diante da demanda de um jornalista multitarefa e multimídia, as instituições de ensino superior incorporaram, ao projeto pedagógico da graduação em jornalismo, disciplinas teóricas e práticas sobre as TIC. Essa incorporação foi feita para equiparar as exigências do mundo do trabalho ao processo formativo que ocorre frente às novas tendências da Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem, na perspectiva de discutir a atual revolução tecnológica e colocar em prática novas atividades do setor que nasceram a partir das implicações das tecnologias no fazer jornalismo no século XXI.

Mergulhados num universo cada vez mais informacional e tecnológico, novos modelos de ensino, como o *e-learning*, *b-learning*, *m-learning* e *app-learning* são oferecidos por meio das tecnologias com o intuito de promover o bom desempenho do aluno em diversas atividades que abrangem os processos educacionais. Computadores, *tablets*, *smartphones* e outros recursos são também inseridos na academia e utilizados como ferramenta educacional que facilitam a execução de determinadas tarefas (VALENTE, 2014).

O emprego das tecnologias na sala de aula permite ao professor ressignificar o processo de construção do conhecimento, de forma mais interativa, lúdica e colaborativa, transformando o modelo de ensino tradicional que, muitas vezes, não atende mais às demandas da geração de alunos cada vez mais conectadas. Compreende-se que é necessário oferecer, a essa nova geração, o maior número possível de recursos e estímulos compreendidos em novas metodologias e propostas didáticas na sala de aula (CHAVES, 2016).

Diante do exposto, acredita-se que as TIC acrescem ao Jornalismo problemas novos e inesperados. Talvez os mais complexos e desafiadores residam nos novos papéis que o mundo globalizado e informacional atribui ao Jornalismo e, de modo particular, às redações convencionais. O domínio das tecnologias se faz necessário tanto na prática educativa e formadora desses profissionais, como na prática social e na complexidade procedimental para

lidar com a variedade e quantidade de informação e recursos tecnológicos produzidos (MENDONÇA, 2013).

A interação e a construção colaborativa de conhecimento com as tecnologias ampliam, entre alunos de jornalismo, o potencial de incitar o desenvolvimento de habilidades para escrever, ler, interpretar textos e criar NH, que podem ser utilizadas como uma estratégia no processo de aprendizagem desses alunos.

Pretendeu-se, com esta investigação, mediar o processo de construções das NH com alunos do sexto período do curso de Jornalismo a fim de investigar as contribuições dessa nova linguagem para o compartilhamento de novos saberes. Pensou-se como uma proposta didática promoveria o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades pessoais e profissionais necessárias para o jornalista do século XXI.

Acreditou-se que os pressupostos acima citados foram suficientes para justificar a escolha do tema investigado nesta pesquisa.

A motivação para a realização deste trabalho está no fato de o pesquisador ser egresso do Curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís e membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEPTDE) desta Universidade. Esses dois contextos o levaram a buscar mais leituras sobre as temáticas “Comunicação”, “Educação” e “Tecnologia” com foco em proposta didática para o ensino de jornalismo.

Outro fator importante para execução deste estudo é que, após levantamento de produções científicas nas bases de dados do Google Acadêmico, Scielo Brasil e Periódicos Capes, foi constatado que não existe pesquisa com essa proposta realizada no Brasil relacionada a este curso, público alvo e objeto empírico entre os anos de 2005 a 2017. Assim sendo, a pesquisa foi viável tanto na teoria quanto na prática, bem como rica em dados e informações relevantes, uma vez que o pesquisador possuía autorização da IES, acima referida, para a realização da pesquisa (Anexo A), bem como aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (Anexo B).

Apoiado na leitura de teses, dissertações, monografias, artigos e textos científicos sobre as temáticas: “Sociedade da Informação”, “Sociedade do Conhecimento”, “Sociedade da Aprendizagem”, “Competências Pessoais e Profissionais” ”Tecnologias da Informação e Comunicação”, “Era da Convergência”, “Cultura das Conexões”, “Geração C”, “Jornalismo Multimídia”, “Narrativas Hipertextuais”, “Educação Superior” e “Aprendizagem”, investigou-se, através da Revisão de Literatura, Revisão Sistemática de Literatura e Experiência de Aprendizagem Mediada, de que forma a utilização das narrativas hipertextuais podem revelar-

se uma proposta didática efetiva e eficaz no processo de aprendizagem com alunos de jornalismo. Também interessou perceber como isso se daria com os sujeitos matriculados na disciplina “Práticas de Jornalismo Multimídia” do sexto período do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, da cidade de São Luís do Maranhão.

Decorrente da questão principal “Quais as contribuições das Narrativas Hipertextuais como proposta didática no processo de aprendizagem de jornalismo multimídia?” assumiram-se também, como oportunas e relevantes para esta problematização, as seguintes questões: “Quais aquisições de conhecimento e quais desenvolvimento de capacidades realizam os alunos através de um processo de construção de narrativas hipertextuais?” e “Quais dificuldades experienciam os alunos em um processo de aprendizagem deste gênero e de que forma são superadas?”.

Neste contexto, alguns objetivos foram definidos para esta pesquisa. O objetivo geral foi averiguar as contribuições das Narrativas Hipertextuais como proposta didática no processo de aprendizagem junto aos alunos do sexto período do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, da cidade de São Luís do Maranhão.

Os objetivos específicos foram aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca das narrativas hipertextuais; mediar o processo de construções das narrativas hipertextuais e verificar a percepção dos alunos quanto à concepção e ao uso das narrativas hipertextuais e analisar as narrativas produzidas pelos alunos a partir dos elementos referenciais de qualidade de uma narrativa hipertextual.

Esta dissertação está organizada em oito capítulos. No primeiro capítulo, apresentou-se a estrutura da dissertação, bem como sua contextualização, justificativa, motivação, questão problema, objetivos e organização da pesquisa, com um breve resumo dos capítulos que compõem a pesquisa.

No segundo capítulo, fez-se uma revisão de literatura dos principais estudos sobre a Sociedade da Informação (quando a informação é o elemento-chave que move e transforma a sociedade) e sua transição para a Sociedade do Conhecimento (cenário em que a informação e as tecnologias se colocam a serviço da construção do conhecimento).

O terceiro capítulo, também de revisão bibliográfica, discorreu-se sobre os novos modelos de ensino na Educação Superior. Apresentou-se, ainda, as características da Geração C (Geração Conectada, que vive as mudanças da sociedade de hoje) e as competências e habilidades que essa geração precisa adquirir para atuar na sociedade que se transforma diariamente com o impacto das tecnologias.

Apresentou-se, no quarto capítulo, uma análise sobre as implicações da Sociedade da Informação na área do Jornalismo, em que o computador e a *internet* influenciaram o ambiente de trabalho do jornalista até o contexto em que esses impactos atingem as Instituições de Ensino e novas propostas para o ensino de jornalismo com as TIC surgem para fomentar as habilidades que este profissional precisa para estar no mundo do trabalho.

Abordou-se a metodologia que fundamenta o trabalho desta pesquisa no quinto capítulo. Neste, com detalhes, apresentou-se o método, as técnicas utilizadas, os instrumentos para coleta de dados, as etapas do estudo entre outros elementos que foram observados nesta pesquisa exploratória, que envolveu uma Experiência de Aprendizagem Mediada.

O sexto capítulo trata-se da produção de uma Revisão Sistemática da Literatura em que buscou-se identificar todos os estudos que abordem a utilização de Narrativas Hipertextuais na Educação Superior. Essa revisão é um tipo de pesquisa que possibilita, ao investigador, um contato com outros trabalhos produzidos com a temática, bem como viabiliza um estudo das ideias principais.

O sétimo capítulo é o espaço de destaque para exibição das narrativas hipertextuais produzidas pelos alunos do sexto período do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, da cidade de São Luís do Maranhão. Abrange, ainda, a avaliação dessas narrativas de acordo com os objetivos, fases e critérios descritos na metodologia.

Por fim, no oitavo capítulo, conclui-se o trabalho com uma análise a respeito dos resultados obtidos e com respostas às questões problemas formulados no início da pesquisa.

2 SOCIEDADE DO SÉCULO XXI

O avanço tecnológico, por muitas vezes, esteve influenciando as transformações da sociedade na medida em que as pessoas se deixavam influenciar por novas relações sociais que nasciam em torno do uso de tecnologias. Hoje, por exemplo, presencia-se e vive-se mais uma das transições sociais advindas da democratização e uso de tecnologias, que é a inserção das TIC no processo de aprendizagem (SANTAELLA, 2013).

Segundo Castells (2016), para entender esse cenário, é necessário ir além das mudanças da própria sociedade, seu modo de agir, de pensar e de se relacionar, mas também compreender o papel, o desenvolvimento, e os impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nesse processo, uma vez que as TIC foram (e são até hoje) um dos principais fatores/motores que alavancaram as modificações acima assinaladas.

Compreende-se, dessa forma, que as mudanças sociais (especialmente nos últimos anos) caminham paralelamente com o avanço tecnológico, do qual a própria sociedade se apodera em busca de desenvolvimento e sustentabilidade. Novos paradigmas sociais e culturais surgiram, e com eles novas práticas e concepções comunicacionais e educacionais, tudo em tão pouco tempo mudou (TOFFLER, 2002). Assim, com as mudanças significativas nas relações sociais, surgem novos modelos de trabalho, de fazer saúde, modelos de ensino, estilos de aprendizagem, entre outras.

Desde o século passado, a informação vem se tornando ubíqua e o conhecimento ganhou cada vez mais valorização, este último tornou-se uma riqueza social, o principal fator que move a economia, a política, a cultura e a educação. Esses dois elementos, informação e conhecimento, tornaram-se base material da atual sociedade e as TIC passaram a ser um canal democratizante do acesso a ela (SANTAELLA, 2013). Refletindo sobre este cenário, nasce a motivação para investigar os conceitos e fatores importantes que promoveram esse processo de reconfiguração social no século XXI.

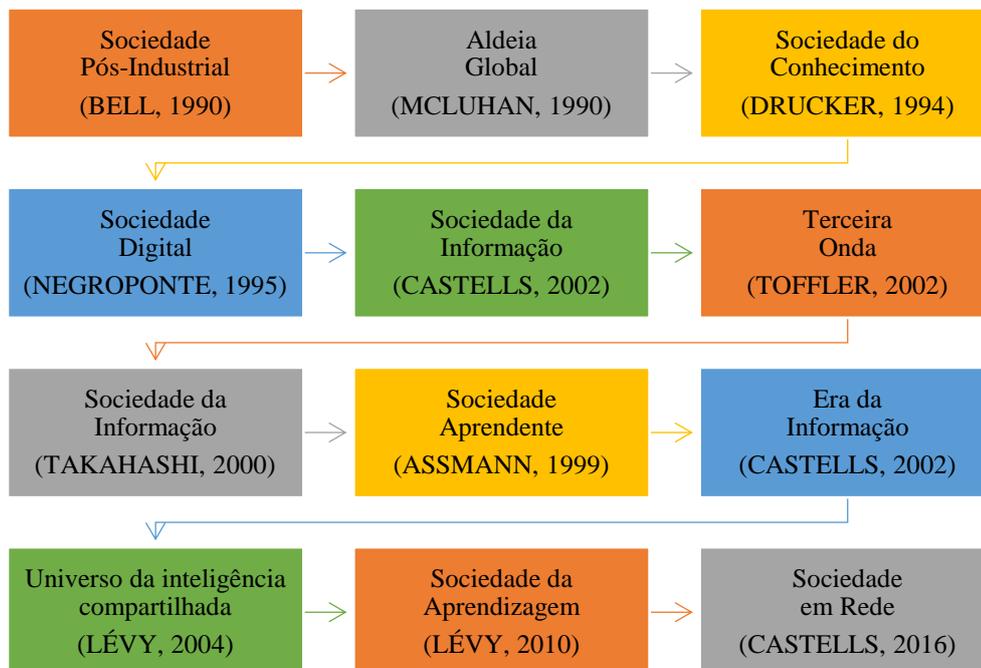
Neste norte, fez-se uma revisão de literatura, usando como fonte o trabalho de autores que estudaram a Sociedade da Informação (quando a informação é o elemento-chave que move e transforma a sociedade) e sua transição para a Sociedade do Conhecimento (cenário em que a informação e as tecnologias se colocam a serviço da construção do conhecimento).

2.1 Sociedade da Informação: definições, características e transição

Muitos estudiosos, da antiguidade até os pesquisadores da atualidade, entre eles Assmann, Bell, Castells, Drucker, Lévy, McLuhan, Negroponte, Takahashi e Toffler, apresentaram inúmeras terminologias para classificar a sociedade e os importantes momentos por ela vividos. Em seus estudos, Mattelart (2002) traçou uma linha do tempo para representar o avanço da sociedade. Segundo ele, em sua origem, nasce a sociedade do número, movida pela mística dos métodos matemáticos; em seguida, ela se transforma em sociedade da indústria, que testemunha o progresso técnico e, por último, a sociedade em rede com a popularização da *internet* até os novos paradigmas advindos das Tecnologias de Informação e Comunicação (MASUDA, 2004; MARCUSE, 2011; CASTELLS, 2016).

Estudos relatam que os sociólogos estiveram à frente dessas definições para a sociedade (SILVA; CORREIA; LIMA, 2010). Com as mudanças ocorridas com as TIC e com o processo de globalização, inúmeros conceitos foram utilizados para destacar peculiaridades da sociedade nesse processo que tem como característica principal a grande fluidez de dados em rede. Na figura 1, acentua-se apenas aqueles conceitos e autores que mais se aproximam dos objetivos deste estudo:

Figura 1 – Definições para a sociedade



Fonte: Baseado em Silva; Correia; Lima (2010)

Todas essas definições, destacadas acima, retratavam pesquisas que abordavam os impactos das TIC na sociedade. Ainda hoje, mesmo após todos esses estudos, ainda se busca entender a atual cultura marcada por incontáveis transformações sociais, avanços tecnológicos e, principalmente, influenciada pelo nascimento de uma nova sociedade que se caracteriza pela chamada “explosão informacional” (BELL, 1990; GOUVEIA, 2004). Portanto, para definir essa nova era de intenso fluxo informacional, adotou-se, nesta dissertação, a nomenclatura Sociedade da Informação (SI)²:

A Sociedade da informação está baseada nas tecnologias de informação e comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios electrónicos, como a rádio, a televisão, telefone e computadores, entre outros. Estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, económicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação. (GOUVEIA, 2004, p. 10).

A sociedade contemporânea passa por inúmeras mudanças com as atuais tecnologias, o que levou estudiosos a defenderem a tese do nascimento de um novo paradigma, o da Sociedade alicerçada na Informação, que surgiu no final do século XX – exatamente na década de 80 – com a finalidade de ser um fator-chave da forte ampliação e reorganização do capitalismo (MORIN, 2003; CASTELLS, 2016).

Segundo Castells (2016, p. 78), nós vivemos em uma nova sociedade, sem fronteiras, um espaço global onde os indivíduos estão conectados em redes, via *internet*, fruto da revolução tecnológica, da democratização e forte utilização das TIC, onde computadores e a telecomunicação têm um papel importante nas mudanças sociais e culturais. Toffler (2002) chama esse momento de a “Terceira Onda³” que, apesar de ter iniciado no século XX, nos Estados Unidos da América, desdobrou-se até os dias atuais, com o nascimento e fortalecimento de uma nova civilização, a dos conectados, uma cultura em constante mudança, baseada na informação.

Na SI, a informação é o elemento-chave que move e transforma a vida social, cultural, política e econômica (MORE, 1999; CASTELLS, 2016). Ela se constitui a partir de dois eixos centrais, a comunicação e a informação, operacionalizados em dimensão global. Neste contexto, as redes físicas e os sistemas inteligentes de comunicação e informação digital

² Sociedade da Informação é o conceito de uma organização geopolítica, que surgiu no início da terceira revolução industrial (fim do século XX), com o objetivo de utilizar da informação e das atuais tecnologias como recurso produtor de riqueza para desenvolvimento social e econômico (CASTELLS, 2016).

³ A primeira onda trata-se do surgimento da agricultura para o desenvolvimento social do homem; a segunda onda deu-se após a mecanização da agricultura pela revolução industrial; já a terceira onda surge no momento em que as TIC mudam o modo de viver em sociedade (TOFFLER, 2002).

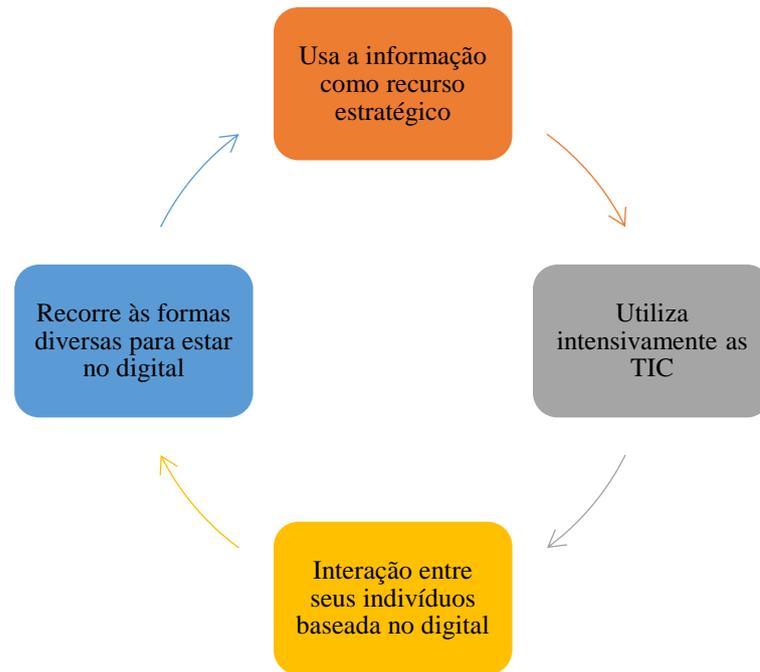
estão cada vez mais desenvolvidos e utilizados em todos os lugares, no presencial e no virtual, de forma onipresente, pervasiva, infiltrada, espalhada e difundida em escala global (TAKAHASHI, 2000; SANTAELLA, 2013). Assim, essa sociedade tem como particularidade pelo intenso trabalho no desenvolvimento das redes informacionais e nos impactos sociais advindos da democratização e uso das TIC (CASTELLS, 2002; SORJ, 2003).

Castells (2016), para melhor esclarecer a SI, relata peculiaridades deste novo momento em que se instaura um novo paradigma, o das TIC (FREITAS, 2015), são elas:

- a) A informação é a base de tudo: a tecnologia e a informação mantém uma relação associativa poderosa em que uma depende da outra. A partir dessa relação, as tecnologias são desenvolvidas para oferecer ao homem a possibilidade de atuar sobre a informação;
- b) Os impactos das tecnologias repercutem fortemente na sociedade: as implicações das atuais tecnologias têm alta penetrabilidade social, uma vez que a informação é o centro e parte integrante da vida humana, seja ela individual ou coletiva, influenciando principalmente na cultura, na economia e na política da sociedade;
- c) A lógica de redes predomina sob a sociedade: destaca-se uma da característica primordial dessa nova sociedade. As tecnologias favorecem a comunicação, a aproximação e a interação entre as pessoas e, além disso, pode ser implementada em quaisquer processos e relações pessoais;
- d) Flexibilidade dos processos: as tecnologias permitem reconfigurar, alterar e reorganizar as informações, tornando todos os processos gerados a partir dela reversíveis;
- e) Convergências das tecnologias na atualidade: as tecnologias convergem e permeiam todos os setores da sociedade. Esse processo, agora contínuo e em grande escala, faz com que todas as informações, de diversos campos tecnológicos, sejam integradas e acessadas por meio de categorias. Assim sendo, todos os indivíduos vão poder atuar sobre a informação, exercendo um importante papel na produção do conhecimento.

Para Gouveia e Gaio (2004, p. 10), as características da Sociedade podem ser entendidas como “[...] um entrelaçado de fluxos de informação a que indivíduos e organizações têm que se readaptar [...]”, detalhadas na figura 2:

Figura 2 – Características da Sociedade da Informação



Fonte: Baseada em Gouveia e Gaio (2004)

Ao analisar cada uma das características da SI representadas na figura acima, observou-se a evidência dos impactos que as tecnologias produzem na sociedade com o advento do processo de informatização e categorização dos saberes (FREITAS, 2015). Percebeu-se que a SI é o ponto de partida do processo que busca a democratização do saber e, a partir dela, nascem novos ambientes para a busca e o compartilhar de informações de forma ubíqua, sem barreiras de acesso às informações (LÉVY, 2011; GALVÃO, 2017).

Ressaltou-se, neste estudo, não somente as tecnologias, mas também os impactos gerados pelo uso dessas tecnologias e o nascimento de uma cultura digital. Segundo Abreu (2001), essa nova cultura tem como diretriz a desconstrução, renovação, criação, colaboração e interconexão do saber. Essas diretrizes são como palavras de ordem do século XXI em busca de uma inteligência coletiva (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Assim sendo, a SI apresenta-se como um paradigma que nasce do processo social de desenvolvimento científico e tecnológico, trazendo implicações sociais, técnicas, culturais, econômicas e políticas, que se reconfiguram, alteraram e reorganizam, modificando formas de pensar e constituir a sociedade (CASTELLS, 2016). As TIC, nesse contexto, são pensadas e inseridas em todos os setores sociais, de forma ubíqua, com o objetivo de dinamizar e transformar a sociedade e a forma como nela se vive (ABREU, 2001; SILVA; CORREIA; LIMA, 2010).

Diante das transformações provocadas pela pervasividade das TIC, as formas de trabalhar, estudar, informar, pensar e comunicar na SI foram se modificando com base na utilização da informação para produzir conhecimentos. No campo da educação, por exemplo, a SI hoje se encarrega de explorar todas as potencialidades das TIC e transmitir a informação a fim de criar espaços para a aprendizagem democrática em que o acesso à informação (matéria-prima), gerado e compartilhado em rede, esteja à disponibilidade de todos (SANTAELLA, 2013).

Segundo Castells (2016), a informação, no contexto designado, tem o papel de atuar como elemento que fomenta a criação de ambientes que geram maior distribuição do conhecimento e oportunidade de aprendizagem por meio das tecnologias. Com tais possibilidades, o processo de aprendizagem é construído e outros modelos de ensino são reformulados, caracterizando, assim, uma mudança sociocultural que altera as relações sociais, os comportamentos e as formas de perceber e se comunicar com o outro nesse universo informacional (PRENSKY, 2001).

Constatou-se que, na SI, as informações transitam com ainda mais velocidade, de maneira ubíqua, por diferentes espaços midiáticos, por meio das TIC (GALVÃO, 2017). Nesse processo de mudanças, percebeu-se mais uma transição social. Desta vez, o nascimento da Sociedade da Informação e Conhecimento (SIC), que se desenvolve em um contexto em que as tecnologias e a comunicação se unem para fazer com que a informação se torne matéria-prima da criação de espaços para uma série de possibilidades a nível educacional, promovendo competências e estimulando a aprendizagem, melhor explorados na seção seguinte (GOMES, 2012; SOFFNER, 2015).

2.2 Sociedade do Conhecimento: as tecnologias a serviço do conhecimento

Na SI, o conhecimento é a análise reflexiva de uma informação transmitida por intermédio da experiência do indivíduo pelas TIC (CASTELLS, 2016). E, dessa forma, a informação e o conhecimento tornaram-se fontes de produtividade no atual contexto informacional (autor). Com a informação e o conhecimento em mãos, os indivíduos terão a capacidade de realizar a produção, o processo, a aplicação e o compartilhamento da informação e transformá-la em conhecimento (TAKAHASHI, 2000).

Todavia, é importante ressaltar que, apesar de haver uma relação associativa entre “informação” e “conhecimento”, Rezende e Abreu (2000) acentuam que os termos possuem algumas peculiaridades. Segundo os autores,

Informação é todo o dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele, e com um sentido natural e lógico para quem usa a informação. O dado é entendido como um elemento da informação, um conjunto de letras, números ou dígitos, que, tomado isoladamente, não transmite nenhum conhecimento, ou seja, não contém um significado claro. Quando a informação é “trabalhada” por pessoas e pelos recursos computacionais, possibilitando a geração de cenários, simulações e oportunidades, pode ser chamada de conhecimento. O conceito de conhecimento complementa o de informação com valor relevante e de propósito definido. (REZENDE; ABREU, 2000, p. 60).

Ou seja, a construção do saber na SI resulta da relação entre a informação e o conhecimento, fruto de um processo de criação. Lévy (2011) enfatiza que, quando a informação é interpretada, pode acontecer o processo de apropriação do conhecimento, que está embutida na informação. Dá-se, então, a criação, o processo produtivo do saber. O conhecimento nessa nova sociedade é consequência da aprendizagem, da experiência do indivíduo com o acesso à informação por meio da virtualidade. Todavia, esse processo não é linear. Não basta ter informação para gerar conhecimento, é preciso saber o que fazer com ela (ASSMANN, 1999; JUNQUEIRO, 2009; CASTELLS, 2016).

Vale então trazer para esta discussão uma análise de Pellicer (1997, p. 88) que, refletindo sobre os estudos de Ausubel (1982), acentua que,

As informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se interrelacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam. Na actualidade, uma das perturbações provocadas pelos médias é o facto de que o homem moderno crê ter acesso à significação dos acontecimentos, simplesmente porque recebeu informação sobre aqueles.

Partindo do princípio de que é necessária a experiência para que o conhecimento se torne concreto (PELLICER, 1997), as informações em rede passam por um processo de leitura reflexiva, obtenção de dados, análise empírica e considerações sobre os dados. Esse processo, chamado de divulgação científica⁴, é importante e fundamental para que a informação seja transmitida e também assimilada (MATTELART, 2002).

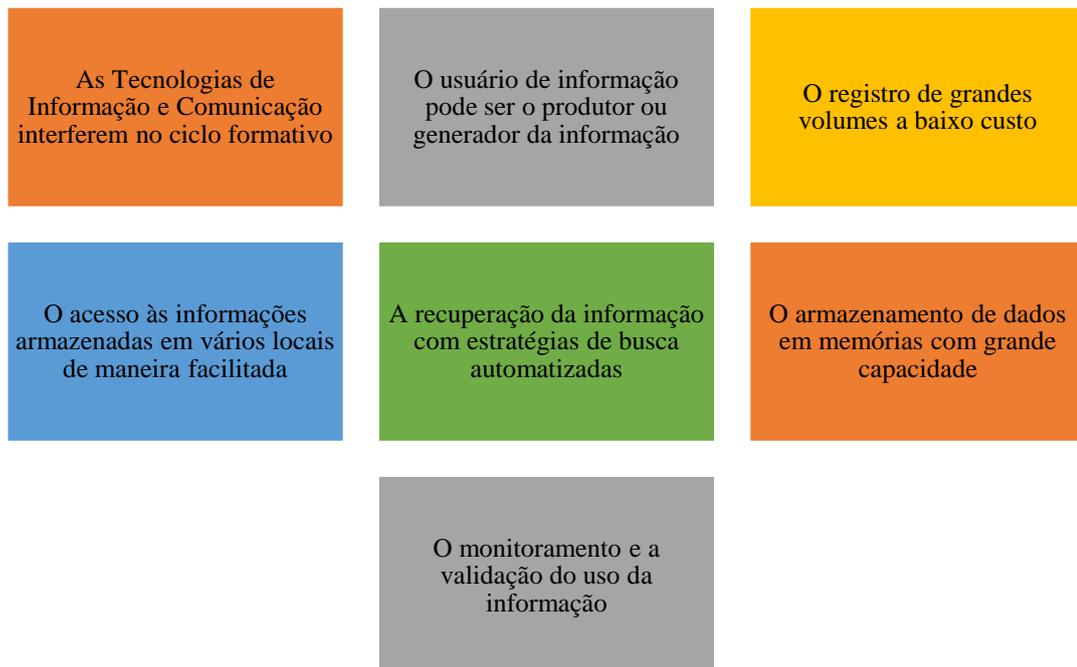
A divulgação científica permite que a pesquisa e seus resultados fiquem de fácil acesso, em rede, para que toda comunidade tenha contato e possa, a partir da pesquisa, ter conhecimento, poder de reflexão e motivação para novas pesquisas e debates acerca da

⁴ A divulgação científica é a divulgação dos resultados de uma pesquisa em diferentes formatos/meios de comunicação. Como troca de informações entre a comunidade científica e interessados pela divulgação - leigos ou não (GARVEY, 1979; GOMES, 2013).

informação que se investiga (GARVEY, 1979; OLIVEIRA, 2017). Nesse processo de pesquisa, a comunicação é fundamental. Gomes (2013) ressalta que, por meio da comunicação, os indivíduos são capazes de realizar uma análise sobre a produção científica divulgada e, assim, de certa forma, o conhecimento passa por um processo de validação, sustentando a dinâmica da nova economia informacional que se vive.

Nessa Sociedade, em que a informação é a matéria-prima, a divulgação científica fez da ciência um saber cada vez mais público. Essa popularização da ciência ocorre com o objetivo de despertar novos talentos para dar sustentabilidade à própria ciência, fomentar o nascimento de novos pesquisadores (GOMES, 2013). Buscou-se, então, mecanismos que agilizam o processo de leitura até a fácil recuperação da informação do conhecimento produzido por meio de uma “memória” (banco de dados) eficiente. Avaliando esse contexto, em que a informação e as tecnologias juntas são capazes de promover o conhecimento, a SIC ganha novas características, conforme figura 3:

Figura 3 – Características da Sociedade da Informação e Conhecimento



Fonte: Baseado em Castells (2000)

A SIC se configura na transmissão de informação em recursos que exploram as potencialidades das TIC, bem como a criação de espaços de aprendizagem e acesso ao conhecimento produzido e compartilhado na *internet* e a rede de computadores (CASTELLS, 2000; 2016). Nessa sociedade, portanto, predominam a inovação tecnológica e avanço no tratamento, armazenamento e transmissão da informação (WEBSTER, 2006; KENSKI, 2012).

Takahashi (2000) relata que, na SIC, o indivíduo é quem promove o desenvolvimento da humanidade, mas que, para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que ele seja detentor do saber, fator econômico gerado a partir da informação, um bem comercial que permeia todos os setores da sociedade.

Corroborando com este pensamento, Hargreaves (2003) destaca a importância que o indivíduo tem em saber explorar todas as potencialidades das TIC, pois elas agregam valor à informação e promovem melhor assimilação do conhecimento por meio da experiência em rede.

Takahashi (2000) e Hargreaves (2003) apontam, ainda, outra característica para o contexto em que a sociedade explora as TIC em seu benefício:

- a) Os fatores “distância” e “tempo” entre produtor de informação e usuário da informação não têm mais relevância, uma vez que os indivíduos não precisam se deslocar, pois são as informações que viajam, estão em todos os lugares e, por consequência, o conhecimento também está ubíquo;
- b) Se a informação, a comunicação e o conhecimento estão ubíquos, existe grande possibilidade de se descobrirem respostas inovadoras, cada vez mais críticas, de forma a dar sustentabilidade à ciência (saber);
- c) As TIC levam o mundo real ao processo natural de convergência para o virtual (LÉVY, 2011) e transformam a SIC em uma verdadeira “aldeia global” (MACLUHAN, 1990);
- d) As atuais tecnologias criam novas formas de conviver em sociedade e, com mudanças significativas nas relações sociais, surgem novos modelos de trabalho, de fazer saúde, modelos de ensino, estilos de aprendizagem (formal e informal), etc.

No que tange aos novos modelos de ensino advindos com os impactos das TIC, Siemens (2004, p. 1) relata que “[...] a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos [...]” e na SIC, a aprendizagem acontece de diferentes maneiras, pensada para além da escola, numa perspectiva em que o saber pode ser adquirido em múltiplas situações através de conexões na rede global.

Nesse contexto, o grande desafio das Instituições de Ensino do século XXI é garantir a qualidade da construção do conhecimento em uma sociedade em que as tecnologias ampliam todos os dias o acesso às informações, gerando maior distribuição do conhecimento e oportunidade de aprendizagem (SIEMENS, 2004; 2010).

Em meio a esse processo, o papel do professor e do aluno também se modifica. Para além de transmitir conhecimento, cabe ao professor neste cenário ser um mediador na aprendizagem. Ao aluno, aprender competências cognitivas para analisar, filtrar, avaliar e interpretar as informações disponibilizadas na *internet* (TAKAHASHI, 2000; COUTINHO; LISBÔA, 2011).

E, assim sendo, as TIC precisam ser inseridas no currículo educacional para que possam colaborar no desenvolvimento da pedagogia da virtualidade⁵, propostas inovadoras para atuar com as tecnologias educacionais no contexto das redes e da informação ubíqua (GOMEZ, 2015; ROJO, 2016). A SIC proporciona aos indivíduos a possibilidade de desenvolver o conhecimento por meio de processo informais, que incluem o uso das TIC para mediar a construção do saber, já que a informação está ubíqua e o conhecimento, por sua vez, também se encontra por toda parte (POZO, 2004).

As propostas pedagógicas com uso de tecnologias tornam-se importantes para que os alunos tenham uma boa atuação em diferentes atividades que englobam os processos de aprendizagem multimídia. Todavia, Gomez (2015) enfatiza que o computador, a *internet* e as ferramentas da *web* devem mediar as tarefas em sala de aula, mesclando com tarefas da educação tradicional, e não ser utilizado como único instrumento.

Constatou-se que, com a globalização e a propagação da *web 2.0*⁶, surgiu a necessidade de aptidões, que contemplassem os modernos processos midiáticos. Essas aptidões solicitam novas propostas em sala de aula, que vão desde a reflexão do uso das tecnologias até experiências práticas condizentes com o mundo do trabalho (CHERUBIN, 2012). Essas novas propostas devem, portanto, transformar o modelo de ensino que já não responde ao perfil da geração de alunos cada vez mais conectados.

Rojo (2016) entende que é necessário oferecer, à nova geração, o maior número possível de recursos e estímulos, compreendidos em novas metodologias e propostas didáticas na sala de aula. Diante dessa afirmação, compreende-se, então, que as Instituições de Ensino têm o papel importante de desenvolver práticas pedagógicas que façam uso destes recursos de maneira criativa e eficaz nos processos de aprendizagem.

As TIC na educação fizeram nascer múltiplos meios de interatividade, mas para que os alunos estejam cada vez mais inseridos nesse processo de aprendizagem por meio das atuais

⁵ Teoria crítica produzida na convergência das práticas educativas em rede e na apropriação do potencial emancipador da internet (GOMEZ, 2015).

⁶ Termo utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web* (WWW), baseado no conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais (LABERTA, 2010).

tecnologias, é necessário que a escola dissemine a eles todas as possibilidades de interação oferecidas pela cultura digital (LISBÔA; BOTTENTUIT JÚNIOR; COUTINHO, 2010).

As investigações acerca do uso de recursos multimidiáticos no processo de aprendizagem apontam inúmeras contribuições das tecnologias na formação do aluno em contextos de convergência (PEDRO; MOREIRA, 2002). Lisbôa, Bottentuit Júnior e Coutinho (2010) ressaltam que, para além de incentivar o uso de tecnologias para fins educacionais, os professores devem apresentar propostas capazes de fazer com que os alunos possam gerir com criticidade as informações/conhecimento, uma vez que agora ele se encontra por toda rede.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E AS COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

A expansão da Educação Superior no Brasil ocorre de forma a tentar acompanhar as transformações socioculturais vivenciadas pela sociedade no presente contexto tecnológico. De acordo com a United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2010)⁷, a instantaneidade e o alcance dos meios de comunicação em escala global, bem como o desenvolvimento de ferramentas para dar velocidade de armazenamento, processamento e uso das informações em rede, permitem a ressignificação dos processos formativos.

A inserção das tecnologias no ensino formal surge como tendência para a aprendizagem informal, uma vez que as informações, matéria-prima importante para o processo de construção do conhecimento, estão permeadas em todo os ambientes virtuais, podendo ser acessadas de qualquer dispositivo móvel, o que chamamos de Educação Ubíqua (SANTAELLA, 2013).

Uma das implicações da utilização das TIC na educação superior no âmbito do Brasil é a redefinição de um dos eixos estruturantes da cultura e da sociedade atual, que é a construção do conhecimento. Tais transformações na educação superior não ocorreram somente influenciadas pelas atuais tecnologias, porém estas se constituíram como fator central nas discussões sobre os novos modelos de ensino e aprendizagem para o século XXI.

De acordo com o Livro Branco de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTIC, 2010), Livro Azul de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTIC, 2013) e o Censo da Educação Superior do Brasil (INEP, 2016), presencia-se o cenário em que se deve orientar a utilização crescente das TIC na educação, especialmente, na educação superior, pois busca-se, a cada dia, ampliar as possibilidades dos processos formativos. Para tanto, projetos educacionais desenvolvem e estudam as novas formas de aprender no momento em que a Sociedade da Informação e do Conhecimento transcende para um contemporâneo espaço social baseado na ubiquidade.

Neste estudo, deu-se também o enfoque aos novos modelos de ensino na Educação Superior, como o *e-learning*, *b-learning*, *m-learning* e *app-learning*, advindos com os impactos das TIC nas relações sociais da contemporaneidade com ênfase no processo de construção do saber na Era da Ubiquidade. Para reforçar o embasamento teórico, apresenta-se, ainda, as características da Geração C, Geração Conectada, que vive as mudanças da sociedade de hoje

⁷ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (tradução).

(SILVA; PINTO, 2009) e as competências e habilidades que essa geração precisa adquirir para atuar na sociedade que todos os dias se transforma com o impacto das tecnologias.

3.1 Aprendizagem, ubiquidade e os novos modelos de ensino

A educação superior da atualidade, mesmo que de forma incipiente, tenta acompanhar as transformações socioculturais advindas da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Com essas mudanças, surge a Sociedade da Aprendizagem (SAP), uma sociedade em rede, sem fronteiras e de indivíduos que passam bastante tempo *online*, com seus *notebooks, tablets e smartphones*, e fomentam novos modelos de ensino e diferentes modelos de ensino (CASTELLS, 2002; LÉVY, 2010; SANTAELLA, 2013).

A SAP se instalou após muitos anos de desenvolvimento das telecomunicações, e é a própria Sociedade das Informações e do Conhecimento que transcende para um contemporâneo espaço social baseado na ubiquidade (TOFFLER, 2002; POZO, 2004). A ubiquidade tem como característica a comunicação de um intenso fluxo de informações, que está presente em todos os lugares: onipresente, pervasivo, infiltrado e difundido (SANTAELLA, 2013).

A forma de comunicar, na atualidade, também se tornou ubíqua e agora está nas “[...] mais variadas dimensões sociais e subjetivas do ser humano [...]” (JUNGK, 2014, p. 2). Assim sendo, essa ubiquidade “[...] tem como objetivo tornar a interação homem-computador invisível, ou seja, integrar a informática com as ações e comportamentos naturais das pessoas.” (BEZERRA; SOUSA; 2016, p. 210). A ubiquidade permite que as TIC melhorem e transformem o cotidiano das pessoas de todas as formas, inclusive, a nível educacional, se bem utilizadas, ajudam a desenvolver competências, estimulando a construção do conhecimento e desenvolvendo um novo paradigma: a aprendizagem ubíqua.

Na SAP, a ubiquidade permite que as TIC se apresentem potencialmente para uma construção do conhecimento mais informal, proporcionando ambientes para uma aprendizagem mais flexível e menos centralizada no espaço físico da escola (KENSKI, 2012). Nesse cenário de livre acesso à informação e a ubiquidade do conhecimento, Santaella (2012) esclarece o conceito de aprendizagem ubíqua. A autora explica que,

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar.

É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. (SANTAELLA, 2010, p. 3).

Ou seja, uma vez que as informações estão por todo lado e se transitam com mais velocidade, as TIC, por meio de diferentes espaços midiáticos, abrem uma série de possibilidades de aprendizagem *online* (PRENSKY, 2001; SANTAELLA, 2010; 2013). Esse processo de aprendizagem, então, ocorre através de ambientes virtuais e, atualmente, com a emergência de dispositivos móveis, novas metodologias e propostas didáticas no processo de aprendizagem são construídas e outros modelos são reformulados, caracterizando, assim, uma mudança sociocultural que altera as relações sociais, os comportamentos e as formas de perceber e se comunicar com o outro na Era da Ubiquidade (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016).

Nesse contexto ubíquo, desponta a Geração C (SILVA; PINTO, 2009; LÉVY, 2010) que, diferente das gerações X, Y e Z (conceituadas mais a frente), é caracterizada por pessoas que convivem em diversos ambientes permeados de ferramentas digitais, de fácil uso, muitos deles, gratuitamente. Assim, pessoas estão cada vez mais atualizadas ou se adaptando a este novo momento em que as formas de comunicar estão mais descentralizadas e distribuídas (SHINYASHIKI, 2012).

Para melhor compreensão da Geração C e das gerações que a antecederam, apresenta-se as respectivas formas de lidar com as tecnologias de cada uma delas (ZEMKE, 2008; SILVA; PINTO, 2009; TAPSCOTT, 2010; SHINYASHIKI, 2012)⁸:

- a) Geração X – corresponde aos nascidos entre 1960/1970, que têm hoje entre 48/58 anos: em meio ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação, essa geração viu o nascimento do computador, do celular, da *internet*, do *e-mail*, mas pouco utilizou desses recursos. Apesar do conhecimento e experiências difundidos nesse cenário, ela era cercada de temor pelas tecnologias. Aos poucos, foi se tornando dinâmica, devido ao intenso fluxo de informações. Foi considerada uma geração um pouco conservadora e observadora quando o assunto era desenvolvimento tecnológico;
- b) Geração Y – corresponde aos nascidos entre 1980/1990, que têm hoje entre 28/38 anos: essa geração é caracterizada por ter um perfil individual, consumista

⁸ Convém ressaltar que essas gerações não são inflexíveis. Que pessoas não podem apenas ser enquadradas pela questão de nascimento (TAPSCOTT, 2010).

e principalmente digital. São pessoas criativas e habilidosas com as tecnologias já que, desde pequenos, convivem com aparelhos em muitos momentos da vida, passando muitas horas jogando vídeo game, teclando no Messenger (MSN), navegando por outras plataformas e passando bastante tempo com o celular. Foi considerada uma geração proficiente em tecnologia;

- c) Geração Z – corresponde aos nascidos entre 1990/2000, que têm hoje entre 18/28 anos: são pessoas ainda mais ligadas às tendências das tecnologias no mundo globalizado e interconectado. Esses jovens, em sua maioria, não conseguem imaginar a sociedade sem a existência do celular, do computador e da *internet*. Mergulhados na instantaneidade das tecnologias atuais e na ubiquidade para onde elas caminham, essas pessoas não conseguem separar a vida *offline* (real) da vida *online* (virtual). Foi considerada uma geração que fomentou a utilização das tecnologias na educação;
- d) Geração C – atual, não é regida por ano de nascimento, e abrange qualquer pessoa que se encaixe no seguinte perfil: insere-se em múltiplos grupos demográficos de idades variadas e participa de comunidades virtuais, games online e de redes sociais. Acredita-se que essa geração é a que tem mais acesso à informação e tecnologia. A partir de estudos ainda embrionários, é considerada uma geração que só pode existir se as pessoas criarem novos espaços para interação delas mesmas, curadoria das informações que circulam em rede, espírito de comunidade por meio das conexões, em redes e em mídias, e possuem conexão diária tanto à internet quanto aos dispositivos móveis.

Em síntese, a Geração C compreende pessoas que possuem o comportamento de passar bastante tempo com o computador ligado e interagir simultaneamente em variadas janelas na *web*, especificamente, em plataformas que oferecem uma diversidade de conteúdo multimídia, bem como imagens, músicas, vídeos, podcasts, infográficos e um excesso de informações *linkadas* em hipertextos (TAPSCOTT, 2010). Nesse cenário de mudanças sociais significativas, o campo da educação também reformula ou deve reformular suas práticas e modelos de ensino.

Com a utilização das TIC, novos modelos de ensino acontecem em processos influenciados pela ubiquidade da informação e do conhecimento, que são o *E-Learning* (aprendizagem eletrônica), o *B-Learning* (aprendizagem mista), o *M-Learning* (aprendizagem móvel) e o mais recente conceito de ensino denominado de *App-Learning* (aprendizagem por

meio de aplicativos). Apresenta-se, na figura 4, algumas características desses novos modelos de ensino.

Figura 4 – Modelos de ensino influenciados pela ubiquidade

E-Learning	B-Learning	M-Learning	App-Learning
<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em tecnologia. • O modelo de ensino assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinação entre ensino online e ensino offline, acontecendo o primeiro através da Internet ou Intranet e o segundo em sala de aula. • A aprendizagem é um processo contínuo, deixando de estar constringido a um só contexto, espaço ou a um dado momento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de ensino e aprendizagem relativamente recente, que permite a alunos e professores criarem novos ambientes de aprendizagem à distância. • Para isso, utiliza-se dispositivos móveis com acesso à Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os aplicativos são boas estratégias pedagógicas e ajudam a desenvolver a autonomia de professores e alunos. • Dessa forma, eles se tornam ativos, passam de consumidores a produtores de conteúdo, tendo mais criatividade.

Fonte: Baseado em Smith (2001), Neves (2007), Mallinson (2013), Santaella (2013), Martinho (2014), Mayer (2014) e Couto; Porto; Santos (2016)

Os novos modelos de ensino influenciados pela ubiquidade da informação e do conhecimento possuem sistemas de gerenciamento de aprendizagem que podem ser utilizados em diversos espaços e plataformas educacionais, podendo ser adaptados para diversos públicos e situações (PELISSOLI; LOYOLLA, 2014). Todos esses modelos se mostram eficazes para o processo de aprendizagem no atual contexto da ubiquidade e da Geração C (SANTAELLA, 2013).

- Entre os principais benefícios da aprendizagem ubíqua à Geração C, destacam-se:
- a) As Tecnologias de Informação e Comunicação permitem que o conhecimento seja encontrado em qualquer lugar;
 - b) A interatividade oportuniza a colaboração entre os indivíduos na construção do conhecimento;
 - c) A ubiquidade proporciona a busca de informações em qualquer lugar, em tempo real, sejam concretas ou simuladas;
 - d) Oferece conectividade à *internet* e às ferramentas/recursos disponibilizados pelas redes;

- e) Mesmo propiciando colaboração e compartilhamento na construção do conhecimento, ela assegura o desenvolvimento de habilidade e competências individual e de forma personalizada.

Como consequências para a educação, esses novos modelos potencializam a aprendizagem e são adequados para o perfil cognitivo dos alunos desta nova geração (PEDRO; MOREIRA, 2002). Eles promovem, ainda, algumas competências educacionais para o século XXI, bem como conhecimentos e habilidades que para além da escola, contribuem potencialmente para todos os setores da vida, inclusive, com aspectos que tangem aptidões para o processo de formação e aprendizagem ao longo da vida.

3.2 Competências para o Século XXI: habilidades para o processo de formação e aprendizagem ao longo da vida

Com o paradigma da aprendizagem ubíqua, as atuais tecnologias estão cada vez mais inseridas na escola, trazendo inúmeros desafios para o processo de aprendizagem. O professor, nessa conjuntura, deve preocupar-se em preparar o aluno para atuar em uma sociedade em constante transformação e, dessa forma, fazer com que eles utilizem as TIC desenvolvam conhecimentos e habilidades particulares do século XXI (GOMES, 2012).

Gomes (2012) e Soffner (2015) entendem que as habilidades são capacidades que uma pessoa adquire para desempenhar determinada função, enquanto as competências consistem na junção e gestão das habilidades com conhecimentos e atitudes.

Para Soffner (2015), a aprendizagem aliada às tecnologias procura se relacionar com a capacidade que o aluno tem de aplicá-la em seu cotidiano para atingir o que estudiosos denominam de “transferência de conhecimento”, que ocorre quando se coloca em prática o que foi aprendido na escola. Nesse contexto, não basta aprender os conceitos. O aluno deve saber usar o que aprendeu na escola no seu dia a dia (KENSKI, 2012). As TIC podem fomentar essa habilidade de transferir o que se sabe em situações para além da escola a partir de competências pessoais e profissionais de valor para o novo século XXI, que precisam ser desenvolvidas durante a formação das pessoas.

As competências pessoais e profissionais são divididas em 3 tônicas. A primeira tônica trata-se do aspecto cognitivo, também evidente na aprendizagem tradicional. Diz respeito às competências e habilidades da dimensão cognitiva do aluno, que fomentam competências. Com o uso das TIC em sala de aula, esse aspecto potencializa a comunicação, capacidade de

resolver problemas, argumentação, alfabetização em TIC, criatividade, interpretação, habilidade de escutar, função executiva, aprendizado adaptativo, análise, criticidade, inovação e poder de tomar decisão (GOMES, 2012). Apresenta-se, na figura 5, as habilidades adquiridas pelo aluno após o emprego dessas competências.

Figura 5 – Bases para as competências e habilidades cognitivas para o século XXI a partir da Taxonomia de Bloom



Fonte: Baseado em Soffner (2015) com referência na Taxonomia de Bloom.

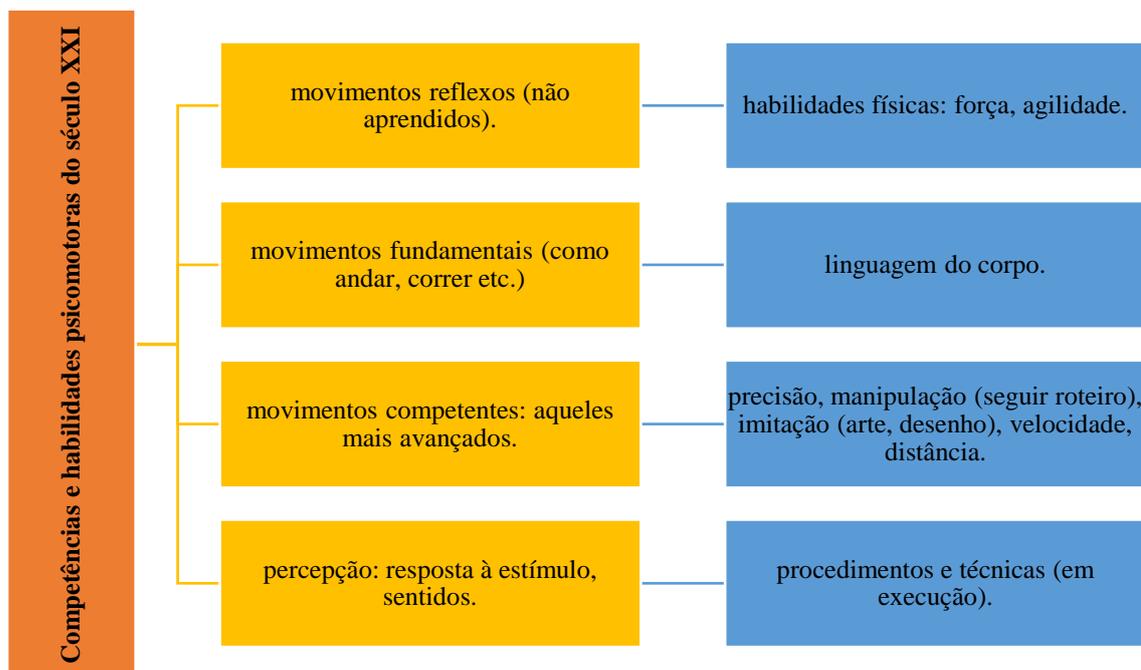
A segunda tônica é a emocional. Ela envolve a capacidade de trabalhar as emoções e afeição comportamentos para alcançar metas. Diz respeito às habilidades da dimensão

afetiva, que excitam competências que envolvem sentimentos, apreciação, valores, entusiasmo, atitudes, motivação, opiniões, juízos e outros mais dessa esfera, bem como:

Caracterizar por Valor: Manter sistema de valor que controla o comportamento (pessoal, social e emocional): autoconfiança, cooperação, ética, comprometimento, julgamento. **Organização:** Organizar valores em prioridades (conflitos, diferenças), comparar, relacionar e sintetizar valores. **Valorar:** Dar valor a pessoa, objeto ou comportamento. **Participação Ativa:** Atender e reagir a fenômenos particulares, discussões, apresentações, questionamentos. **Prontidão:** Atenção às opiniões do outro, alteridade (SOFFNER, 2015, p. 18, grifo nosso).

A terceira tônica envolve a dimensão psicomotora. Diz respeito às habilidades que estimulam efeitos motores dos processos mentais, bem como movimento físico, sentidos, coordenação de áreas motoras e sensoriais, representadas na figura 6.

Figura 6 – Competências e habilidades psicomotoras para o século XXI



Fonte: Baseado em Soffner (2015)

As três tônicas cognitiva, emocional e psicomotora não são estáticas. Elas se correlacionam e precisam uma das outras para que o processo de aquisição da competência aconteça durante a aprendizagem digital (GOMES, 2012). De acordo com Cachapuz et al. (2015), com essas tônicas, conseguimos desenvolver cinco saberes básicos deste século:

- a) Aprender a aprender – aprimorar técnicas para procurar, processar, avaliar, sistematizar e organizar as informações dispostas em rede e transformá-la em saber;

- b) Comunicar adequadamente – fazer uso de diferentes mídias, suportes, recurso e veículos de comunicação;
- c) Cidadania ativa – agir, analisar e refletir responsabilmente com um olhar coletivo, social e democrático;
- d) Espírito crítico – potencializar o desenvolvimento da auto-opinião a partir da interpretação/avaliação das informações e argumentos fundamentados;
- e) Resolver problemas e conflitos – incitar conhecimentos, atitudes, capacidades, e estratégias para superar barreiras intelectuais e emocionais.

Dá-se, neste estudo, um enfoque para a tônica cognitiva, com destaque para o elemento comunicação, já que os professores devem promover o letramento digital de seus alunos que agora acessam inúmeros espaços permeados de ferramentas digitais, que são fáceis de usar e em sua maioria gratuitos. Dessa forma, discutiu-se as competências e habilidades para o século XXI sob o prisma da flexibilidade cognitiva, metacognição, conectivismo e aprendizagem contínua (SPIRO; JEHNG, 2000; PEDRO; MOREIRA, 2002) para refletir as contribuições das tecnologias no desenvolvimento da capacidade de ser criativo, lidar, adaptar-se ou resolver tarefas mutáveis no processo de aprendizagem, uma vez que elas proporcionam inúmeras representações do conhecimento (uso de imagens, sons, vídeos, outros mais recursos informacionais) para oferecer melhor recepção do conhecimento transferido.

3.3 Propostas didáticas na perspectiva das metodologias ativas de ensino

Com base no cenário de expansão e mudanças de paradigmas na educação superior e na necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências educacionais para o século XXI, propõe-se que os professores possam refletir e repensar a sua prática pedagógica com o objetivo de construir outras formas de mediação pedagógica (RODRIGUES, 2014).

Freire (2015) acredita que qualquer proposta didática com a intenção de ensinar deve ser planejada com vistas naqueles que vão participar dela e, nessa perspectiva, reflete sobre os novos caminhos e novas metodologias de ensino que enfoquem nos alunos como protagonista de sua própria aprendizagem e que propiciam a comunicação, a motivação, a colaboração, a criticidade, a criatividade e, principalmente, a autonomia destes.

É nessa interpretação do cenário educacional da atualidade que se investe em propostas didáticas pensadas na perspectiva das metodologias ativas de ensino como uma possibilidade de inserir o aluno como agente ativo na construção de sua própria aprendizagem,

ideia defendida por Rodrigues (2014) e Freire (2015) quando enfatizam que o método tradicional de ensino – baseado na transmissão de informações e tem seu protagonismo voltado ao professor – dá lugar às metodologias ativas que colocam os alunos no centro das propostas didáticas e o conhecimento é construído de forma autônoma e colaborativa, como em atividades que promovem simulações, visitas técnicas, com foco em aprendizagem baseada em problemas, em casos, em jogos (gamificação), em projetos, assim como a sala de aula invertida.

No ensino superior, as propostas didáticas, na perspectiva das metodologias ativas, surgem como intervenções que, ao contrário do método tradicional, provocam os alunos a assumir um papel ativo na sua própria forma de aprender, visto que sua cultura - experiências, saberes e opiniões – é valorizada no processo de construção do conhecimento (MORAN, 2015).

As propostas didáticas envolvem atividades que estimulam a autonomia e a curiosidade para que o processo de autoaprendizagem aconteça. Nesse tipo de atividade, o aluno é colocado para selecionar, analisar, pesquisar e refletir criticamente sobre possíveis situações para que possam tomar decisões (NÓVOA, 2017).

Compreende, também, o processo metacognitivo da aprendizagem, ou seja, quando o aluno realiza o automonitoramento de como aprendeu e como construiu o seu próprio percurso para consolidar o conhecimento, cabendo ao professor ser o mediador/facilitador dessa atividade, garantindo que todo processo pedagógico seja realizado (RODRIGUES, 2014).

De modo geral, as metodologias ativas de ensino não são fáceis de serem efetivadas, uma vez que toda metodologia de ensino parte do princípio de como o aluno aprende, mas elas estão sendo amplamente divulgadas nas Instituições de Ensino Superior na perspectiva de ressignificar a prática do ensinar em sala de aula no século XXI (NOVAK; GOWIN, 2016).

As metodologias ativas, sejam elas aplicadas via propostas didáticas ou por meio de outras intervenções, são alicerçadas por sete pilares fundamentais da “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, o desvio de foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 285), tais pilares foram apresentados na figura 7.

Figura 7 – Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Baseado em Moran (2015)

Quando se fala sobre o pilar que sugere o aluno no centro da aprendizagem, é na perspectiva de “ativar” o aprendizado dos alunos, fazendo com que eles estejam no centro do processo do ensino em que se foca na prática e na compreensão de como a aprendizagem foi construída (ABREU, 2014).

O objetivo principal desse pilar é promover maior interação dos alunos no processo de construção do próprio conhecimento para que eles passem a ter mais responsabilidade, autonomia, controle e participação efetiva na sala de aula. Essa postura vai permitir o desenvolvimento de habilidades e competências educacionais mencionadas anteriormente como ler, pesquisar, saber comparar, observar, imaginar, obter e organizar as informações, elaborar e confirmar hipóteses, classificar, interpretar, criticar, buscar presunções, construir pressupostos e aplicar em novas circunstâncias, planejar projetos e pesquisar, analisar e tomar decisões (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Para Berbel (2011) e Freire (2015), o papel da escola é fomentar um ambiente mais reflexivo para que os alunos possam se manifestar e se posicionar, dizendo com suas próprias palavras o que pensam, exercitando uma atitude mais crítica e construtiva. Esse cenário vai estimular uma postura autônoma dos alunos. Segundo Berbel (2011), o professor colabora na promoção da autonomia de seus alunos quando sua proposta didática:

Nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; usa de linguagem informacional, não controladora; é paciente com o ritmo

de aprendizagem dos alunos; reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos (BERBEL, 2011, p 28).

O que Berbel (2011) nos explica é que as propostas didáticas, que utilizam situações-problema para introduzir novos conceitos, são metodologias ativas capazes de contribuir significativamente para o fomento de um espírito mais autônomo, motivado e convidado a refletir sobre suas ideias, aceitar as diferentes opiniões das outras pessoas para que possam avaliar a qualidade dessas ideias com base na fundamentação teórica apresentada pelo mediado e facilitador das discussões: o professor.

Quando se trata dos pilares problematização e reflexão, a intenção é que os professores planejem suas atividades a fim de que os alunos possam analisar a realidade em torno deles como forma de reconhecê-la e refletir o seu papel como agente social capaz de transformar a sociedade. Freire (2015) enfatiza que os professores precisam estimular nos alunos a discussão sobre os problemas sociais e culturais, sendo estes problematizados por meio dos conteúdos.

Hengemühle (2014) recomenda que, para que esse pilar se concretize, é importante que os professores conheçam os problemas sociais de sua localidade e que possam inseri-los pedagogicamente ao conteúdo a ser ministrado. O autor ainda ressalta que essa é uma das questões que mais dificulta a problematização e reflexão em sala de aula, pois nem sempre o professor atende a esse pilar por falta de planejamento, inferindo negativamente no desenvolvimento do caráter autônomo que os alunos precisam para intervir sobre um problema social (BERBEL, 2011; FREIRE, 2015).

De acordo com Nóvoa (2017), as propostas didáticas aliadas às metodologias ativas de ensino estimulam a interação entre os alunos, a troca de ideias e as atividades pensadas na ótica do trabalho em equipe. O autor reflete que esse pilar abre espaços discursivos para construção do conhecimento capazes de promover habilidades, competências e estimulando a autonomia do aluno, a colaboração e, principalmente, a inteligência coletiva.

Inovação é o pilar que permeia todos os outros. Trata-se da ressignificação do método tradicional de ensino para metodologias mais atuais. O perfil do aluno de hoje não se adequa mais às metodologias que visam a transmissão mecânica das informações no qual ele ocupa a função de receptor passivo. Moran (2015) adverte que os professores precisam criar modelos de ensino que trazem inovação didática para a sala de aula.

Freire (2015) é um dos pensadores que mais se preocupou com o pilar que reflete sobre o papel do professor contemporâneo como mediador, facilitador e ativador do processo de aprendizagem. Segundo ele

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 2015, p. 29).

Ou seja, quando o professor se coloca como ativador da aprendizagem e ensina o seu aluno a pensar, discutir e refletir sobre as informações transmitidas, automaticamente, ele oportuniza condições para que ele possa refletir, compreender, transformar e construir seu conhecimento, dando, cada vez mais, importância para seu potencial autônomo de compartilhar suas ideias. Essa reflexão retrata o perfil do professor que se apoia em propostas pautadas nas metodologias de ensino (MORAN, 2015). Para atender aos pilares das metodologias ativas de ensino, algumas instituições de educação superior (bem poucas) estão começando a investir em propostas didáticas que compreendem a utilização das TIC em sala de aula, visto que os estudos de Santaella (2013), Soffner (2015), Couto, Porto e Santos, (2016), entre outros, já apontam as tecnologias digitais como ferramentas que promovam habilidades, competências e inovem na sala de aula da educação superior. No contexto das inovações tecnológicas, da expansão da Educação Superior no Brasil e do desenvolvimento de competências para o século XXI, os cursos de graduação começaram a demandar, das Instituições de Ensino, uma formação pautada em metodologias ativas que utilizam as tecnologias para mediar os processos formativos (NOVAK; GOWIN, 2016).

De imediato, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino se tornou um desafio diário para os professores. É na educação que, talvez, esteja o maior desafio a ser enfrentado por conta dos novos papéis que as tecnologias e os novos comportamentos dos alunos nesses espaços de aprendizagem significativa. Novas metodologias (como a integração estratégica de experiências que usam as tecnologias para alcançar todos os pilares das metodologias ativas de ensino), propostas didáticas e novas configurações da sala de aula são necessárias para acomodar todos estes aspectos. Tudo isso exige professores inovadores.

Neste estudo, dá-se enfoque à inserção de propostas didáticas na perspectiva das metodologias ativas no ensino de jornalismo multimídia. É importante lembrar que o jornalismo⁹ (processo que envolve a divulgação de informações) nunca esteve estagnado durante a história da humanidade. Sempre acompanhou as transformações advindas pelo surgimento de

⁹ O jornalismo é uma forma de comunicação em sociedade, que, além de manter um sistema de vigilância e de controle dos poderes através da divulgação de informações, pode significar noticiar, informar sobre todos os acontecimentos, questões úteis e problemáticas socialmente relevantes relacionadas, ou não, com os agentes do poder (SOUSA, 2001).

novas tecnologias¹⁰ e pelas novas formas como a sociedade se organizava e se comunicava (NOBLAT, 2012). Nos dias atuais, presencia-se a constante efemeridade nas mudanças que ocorrem na apuração e na construção das notícias jornalísticas (FERRARI, 2014), bem como as transformações ocorridas nos processos formativos dos jornalistas diante da sociedade informacional que tem como característica a convergência tecnológica.

No próximo capítulo, fez-se uma análise sobre as implicações da Sociedade da Informação na área do Jornalismo, também objeto deste estudo. Parte-se do princípio de que o computador e a *internet* influenciaram o jeito de produzir informações na *web*, bem como o surgimento de uma nova narrativa (que acompanha e se produz a partir da utilização de recursos digitais) até o contexto em que esses impactos atingem as Instituições de Ensino e novas propostas, para o ensino de jornalismo com as TIC, surgem para fomentar as habilidades que este profissional precisa para estar no mundo do trabalho.

¹⁰ As novas tecnologias, neste caso, tratam-se de qualquer suporte ou equipamento de desempenha um papel de alterar ou reorganizar, de uma forma ou de outra, as técnicas da prática jornalística (LÉVY, 2010).

4 ENSINO DE JORNALISMO NO SÉCULO XXI: MUDANÇAS CURRICULARES E NOVOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM HIPERTEXTUAL

Com a Sociedade da Informação, o desenvolvimento e a democratização das TIC, novos dispositivos de acesso à informação foram surgindo e tomando conta da sociedade em um ritmo acelerado. A partir dos anos 2000, computadores, celulares, *tablets*, *notebooks* e os *iPhones* se popularizaram e os indivíduos, para se adaptarem a esses novos canais de comunicação, passaram a utilizar esses recursos. Por meio da *internet*, eles são inseridos nesse universo informacional, experimentando e partilhando das informações em rede e em tempo real.

A *internet* e esses dispositivos promoveram mudanças no jeito de produzir, distribuir e consumir as informações, dispostos num sistema que pode ser acessado por todos, em que indivíduos receptores e emissores podem ser capazes de enviar e receber informações. A cada dia, essas transformações impactaram também nos processos de apuração, produção, transmissão, circulação e consumo da notícia jornalística. Essas mudanças aconteceram não somente no âmbito profissional, mas também na formação acadêmica do jornalista.

Pela necessidade de um profissional com novas competências, o curso de jornalismo passou por diferentes mudanças curriculares para aperfeiçoar o conteúdo que é ministrado em sala de aula às novas tendências da Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem na perspectiva de discutir a atual revolução tecnológica e de colocar em prática novas atividades do setor que nasceram a partir das implicações das TIC no fazer jornalismo no século XXI.

Neste capítulo, também de revisão bibliográfica, sistematizou-se ideias e reflexões de autores que discorrem sobre os efeitos da Sociedade da Informação nas práticas jornalísticas, com enfoque na utilização do computador e da *internet* para elucidação das informações, que circulam em rede, para compreender de que forma a informatização das redações de notícias transformou a rotina, o trabalho dos jornalistas, a maneira como se produz notícia para um público cada vez mais *online* e as diretrizes curriculares para o ensino do Jornalismo.

4.1 Formação do jornalista multimídia: novos caminhos para o ensino de Jornalismo

Os processos midiáticos advindos da SI demandam dos professores que lecionam no curso de jornalismo novas propostas metodológicas para trabalhar a aprendizagem mediada pelas tecnologias em sala de aula e a reforma da grade curricular, bem como a qualificação de

professores com essas ferramentas. A exploração e a utilização das TIC pelos alunos de jornalismo, desde o ambiente de aprendizagem, tornam-se uma estratégia para se alcançar as habilidades necessárias para o exercício pleno da profissão em tempo de hipertextualidade e convergência (MACHADO; TEIXEIRA, 2010).

Frente a esse panorama, Coscarelli (2016) enfatiza que, apesar do uso excessivo de tecnologias, há pouca (ou nenhuma) capacidade de reflexão e prática para lidar todas as ferramentas oferecidas pela *web*, e que isso tem sido um obstáculo enfrentado pelos professores da área. Chaves (2016) entende que é necessário oferecer a essa nova geração o maior número possível de recursos e estímulos, compreendidos em novas metodologias e propostas didáticas na sala de aula. Diante dessa afirmação, compreende-se, então, que as Instituições de Ensino têm o papel importante de desenvolver práticas pedagógicas que fazem uso destes recursos de maneira criativa e eficaz nos processos de aprendizagem (VALENTE, 2014).

Nesse cenário, realizou-se o primeiro encontro da Rede Iberoamericana de Comunicación Digital (Rede ICOD), seminários temáticos que discutiam um conjunto de propostas didático-pedagógicas relacionadas ao ensino de jornalismo digital. Os seminários foram divididos em três eixos temáticos: o conceitual - para tratar sobre os conhecimentos teórico-discursivos que o jornalista precisa adquirir; o processual – para discutir as habilidades e competências multimídias; e o atitudinal, para – debater as motivações e emoções que ambiente acadêmico e mundo do trabalho propiciam ao jornalista para lidar com as TIC (REDE ICOD, 2006).

Para Canavilhas (2009), o Rede ICOD despertou o interesse das Instituições de Ensino a refletir sobre a importância de entender e agregar as teorias/práticas do jornalismo ao novo modelo digital, a começar pela formação do profissional, associando as teorias às demandas do mundo do trabalho, propiciando a incorporação das TIC nos processos de aprendizagem.

No Brasil, a graduação em Jornalismo¹¹ foi instituída em 13 de maio de 1943. Completando 74 anos no sistema da educação superior, o curso já passou por diversas mudanças curriculares para aperfeiçoar o conteúdo que é ministrado em sala de aula para o jornalista do futuro (MENDONÇA, 2013). As discussões sobre propostas didáticas para o ensino de Jornalismo são anualmente pautadas pelo Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ).

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>.

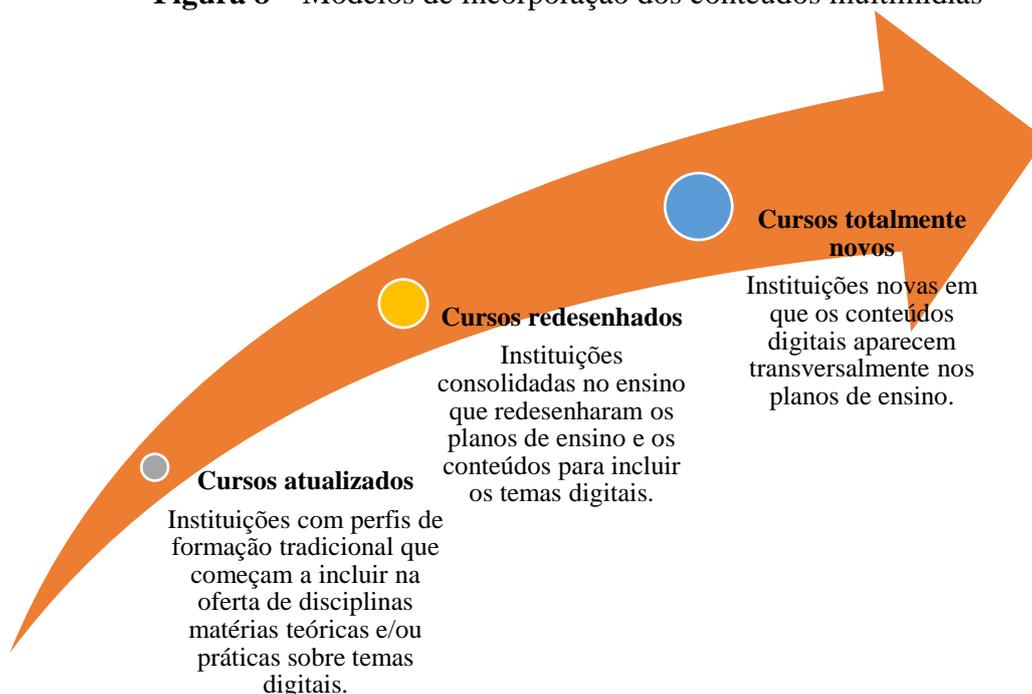
No ano de 2009, o Fórum elaborou o projeto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Jornalismo, homologado em 2013 pelo então ministro da Educação, Aloizio Mercadante. Desde então, os planos de ensino de jornalismo passaram por algumas modificações para incorporar aspectos vinculados às TIC, compreendidos tanto no aspecto teórico-analítico quanto no que tange o aspecto prático-profissional (MACHADO; PALACIOS, 2015).

Cabe enfatizar que essas mudanças no ensino de Jornalismo, que vão desde adaptações teóricas, práticas e metodológicas, aconteceram em decorrência de fatores internos e externos às Instituições de Ensino, bem como

Entre os fatores exógenos identificados podem-se destacar: pressão do mercado; atenção às demandas da sociedade; penetração das TIC na sociedade e políticas públicas. No caso dos endógenos os mais comuns são: as dimensões da instituição; a flexibilidade do sistema educativo para mudanças; o interesse dos professores em temas digitais; existência de professores com conhecimento no tema; políticas internas da instituição; processos de convergência universitária; diferenciação em relação a outras instituições. (MACHADO; PALACIOS, 2015, p. 15).

De acordo com o impacto que cada fator ocasiona ao lecionar jornalismo em tempos de convergência, a Instituição de Ensino tem a opção de adotar um modelo gradativo para incorporação das TIC e dos conteúdos multimídias nos planos de ensino dos cursos de jornalismo, exemplificado na figura 8.

Figura 8 – Modelos de incorporação dos conteúdos multimídias



Fonte: Baseado em Red ICOD (2006) e Machado e Palácios (2015)

De acordo com Primo (2010), inicialmente, o curso de Jornalismo vem inserindo¹² diversas temáticas transversais (que tangenciam teoria e prática) em seu currículo para discutir a atual revolução tecnológica e suas implicações no fazer jornalismo no século XXI, dentre elas: ‘Jornalismo Digital’, ‘História da Cultura e da Sociedade no mundo contemporâneo’, ‘Transformações globais e relações internacionais’, ‘Cultura das Mídias’, ‘Cultura Empreendedora’, ‘Linguagem e roteirização para audiovisual’, ‘Redação e produção para web’, ‘Mídias Digitais’, ‘Práticas de Jornalismo Multimídia’¹³, entre outras. Portanto, as TIC surgem em sala de aula para relativizar teorias e facilitar entendimento sobre o fazer jornalismo em todos os processos de captação, transmissão e distribuição das informações na modernidade (RODRIGUES, 2015).

As TIC colocam ao Jornalismo problemas novos e inesperados. Talvez os mais complexos e desafiadores residam nos novos papéis que o mundo globalizado e informacional atribui ao Jornalismo e, de modo particular, às redações convencionais (MENDONÇA, 2013). O domínio das TIC se faz necessário tanto na prática educativa e formadora desses profissionais nos espaços de aprendizagem quanto na prática social e na complexidade procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informação e recursos tecnológicos produzidos nos espaços de atuação profissional (COSCARELLI, 2016; ROJO, 2016).

Do Rede ICOD, foi extraído um relatório com diretrizes a serem analisadas e inseridas no contexto formativo do jornalista. A primeira delas é que as Instituições de Ensino têm um desafio: sair da perspectiva tradicional do jornalismo, que divide sua grade curricular por especialidades da profissão (impresso, rádio, televisão), e incorporar a discussão da importância das TIC no contexto do jornalista multimídia em disciplinas afins durante todo curso de graduação. Paralelamente, os alunos devem ser estimulados a investigar novas linguagens (narrativas), experimentando os recursos da *web* e exercitando a inteligência coletiva (REDE ICOD, 2006; CANAVILHAS, 2009).

Nesse contexto, a UNESCO (2010) criou um relatório que apresenta algumas diretrizes para um novo modelo curricular para o ensino do jornalismo no século XXI. O relatório destaca que a os estudantes só vão entender os impactos da *Internet* no jornalismo, bem como sua utilização como ferramenta jornalística e meio de comunicação, tendo o máximo de experiência com ela durante a aprendizagem, em sala de aula.

¹² Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, Disponível em: <<http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>>.

¹³ Disciplinas da Grade Curricular do Curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís (2018).

A UNESCO (2010) enfatiza que novas metodologias propostas didáticas e recursos pedagógicos implementados na aprendizagem do jornalista devem mostrar novos cenários ao futuro profissional para que ele possa se manter no mundo do trabalho. O relatório, assim como os autores já citados, reforça a necessidade de um ensino de jornalismo pautado, impreterivelmente, nos aspectos teórico-analítico e prático-profissional.

Em relação aos aspectos analíticos, os professores devem buscar estratégias para fomentar a competência da criticidade nos alunos. Para tanto, deve-se procurar questões que envolvam problemas éticos suscitados pelas TIC e, com base nas teorias do jornalismo, resolvê-los com recursos produzidos pelas próprias tecnologias. No que diz respeito aos aspectos profissionais, novas abordagens que inserem computadores, notebooks, *tablets* e *smartphones* em sala de aula podem fazer com que os alunos experimentam como a notícia (narrativa) pode ser transformada pela tecnologia e como jornalistas podem trabalhar melhor usando esses recursos, buscando maior interatividade.

Com vistas na formação educativa e profissional de futuros jornalistas cada vez mais multimídias, com competências e habilidades de letramento digital, a UNESCO sugere que

Os estudantes tenham aulas de redação para veículos on-line e multimídia, incluindo a organização de links e a utilização de bancos de dados, como publicar notícias e atualizá-las de acordo com o desenrolar dos fatos. Os estudantes aprenderão a criar páginas para sítios da internet, adicioná-las a um servidor e usar câmeras digitais. Desenvolverão experimentos com áudio e vídeo para criar narrações interativas. Durante o curso, os alunos entrarão em contato com o impacto das tecnologias móveis. Dessa forma aprenderão a se adaptar às tecnologias emergentes. (UNESCO, 2010, p. 23).

Portanto, propiciar a interação e a construção colaborativa de conhecimento das TIC dá aos alunos de jornalismo o potencial de incitar o desenvolvimento de habilidades para escrever, ler e interpretar textos (conteúdo multimídia) no atual cenário da Era da Convergência¹⁴ que a sociedade tem presenciado. Primo (2010) acentua também que o uso das tecnologias oportuniza que “A prática jornalística seja exercitada de forma hipertextual e interativa, respondendo às demandas de uma sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica [...]” (PRIMO, 2010, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo (BRASIL, 2013¹⁵) remetidas pela Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação

¹⁴ Trata-se do “[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias, à cooperação dos públicos pelos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam. Envolvendo transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais [...]” (JENKINS, 2009, p. 30).

¹⁵ Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013.

(MEC), também apontam a importância do uso de tecnologias no ensino de jornalismo. No Art. 5º - Competências, habilidades e conhecimentos que o jornalista precisa adquirir durante a sua formação, as Diretrizes focalizam na necessidade do aprendente em “saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2013, p. 10)¹⁶.

Em seguida, no Art. 6º - A elaboração do Projeto Pedagógico do curso de bacharelado em Jornalismo, as Diretrizes frisam que o processo de aprendizagem do jornalista deve priorizar a formação de um profissional preparado “[...] para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecê-las em seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente [...]” (BRASIL, 2013, p. 10).

Diante dessas diretrizes e do momento em que se estudam propostas pedagógicas para o ensino de jornalismo, surge a possibilidade de trabalhar com as Narrativas Hipertextuais¹⁷ - NH (LÉVY, 2012). Investigações afirmam que elas podem ser utilizadas como uma estratégia de aprendizagem no processo de letramento digital de alunos de jornalismo, pois acredita-se que esse tipo de produção de narrativa possibilita que o uso das TIC e da Internet se faça em uma lógica de produção e não de mero consumo da informação disponível na rede global (COUTINHO, 2010).

Na seção seguinte, explicitou-se o conceito de NH e suas características. Em seguida, mostraram-se as contribuições dessa nova linguagem para o compartilhamento de novos saberes e como ela pode se transformar numa proposta didática para o ensino de jornalismo. Pensou-se neste processo como um conjunto de habilidades indispensáveis para que o indivíduo possa ser “[...] inserido na realidade, para compreendê-la e, também, para alterá-la, como ferramentas do entendimento [...]” (SCHOLZE; RÖSING, 2017, p. 14). Ou seja, para que tenha competências e seja colaborador de sua própria aprendizagem.

4.2 Narrativas Hipertextuais: conceito e características

As narrativas foram utilizadas, desde os seus primórdios, como ferramenta para transmissão de conhecimento e valores, bem como pinturas, imagens, escrituras, livros, etc. atualmente, com as TIC, as narrativas se intensificaram, ganharam maiores proporções e

¹⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo, 2013.

¹⁷ Também conhecidas como narrativas digitais, narrativas interativas, narrativas mediáticas, narrativas multimídia, digital storytelling ou narrativas em ambiente digital (SOARES, 2009; CIRINO, 2010; JESUS, 2010; PERRECINI, 2010).

oferecem um leque de potencialidades de multiletramento aos que se propõem utilizar essas ferramentas. Para entender esse novo contexto, em que o ato de contar uma história vai para além do uso da escrita e de imagens, é preciso entender o conceito de NH, seus elementos e como ocorre a composição multimodal dessas narrativas, utilizando hipertexto e linkagem (JESUS, 2010).

A convergência unificada entre linguagem escrita, oral, sonora e outras, numa única plataforma, facilita as formas de letramento mediado pelas tecnologias, disseminando suas múltiplas formas e configurando novas linguagens (CECHIN, 2015). Por meio de tais plataformas em que a leitura torna-se fragmentada e partilhada por indivíduos conectados entre si, configuram-se as NH, nas quais imagens, vídeos, sons, animações, infográficos, músicas etc. tenham também a capacidade de gerar, transmitir conhecimento e acrescentar novos significados.

Pela vertente pedagógica, Costa (2017) aponta que as NH podem atuar como uma proposta didática poderosa e com grande potencial quando utilizada no processo de aprendizagem, uma vez que sua produção envolve diferentes mídias dispõe da comunicação, colaboração, criatividade, inteligência coletiva, memória e criticidade, competências necessárias para a formação do jornalista deste século.

A implementação das NH em sala de aula pode oportunizar a construção de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que permite a análise crítica, o armazenamento e transmissão da informação; a hipertextualidade e multimidialidade, favorecendo com que as informações possam ser exibidas em diferentes formatos e de uma forma não linear; a interatividade, que permite a manipulação da informação de forma participativa; e a conectividade, permitindo que os alunos fiquem a frente de novas possibilidades para o trabalho colaborativo (CORRADI et al., 2001; DIAS, 2016).

A origem do hipertexto não se deu somente com o surgimento da Internet¹⁸, tampouco após esta. Embora os registros apontem que ele já se fazia presente em ambientes *web*, na Idade Média, já era possível observar as primeiras manifestações da hipertextualidade.

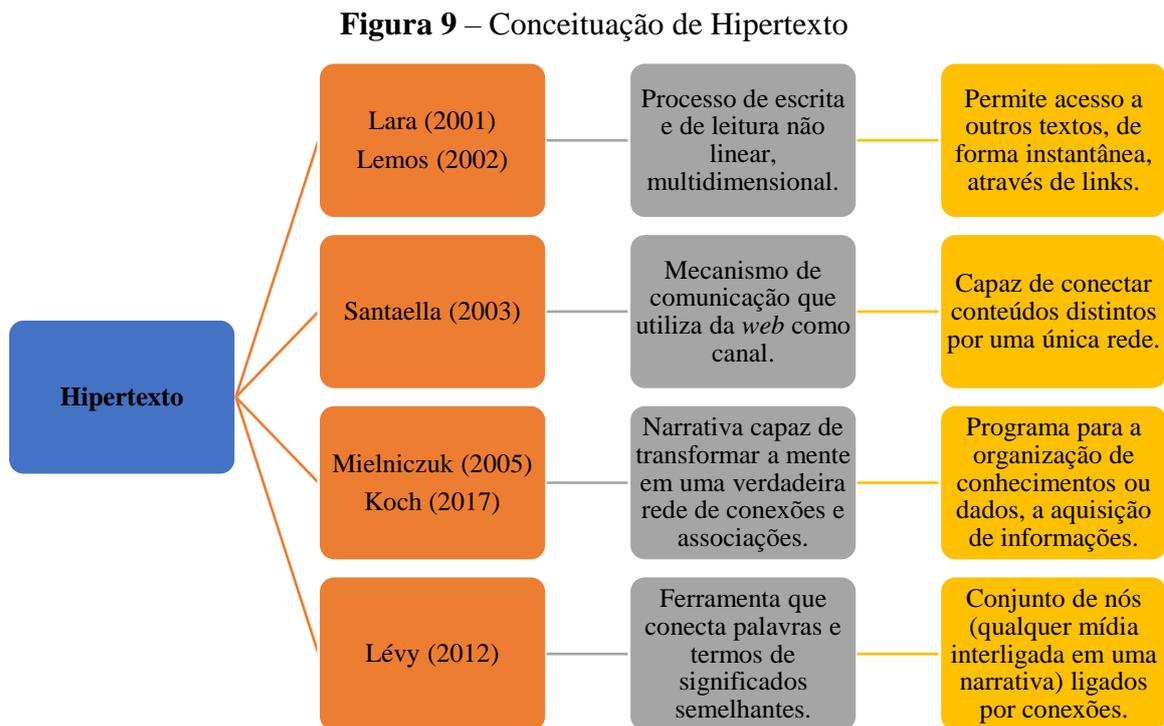
Há séculos, dos escribas – que antes de Cristo dominavam a escrita – até os atuais pesquisadores, já investigavam mecanismos que pudessem agilizar o processo de recuperação de informações por meio de um banco de dados hábil e operativo. “A invenção da página individual, dos capítulos, dos índices, enfim, de uma série de elementos gráficos e regras de

¹⁸ Entende-se a expressão Internet no âmbito da conexão permitida pelo protocolo de comunicação (TCP/IP), o qual disponibiliza o acesso a linguagens verbais, visuais e sonoras (NEIVA, 2013).

composição permitiram que o processo de leitura fosse facilitado [...]” (MONTERICE, 2001, p. 10).

Conforme esclarece Lara (2001), embora inúmeros impactos tenham ocorrido ao longo da história da textualidade moderna, a partir da introdução de diferentes mecanismos de busca, os mesmos não se mostram capazes de buscar e recuperar informações de modo eficiente.

Isso se deve pelo fato de ainda serem anexados em sequências estritamente lineares, embora haja um largo armazenamento de dados oriundos de livros, impressos, documentos, dentre outras mídias. Foi a partir de tal limitação, que estudos foram desenvolvidos no sentido de pensar estratégias capazes de fazer com que todas essas informações fossem organizadas e memorizadas de modo dinâmico, mutável, multissequencialmente, originando o hipertexto conceituado na figura 9.



Fonte: Baseado em Lara (2001), Lemos (2002), Santaella (2003), Mielniczuk (2005), Koch (2017) e Lévy (2012)

Analisando a Figura 9, percebe-se que o hipertexto permite a vivência de uma leitura mais ampla e conectada com um leque de outras possibilidades textuais. E, assim, ele se mostra como linguagem paradigmática tanto no presente quanto para o futuro (LÉVY, 2012; KOCH, 2017).

Neste contexto, com o avanço da globalização e das Tecnologias de Informação e Comunicação, surge a *web 2.0* (segunda geração de serviços on-line), que se caracteriza, principalmente, por “[...] potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo.” (PRIMO, 2007, p. 1). Para O’Reilly (2005), Aquino (2009) e Bressan (2015), os recursos sucedidos da *web 2.0* possibilitam o gerenciamento da informação na Internet também através da hipertextualidade e da linkagem.

A produção de Narrativa Hipertextual para esses novos formatos digitais dispõe da colaboração para se desenrolar (PAUL, 2013). Essas narrativas demandam de ligações, chamadas de “nós”, que levam ao hibridismo hipertextual necessário para ter interatividade, multimídia e não-linearidade (AQUINO, 2009). De acordo com Lévy (2012, p. 33), o conceito de hipertexto multimídia se dá na conexão de nós:

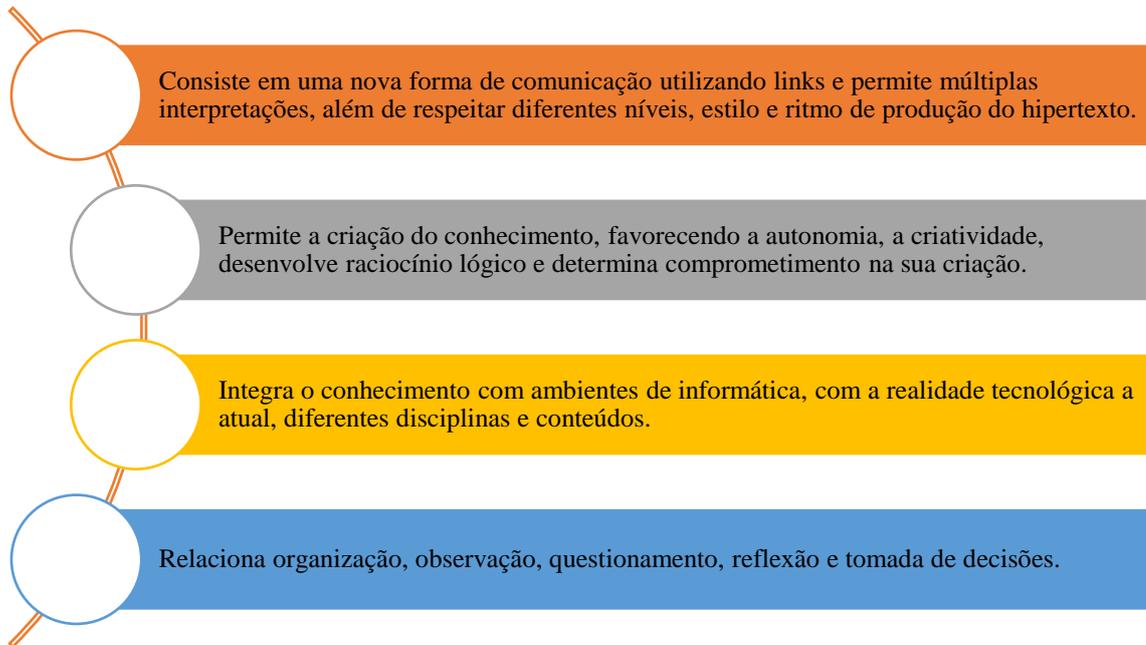
Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicado quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação [...].

Para Cavalcante (2010), o que torna uma narrativa hipertextual são os “nós”, os links. Considerado por Lévy (2012) como fundamental componente de construção do hipertexto, o *link* é o agente responsável pela ligação dos “nós”, pois ele assume um importante papel de elemento paratextual na narrativa, ou seja, informações adicionais para melhor compreensão do conteúdo publicado (MIELNICZUK, 2005). Os “nós”, conteúdos linkados na narrativa hipertextual, são capazes de realizar mudanças cognitivas, sensoriais e perceptivas, visto que necessitam de movimentos multidirecionais para serem acessados (SANTAELLA, 2004).

Uma dessas mudanças que o hipertexto é capaz de promover é a flexibilidade cognitiva (SPIRO; JEHNG, 2000). Ela pode ser definida como a “[...] capacidade que o sujeito desenvolve de, perante uma situação nova, reestruturar o conhecimento para a solucionar.” (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p. 1). Com as NH, o usuário terá inúmeras representações do conhecimento, permitindo melhor recepção das informações. A flexibilidade cognitiva permite ainda o desenvolvimento de um cérebro mais ativo, ágil e múltiplo, capaz de executar inúmeras ações, como ouvir, ler e ver (PEDRO; MOREIRA, 2002).

Para Corradi et.al. (2001) e Dias (2016), as narrativas hipertextuais também apresentam, ainda, características pedagógicas a partir da potencialidade do seu principal elemento, o hipertexto, de acordo com a figura 10:

Figura 10 – Características pedagógicas do hipertexto



Fonte: Baseado em Corradi et.al. (2001) e Dias (2016).

Essas características não se encerram, pois nascem novas formas de utilizar a hipertextualidade em ciberespaço todos os dias. Os usuários da *web* são desafiados a lidar com incontáveis transformações texto-digitais, uma vez que, gradativamente, o hipertexto se mostra cada vez mais em todas as plataformas, apresentando características de simultaneidade de produção, circulação, ausência de limites, multilinearidade, fragmentação e interatividade (LÉVY, 2016). A partir de um clique sobre o link, uma nova janela se abre e o conteúdo hipertextual assume uma nova característica.

4.3 Narrativas Hipertextuais na Educação

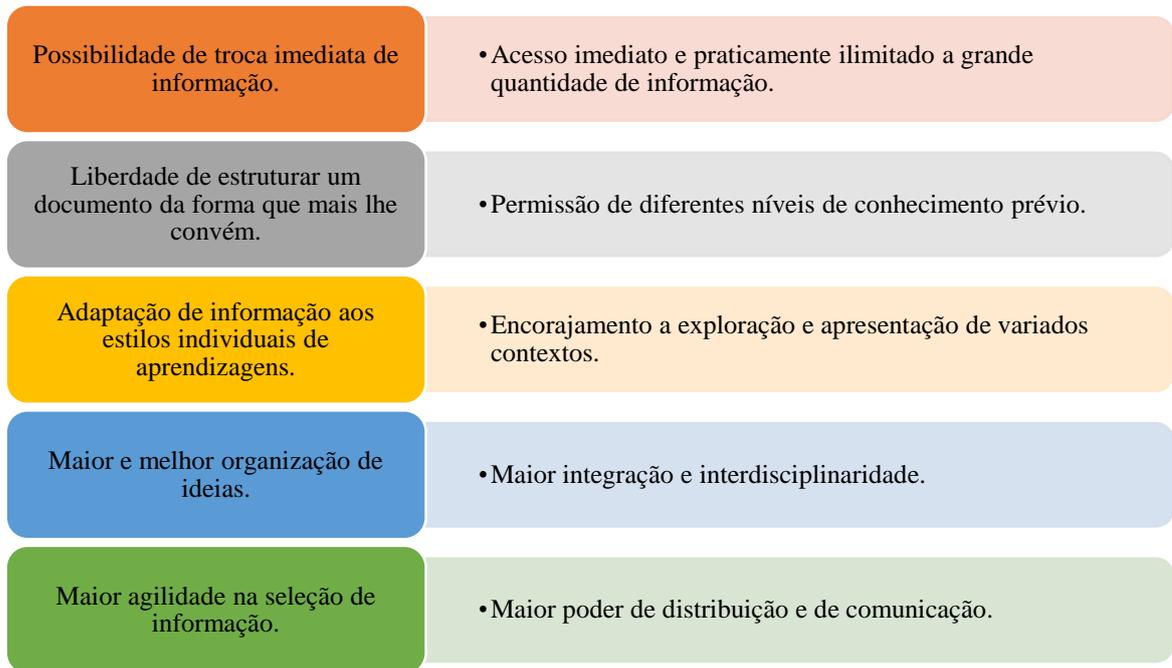
A inserção das Narrativas Hipertextuais na Educação vai ao encontro do Conectivismo, teoria da aprendizagem em rede que prega o desenvolvimento da autonomia, da interação e da construção do conhecimento no contexto da era digital, em que “a aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos” (SIEMENS, 2004, p. 5), universo cada vez mais informacional e tecnológico em que vivemos

Diante disso, Siemens (2004; 2010) defende a ideia de que nosso cérebro compreende melhor uma informação quando ela está organizada em esquemas e com representações espaciais. Nesta assertiva, a hipertextualidade surge como uma ferramenta de representação espacial, que pode ser acessada por meio de linkagens, favorecendo a interatividade e promovendo a compreensão da informação que é transmitida (LÉVY, 2012).

As características pedagógicas do hipertexto, ou seja, aquelas que apresentam as possíveis contribuições de sua utilização em sala de aula, estão inteiramente alinhada aos princípios do conectivismo e dos 4C (comunicação, criatividade, colaboração e criticidade) da educação do século XXI, que são:

- a) Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
- b) Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- c) Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- d) A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
- e) É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- f) A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
- g) Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
- h) A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão (SIEMENS, 2004, p. 6).

Diante desses princípios, Dias (2016) e Marcuschi (2017) apresentam algumas contribuições na utilização das Narrativas Hipertextuais na Educação, conforme apresentado na figura 11.

Figura 11 – Vantagens das NH na Educação

Fonte: Baseado em Dias (2016) e Marcuschi (2017).

De acordo com as contribuições citadas na imagem acima, a inserção das NH em sala de aula colabora principalmente em propostas pedagógicas que buscam desenvolver o letramento digital, a escrita multimídia, aptidão para compreender as recorrentes transformações sociais, caráter colaborativo, poder argumentativo, criticidade, criatividade, flexibilidade cognitiva e autoanálise (MARCUSCHI, 2017).

Para Rojo (2016), as práticas pedagógicas devem permitir com que os alunos despertem, em si, o caráter curioso para que aprendam construindo, reconheçam suas habilidades e competências naquilo que produzem, através de propostas que estimulem a contextualização dos conhecimentos já adquiridos, possibilitando a descoberta de novos conhecimentos ao longo do processo de aprendizagem (MARCUSCHI, 2017).

No que tange a interdisciplinaridade, as propostas pedagógicas com as NH devem assumir questões investigadoras e reflexivas com o objetivo de integrar o máximo de links numa abordagem conteudista interdisciplinar.

É preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 2015, p. 45).

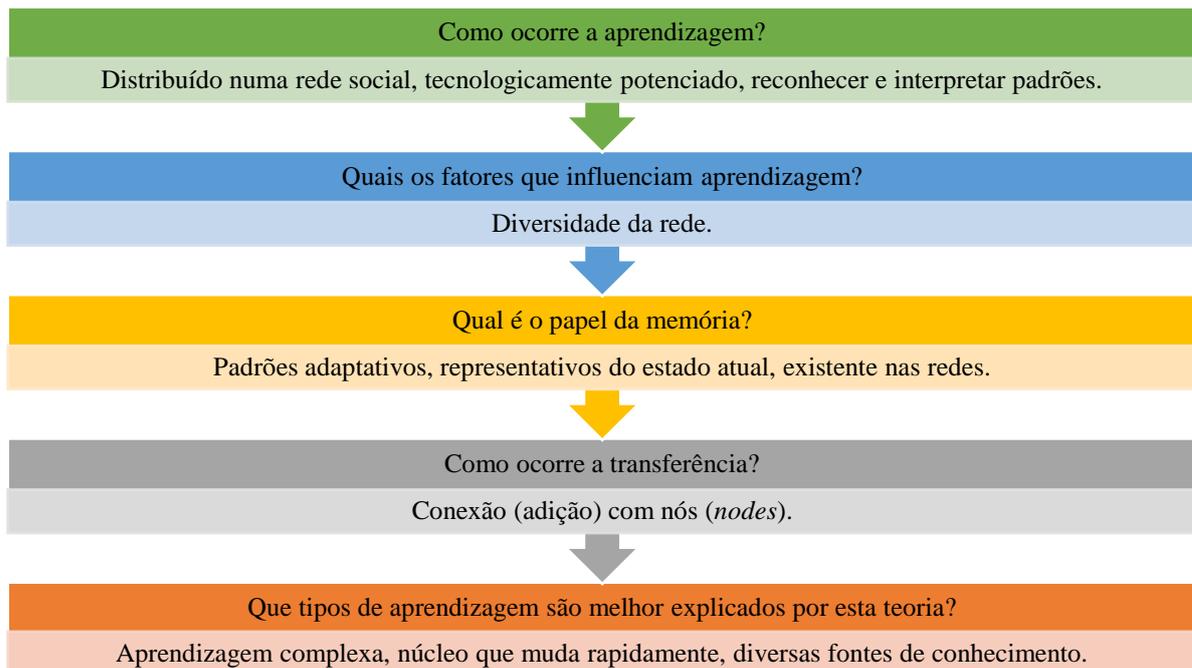
Nesse sentido, as NH impulsionam os alunos à interdisciplinaridade, uma vez que o processo de linkagem ocorre num ambiente onde a aprendizagem acontece de forma imprevisível e por descoberta, já que, ao explorar e localizar uma informação, promove-se a participação ativa dos alunos no processo de busca e construção do conhecimento.

Na Educação Superior, o trabalho com as NH dão espaço à criação de um sistema colaborativo em que se constrói a aprendizagem de forma intuitiva e por meio de diferentes fontes de informação e canais de comunicação, que se somam às habilidades, divide-se as tarefas desse processo de criação, subtrai-se as dificuldades de articular e criar elos associativos entre os links e multiplica-se as contribuições das narrativas (CORRADI ET.AL, 2001; DIAS, 2016; MARCUSCHI, 2017).

O entrelaçamento entre a teoria do conectivismo e as narrativas hipertextuais na Educação Superior é oportuno e acontece pela necessidade de uma formação educativa e profissional que agora ocorre no contexto das atuais práticas educativas em rede e na apropriação das ferramentas que a *web* no processo de aprendizagem (SIEMENS, 2004; ROJO, 2016).

Para melhor compreender esse panorama, apresenta-se, na figura 12, peculiaridades do processo de aprendizagem em práticas educativas em rede, apontadas por Siemens (2004; 2010) como capazes de se alinharem às propostas pedagógicas que utilizam as NH em sala de aula.

Figura 12 – Processo de aprendizagem em práticas educativas em rede



Fonte: Baseado em Siemens (2004; 2010).

Mediante o exposto na imagem, percebe-se que as práticas educativas em rede alinhadas às propostas pedagógicas que utilizam as NH em sala de aula promovem uma aprendizagem que ocorre nas conexões heterogêneas e múltiplas oferecidas pela própria internet (ROJO, 2016). Essa nova aprendizagem tem como base uma pedagogia da virtualidade aliada ao uso criativo dos recursos da Internet, abrindo espaços não-formais para uma série de possibilidades a nível educacional, promovendo habilidades, competências e estimulando a autonomia do aluno, a colaboração e a inteligência coletiva.

Sobre o caráter colaborativo das NH permeado na pedagogia da virtualidade, Lévy (2010, p. 28) destaca que o ato de colaborar fomenta o que ele chama de inteligência coletiva que, segundo ele, nada mais é do que, “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada e coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências [...]”. Mais tarde, Dos Anjos e Andrade (2016) evidenciaram que o ser humano é incapaz de pensar sozinho, pois o mesmo necessita de suportes externos, assim como defendem a teoria do conectivismo.

Em resumo, segundo Lévy (2010) e Dos Anjos e Andrade (2016), não existe nenhuma pessoa que detenha de total conhecimento, mas o que existe na verdade é uma “rede humana” em que se trocam informações, diferentes tipos de conhecimento, sendo ao tempo compartilhados. A inteligência coletiva é esse conjunto de conhecimentos, é a conexão dos mais diferentes saberes. Um exemplo bem claro de inteligência coletiva é o processo de criação de uma NH, em que só se produz a partir da reunião de esforços, onde cada indivíduo tem sua contribuição com seu recorte de conhecimento.

Diante do exposto, as IES oportunizam a realização de propostas didáticas com o uso das NH para promover aos alunos a experiência de criar conteúdo multimídias com possibilidade de leituras não-lineares, agregando informações, a fim de desenvolver a competência da autonomia (GOMEZ, 2015). Cabe, assim, ao professor, mediador do processo de aprendizagem, promover atividades com esse fim pedagógico para que o aluno tenha papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

5 METODOLOGIA

Para que esta investigação tivesse êxito em responder aos questionamentos formulados anteriormente, foi necessária uma metodologia que pudesse atender aos questionamentos no desenvolvimento da pesquisa proposta. A metodologia consistiu na organização sistemática dos princípios racionais e dos processos que devem guiar a investigação científica, cuidando dos caminhos, dos procedimentos e das formas de fazer ciência (FIGUEIREDO; SOUZA, 2017). Apresentou-se, então, método, técnicas, etapas, etc. que foram observados em nossa pesquisa.

A pesquisa aconteceu em duas etapas. A primeira tratou-se da produção de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), em que buscou-se identificar estudos, no período de 2005 a 2017, que abordem a utilização de Narrativas Hipertextuais na Educação Superior. A RSL é um tipo de pesquisa que possibilita ao investigador um contato com outros trabalhos produzidos com a temática e com o estudo das ideias principais.

Devido à grande difusão da temática “Hipertexto”, realizou-se um recorte metodológico que, de acordo com Sampaio e Mancini (2010, p. 84), são “[...] particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados [...]”.

Como percurso metodológico para produção da RSL, organizou-se um protocolo de análise de dados no qual delimitou-se um desenho da pesquisa, que vai nortear a investigação realizada na revisão sistemática, como ilustra a tabela 1:

Tabela 1 – Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura

Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura	
Quanto aos objetivos	Pretende-se identificar estudos que abordem a utilização de Narrativas Hipertextuais na Educação Superior.
Quanto aos descritores da pesquisa	Teremos como descritores as palavras-chave “Hipertexto”, “Narrativas Hipertextuais”, “Hiperlinks” e “Links” aliadas a “Educação Superior” e “Ensino Superior”.
Em relação ao âmbito da pesquisa	As bases de dados para esta produção serão Google Acadêmico; Scielo Brasil e Periódicos Capes.
Quanto aos critérios de Inclusão	A RSL terá apenas estudos disponíveis em bases indexadas e de caráter científico; estudos escritos em língua portuguesa (Brasil); pesquisas evidenciando aprendizagem mediada por meio das Narrativas Hipertextuais na Educação Superior e artigos sobre Narrativas Hipertextuais como metodologia na Educação Superior.

Quanto aos critérios de exclusão	A RSL não apresentará produções de estudos encontrados em bases não indexadas e de caráter não científico; pesquisas escritas em idiomas estrangeiros; estudos sobre Narrativas Hipertextuais na Educação Superior que não apresentam mediação da aprendizagem; textos só com dados estatísticos sem análise crítica do estudo, estudos envolvendo somente a fundamentação teórica sobre Narrativas Hipertextuais.
Sobre os questionamentos da RSL	A intenção é identificar o percentual de produções encontradas nas Bases de Dados; o ano de publicação da produção; as palavras-chave mais descritas; autores mais citados; os cursos de graduação ou pós-graduação envolvidos nos trabalhos publicados; o público estratégico da pesquisa (docentes, discentes ou os dois); ferramentas digitais utilizadas na construção das narrativas; metodologia da pesquisa (estudo de caso, pesquisa-ação, experiência de aprendizagem mediada); os instrumentos de recolha de dados (entrevista, questionário ou observação) e os resultados/considerações apresentados nas produções (contribuições, potencialidade e dificuldades encontradas na utilização das Narrativas Hipertextuais na Educação Superior).

Fonte: baseado em Sampaio e Mancini (2010).

Após selecionar essas informações para tratar os resultados escolhemos sintetizar, analisar e descrever criticamente os dados por meio de um tratamento estatístico, juntamente a uma análise de conteúdo.

A segunda etapa do pesquisa teve como metodologia a pesquisa exploratória, envolvendo uma Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), uma vez que este trabalho buscou uma interação estratégica na qual o mediador (o pesquisador aqui referido) se situa entre o organismo do indivíduo mediado (professor e alunos) e os estímulos (problema aqui investigado) de forma a selecioná-los, ampliá-los ou interpretá-los utilizando estratégias interativas para produzir significações além das necessidades imediatas da situação (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 2015).

De acordo com Feuerstein, Klein e Tannenbaum (2015), com a EAM o aprendiz não se beneficia somente da exposição direta a um estímulo em particular, mas cria, a partir dela, orientações, atitudes e técnicas que o modifica. A EAM é o que determina a flexibilidade que afeta o indivíduo de maneira significativa produzindo a plasticidade da inteligência. Com essa experiência, buscou-se compreender, melhorar e reformular práticas, fazer uma

intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção¹⁹ (COUTINHO et al., 2009).

Neste sentido, pretendeu-se melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo em que se procurava uma melhor compreensão sobre a respectiva prática; articular, de modo permanente, a investigação, a ação e a formação; aproximar-se da mudança, veiculando-a ao conhecimento e fazer dos educadores os protagonistas da ação (COUTINHO et al., 2009; LATORRE, 2013).

O local escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Faculdade Estácio de São Luís, localizada no bairro Diamante (Centro de São Luís), fundada em 31 de maio de 1999. A instituição possui, desde 2001, o Curso de Bacharelado em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo. Atualmente, o curso conta com um quadro de 230 alunos divididos em 8 períodos letivos, que cursam 48 disciplinas durante a graduação. Conta, ainda, com um total de nove professores, sendo dois doutores, dois mestres e cinco especialistas na área da Comunicação, Interdisciplinar, Ciências Humanas e Sociais, que compõem o quadro docente.

Após pesquisa documental, realizada no Extrato do Projeto Pedagógico (EPP) do curso de jornalismo, escolheu-se a disciplina “Práticas de Jornalismo Multimídia” para a execução desta pesquisa. Ela é uma disciplina obrigatória da estrutura curricular do sexto período da graduação em Jornalismo. Sua ementa busca a

[...] revisão e elaboração de projetos jornalísticos, abrangendo temas relacionados à área da Comunicação Social, dentre elas, no jornalismo impresso, no radiojornalismo, no telejornalismo, no ciberjornalismo e na comunicação empresarial, e sendo elaborados trabalhos em diferentes categorias de gêneros jornalísticos. (ESTÁCIO, 2018, p. 76).

Um fator importante para a escolha dessa disciplina foi o fato de sua bibliografia básica e complementar abranger teóricos e pesquisadores expoentes de hipertexto, narrativas hipertextuais e cibercultura, entre eles Pollyana Ferrari²⁰, Nora Paul²¹ e Pierre Lévy²², também

¹⁹ Com relação a Experiência de Aprendizagem mediada, ela se assemelha a uma pesquisa ação, mas só naquilo que lhe confere intervenção em dada realidade. O autor da pesquisa assume, ao lado da docente da disciplina, o papel secundário de mediador da aprendizagem dos alunos e não na primeira pessoa. Sendo assim, sua interferência é menor e numa escala de tempo e impacto menor, aspectos que a docente e a instituição estão de acordo e que se adequam também ao tempo de pesquisa disponível no mestrado. Do ponto de vista da inovação metodológica não perde de vista a cientificidade e as etapas de um tipo de pesquisa já consolidado como a pesquisa-ação, de quem absorve parte de suas etapas.

²⁰ FERRARI, Pollyana. O meio digital. In: _____. **Jornalismo digital**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 73 -93.

²¹ PAUL, Nora. Elementos das narrativas digitais. In: FERRARI, P. (Org.). **Hipertexto, hipermídia: as novas formas de comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 121-140.

²² LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

utilizados como referência no estudo epistemológico que estrutura a fundamentação teórica desta pesquisa.

Outro detalhe que merece destaque foi a escolha do tema “Narrativas Hipertextuais”. Escolheu-se a nomenclatura “hipertextual”, pois é a palavra-chave que aparece repetidamente no EPP do Curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, instituição em que a pesquisa foi realizada. O EPP enfatiza que,

A missão do Curso de Jornalismo da Faculdade Estácio é promover uma educação de qualidade e possibilitar ao jornalista conhecimentos técnicos e científicos que o habilite a compreender a dimensão conceitual do Jornalismo e suas funções na constituição das relações de sociabilidade contemporâneas, bem como criar produtos jornalísticos impressos, sonoros, audiovisuais e hipertextuais, com o objetivo de formar jornalistas multimídias, com competências e habilidades da nova Era da Convergência. (ESTÁCIO, 2018, p. 3).

Pretendeu-se, por meio da execução desta pesquisa, inserir professores e alunos no mundo digital e fazer com que eles consumissem um universo repleto de recursos que propiciam o compartilhamento de novos saberes por meio das NH em que pensar, analisar, criar, interpretar e construir conhecimento atravessa um percurso infinito de possibilidades na *web*, assim como verificar a eficácia dessa narrativa no processo de aprendizagem.

O primeiro passo da intervenção foi com a professora no dia 23 de agosto de 2018. O investigador se reuniu com a professora responsável pela disciplina Práticas de Jornalismo Multimídia para que juntos pudessem analisar detalhadamente a proposta da ementa, bibliografia básica e complementar, os recursos didáticos, a estrutura tecnológica e, em seguida, preparar um plano de aula que contemplasse a realização teórica e prática da pesquisa no semestre letivo.

O segundo passo foi realizado com os alunos a partir de dia 30 de agosto de 2018. Com este público a intervenção ocorreu de forma a responder os objetivos específicos desta pesquisa, que eram aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca das narrativas hipertextuais e mediar o processo de construções das narrativas hipertextuais. A professora da disciplina analisou o minicurso, intervindo algumas vezes para adequar a proposta de criação das NH com a realidade dos alunos. O pesquisador analisou os ajustes e aplicou a intervenção sob a supervisão da professora que mediou as discussões e a construção das narrativas.

O processo de produção de uma narrativa hipertextual requer seguir um conjunto de etapas. Robim (2005), Bull e Kadjer (2005), Lambert (2010), Morra (2013) e Cardoso (2014) discorrem sobre essas etapas, mas nem todos oferecem a mesma sequência. Após algumas leituras, apresenta-se, na tabela 2, a compilação do passo a passo para produção de uma

Narrativa Hipertextual com enfoque pedagógico, aplicado em um ambiente educativo para formação do jornalista, que será utilizado como protocolo a ser seguido na intervenção realizada com os alunos.

Tabela 2 – Intervenção realizada com os alunos

Protocolo de Intervenção realizada com os alunos	
Realizar minicurso sobre NH	O pesquisador realizou, juntamente com a professora, um minicurso para melhor esclarecer o conceito de NH, como se constrói essas narrativas, as ferramentas utilizadas para produção delas, pesquisa e análise de NH já criadas.
Temática da NH	A temática escolhida para construção das NH foi “Eleições 2018”, onde se desenvolve uma atividade de pesquisa e seleção de conteúdos informativos com qualidade e pertinentes, permitindo ao mesmo tempo em que os alunos aprofundem os seus conhecimentos sobre o tema que se vão basear para escrever a narrativa.
Arquitetura de conteúdos da NH	Os alunos colocaram em pauta o planejamento do conteúdo que será inserido na narrativa.
Organização gráfica da NH	Após a arquitetura dos conteúdos, os alunos seguem para a etapa destinada à composição do <i>storyboard</i> com a elaboração de uma série de esboços, utilizando os diversos tipos de mídia.
Pesquisa e edição dos recursos multimídia	Nesta etapa, os alunos reuniram os recursos multimídia, as imagens, o áudio, os vídeos e infográficos necessários para contar a sua história.
Montagem dos recursos multimídia	Todos os recursos foram ordenados, acrescentando-se efeitos especiais e de transição.
Publicação da NH	Onde o produto final desenvolvido foi publicado na Internet através de um canal online, para partilha com todo o curso; pois se entende que publicar o produto final online atua como um fator de motivação adicional nos alunos durante todo o processo de criação da NH.
Apresentação e reflexão sobre o processo de criação das NH	Com a finalidade de apresentar uma reflexão pelos alunos sobre o processo desenvolvido e sobre o produto criado, foram indicadas as dificuldades que sentiram, o que aprenderam, o que poderia ser melhorado num próximo trabalho, entre outros aspectos considerados pertinentes.

Fonte: baseado em Robim (2005), Bull e Kadjer (2005), Lambert (2010), Morra (2013) e Cardoso (2014).

Destaca-se que a última etapa, nomeada de “Apresentação e reflexão sobre o processo de criação das NH” foi o momento em que se pretendeu responder os objetivos

específicos da pós-produção das NH, para verificar a percepção dos alunos quanto à concepção e ao uso das narrativas hipertextuais e analisar as narrativas produzidas pelos alunos a partir dos elementos referenciais de qualidade de uma narrativa hipertextual.

A decisão em utilizar esse protocolo ocorreu pelo fato dele se apresentar com uma proposta de aprendizagem mediada em que os alunos podem usar comunicação, criatividade, colaboração e criticidade em cada etapa de criação da Narrativa Hipertextual, utilizando elementos multimídias como imagens, música, vídeos, *links*, infográficos, *podcasts*, efeitos sonoros e visuais. Diante das competências para o século XXI, as NH promovem a autoria múltipla e a produção colaborativa. Além de serem aptidões necessárias para o jornalista, elas acompanham as tendências do mundo do trabalho na área da Comunicação, que demanda cada vez mais um profissional multimídia e que saiba realizar trabalho em grupo.

O método de apoio ao estudo a ser realizado foi a pesquisa qualitativa em que preocupou-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado - com um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes (FIGUEIREDO; SOUZA, 2018). Foi o momento em que estudou-se: (a) como se dá o processo de aprendizagem através do uso de ND, e (b) a percepção dos alunos quanto ao uso das NH no ensino de jornalismo.

O universo estudado foi composto por 40 alunos (sendo 55% do sexo feminino e 45% masculino, com idade entre 21 e 32 anos²³) matriculados na disciplina Práticas de Jornalismo Multimídia, do sexto período da graduação em Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, bem como pela professora que leciona essa disciplina na instituição.

Para a coleta de dados foram usados as seguintes técnicas e instrumentos:

- a) O questionário²⁴, que pode ser conferido no Apêndice A deste trabalho, uma vez que o investigador está implicado na participação e pretende compreender, na fase inicial, quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca das NH. O questionário foi realizado no Kahoot!²⁵, com cinco perguntas fechadas, que correspondem às informações sobre a criação de narrativas hipertextuais, bem

²³ Informações disponíveis no Sistema de Informações Acadêmicas da Faculdade Estácio. Disponível em: <<https://sia.estacio.br/sianet/>>.

²⁴ O questionário, segundo Gil (2015, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

²⁵ Kahoot! é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogo, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições educacionais. Seus jogos de aprendizagem, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados via navegador da *web*. Kahoot! pode ser usado para revisar o conhecimento dos alunos, para avaliação formativa, ou como uma ruptura com as atividades tradicionais em sala de aula (KAHOOT!, 2018).

como seu conceito, características e aplicações ao ensino e formação do jornalista.

- b) A observação participante²⁶ para verificar a percepção dos alunos quanto à concepção, criação e ao uso das narrativas hipertextuais na formação do jornalista. Para este momento, utilizou-se também uma ficha de avaliação das narrativas²⁷, que pode ser conferida no Apêndice B, para analisar as narrativas produzidas pelos alunos a partir dos elementos referenciais de qualidade de uma narrativa hipertextual, bem como sua estrutura, adequação dos recursos e articulação da escrita hipertextual.
- c) O grupo focal²⁸, sendo um complemento da observação, para recolher dados sobre o processo de construção das NH em sala de aula, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, subsídio para averiguar as contribuições das Narrativas Hipertextuais como proposta didática no processo de aprendizagem junto aos alunos. Esta etapa foi realizada por meio de um roteiro com perguntas abertas divididas em duas categorias, sendo a primeira: ensino de jornalismo e formação do jornalista e a segunda: competências educacionais e habilidades jornalísticas.

Para a análise dos dados obtidos, seguiremos os seguintes passos: os dados do questionário realizado no Kahoot! foram analisados metanaliticamente, uma vez que a plataforma oferece os dados em caráter qualitativo e em seguida, fez-se uma análise qualitativa de algumas observações acerca das respostas dos alunos.

Os dados da observação participante serão apresentados durante todo capítulo em que fez-se a análise das narrativas produzidas pelos alunos, tendo em mente o referencial teórico que norteia, bem como os objetivos propostos nesta pesquisa.

²⁶ De acordo com Prodanov (20132) e Gil (2015), a observação participante é a aplicação dos sentidos humanos para obter determinadas informações sobre aspectos da realidade de um grupo. Esta técnica possui uma análise mais ampla, pois não trata apenas de ver, mas também de examinar o contexto em que o pesquisador está inserido.

²⁷ Ficha de avaliação das narrativas adaptado do estudo de Cecchin (2015) e Costa (2017), com base nos parâmetros de qualidade para criação de narrativas em ambiente web proposto pelos estudos de Paul (2007).

²⁸ Para Lakatos (2014), o uso do grupo focal é particularmente apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, visto que a discussão durante as reuniões é efetiva em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (GIL, 2015).

Por fim, os dados do grupo focal tiveram como método de apoio a análise de conteúdo²⁹ e foram categorizados³⁰ como descrito na coleta de dados. Tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados sobre a percepção dos alunos quanto a concepção e ao uso das narrativas hipertextuais, coletados durante a realização da entrevista com os participantes. O processo de análise de conteúdo do grupo focal aconteceu em três etapas, organizadas em pré-análise do conteúdo³¹, exploração do material³² recolhido durante o grupo focal e tratamento, inferências e interpretação dos resultados³³ para, assim, averiguar as contribuições das Narrativas Hipertextuais como uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia.

²⁹ Para Bardin (2011), a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

³⁰ Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema (Vergara, 2013), há a necessidade da descodificação do que está sendo comunicado. Para a descodificação dos documentos, o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (Chizzotti, 2013).

³¹ A etapa da pré-análise compreende a leitura flutuante, constituição do corpus, formulação e reformulação de hipóteses ou pressupostos. A leitura flutuante requer do pesquisador o contato direto e intenso com o material de campo, em que pode surgir a relação entre as hipóteses ou pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema (BARDIN, 2011; VERGARA, 2013)

³² Durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado (CHIZZOTTI, 2013).

³³ A etapa que vai do tratamento passa pelas inferências até a interpretação dos resultados, consiste no momento em que o pesquisador realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema. Em seguida, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, surgida pela leitura do material (BARDIN, 2011).

6 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Neste capítulo, apresenta-se a primeira etapa da pesquisa, a Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Trata-se de uma metodologia de pesquisa que, semelhante aos outros estudos de revisão, utiliza como matéria-prima a literatura disponibilizada na *Internet* sobre uma determinada temática já investigada por outros pesquisadores (SAMPAIO E MANCINI, 2010). Seu diferencial está no fato de ser um estudo que permite o detalhamento das evidências pertencentes a uma intervenção, a partir da aplicação sistemática de um protocolo que vai identificar, selecionar, avaliar e sintetizar os dados relevantes das produções científicas selecionadas.

A produção científica é pautada por um constante processo de construção e reconstrução do conhecimento. Assim, a atividade da pesquisa torna-se imprescindível para acompanhar o fluxo informacional de forma eficaz e sistematizada. Deste modo, a RSL surgiu da “necessidade de sintetizar a grande quantidade de informação científica para fundamentar propostas de aprimoramento, de implementação e de avaliação dos resultados obtidos” (DE-LA-TORRE-UGARTEGUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, p. 02, 2011).

Segundo Costa e Zoltowski (2014, p. 56), “a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. Esse tipo de revisão sistematizada é importante para compilar os resultados de uma série de estudos realizados isoladamente, de modo particular, sobre o mesmo tema, que podem se apresentar desfechos semelhantes ou diferentes (GOUGH; THOMAS; OLIVER, 2012).

A RSL aponta aspectos que precisam ser melhor explorados, fornecendo novas informações com base no conteúdo analisado, contribuindo para organização de futuras investigações. Outra importante característica da RSL, é que ela possibilita a criação de uma síntese estatística metanalítica. A metanálise é a análise dos dados analisados em diferentes produções científicas. Ou seja, vários estudos combinados apresentam melhor análise estatística dos efeitos da realização de uma intervenção (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

Esta RSL buscou identificar estudos que abordem a utilização de Narrativas Hipertextuais na Educação Superior. Devido à grande difusão da temática, realizou-se um recorte metodológico que, de acordo com Sampaio e Mancini (2010, p. 84), são “[...] particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados [...]”. O recorte focou em analisar somente produções que apresentam mediação pedagógica a partir

da utilização das NH no contexto da Educação Superior, em língua portuguesa (Brasil), por meio de estudos empíricos disponíveis online em três principais bases de dados do país.

6.1 Percurso Metodológico

Como percurso metodológico para execução deste estudo, organizou-se um protocolo de análise de dados, no qual delimitou-se o tema e elaborou-se um questionamento para nortear toda investigação realizada na revisão sistemática: qual o quantitativo disponível de estudos sobre a utilização das Narrativas Hipertextuais como proposta didática na Educação Superior?

A partir desta indagação foram criados alguns parâmetros, contidos no Apêndice D, para que se pudesse explorar mais precisamente aspectos pertinentes à essa pesquisa, bem como: em quais repositórios encontram-se estes trabalhos? Qual o período de publicação dessas pesquisas? Quais autores mais citados nos estudos? Quais os cursos de graduação envolvidos nas intervenções?

Assumiram-se também como oportunas e relevantes para essa investigação as seguintes questões: Qual o público estratégico da pesquisa: professores, alunos ou os dois? Em qual universidade foi realizada a intervenção? Quais ferramentas digitais foram utilizadas na construção das narrativas? Qual metodologia da pesquisa foi aplicada na intervenção? Quais os instrumentos de recolha de dados? E quais as contribuições e dificuldades relatadas sobre a construção/utilização das Narrativas Hipertextuais?

Para delimitação da pesquisa, foram elaborados critérios de inclusão e exclusão no intuito de minimizar possíveis vieses. Essa delimitação se fez necessária, pois é o princípio fundamental e norteador para dar início a este estudo. Quanto aos critérios de inclusão, integraram essa RSL apenas produções disponíveis em bases indexadas e de caráter científico; escritos em língua portuguesa (Brasil); evidenciando aprendizagem mediada por meio das Narrativas Hipertextuais na Educação Superior.

No que se refere aos critérios de exclusão, não integraram essa RSL produções de estudos encontrados em bases não indexadas e de caráter não científico; escritas em idiomas estrangeiros; sobre Narrativas Hipertextuais na Educação Superior que não apresentam mediação da aprendizagem; produções que apresentam somente dados estatísticos sem análise crítica do estudo e que abordam apenas a fundamentação teórica sobre as NH.

Tomando por base os critérios de inclusão e exclusão acima elencados, inicia-se, entre os meses maio e junho de 2018, o mapeamento das produções nas bases de dados Google

Acadêmico, Scielo Brasil e Periódicos Capes. O processo de escolha foi respaldado pela representatividade das publicações disponibilizadas nessas bases de dados para disseminação da produção científica no Brasil.

A partir das leituras prévias, da revisão conceitual e dos objetivos traçados para o levantamento e aprofundamento na temática abordada, estabeleceu-se a escolha dos descritores da pesquisa (palavras-chave e expressões de busca) a serem utilizados durante o mapeamento sistemático. Os descritores, prioritariamente, foram correlacionados ao tema e apresentados em língua vernácula, respeitando também a origem de algumas palavras e siglas já indexadas nas bases brasileiras, bem como “Hipertexto”, “Narrativas Hipertextuais”, “Hiperlinks” e “Links” aliadas a “Educação Superior” e “Ensino Superior”.

No processo de busca dos estudos desenvolvidos com temática, necessitou-se aplicar um refinamento da pesquisa no intuito de obter resultados mais significativos e com grau de relevância considerável. Assim, fez-se uso dos operadores booleanos, que definem no sistema de busca como deve ser feita a combinação entre palavras e expressões durante uma pesquisa, compreende: AND (encontram documentos que contenham um assunto “e” o outro); OR (encontra documentos que contenham um assunto “ou” o outro); AND NOT (encontra documentos que contém um assunto e “exclui” o assunto não desejado). Além dos operadores booleanos/lógicos utilizou-se aspas duplas para que os resultados da pesquisa correspondessem exatamente a frase/expressão desejadas.

Com essa estratégia inicial de busca, foram encontradas 11 produções, sendo duas dissertações e nove artigos que versaram sobre as NH como proposta didática no processo de aprendizagem de professores ou alunos de um curso superior, apresentada na tabela 3. Com base na pesquisa inicial foi realizada a leitura pormenorizada dos principais itens das produções, a saber: título, resumo, palavras-chave, objetivos, metodologia e considerações finais. Esse processo garantiu um maior refinamento da pesquisa, bem como o favorecimento do mapeamento sistemático das NH na Educação Superior.

Tabela 3 – Estudos mapeados para a RSL

Nº	Referências dos artigos
01	PULITA, E. J; SANTOS, G. L. Narrativas hipertextuais e visuais: ressignificações e novos cenários de formação na educação da era digital. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação , 2016, Uberlândia - MG. Anais do Workshop de Informática na Escola, 2016. p. 649-658.
02	MACÁRIO, L. F; PEREIRA, M. H. M. A Produção Hipertextual no Ensino Superior: uma análise do uso do blog na educação. Domínios de Lingu@gem, v. 11, p. 753-781, 2017.
03	NUNES, L. C. O processo de produção de hipertextos em curso superior: alternativa didática para constituir-se como autor. Educar em Revista, Curitiba, v. 1, n.25, p. 301-316, 2005.
04	POLONIA, E. Projeto Hipertexto para licenciatura em letras-Inglês na modalidade a distância: a aplicação da teoria dos sistemas complexos à construção de conteúdos para um currículo em rede. In: VIII Encontro do CELSUL , 2008, Porto Alegre. Encontro do CELSUL (8.:2008, out: Porto Alegre). Programação e resumos. Pelotas: Educat, 2008. p. 140.
05	CAETANO, K. C; PERES, H. H. C. Metodologia para estruturação de hipertexto aplicado ao ensino de enfermagem. Acta Paulista de Enfermagem (UNIFESP. Impresso), v. 20, p. 175-179, 2007.
06	KESSLER, M. C. Hipertexto: um auxílio no processo de ensino-aprendizagem do Cálculo nos cursos de engenharia. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Educação em engenharia , 2009, Recife. COBENGE 2009, 2009.
07	FERNANDES, A. A. A leitura de hipertexto: uma análise da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa em laboratório de multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza-CE. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. 2009.
08	JAMUR, H. R. O uso do hipertexto em materiais didáticos digitais como forma de interação na educação a distância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. 2015.
09	PINHEIRO, R. C; ARAÚJO, J. C. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 55, p. 401-431, 2016.
10	MENDES, R. O; MALTEMPI, M. V. Caiu na Net: e agora?. BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online), v. 29, p. 1066-1083, 2015.
11	SILVA, R. B. Produção no Moodle de hipertextos para ensino do eletromagnetismo do motor elétrico. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, v. 12, p. 2584-2596, 2013.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Questionado sobre o quantitativo e tipo de estudos encontrados durante o mapeamento, a banca de qualificação desta pesquisa, os professores Dr.^a Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues, Dr. João Batista Bottentuit Junior e Dr.^a Luana Priscila Wunsch sugeriram ao pesquisador que, apesar das duas dissertações terem se enquadrado nos critérios de inclusão e exclusão, esta RSL contemplasse apenas os artigos, uma vez que o quantitativo desse tipo de estudo se apresentou superior ao número de dissertações encontradas.

O estudo sistemático foi procedido com a elaboração de uma Ficha de Análise que contemplou 13 categorias, a saber: o título do artigo; autores do trabalho; base de dados; ano de publicação; autores mais citados; curso de graduação envolvido na pesquisa; universidade em que foi realizada a intervenção; público estratégico da pesquisa; ferramentas utilizadas para as construções das narrativas; metodologia da pesquisa; instrumentos de recolhas de dados; resultados: contribuições e dificuldades nas construções das NH; para análise substancial dos trabalhos selecionados.

No que tange aos trabalhos excluídos, eles versavam, em sua maioria, sobre a utilização das Narrativas Hipertextuais como instrumento de letramento digital, filtragem de dados na *Internet* e de arquitetura de informações sem apresentar mediação pedagógica ou proposta didática em um curso superior.

6.2 Resultados e discussões

Com base no protocolo de execução delimitado para esta RSL, perguntou-se qual o quantitativo disponível de estudos sobre a utilização das Narrativas Hipertextuais como proposta didática na Educação Superior. Após o mapeamento foi possível encontrar nove artigos apresentados na tabela 3.

Tabela 4 – Referência dos artigos selecionados

Nº	Referências dos artigos
01	PULITA, E. J; SANTOS, G. L. Narrativas hipertextuais e visuais: ressignificações e novos cenários de formação na educação da era digital. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação , 2016, Uberlândia - MG. Anais do Workshop de Informática na Escola, 2016. p. 649-658.
02	MACÁRIO, L. F; PEREIRA, M. H. M. A Produção Hipertextual no Ensino Superior : uma análise do uso do blog na educação. Domínios de Lingu@gem, v. 11, p. 753-781, 2017.
03	NUNES, L. C. O processo de produção de hipertextos em curso superior : alternativa didática para constituir-se como autor. Educar em Revista, Curitiba, v. 1, n.25, p. 301-316, 2005.
04	POLONIA, E. Projeto Hipertexto para licenciatura em letras-Inglês na modalidade a distância: a aplicação da teoria dos sistemas complexos à construção de conteúdos para um currículo em rede. In: VIII Encontro do CELSUL , 2008, Porto Alegre. Encontro do CELSUL (8.:2008, out: Porto Alegre). Programação e resumos. Pelotas: Educat, 2008. p. 140.
05	CAETANO, K. C; PERES, H. H. C. Metodologia para estruturação de hipertexto aplicado ao ensino de enfermagem . Acta Paulista de Enfermagem (UNIFESP. Impresso), v. 20, p. 175-179, 2007.

06	KESSLER, M. C. Hipertexto: um auxílio no processo de ensino-aprendizagem do Cálculo nos cursos de engenharia. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Educação em engenharia , 2009, Recife. COBENGE 2009, 2009.
07	PINHEIRO, R. C; ARAÚJO, J. C. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line . Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 55, p. 401-431, 2016.
08	MENDES, R. O; MALTEMPI, M. V. Caiu na Net: e agora? . BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online), v. 29, p. 1066-1083, 2015.
09	SILVA, R. B. Produção no Moodle de hipertextos para ensino do eletromagnetismo do motor elétrico . Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, v. 12, p. 2584-2596, 2013.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O protocolo também se propôs a investigar as bases de dados em que esses artigos foram encontrados, bem como o quantitativo por repositório. O mapeamento, realizado entre os meses de maio e junho de 2018, foi executado nas bases de dados Google Acadêmico, Scielo Brasil e Periódicos Capes.

O maior quantitativo de trabalhos foi encontrado no Google Acadêmico, com 45%³⁴ das produções, totalizando quatro artigos. Em segundo lugar, o Scielo Brasil com 33% e Periódicos Capes com 22% das pesquisas científicas sobre as NH na Educação Superior conforme a tabela 4.

Tabela 5 – Base de dados e quantitativo dos artigos selecionados

Nº	Base	Quantitativo	Porcentagem
01	Google Acadêmico	4	45%
02	Scielo Brasil	3	33%
03	Periódicos Capes	2	22%
Total		9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ainda com base nesse resultado, vale ressaltar que dois artigos da Scielo Brasil e um da Periódicos Capes também estavam indexados paralelamente no Google Acadêmico como linkagem que os direcionava para as bases de dados de origem.

No processo de investigação de uma RSL sobre qualquer temática torna-se interessante saber o ano de publicação dos estudos selecionados. O período temporal dos trabalhos mapeados correspondeu de 2005 a 2017. O ano de 2016 concentrou o maior número

³⁴ Utilizou-se do arredondamento das casas decimais com o objetivo de facilitar a leitura das tabelas nesta Revisão Sistemática da Literatura. Esta técnica é usualmente recomendada para tornar os resultados mais claros.

de produções com um quantitativo dois artigos publicados, perfazendo um total de 23% dos estudos, exibido na tabela 5.

Tabela 6 – Ano de publicação dos artigos selecionados

Ano de Publicação	Quantitativo	Porcentagem
2005	1	11%
2007	1	11%
2008	1	11%
2009	1	11%
2013	1	11%
2015	1	11%
2016	2	23%
2017	1	11%
Total	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao refletir sobre os aspectos qualitativos da pesquisa, os artigos publicados em 2015, 2016 e 2017 foram os que mais apresentaram riquezas de detalhes no que diz respeito a fundamentação teórica, planejamento estratégico da mediação pedagógica e avaliação da aprendizagem com a utilização das NH.

Metodologicamente, o protocolo desta RSL buscou conhecer os cinco autores mais citados na fundamentação teórica dos artigos selecionados. Constatou-se que o Pierre Lévy foi o autor mais citado em todos os estudos por meio da obra “As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”, de 1993, apontado na tabela 6.

Tabela 7 – Autores mais citados nos artigos selecionados

Nº	Autores	Obras	Quantitativo de citações
01	Pierre LÉVY	As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.	Citado em nove trabalhos.
02	Manuel CASTELLS	A sociedade em rede.	Citado em seis trabalhos.
03	Ingedore KOCH	Desvendando os segredos do texto.	Citado em três trabalhos.
04	Andréa RAMAL	Ler e escrever na cultura digital.	Citado em dois trabalhos.
05	Carla COSCARELLI	Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio.	Citado em dois trabalhos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A partir desses dados, verificou-se que os autores/obras mais citados entre os trabalhos também são mencionados na fundamentação teórica desta dissertação, validando um referencial teórico com fontes fidedignas e que oferecem informações de qualidade para a pesquisa.

Nesta pesquisa, averiguou-se os cursos de graduação, bem como as universidades, em que foram realizadas as intervenções com as NH. As graduações que contemplaram esse estudo foram os cursos de Biologia, Enfermagem, Engenharia, Física, Letras, Pedagogia e Publicidade e Propaganda, sendo que o maior número de artigos mapeados por esta RSL foi encontrado nos cursos de Letras e Pedagogia, empatados com 22,5% das produções, totalizando dois estudos cada, demonstrados na tabela 7.

Tabela 8 – Cursos e universidades participantes das pesquisas selecionadas

Nº	Graduação	Universidade	Quantitativo	Porcentagem
01	Letras	Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Ceará	2	22,5%
02	Pedagogia	Universidade de Brasília e Universidade Estácio de Sá	2	22,5%
03	Enfermagem	Universidade de São Paulo	1	11%
04	Engenharia	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	11%
05	Publicidade e Propaganda	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1	11%
06	Biologia	Universidade Estadual Paulista	1	11%
07	Física	Universidade Federal de Santa Maria	1	11%
Total			9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Tais informações validam evidências da revisão tradicional de literatura que mostram os cursos de Letras e Pedagogia entre as áreas que mais pesquisam acerca das temáticas “Hipertexto” e “Narrativa Hipertextual” e que não existe pesquisa que apresenta proposta didática com a utilização de NH no curso de jornalismo no Brasil.

Outro aspecto observado nesta RSL foi o público estratégico (professores, alunos ou os dois) envolvidos nas intervenções com as NH. Segundo os objetivos das pesquisas desenvolvidas, a maioria dos pesquisadores optou por realizar as experiências com o público aluno, com um quantitativo sete artigos, compreendendo um total de 75% dos estudos, indicados na tabela 8.

Tabela 9 – Público estratégico dos artigos selecionados

Público estratégico	Quantitativo	Porcentagem
Alunos	7	75%
Professores	2	25%
Total	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Mesmo os estudos que tiveram como público estratégico os professores, apontaram caminhos futuros para realizar uma proposta didática semelhante com os alunos dos cursos de graduação.

No que tange os procedimentos metodológicos dos artigos mapeados por esta RSL, investigou-se a metodologia utilizada nas intervenções com as NH. Entre as metodologias aplicadas nas pesquisas estão o estudo de caso (cinco experiências), a pesquisa-ação (três experiências) e a experiência de aprendizagem mediada (uma experiência), com destaque para o estudo de caso, presente em mais da metade dos artigos mapeados, com 54%, apresentados na tabela 9.

Tabela 10 – Metodologia das pesquisas selecionadas

Metodologia	Quantitativo	Porcentagem
Estudo de caso	5	54%
Pesquisa-ação	3	33%
Experiência de Aprendizagem Mediada	1	13%
Total	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Contudo, enfatiza-se que três dos artigos, que utilizaram como metodologia o estudo de caso, apresentaram um planejamento semelhante a uma pesquisa-ação, mas só naquilo que lhe confere as etapas de intervenção em dada realidade.

Investigando-se, ainda, sobre os procedimentos metodológicos foi possível conhecer os instrumentos utilizados para coleta dos dados. Entre os instrumentos utilizados nos estudos estão a observação participante, a entrevista, o diário de bordo, o grupo focal e o questionário. Nesta análise, destacou-se a observação participante com uma amostragem de 56%, ou seja, presente em mais da metade dos artigos mapeados, conforme a tabela 10.

Tabela 11 – Instrumentos utilizados nos artigos selecionados

Instrumento	Quantitativo	Porcentagem
Observação participante	5	56%
Entrevista	1 ³⁵	11%
Diário de bordo	1	11%
Grupo Focal	1	11%
Questionário	1	11%
Total	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Percebe-se, por meio desses dados, que os autores dos artigos mapeados confundem metodologicamente a diferença entre técnica e instrumento de coleta de dados. Porém, as informações foram dispostas da maneira como nomeadas nos estudos.

No mapeamento sistemático sobre as NH na Educação Superior foi proposto via protocolo identificar as ferramentas digitais/plataformas em que as narrativas foram produzidas. Constatou-se que o blog e a plataforma Moodle foram as mais utilizadas nas intervenções, em um empate que totalizou 22,5% para cada, exibido na tabela 11.

Tabela 12 – Ferramentas digitais/plataformas nas produções selecionadas

Ferramenta/Plataforma	Quantitativo	Porcentagem
Blog	2	22,5%
Moodle	2	22,5%
Movie Maker	1	11%
PowerPoint	1	11%
Dreamweaver	1	11%
Adobe Flash	1	11%
Audacity e Cantasia	1	11%
Total	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

³⁵ Contabiliza-se neste caso, em especial, apenas um trabalho que utilizou a entrevista como instrumento principal na pesquisa. Todavia, cabe ressaltar que, em outros dois artigos, o instrumento principal não atingiu o objetivo de responder aos questionamentos e a entrevista foi utilizada como instrumento secundário.

Acentua-se que a revisão tradicional da literatura desta pesquisa também revelou o Blog e a plataforma Moodle como possíveis ferramentas para criação das Narrativas Hipertextuais.

Alinhado aos objetivos geral e específicos desta dissertação, o protocolo de execução desta RSL indagou, por fim, as contribuições e dificuldades relatadas nos artigos sobre a construção e/ou utilização das Narrativas Hipertextuais nos cursos de graduação. Para tal fim, extraiu-se frases dos artigos que relataram as contribuições das NH, sejam elas sobre o processo de planejamento, construção ou avaliação das narrativas, destacados na tabela 12.

Tabela 13 – Contribuições das NH na Educação Superior

Nº	Artigo	Contribuições	Página
01	Narrativas hipertextuais e visuais: ressignificações e novos cenários de formação na educação da era digital.	A experiência das Narrativas hipertextuais e visuais apontam elementos significativos para a reflexão das reconfigurações da educação formal com a inserção das TDICE e, também, indicativos dos novos cenários possíveis para desenvolver a construção de uma pedagogia da autonomia na formação escolar, colegial, acadêmica e docente na era digital.	657
02	A Produção Hipertextual no Ensino Superior: uma análise do uso do blog na educação.	O blog, por suas características de gênero e linguagem hipertextual, favorece a didática do professor, a participação efetiva do estudante em seu processo de formação e a interação com outros agentes que não poderiam se inserir em outro contexto sem o uso da web.	774
03	O processo de produção de hipertextos em curso superior: alternativa didática para constituir-se como autor.	A formação do aluno deve contemplar o diálogo, a busca incessante do novo, o desejo de pesquisar, de tornar-se autônomo. Utilizando os hipertextos, o aluno é visto como um ser global, ele aprende a conhecer, a fazer, a ser, a partilhar. Ele aprende a aprender a aprender. Para que tudo isso ocorra o professor precisa reconstruir a sua prática.	314
04	Projeto Hipertexto para licenciatura em letras-Inglês na modalidade a distância: a aplicação da teoria dos sistemas complexos à construção de conteúdos para um currículo em rede.	O projeto estimula o aluno a criar conexões com os conteúdos de outras disciplinas da mesma etapa de estudo ou de etapas anteriores, disponíveis pelos links hipertextuais, permitindo que ele exerça sua autonomia.	08

05	Metodologia para estruturação de hipertexto aplicado ao ensino de enfermagem.	A utilização de um hipertexto digital como estratégia de ensino da temática de tomada de decisão em enfermagem pode ser uma alternativa válida para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.	179
06	Hipertexto: um auxílio no processo de ensino-aprendizagem do Cálculo nos cursos de engenharia.	O hipertexto além de favorecer atitude exploratória e lúdica, a partir do envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, pode se constituir também importante auxílio no desenvolvimento da autonomia intelectual do acadêmico.	09
07	Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line.	O conceito de letramento hipertextual a que chegamos se configura como práticas sociais mediadas por hipertexto, através das quais podem ser identificados diversos tipos de letramentos que se harmonizam para a produção de sentidos.	430
08	Caiu na Net: e agora?	Os hipertextos estão igualmente próximos ao conceito de rizoma o que nos permite melhor percepção dos cálculos matemáticos, favorecendo o entendimento da matéria e a reinvenção da aprendizagem em sala de aula.	1082
09	Produção no Moodle de hipertextos para ensino do eletromagnetismo do motor elétrico.	Os resultados preliminares demonstram a potencialidade da web como fonte de objetos educacionais e do MOODLE como instrumento de gerenciamento e produção de hipertextos para o ensino de física.	2594

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Entre as contribuições, os artigos apresentam em comum relatos sobre o desenvolvimento do caráter exploratório do hipertexto, uma vez que ele promove a navegação de professores e alunos pelas redes, promovendo interação pelas informações e diferentes tecnologias, resultando no letramento digital.

As propostas didáticas com as NH permitiram que professores e alunos pudessem construir canais de conhecimentos linkados de forma interdisciplinar. Possibilitaram, ainda, a construção de uma pedagogia da autonomia, visto que construir essas narrativas significa procurar, analisar, selecionar, ler, interpretar e produzir materiais, propiciando ao aluno ser responsável pela estruturação do seu próprio conhecimento.

Sobre as dificuldades, foi unânime em todos os artigos o não relato de quaisquer implicações durante as atividades de planejamento e construção das NH. As dificuldades existem em qualquer processo de implementação de proposta pedagógica. Objetivou-se, quanto a esse parâmetro, conhecer as inferências, como os autores superaram os desafios da prática pedagógica e como repensaram a execução da intervenção.

6.3 Evidências

Ao final desta Revisão Sistemática da Literatura, evidenciaram-se algumas questões para refletir sobre a utilização das Narrativas Hipertextuais na Educação Superior. Professores e alunos estão vivenciando desde 2005, e de forma gradativa até os dias atuais, um momento diferente com a inserção de propostas didáticas com as NH no processo de aprendizagem.

Nos estudos de Silva (2013) foi possível constatar que o uso das NH no processo formativo promove melhor aprendizagem dos alunos uma vez que permite melhor compreensão do conteúdo lecionado, isso porque a construção dessas narrativas requer um planejamento didático, pensado na colaboração de todos os envolvidos. Outra contribuição do hipertexto está ligada ao letramento digital, dado que produzir uma NH requer um conhecimento sobre diferentes possibilidades textuais que as ferramentas digitais oferecem, conforme pesquisa de Mendes e Maltemp (2015).

Os estudos mapeados, principalmente as ponderações de Pulita e Santos (2016), demonstraram que as Narrativas Hipertextuais abrem uma variedade de interação com as mídias digitais. Essa interatividade acompanha as transformações advindas pelo surgimento das atuais tecnologias e da geração conectada e multitarefa, que precisa do convívio dessas ferramentas na prática educativa e formadora (MACÁRIO; PEREIRA, 2017)

Diante desses comentários, o resultado desta RSL serviu de fonte norteadora para o planejamento, execução e avaliação do objeto empírico que busca averiguar as contribuições das Narrativas Hipertextuais como uma proposta didática no processo de aprendizagem junto aos alunos do sexto período do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, da cidade de São Luís do Maranhão.

7 NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS NO ENSINO DE JORNALISMO

Em “As tecnologias da inteligência”, Lévy (2012, p. 33) afirma que “navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede, que pode ser tão complicado quanto possível”. No capítulo anterior, verificou-se que as NH, integrada estrategicamente em processos formativos na Educação Superior, tem suas inúmeras contribuições pedagógicas, uma vez que utiliza diferentes representações da temática abordada em sala de aula para promover melhor recepção da informação transferida.

Neste capítulo, apresenta-se a segunda etapa da pesquisa, que trata-se de mostrar os resultados do processo que buscou aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca das narrativas hipertextuais; mediar o processo de construções das narrativas e verificar a percepção dos alunos quanto a concepção e ao uso das narrativas hipertextuais e analisar as narrativas produzidas pelos alunos a partir dos elementos referenciais de qualidade de uma narrativa hipertextual.

O público estratégico desta pesquisa foi composto por 40 alunos matriculados na disciplina Práticas de Jornalismo Multimídia do sexto período da graduação em Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, incluindo a professora que leciona essa disciplina na instituição.

Expõe-se, então, os dados do questionário realizado no Kahoot! para compreender quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca das NH, relatos da observação participante, que indicam a percepção dos alunos quanto à concepção, criação e ao uso das narrativas hipertextuais na formação do jornalista, bem como a análise de conteúdo acerca da entrevista do grupo focal, em que se averigua as contribuições das Narrativas Hipertextuais como proposta didática no processo de aprendizagem junto aos alunos.

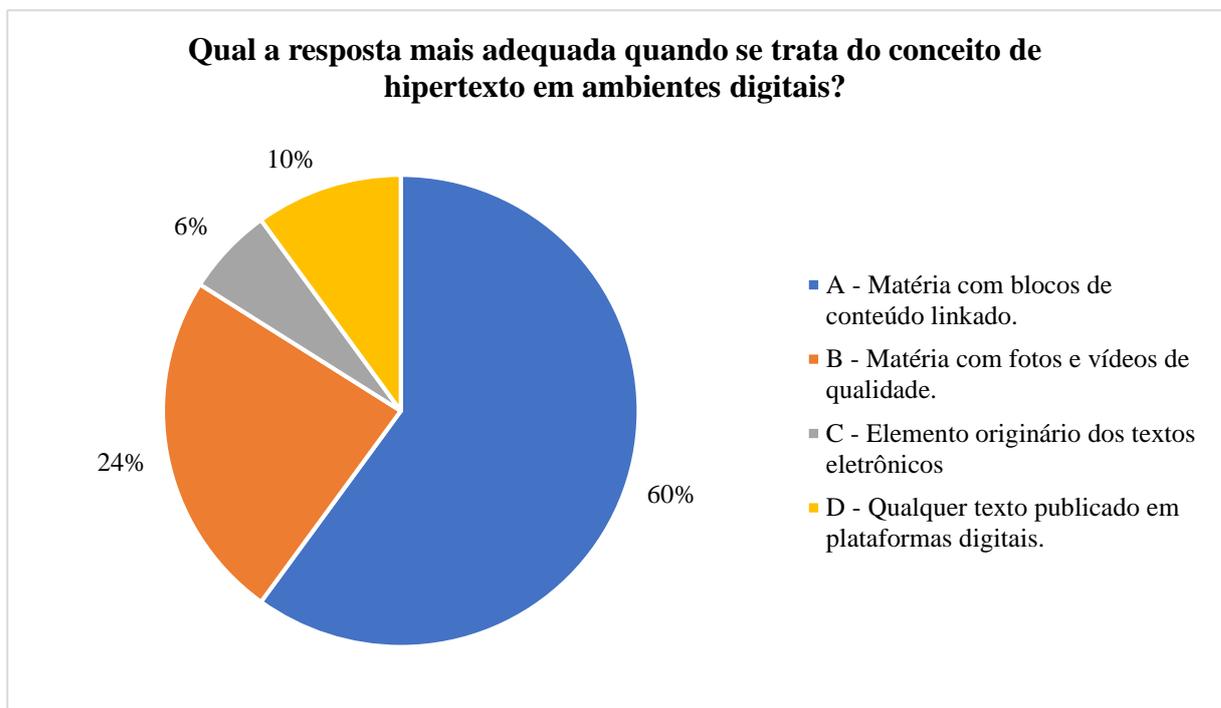
Durante todo este capítulo, os dados surgem triangulados à luz da fundamentação teórica que norteou toda esta pesquisa.

7.1 Conhecimentos prévios acerca das Narrativas Hipertextuais

O questionário (Apêndice A), realizado na plataforma Kahoot!, foi aplicado no dia 30 de agosto de 2018, com os 40 alunos matriculados na disciplina Práticas de Jornalismo Multimídia. O objetivo deste questionário foi aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca das narrativas hipertextuais.

A primeira questão estava relacionada ao entendimento dos alunos quanto ao conceito de hipertexto eletrônico³⁶. Essa pergunta se fez oportuna pelo fato da Unesco (2010, p. 23) ressaltar que os alunos de jornalismo “Desenvolverão experimentos com áudio e vídeo para criar narrações interativas”, mas para que os experimentos tenham êxito, é importante eles conheçam os conceitos básicos para construção do texto eletrônico. Por meio do gráfico 1, observou-se que a maioria dos alunos, que corresponde a 60 % deles, possuíam conhecimento sobre o conceito de hipertexto, respondendo a alternativa correta, letra A.

Gráfico 1 – Concepção dos alunos acerca do conceito de hipertexto



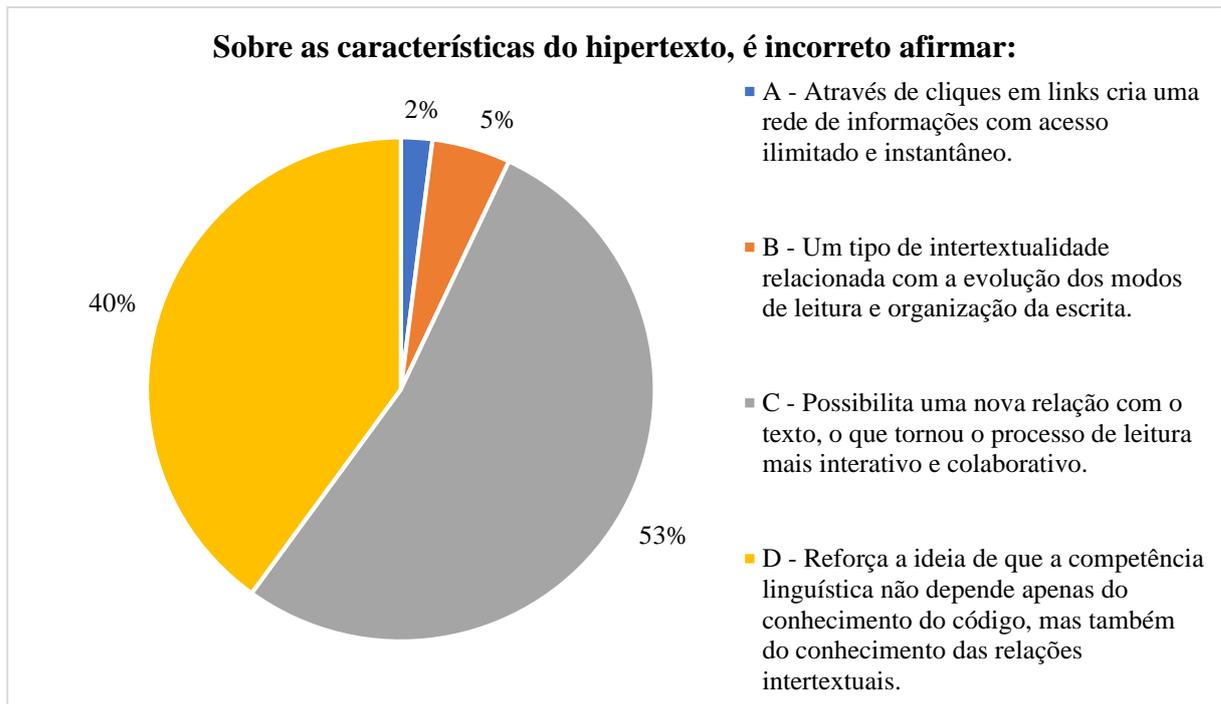
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observou-se que esse resultado se mostrou significativo pelo fato dos alunos cursarem, no quinto período, a disciplina “Redação e produção para web”, cuja ementa propõe a prática na redação e produção para web de notícias nos diferentes formatos, a elaboração de notícias de uma mesma pauta nas versões texto/foto, áudio e vídeo, assim como fornecer informações sobre usabilidade das ferramentas de web design e sobre as demais características do jornalismo interativo, o que abrange, de forma transversal, os conceitos básicos sobre o hipertexto (ESTÁCIO, 2018).

³⁶ Ressalta-se o termo hipertexto eletrônico, pois, como destacado no capítulo que fala sobre a história do hipertexto, a sua origem não se deu somente com o surgimento da *Internet*, tampouco após este. Embora os registros apontem que ele já se fazia presente em ambientes web, na Idade Média já era possível observar as primeiras manifestações da hipertextualidade

A segunda questão tratou das características do hipertexto, importante para que os alunos saibam que o hipertexto pode “potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo.” (PRIMO, 2007, p. 1). O gráfico 2 mostrou que alunos ainda se confundem quando se trata das características do hipertexto quando 53% respondem a letra C, alternativa errada.

Gráfico 2 – Conhecimentos prévios dos alunos sobre as características de hipertexto



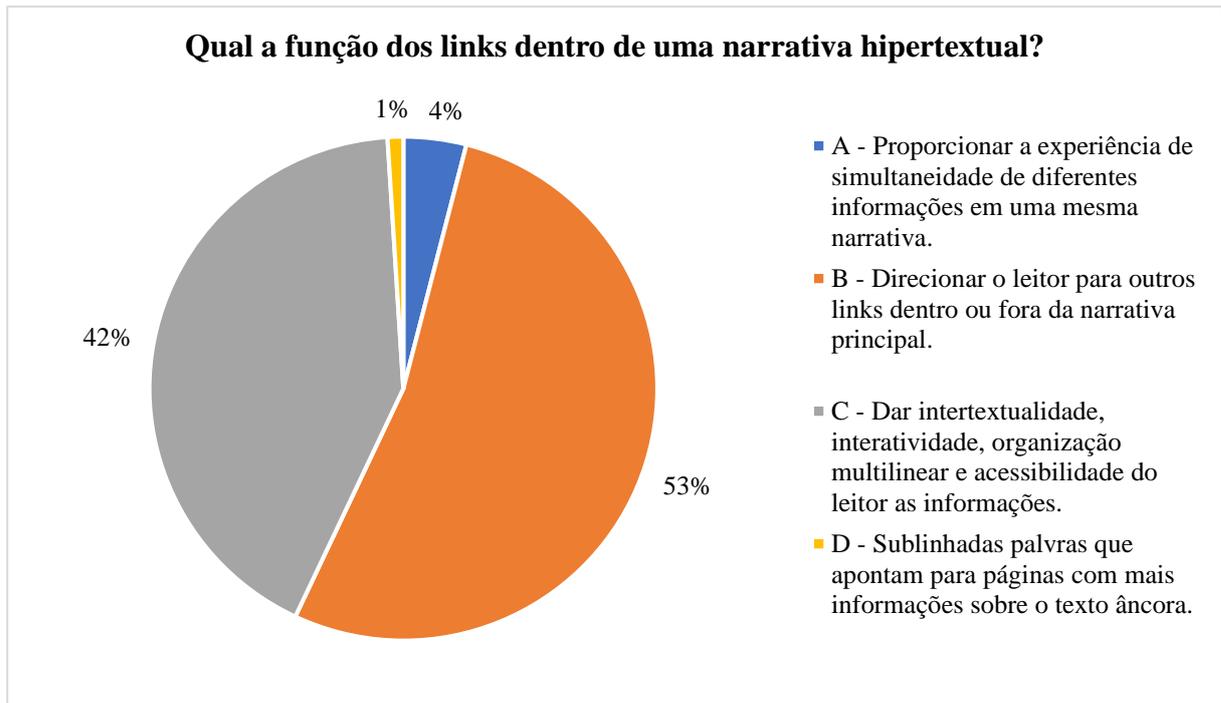
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Esse resultado exhibe a necessidade que os alunos têm de conhecer as características e as diferenças entre hipertextualidade e intertextualidade. A alternativa correta seria a letra D, em que se caracteriza um outro conceito importante para a linguística textual: a intertextualidade. Questão que terá um momento de destaque durante a realização do minicurso.

Na terceira questão, trabalhou-se o conceito de link (ou linkagem), pois, segundo Lévy (2012), para iniciar o processo de transformação do texto tradicional para o hipertextual, é imprescindível ter ciência da função de um dos de um dos parâmetros primordiais para a construção das narrativas hipertextuais, que é o *link*. Essa questão tomou por base a taxonomia dos *links*, estudo realizado por Mielniczuk (2005).

Verificou-se, por meio do gráfico 3, que os alunos sabem o que é o *link*, mas desconhecem a sua função na narrativa hipertextual, pois 75% responderam a letra B, alternativa errada.

Gráfico 3 – Entendimento dos alunos em relação à função dos *links*

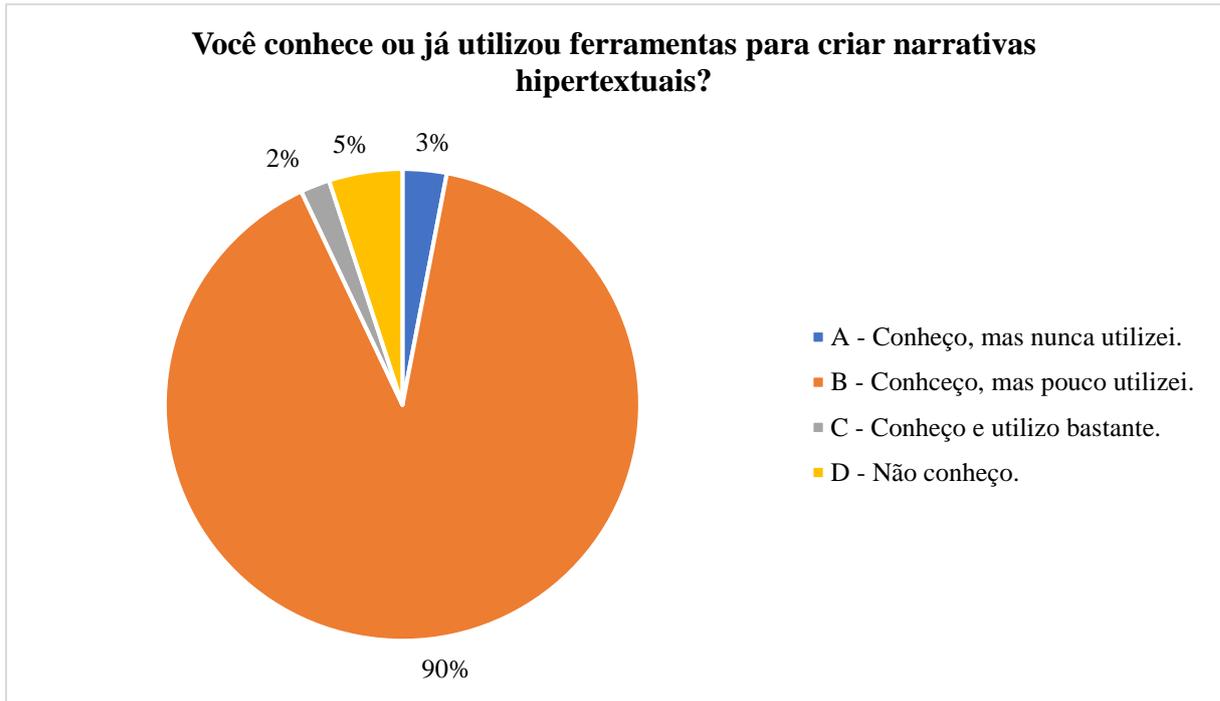


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A resposta dada pelos alunos tem a ver com o conceito de *link* e não com a sua função, sinalizada corretamente na alternativa C. Temática que também merece destaque durante a realização do minicurso, uma vez que ele será parte integrante desta pesquisa para esclarecer informações sobre hipertextualidade.

Na quarta questão, averiguou-se o conhecimento dos alunos acerca do entrelaçamento entre hipertextualidade e tecnologia. Isso porque é importante verificar se eles sabem como a notícia (narrativa) pode ser transformada pela tecnologia e como jornalistas podem trabalhar melhor usando esses recursos (UNESCO, 2010; SCHOLZE; RÖSING, 2017). O gráfico 4 apontou de 90% dos alunos conhecem as ferramentas para criar narrativas hipertextuais, mas pouco utilizaram para a mesma finalidade, descrito na letra B.

Gráfico 4 – Informações sobre a utilização de ferramentas para criar narrativas hipertextuais



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

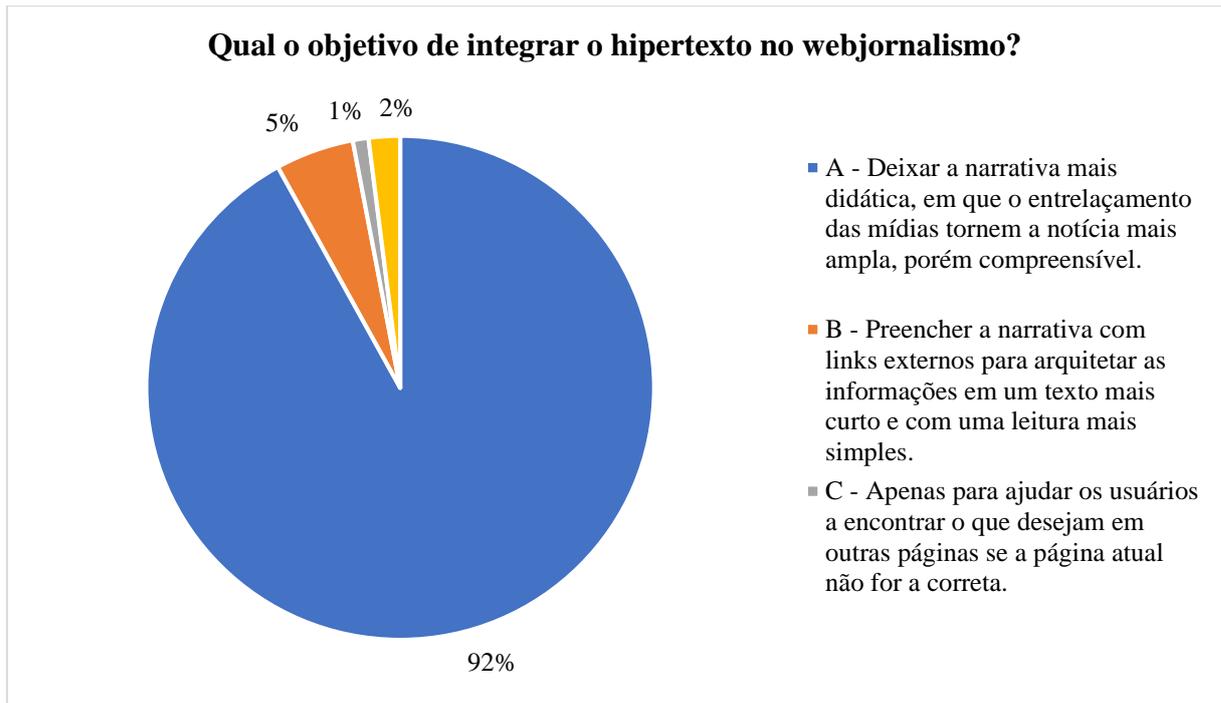
Quanto a esse resultado, destacado no gráfico acima, é necessário que no momento do minicurso os alunos conheçam e utilizem as ferramentas importantes para criação das narrativas hipertextuais para que, futuramente, eles possam estar preparados “[...] para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecê-las em seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente [...]” (BRASIL, 2013, p. 10).

Ressalta-se, ainda, que o resultado se apresenta como uma indicação que a IES precisa investir ainda mais em formação de professores no que tange ao uso de tecnologias para fins educacionais, suporte técnico e operacional quanto aos recursos tecnológicos disponíveis na instituição e em propostas didáticas para o ensino de jornalismo com tecnologias, que abranjam não somente conteúdo teórico, mas também momentos de interação prática com essas ferramentas a fim de promover o letramento digital dos alunos, assim como apontou Coutinho (2010) em sua pesquisa, quando falou sobre as contribuições acerca da integração de propostas de aprendizagem com narrativas no formato digital para integrar tecnologias no currículo dos alunos.

Por fim, a quinta e última pergunta do questionário realizado no Kahoot! tratou da relação entre hipertexto e jornalismo. A questão buscou a compreensão dos alunos no que tange aos objetivos de integrar hipertextualidade no jornalismo praticado na atualidade com base nos

estudos de Lara (2001), Lemos (2002), Santaella (2003), Mielniczuk (2005) Lévy (2012) e Koch (2017). O gráfico 5 revelou que os alunos conheciam os propósitos da integração do hipertexto em narrativas do ambiente *online*, quando 92% responderam a alternativa correta, a letra A.

Gráfico 5 – Ponto de vista dos alunos a respeito da integração do hipertexto no jornalismo



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Esse resultado se mostrou expressivo quanto ao conhecimento dos alunos em relação aos objetivos do hipertexto no jornalismo, pois, da mesma forma como ocorre na questão 1, os alunos tiveram anteriormente contato com conteúdo que apresenta essa temática de forma transversal na disciplina “Redação e produção para web”.

Essa transversalidade³⁷ acontece porque a Faculdade Estácio de São Luís, instituição da pesquisa em questão, incorporou ao projeto pedagógico da graduação em Jornalismo disciplinas teóricas e práticas sobre tecnologia, hipertextualidade, multimídia e interatividade na perspectiva de discutir a atual revolução tecnológica e colocar em prática novas atividades do setor que nasceram a partir das implicações das tecnologias no fazer jornalismo (ESTÁCIO, 2018).

³⁷ Aspecto analisado durante a análise documental do Extrato do Projeto Pedagógico (EPP) do curso de jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, disponível em <http://portal.estacio.br/docs/mec-FBI/JORNALISMO.pdf>.

Diante dos dados obtidos por meio do questionário foi possível constatar que, os conceitos básicos sobre o hipertexto os alunos conhecem, mas questões que tratam de especificações técnicas e necessárias para a construção na prática dos hipertextos ainda são poucos compreendidas. Uma vez que eles já sabem dos conceitos básicos, o minicurso a ser ministrado teve algumas modificações para atender as demandas dos alunos quanto aos conhecimentos que faltam para entender todos os processos que envolvem a construção das narrativas hipertextuais.

7.2 Minicurso sobre a criação das Narrativas Hipertextuais

O minicurso “Criação de narrativas hipertextuais: conceito, características e aplicações ao jornalismo” foi realizado nos dias 06, 13, 20 e 27 de setembro de 2018, com carga horária total de 10 horas, no Laboratório de Práticas de Jornalismo Multimídia da Faculdade Estácio de São Luís. O minicurso é parte integrante do objetivo específico desta pesquisa, que visa mediar o processo de construções das narrativas hipertextuais e verificar a percepção dos alunos quanto a concepção e ao uso das narrativas hipertextuais.

A programação do minicurso foi dividida em três momentos: o primeiro abordou o conceito de hipertexto e suas características, com base no estudo “Um estudo sobre o hipertexto eletrônico”, de Monterice (2001), e na obra “As Tecnologias da Inteligência”, de Lévy (2012), conforme figura 13.

Figura 13 – Minicurso/Eixo-temático hipertexto

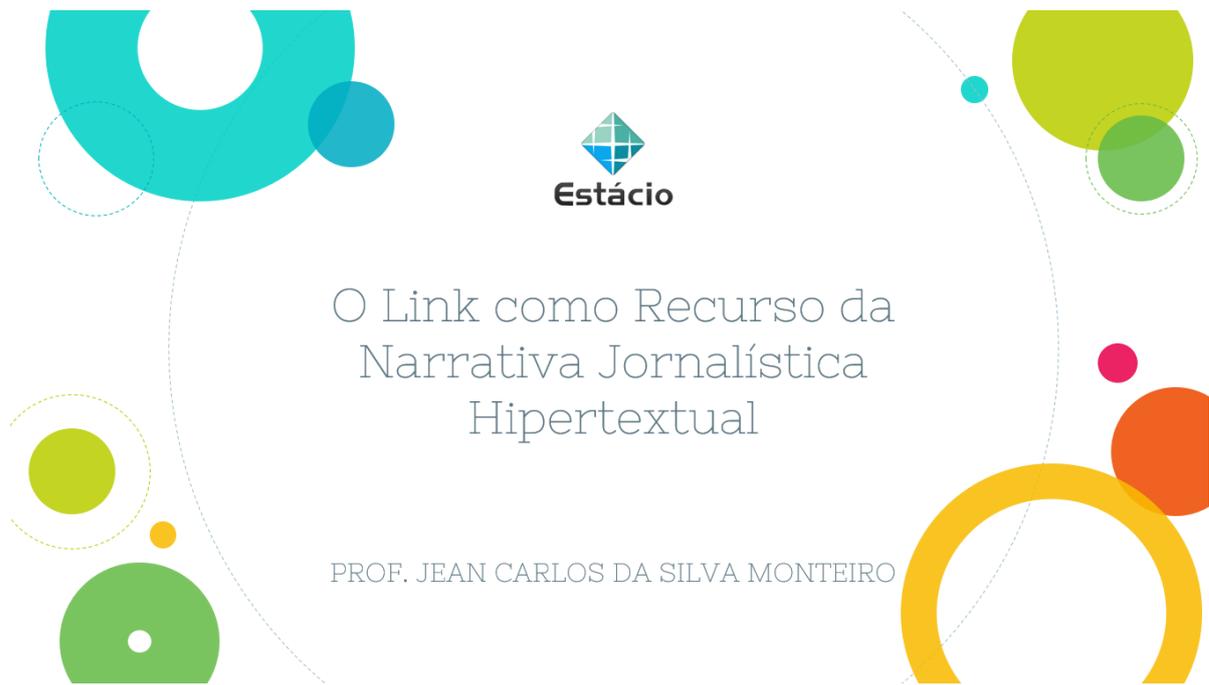


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Englobou, também, a origem e a transição do hipertexto tradicional (contido nos impressos) para hipertexto eletrônico, dado que os alunos compreendiam o hipertexto apenas na sua função e utilização dentro do ambiente das páginas web.

O segundo momento do minicurso referiu-se ao estudo das funções dos links empregados nas narrativas jornalísticas hipertextuais por meio da pesquisa “O Link como Recurso da Narrativa Jornalística Hipertextual”, de Mielniczuk (2005), de acordo com a figura 14.

Figura 14 – Minicurso/Eixo-temático *links*



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Este momento foi o mais longo durante o minicurso, uma vez que os alunos mostraram pouco conhecimento acerca da taxonomia dos links e suas funções. Ter domínio sobre esse elemento é de suma importância para os alunos, pois para aplicar hipertextualidade em webjornais “é necessário que se entenda como ocorre o processo de informatização de bancos de dados capazes de armazenar um volume muito grande de informações digitais em diversos formatos (vídeo, áudio, infográficos multimídia)” (MIELNICZUK, 2005, p. 13).

Por último, encerrou-se o minicurso com um momento de prática multimídia, com base no livro “Ferramentas digitais para jornalistas”, de Crucianelli (2010), na finalidade dos alunos adquirirem habilidades para fazer buscas eficientes e operar os recursos online com aptidão, como disposto na figura 15.

Figura 15 – Minicurso/Eixo-temático ferramentas



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nesta ocasião, os alunos utilizaram ferramentas indispensáveis para produção de conteúdo hipertextual na internet, como o *Blogger*³⁸, *WordPress*³⁹, *ThingLink*⁴⁰, *Padlet*⁴¹,

³⁸ Blogger é um serviço do Google, que oferece ferramentas para edição e gerenciamento de blogs, indicado para usuários que nunca tenham criado um blog ou que não tenham muito familiaridade com a tecnologia.

³⁹ WordPress é um sistema livre e aberto de gestão de conteúdo para internet, voltado principalmente para a criação de páginas eletrônicas (sites) e blogs online. Ferramenta adotada por aqueles que queiram uma página com maior personalização e recursos diferenciais.

⁴⁰ O ThingLink desenvolve ferramentas para interação de imagens que permitem o compartilhamento de conteúdo por meio de imagens on-line. Permite que fotos e outras imagens sejam transformadas em *links* da *web*.

⁴¹ O Padlet é um site da Internet que permite colaboração entre usuários, fornecendo textos, fotos, *links* e outros conteúdos. Utiliza-se essa ferramenta para encorajar conversas criativas multimídia e brainstorming.

*YouTube*⁴², *Infogram*⁴³, *Canva*⁴⁴, *Google Drive*⁴⁵, *Wikipédia*⁴⁶, *QR Code*⁴⁷, *Google Maps*⁴⁸, *A Tube Catcher*⁴⁹, *Wix*⁵⁰ e *Google Trends*⁵¹.

Dessa forma, os alunos tiveram contato com instrumentos que possibilitam a redação para veículos on-line e multimídia, incluindo a organização de links e a utilização de bancos de dados, como publicar notícias e atualizá-las de acordo com o desenrolar dos fatos, além de criar páginas para sites, imagens interativas, *podcasts*, infográficos, hiperlocalização, *links* diversos e como adicioná-las a um servidor.

Todas as informações disponibilizadas durante o minicurso, bem como as ferramentas utilizadas no momento prático, foram necessárias para o próximo passo da pesquisa que é a criação das narrativas hipertextuais.

7.3 Criação das Narrativas Hipertextuais pelos alunos

O processo de criação das narrativas hipertextuais, que também integrou os objetivos específicos desta pesquisa que visavam mediar o processo de construções das narrativas e verificar a percepção dos alunos quanto a concepção e ao uso das NH, foi realizado

⁴² YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Hospeda uma grande variedade de filmes, videocliques e materiais caseiros. O material encontrado na plataforma pode ser disponibilizado em blogs e sites pessoais através de mecanismos desenvolvidos pelo site.

⁴³ Infogram é uma ferramenta web gratuita Visualização de dados que permite aos utilizadores criar gráficos, mapas e infográficos. Permite criar visualizações de dados que podem ser compartilhados em páginas web ou efetuar o download de imagens.

⁴⁴ O Canva é um site de ferramentas de *design* gráfico. Ele usa um formato de arrastar e soltar e fornece acesso a mais de um milhão de fotografias, gráficos e fontes. As ferramentas podem ser usadas tanto para design e gráficos da mídia impressa e da *web*.

⁴⁵ Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pelo Google. Abriga o Google Docs, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais.

⁴⁶ A Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web e escrito de maneira colaborativa. Sua função é empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente.

⁴⁷ QR Code é uma ferramenta de criação de código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), materiais linkados, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato telefônico, etc.

⁴⁸ Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na *web* fornecido e desenvolvido pelo Google.

⁴⁹ O aTube Catcher é um programa para baixar vídeos do YouTube diretamente no seu computador. Além de fazer download dos cliques, o software converte os arquivos para outros formatos de vídeo e também pode extrair apenas a faixa de áudio em MP3.

⁵⁰ Wix.com é uma plataforma online de criação e edição de sites, que permite aos usuários criar sites em HTML e sites mobile. Oferece aos usuários da *web* a possibilidade de criar um site profissional, independentemente de conhecimento prévio em programação ou design.

⁵¹ Google Trends é uma ferramenta do Google que mostra os mais populares termos buscados em um passado recente. A ferramenta apresenta gráficos com a frequência em que um termo particular é procurado em várias regiões do mundo, e em vários idiomas.

nos dias 04, 11, 18 e 25 de outubro, com os 40 alunos matriculados no sexto período do curso de graduação em Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís.

Uma vez que se trata de uma Experiência de Aprendizagem Mediada, a condução da criação das narrativas foi feita pela docente da disciplina, juntamente com o autor desta dissertação. A docente é graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda e com especialização na área da Comunicação.

Apesar de sua formação inicial não ser em jornalismo, o seu diferencial e o que a deixa a frente da disciplina há mais de três anos é a sua experiência profissional em jornalismo *online*, técnicas de entrevista, pauta jornalística e recursos multimídia, bem como em seus conhecimentos acerca da utilização de ferramentas multimídias em processos jornalísticos, requisitos exigidos pela Faculdade Estácio de São Luís para o perfil docente na disciplina Práticas de Jornalismo Multimídia.

Conforme descrito na metodologia, a temática escolhida para construção das NH foi “Eleições 2018”, pelo fato de a proposta ter sido realizada em um momento propício para o debate acerca do contexto político e pela sua proximidade com o evento em questão. A proposta foi apresentada aos alunos, que se mostraram interessados pela temática, e em seguida se desenvolveu uma atividade de pesquisa e seleção de conteúdos informativos com qualidade e pertinentes, permitindo ao mesmo tempo em que os alunos aprofundem os seus conhecimentos sobre o tema que se vão basear para escrever a narrativa, apontadas por Moran (2015) e Scholze e Rösing (2017), como importantes para assimilação da proposta didática.

Apresentou-se, também, que para chegar aos critérios de qualidade de produção de narrativa hipertextual, a notícia deveria ter um tema (criar um tema para a narrativa), um problema (estabelecer um problema a ser resolvido pela narrativa), objetivos (identificar os objetivos a serem atingidos pela narrativa) e a utilização das ferramentas multimídias (apontar ferramentas que poderiam ser utilizadas na criação das narrativas), roteiro proposto nos estudos de Cecchin (2015) e Costa (2017).

Os 40 alunos foram divididos em oito grupos. Em reunião, eles colocaram em pauta o planejamento do conteúdo que será inserido na narrativa. Logo após, escolheram a notícia que cada grupo construiria no formato hipertextual, sendo assim: Grupo 1 – “Um contra o clã e o clã contra todos”, Grupo 2 – “Quem é João Amoedo?”, Grupo 3 – “Mulheres na política”, Grupo 4 – “A educação no Brasil”, Grupo 5 – “O presidenciável dos memes”, Grupo 6 – “Cabo Daciollo e sua trajetória”, Grupo 7 – “Haddad x Bolsonaro, quais as propostas?” e Grupo 8 – “2 meses de Lula preso, e agora?”.

Definidos os grupos e as notícias que cada grupo estaria responsável por construir, os alunos partiram para a organização gráfica das NH, que deveriam conter, no mínimo, 20 linkagens. Após a arquitetura dos conteúdos, os alunos seguiram para a etapa destinada à composição do storyboard com a elaboração de uma série de esboços, utilizando os diversos tipos de mídia. Posteriormente, os alunos reuniram os recursos multimídia, as imagens, o áudio, os vídeos e infográficos necessários para contar a sua história.

Neste momento, percebeu-se que os alunos se apropriaram de toda fundamentação teórica e das ferramentas apresentadas durante o minicurso e as utilizaram durante a montagem dos recursos multimídia. Para além da proposta, os alunos arquitetaram as informações, acrescentando efeitos especiais e de transição.

No que tange a publicação das NH, em que o produto final desenvolvido é publicado na Internet através de um canal *online* para partilha com toda a turma, os alunos escolheram a plataforma ThingLink⁵², também apresentada durante o minicurso como possível ferramenta para abrigar as narrativas hipertextuais.

A escolha pelo ThingLink, destacado na figura 16, ocorreu pelo fato de ser uma ferramenta que estabelece ligações entre conteúdos de diversos formatos. Ela permite que, para além da publicação de imagens e fotos, a ferramenta pudesse linkar outros elementos digitais com finalidade de oferecer serviços para a área da educação (KREMER, 2015; THINGLINK, 2018).

⁵² Disponível em: <<https://www.thinglink.com/>>

Figura 16 – Página inicial do *ThingLink*



Fonte: ThingLink (2018).

O *ThingLink* é uma ferramenta que estabelece ligações entre conteúdos de diversos formatos. O aplicativo foi criado em 2010 por Ulla Engeström e Janne Jalkanen para promover interatividade entre imagens na *Internet*. Anos depois, com a sua divulgação e utilização, seus desenvolvedores permitiram que, para além da publicação de imagens e fotos, a ferramenta pudesse linkar outros elementos digitais com finalidade de oferecer serviços para a área do marketing e da educação (KREMER, 2015; THINGLINK, 2018).

Os textos, imagens, *podcasts*, músicas, vídeos, *slideshows*, infográficos, endereços eletrônicos e outros mais conteúdos podem ser acessados por meio de linkagem, criando uma biblioteca digital ou um repositório arquitetado para a organização, representação, busca, recuperação e uso de narrativas hipertextuais.

Esses *links* são dispostos em um plano de fundo, no qual são sinalizados a existência de conteúdo extra. Além de ser uma ferramenta de fácil uso e gratuito (na versão básica), o *ThingLink* permite o compartilhamento dessas informações em sites e redes sociais. A plataforma dá acesso a todo conteúdo criado pelos utilizadores, seguir perfis e escrever comentários (GONÇALVES, 2015; THINGLINK, 2018).

O aplicativo é todo utilizado *on-line*, logo apresenta como requisitos a necessidade uma ligação de *Internet*. O registro no *ThingLink* é obrigatório e pode ser realizado com um *e-*

mail ou *login* de acesso do *Facebook*, *Twitter* e *Google*. Além do site, seus desenvolvedores disponibilizam ainda a ferramenta no *App Store*, para aparelhos de celular com sistema *iOS*, e no *Google Play*, para aparelhos com *Android* (THINGLINK, 2018).

Quando se trata do seu potencial pedagógico, as narrativas hipertextuais criadas no *ThingLink* constituem uma arquitetura das informações de forma clara e organizada. Uma das principais características do aplicativo é que ele potencializa a criação de elo associativo entre distintos conteúdos, permitindo o aprofundamento de uma temática central na perspectiva de inúmeras representações do conhecimento, permitindo melhor recepção das informações (KREMER, 2015; THINGLINK, 2018).

Esses conteúdos dispostos nas narrativas hipertextuais promovem um ambiente de aprendizagem interativo e motivador, estimulando o interesse por parte dos usuários. A linkagem nessa ferramenta desenvolve algumas habilidades do século XXI, bem como a inspiração e o entusiasmo para uma aprendizagem mais eficaz e criativa.

7.3.1 Narrativa Hipertextual 1: “Um contra o clã e o clã contra todos”

A primeira NH, com o tema “Um contra o clã e o clã contra todos”, que pode ser visualizada no *link* <https://www.thinglink.com/scene/1105992770721415171>, foi construída pelo Grupo 1, conforme a figura 17. A narrativa trouxe como problemática a seguinte questão: “Quais entraves enfrentou o governador do Maranhão, Flávio Dino, para derrotar seu principal adversário, o Grupo Sarney, durante as eleições?”. O objetivo foi noticiar o fato trazendo um novo olhar sobre a questão dos entraves enfrentados pelo governador Flávio Dino, com detalhes ainda não noticiados pela mídia.

Figura 17 – Narrativa hipertextual “Um contra o clã e o clã contra todos”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto aos critérios de avaliação das NH, contidos no Apêndice B, no que se trata da estrutura geral da narrativa hipertextual, a NH1 apresenta todos os elementos composicionais da hipertextualidade. Quanto à adequação dos recursos, faz o uso de texto, imagem, vídeos, infográficos e links. Porém, as diferentes mídias pouco ajudam a entender a proposta da notícia, apesar de elas colaborarem para a produção de notícia.

Essa questão acabou se tornando um problema, pois o objetivo da integração da hipertextualidade em uma narrativa é, segundo Spiro e Jehng (2000) e Pedro e Moreira (2002), proporcionar melhor entendimento do tema por meio das diferentes representações da notícia. Mas sobre a articulação da escrita, foi possível notar que as mídias utilizadas são adequadas ao tema proposto, apesar da pouca apropriação das ferramentas disponíveis para produção da NH.

7.3.2 Narrativa Hipertextual 2: “Quem é João Amoedo?”

O grupo 2 construiu a NH com o tema “Quem é João Amoedo?”, disponível no *link* <https://www.thinglink.com/scene/1103414766879113217>, de acordo com a figura 18. Como questão problema, a narrativa se propôs a perguntar: “Quem é João Amoedo, representante do Partido Novo para as eleições presidenciais de 2018?”. O objetivo investigar a vida pessoal,

acadêmica e profissional de Amoedo, bem como sua trajetória política e suas propostas para o desenvolvimento do Brasil.

Figura 18 – Narrativa hipertextual “Quem é João Amoedo?”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na narrativa NH2, os elementos composicionais se fazem presentes, atendendo aos critérios de multimídia e hipertextualidade. Critérios estabelecidos para a criação da estrutura das narrativas hipertextuais, conforme indica Ferrari (2014) em seus estudos sobre os elementos das narrativas hipertextuais, que são a harmonia entre os parâmetros mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação, para aferir o grau de eficácia da narrativa produzida para a *web*.

A NH está compatível com a proposta e por meio dela é possível notar marcas linguísticas de seus participantes, bem como algumas de suas habilidades na articulação da escrita baseada no webjornalismo, como a intertextualidade (*links* que remetem para textualidades externas a narrativa) e a intratextualidade (*links* que remetem para textualidades dentro da própria narrativa).

Essas habilidades fizeram parte de um conjunto de técnicas sobre arquitetura da informação *online*, passadas durante o minicurso, tomando como base os estudos de Mielniczuk (2005) no que se refere os desafios na organização da informação na *web*.

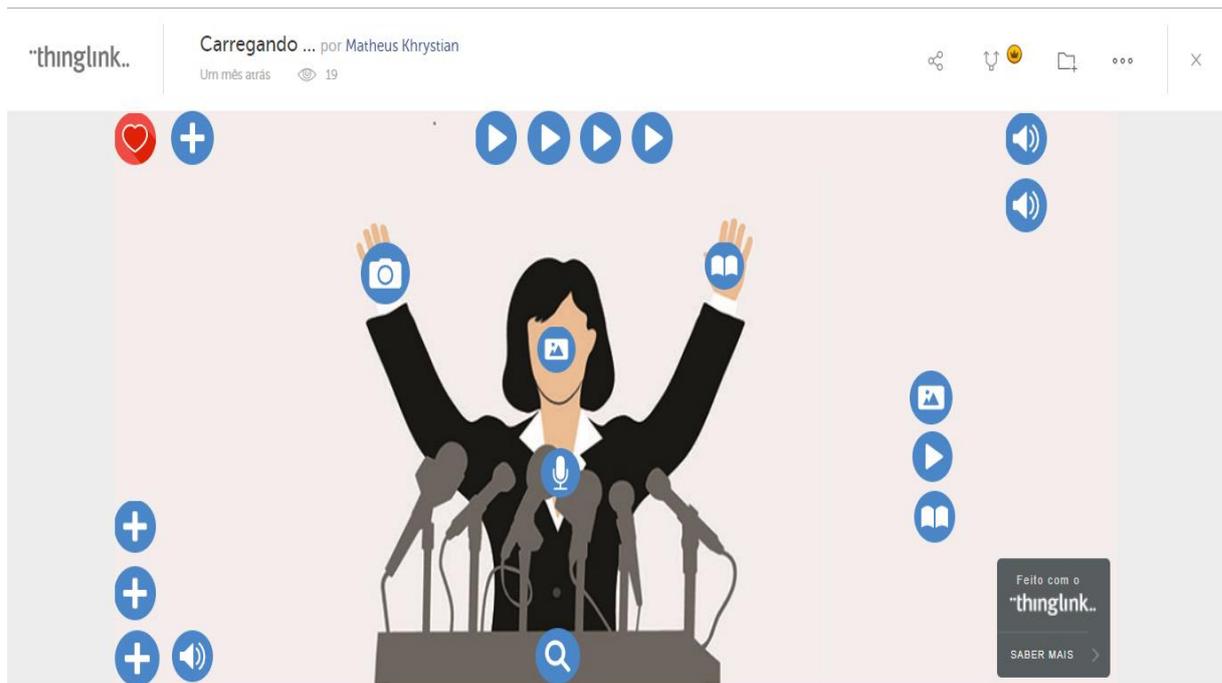
Entretanto, a imagem escolhida como mídia âncora (aquela que abriga as outras textualidades no formato de *link*) não permite o destaque das linkagens ou não foi combinado

da maneira correta, o que pode se tornar um ruído no processo de assimilação da linguagem visual da narrativa.

7.3.3 Narrativa Hipertextual 3: “Mulheres na política”

A NH com o tema “Mulheres na política”, que pode ser visualizada no *link* <https://www.thinglink.com/scene/1107037302007267330>, foi construída pelo Grupo 3, conforme a figura 19. A narrativa trouxe como problemática a seguinte questão: “Por que temos tão poucas mulheres na política e por que isso importa?”. O objetivo foi averiguar os obstáculos enfrentados pelas mulheres para garantir sua participação na política, assim como os motivos pelos quais elas precisam estar inseridas nesse contexto.

Figura 19 – Narrativa hipertextual “Mulheres na política”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação a NH3, sua estrutura e organização geral também atendeu aos requisitos composicionais da hipertextualidade. Está entre as narrativas que mais utilizaram diferentes mídias para a composição da notícia. Outro diferencial desta NH é que ela foi construída na perspectiva do jornalismo didático, ponto abordado na realização do minicurso. Além de ajudar a entender a narrativa, as mídias e linkagens facilitaram a compreensão do tema em questão que, para Koch (2017), é função primordial do hipertexto, ainda mais quando este se assemelha

aos processos cognitivos do cérebro humano, que funciona a partir de informações - linkagens - armazenadas na mente (LÉVY, 2012).

Além da “mídia”, um outro elemento das NH que ganhou evidência nessa narrativa foi o “relacionamento”. O relacionamento é o elemento que possibilita uma associação entre o usuário e o conteúdo e o próprio conteúdo, definidos pela versatilidade:

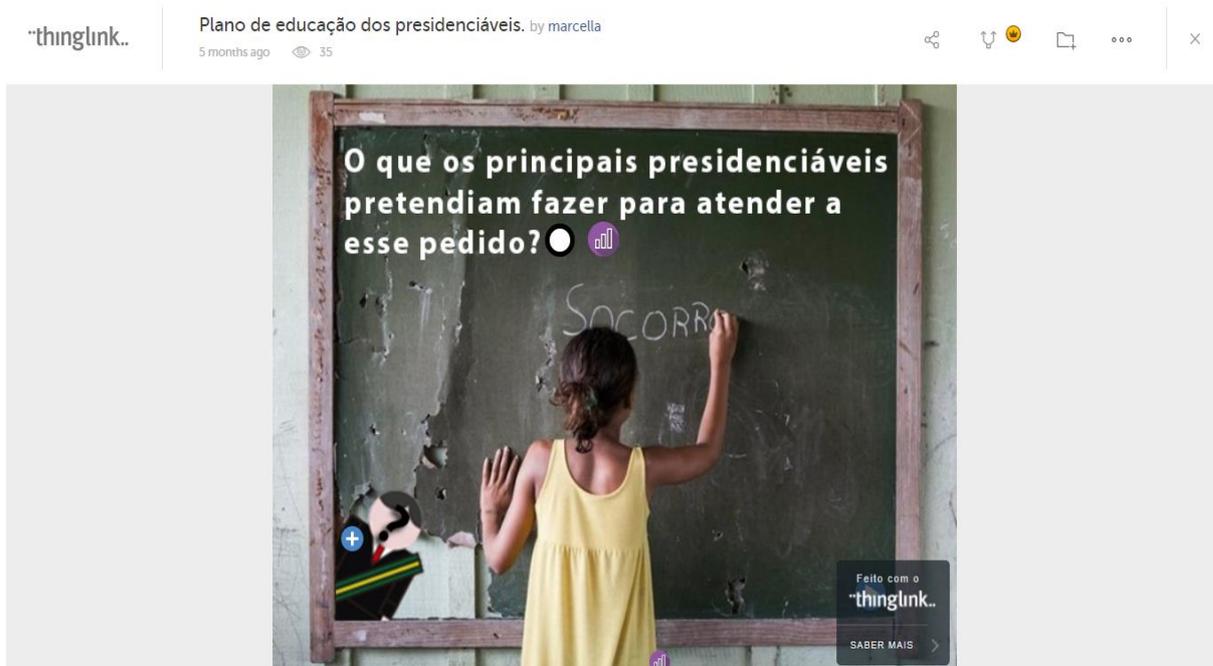
Os elementos de relacionamento são aqueles que são conscientemente designados na produção da história pela pessoa que desenvolveu o conteúdo para dar ao usuário um certo tipo de experiência com o conteúdo. [...] É possível interagir com o conteúdo sem ficar limitado a ler/assistir/ouvir a história? (PAUL, 2007, p. 125).

Um outro parâmetro visivelmente nesta NH, é que ela possui uma linkagem especial no Google Drive, o que chama-se de “relacionamento aberto” com o leitor. A partir dessa linkagem, o leitor pode escolher seu percurso pela narrativa, identificar os elementos informativos e sua relação com o interlocutor ou com seu objetivo no conjunto de informações, registrar uma resposta às questões da narrativa e contribuir com informações adicionais ao material (PAUL, 2007).

7.3.4 Narrativa Hipertextual 4: “A educação no Brasil”

O grupo 4 produziu a NH com o tema “A educação no Brasil”, disponível no *link* <https://www.thinglink.com/scene/1106969134861647873>, de acordo com a figura 20. Como questão problema, a narrativa se propôs a perguntar: “Quais as propostas os presidenciáveis têm para promover melhorias na educação do Brasil?”. O objetivo foi analisar as propostas e apresentar uma notícia em que se compara cada proposta dos candidatos à presidência.

Figura 20 – Narrativa hipertextual “A educação no Brasil”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Durante a avaliação das narrativas, constatou-se que a NH4 é a narrativa mais completa entre todas as criações realizadas pelos alunos nesta pesquisa. Durante a produção da NH, o grupo levou em consideração as teorias de Siemens (2004; 2010) quando defende a ideia de que nosso cérebro compreende melhor uma informação quando ela está organizada em esquemas e com representações espaciais.

Dentro da textualidade âncora, apresentada na figura 20, há outras cinco textualidades âncoras secundárias, conforme a figura 21.

Figura 21 – Textualidades secundárias dentro da Narrativa hipertextual “A educação no Brasil”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Cada uma das textualidades âncoras secundárias dá acesso a um conjunto de informações que linkadas e arquitetadas para acessar umas às outras, permitindo ao leitor experienciar uma notícia que apresenta importantes características do hipertexto (MIELNICZUK, 2005) como intertextualidade, interatividade, organização multilinear, transitoriedade, estrutura em rede, dinamismo e acessibilidade, demonstrado na figura 22.

Figura 22 – Linkagens dentro das textualidades secundárias da Narrativa hipertextual “A educação no Brasil”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

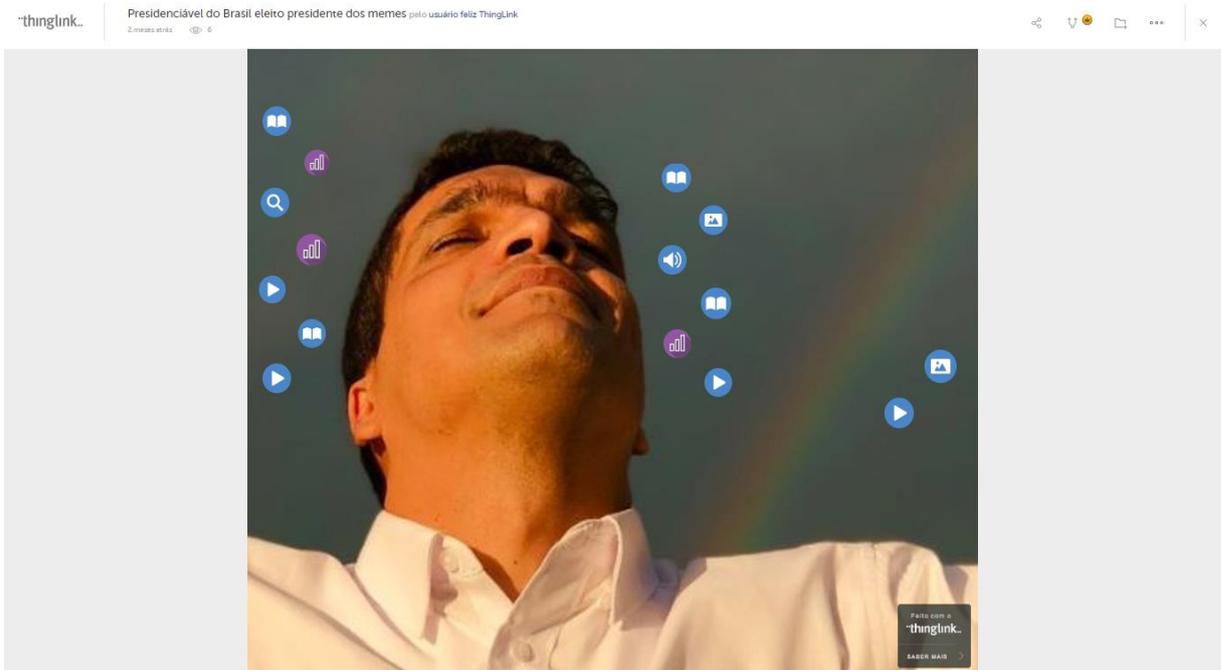
Aqui, a hipertextualidade surge como uma ferramenta de representação espacial (LÉVY, 2012), em que a NH perpassa a dimensão linguística, uma vez que ela possibilita, ainda, a construção de imagens mentais - variedades de signos – por seu receptor (JESUS, 2010).

Essa possibilidade de construção imagético-cognitivo “leva o conceito de narrativa para além dos limites das representações verbais” (JESUS, 2010, p. 28), fazendo com que imagens, sons, infográficos, músicas, animações, vídeos, etc., tenham também a capacidade de gerar, transmitir e acrescentar novos significados, peculiaridades do jornalismo didático.

7.3.5 Narrativa Hipertextual 5: “O presidenciável dos memes”

A NH com o tema “O presidenciável dos memes”, que pode ser visualizada no *link* <https://www.thinglink.com/scene/1104462568547680259>, foi construída pelo Grupo 5, conforme a figura 23. A narrativa trouxe como problemática a seguinte questão: “Como as redes sociais podem potencializar a imagem de um candidato à presidência da república por meio dos memes?”. O objetivo foi verificar qual estratégia foi utilizada pelo Cabo Daciolo para ganhar destaque nas redes sociais através dos memes.

Figura 23 – Narrativa hipertextual “O presidenciável dos memes”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto a NH5, sua estrutura foi organizada de forma a abrigar parte dos elementos composicionais da hipertextualidade. Isso porque, pelo fato da NH ser produzida na perspectiva dos memes, o grupo se limitou em trabalhar com imagens, vídeos e *gifs*, enquanto os outros recursos foram utilizados de forma mais tímida. Entretanto, a narrativa está compatível com a proposta e o gênero hipertextual, pois, como apontam Lara (2001) e Lemos (2002), a multimídia (processo que integra diferentes mídias em uma narrativa) é apenas um dos elementos da hipertextualidade.

Todos os recursos foram utilizados com eficiência, colaborando para a produção de notícia, tomando como base o elemento “contexto” das NH (PAUL, 2007). A partir desse elemento é possível afirmar que, os *links* nessa narrativa - mesmo apresentando uma sequência de mídias semelhantes - serviram para dar contextualização do tema abordado. Todavia, percebeu-se que as ideias contidas em uma mídia eram detalhadas na outra, perfazendo um único percurso na NH. Isso implicou em uma possível linearidade textual, quando o usuário não detém da possibilidade de escolher seu trajeto pela notícia (MIELNICZUK, 2005), interferindo na qualidade da narrativa.

7.3.6 Narrativa Hipertextual 6: “Cabo Daciolo e sua trajetória”

O grupo 6 produziu a NH com o tema “Cabo Daciolo e sua trajetória”, disponível no *link* <https://www.thinglink.com/scene/1106968570039894017>, de acordo com a figura 24. Como questão problema, a narrativa se propôs a perguntar: “Quem é Cabo Daciolo, o candidato que roubou a cena durante os debates dos presidentiáveis com o seu ‘Glória a Deus!’?”. O objetivo foi observar como o bordão do Cabo Daciolo caiu na popularidade dos brasileiros durante o período eleitoral.

Figura 24 – Narrativa hipertextual “Cabo Daciolo e sua trajetória”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A NH6, diferente da NH5 que tem a abordagem semelhante, investiu em diferentes mídias para compor a notícia hipertextual. Inclusive, com base nos estudos de Koch (2017) sobre hipertexto e a construção do sentido, a estrutura desta NH se mostrou articulada em relação a congregação das mídias fruídas inseridas pelo grupo.

O modo de abordar os fatos foi um pouco diferente das outras. A narrativa apresentou linkagens com mídia individual (narração feita por meio de uma mídia), com mídia múltipla (narração com duas ou mais mídias, apresentadas em diferentes tempos na narrativa, separadamente) e a transmídia (narração com duas ou mais mídias usadas ao mesmo tempo, articuladas e interligadas entre si), elementos das NH apontados por Paul (2007) e

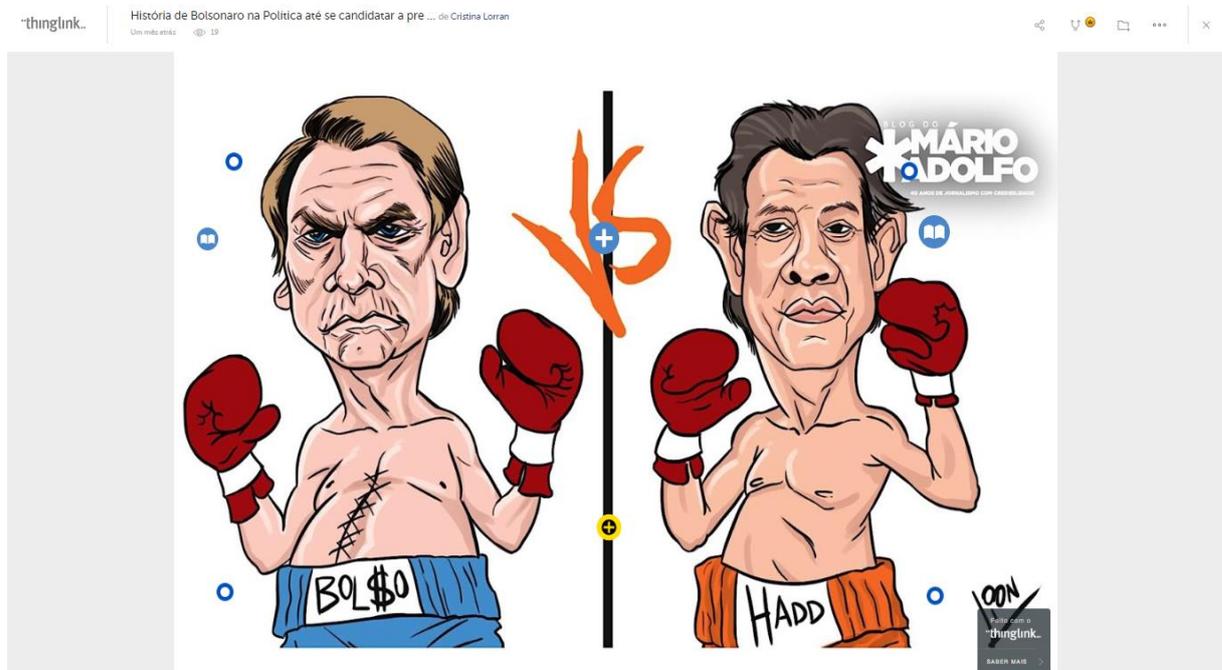
posteriormente por Ferrari (2014) ao tratar sobre a criação de *hyperlinks* a partir do entendimento do que seja hipermídia.

Percebe-se, com esta análise, que o minicurso trouxe boa contribuição aos alunos quanto à assimilação teórica e técnica sobre integração das mídias na narrativa web, bem como na produção exclusiva de conteúdo para mídias *online*, visto que eles não conheciam os mecanismos de articulação dos sistemas hipertextuais que, agora, estão dispostos nas NH produzidas por eles.

7.3.7 Narrativa Hipertextual 7: “Haddad x Bolsonaro, quais as propostas?”

A NH com o tema “Haddad X Bolsonaro, quais as propostas?”, que pode ser visualizada no *link* <https://www.thinglink.com/scene/1107022523326791682>, foi construída pelo Grupo 7, conforme a figura 25. A narrativa trouxe como problemática a seguinte questão: “Quais as semelhanças e diferenças entre os planos de governo de Bolsonaro e Haddad?”. O objetivo foi examinar as propostas de Bolsonaro e Haddad para criar um quadro comparativo entre os planos de governo.

Figura 25 – Narrativa hipertextual “Haddad X Bolsonaro, quais as propostas?”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A NH7 foi a narrativa que mais apresentou problemas quanto aos elementos composicionais típicos do gênero e em relação aos critérios de qualidade de uma narrativa hipertextual, aspectos fundamentados nos estudos de Cecchin (2015) e Costa (2017).

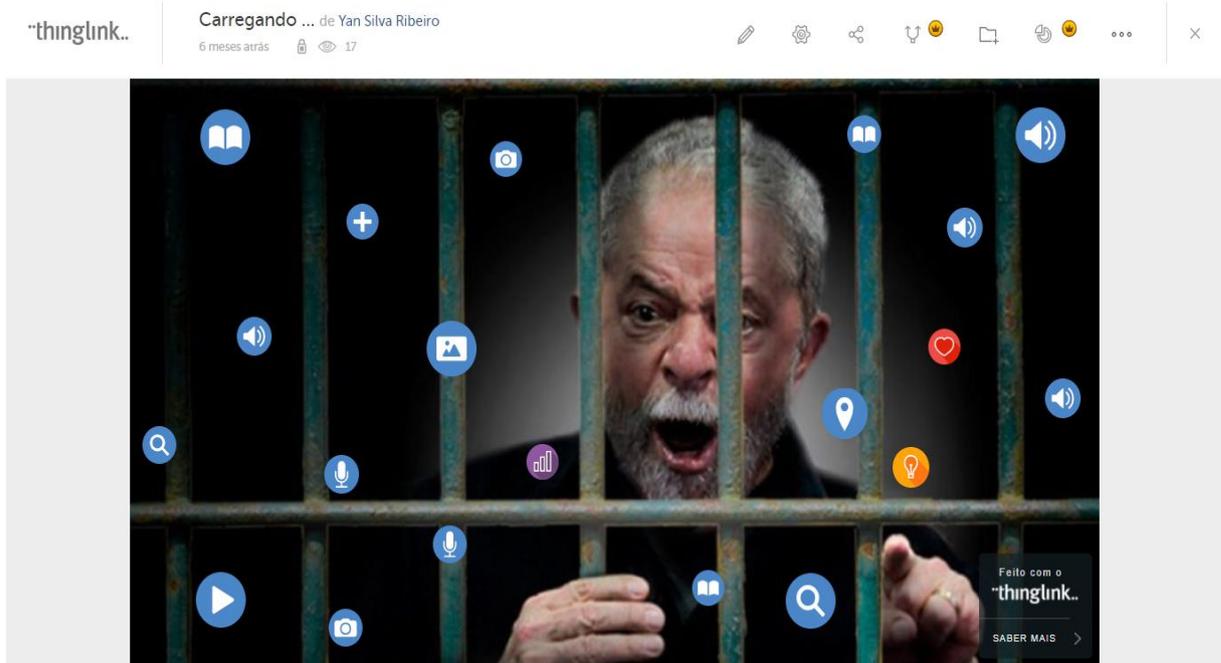
Apesar de apresentar um título, início da notícia e desenvolvimento, a NH não progrediu quanto ao conflito e resolução final. Mesmo estando compatível com a proposta apresentada, as mídias e as linkagens se mostraram meramente ilustrativas e sem elo associativo para promover a compreensão do por meio das diferentes representações da informação transmitida, como indicam Pedro e Moreira (2002), quando falam sobre o potencial de flexibilidade cognitiva que o hipertexto oferece à narrativa.

O elemento das NH afetado foi a “comunicação”, que diz respeito à capacidade dos conteúdos de se conectarem e torná-la didática. Tal elemento compreende a possibilidade que o ambiente hipertextual e hipermediático oferece para que o usuário se transporte da narrativa para outros espaços em que a conexão entre mídias e *links* estabeleça na mente do leitor uma rede de associações (LEVY, 2012).

7.3.8 Narrativa Hipertextual 8: “Lula preso não pode ser presidente, e agora?”

O grupo 8 produziu a NH com o tema “Lula preso não pode ser presidente, e agora?”, disponível no *link* <https://www.thinglink.com/scene/1060027229284597762>, de acordo com a figura 26. Como questão problema, a narrativa se propôs a perguntar: “Quais dificuldades Lula encontrou para não conseguir legitimar sua candidatura à presidência do Brasil?”. O objetivo foi analisar os fatos que não permitiram o registro de candidatura de Lula nas Eleições 2018.

Figura 26 – Narrativa hipertextual “Lula preso não pode ser presidente, e agora?”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que está relacionado à hipertextualidade, a NH8 utilizou corretamente os fundamentos da arquitetura da informação durante a integração das mídias na narrativa. A notícia apresenta o elemento “mídia”, em que houve eficiência no processo de elaboração do roteiro da narrativa e do suporte das mídias, e o elemento “ação”, em que o hiperleitor pode, por meio desse elemento, ativar uma mídia, ter acesso a próxima página e se redirecionar para outro ambiente por meio de um clique (PAUL, 2007).

Outro elemento presente nesta NH é o “relacionamento”, em que é possível interagir com o conteúdo sem ficar limitado a ler, ver e ouvir a narrativa. O “contexto”, a capacidade de proporcionar conteúdos adicionais e a “comunicação”, que diz respeito à capacidade dos conteúdos de se conectarem, também foram utilizadas para a composição da NH8.

7.4 Grupo focal: contribuições das Narrativas Hipertextuais

Com a finalidade de verificar a percepção dos alunos quanto a concepção e ao uso das narrativas hipertextuais, apresentou-se a reflexão dos alunos do sexto período do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís sobre o processo de produção das NH e sobre o produto criado por eles, na qual são relatadas as contribuições das narrativas hipertextuais, as

dificuldades que sentiram, o que aprenderam, o que poderia ser melhorado num próximo trabalho.

Esses aspectos, considerados pertinentes para averiguar as contribuições das Narrativas Hipertextuais como uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia, foram explorados a partir da análise de conteúdo do grupo focal. Conforme explicou-se na metodologia desta pesquisa, o grupo focal é uma técnica qualitativa para coletar dados a partir da interação entre os seus participantes para obter os dados necessários à pesquisa (GIL, 2015).

O grupo focal foi realizado no dia 01 de novembro de 2018 no Núcleo de Comunicação da Faculdade Estácio de São Luís. Utilizou-se para este momento dois gravadores para potencializar a qualidade do áudio na fase de transcrição, bem como duas câmeras, consideradas recursos adicionais. É importante enfatizar que os participantes autorizaram a utilização desses recursos para captação dos dados, quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que pode ser conferido no Apêndice E.

Com relação ao número de participantes neste grupo focal, encontrou-se nos estudos de Lakatos (2013) uma variação entre quatro a dez pessoas. Nesta pesquisa, participaram oito alunos, correspondente aos oito grupos que criaram as NH. Isso possibilitou maior nível de envolvimento dos alunos na hora de responder cada questão da entrevista.

A escolha dos oito participantes foi pensada à luz dos objetivos desta investigação, optando por aqueles alunos que apresentaram um perfil com maior autonomia, curiosidade, criatividade e o desenvolvimento técnico quando foram colocados para criar as narrativas hipertextuais, pontos ponderados durante a observação participante. O tempo de duração do grupo focal foi de 90 minutos, considerado um tempo bom para um bom emprego da técnica da entrevista focal, segundo os estudos de Lakatos (2013) e Gil (2015).

Os participantes selecionados compreenderam quatro homens e quatro mulheres, com idade entre 21 e 32 anos. Com o intuito de promover uma imparcialidade no que tange o perfil educacional dos selecionados, entre eles estão alunos que conheciam e que não conheciam o conceito, características e elementos do hipertexto; que nunca utilizaram e que já fizeram uso de ferramentas digitais multimídias; e que sabiam e não sabiam técnicas de integração do hipertexto ao jornalismo.

No início do grupo focal, o moderador, autor desta pesquisa, introduziu a discussão e enfatizou para o grupo que não há respostas certas ou erradas. Observou os participantes, encorajando-os para participar da interação em grupo, e buscou "deixar" dos próprios alunos para estimular a fala dos participantes. Construiu relações com os alunos a fim de aprofundar respostas e comentários considerados relevantes e observou, ainda, as comunicações não-

verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate, parâmetros analisados como importantes por Scrimshaw e Hurtado (2010) quando se trata do papel do moderador e a dinâmica da discussão.

O roteiro de questões do grupo focal, que norteou a discussão com os alunos, conteve poucos itens, apenas seis questões, permitindo flexibilidade na condução do grupo. O roteiro, que pode ser conferido no Apêndice C, foi estruturado com perguntas específicas sobre o processo de criação das NH, alinhadas ao objetivo geral deste estudo, incorporando questões que emergiram no decorrer da observação participante do próprio grupo investigado.

Por fim, para apresentar uma reflexão acerca dos dados obtidos, aplicou-se a análise de conteúdo nas transcrições, uma vez que ela se apresentou oportuna para explorar sistematicamente as discussões que vão fornecer respostas, pistas e *insights* sobre como as narrativas hipertextuais foram percebidas pelos alunos (CHIZZOTTI, 2013).

Durante a etapa da exploração do material, o investigador buscou encontrar categorias para a análise, que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo das transcrições foi organizado. Os dados foram divididos em duas categorias, sendo a primeira: ensino de jornalismo e formação do jornalista, e a segunda: competências educacionais e habilidades jornalísticas, que pode ser verificada no Apêndice F.

Na próxima seção, apresentou-se os dados do grupo focal, utilizado em combinação com as demais técnicas aplicadas nesta pesquisa, resultando na triangulação das informações como parte do processo de validação dos dados.

7.4.1 Análise de conteúdo do grupo focal

A primeira categoria a ser analisada neste estudo é ensino de jornalismo e formação do jornalista. Integram essa categoria três perguntas a tratar sobre a percepção dos alunos quanto ao potencial de compartilhamento do hipertexto, às vantagens de sua integração nos processos formativos dos jornalistas e quanto à necessidade dos alunos em conhecer e empregar técnicas de criação de narrativas hipertextuais.

Na primeira pergunta, os alunos foram questionados se, diante do processo de criação, as Narrativas Hipertextuais se tornaram potenciais para o compartilhamento de novos saberes. Em unanimidade, eles responderam que, por meio das NH, foram inseridos em um amplo universo informacional, processo em que pensar, analisar, criar e interpretar os dados atravessa um percurso infinito de construção do conhecimento, aspecto apontado pelo Aluno 8 (A8).

As narrativas hipertextuais possuem, em si mesmas, um enorme potencial para o desenvolvimento e compartilhamento do saber devido à sua capacidade de linkar diversas informações em diferentes formatos. Esses novos saberes são tanto teóricos quanto técnicos, pois o seu processo de criação envolve aquisição de habilidades e competências e, a partir dela, temos a possibilidade de interagir, em uma única, com um enorme acervo de mídias. Essa nova forma de acesso e partilha de conteúdo tornou o saber cada vez mais acessível, democratizando o acesso à informação (sic) (informação verbal) (A8).

Apesar de Scholze e Rösing (2017) indicarem em seus estudos possibilidades de compartilhamento de novos saberes por meio das NH, percebeu-se, durante a observação, que esse compartilhamento só acontece efetivamente quando os alunos são inseridos em propostas didáticas que possibilitem que eles despertem em si o caráter curioso para que aprendam construindo, reconheça suas habilidades e competências naquilo que produziu, por meio de atividades que estimulem a contextualização dos conhecimentos já adquiridos e descobrir novos ao longo do processo de aprendizagem (MARCUSCHI, 2017).

Nessa mesma perspectiva, o Aluno 4 (A4) destacou que as NH, para além de potencializar o compartilhamento de novos saberes, são capazes de relacionar em uma mesma narrativa duas ou mais áreas do conhecimento, que Santomé (2015) chama de interdisciplinaridade.

As Narrativas Hipertextuais são potenciais meios de conhecimento diverso. Através delas, é possível se informar a respeito de qualquer tema, de diferentes formas. Com o emprego de ferramentas multimídia, essas narrativas se integram e convergem no princípio da interdisciplinaridade, onde cada abordagem se relaciona com outra, oferecendo conteúdos alternativos sobre o assunto em questão (sic) (informação verbal) (A4).

A utilização da interdisciplinaridade com tecnologias, como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, é uma das propostas apresentadas pela Unesco (2010), em sua publicação “Currículo Modelo para Educação em Jornalismo”, apontando que contribui para o aprendizado dos alunos de jornalismo.

Nesse sentido, as NH impulsionam os alunos à interdisciplinaridade, uma vez que o processo de linkagem ocorre em um ambiente onde a aprendizagem acontece de forma imprevisível e por descoberta, já que ao explorar e localizar uma informação promove-se a participação ativa dos alunos no processo de busca e construção do conhecimento.

A segunda questão desta categoria questionou as vantagens que os alunos encontraram no que tange à integração estratégica das Narrativas Hipertextuais enquanto proposta didática no ensino de jornalismo. Ao contrário dos estudos de Dias (2016) e Marcuschi

(2017), que apontaram vantagens técnica do hipertexto na educação (descritos na fundamentação teórica deste estudo), a resposta dos alunos focou na capacidade que as NH têm de fomentar os 4C da educação do futuro (comunicação, criatividade, colaboração e criticidade), também denominado de os 4C das Competências para o Século 21 por Soffner (2015).

O Aluno 2 (A2), por exemplo, destacou algumas dessas habilidades e competências educacionais adquiridas durante o processo de criação das narrativas hipertextuais.

Acredito que as vantagens são muitas em relação ao ensino de jornalismo, pois realizamos na prática a fazer essas narrativas que nos servirão futuramente, e o ensino fica mais dinâmico e compreensivo, pois a prática leva a perfeição, e nos ajudam a ter mais domínio na escrita e na produção de narrativas jornalísticas, nos tornando mais criativos, críticos, colaborativos e organizados em nossas criações hipertextuais, e com certeza nos possibilitará mais conhecimento (sic) (informação verbal) (A2).

Essa mesma opinião também foi percebida na fala do Aluno 5 (A5) quando disse

Acredito que seja interessante a integração dessas ferramentas como forma de possibilitar um ensino mais dinâmico e que explore essas novas formas trabalhar a comunicação, abrindo espaço para atividades criativas, coletivas, reflexivas e que dão outras possibilidades, além das já habituais (sic) (informação verbal) (A5).

Em síntese, pode-se afirmar que o processo de criação das narrativas hipertextuais possui um entrelaçamento com os 4C no momento quando: as NH informação sobre uma temática no seu sentido mais amplo e ilimitado (comunicação), a narrativa fomenta o trabalho coletivo entre seus criadores (colaboração), exige a reflexão crítica na seleção de seus conteúdos (criticidade) e a abordagem criativa da notícia por meio da interatividade que os *links* promovem (criatividade).

Por outro lado, o Aluno 7 (A7) analisou as vantagens das NH sob a ótica da inovação da sala de aula, da autonomia que os alunos tiveram a partir da proposta didática, bem como na reflexão da temática trabalhada durante a criação das narrativas e no trabalho em equipe, sendo esses alguns dos princípios que Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) evidenciam como pilares das metodologias ativas de ensino.

Considero como vantagens desta narrativa a dinamização do método de ensino atuando como agente facilitador da percepção do aluno enquanto receptor da informação e interação dos alunos com o conteúdo levando-os a sentir-se parte do processo de ensino. Com este tipo de narrativa e estes fatores, os alunos podem participar ativamente do processo de aprendizagem, navegando por todo o conteúdo das aulas e não somente ouvindo o professor em sala de aula. Momento em que podemos expor o que compreendemos sobre um determinado assunto, na perspectiva do trabalho em equipe (sic) (informação verbal) (A7).

A partir dessa fala, pode-se afirmar que as NH, enquanto proposta didática no ensino de jornalismo, permitiu o deslocamento do aluno para o centro da aprendizagem, tendo maior interação no processo de construção do seu próprio conhecimento, uma vez que eles passaram a ter mais responsabilidade, autonomia, controle e participação efetiva na sala de aula, aspectos indicados por Berbel (2011) e Freire (2015) para que o aluno exercite uma atitude mais crítica e construtiva em sala de aula.

A terceira questão da categoria ensino de jornalismo e formação do jornalista investigou se o domínio da criação das Narrativas Hipertextuais se faz necessária na prática educativa e formadora dos jornalistas. Quanto a essa pergunta, os alunos enfatizaram que o domínio das tecnologias e a inserção delas em sala de aula (a exemplo das NH) é importante para acompanhar as transformações socioculturais advindas da Sociedade da Informação, pelo surgimento das atuais tecnologias e da geração conectada e multitarefa (CASTELLS, 2002; LÉVY, 2010; SANTAELLA, 2013), que precisa do convívio dessas ferramentas na prática educativa e formadora, como aponta o Aluno 1 (A1).

Vivemos e fazemos parte de uma geração cada vez mais conectadas às novas tecnologias e estas por sua vez diretamente ligadas à produção de conteúdo jornalístico, o que torna essencial para o aluno conhecimentos no processo de criação das narrativas hipertextuais, bem como das ferramentas para o acesso e produção das narrativas. O que vem acontecendo é a integração do on com o offline, e a educação têm participado desta introdução deste sistema, utilizando as narrativas hipertextuais para a alfabetização dos novos profissionais que irão integrar o mercado de trabalho, que demanda jornalistas cada vez mais multitarefas (sic) (informação verbal) (A1).

Outro participante do grupo focal, o Aluno 3 (A3), ressaltou que é de suma importância que propostas que levam ao domínio de criação das NH (que abrange o processo de arquitetura da informação, escolha das mídias, edição dos recursos multimídias, criação e publicação em plataformas interativas) sejam realizadas em sala de aula. “[...] E é no ensino que este deve ser empregado, para que não sinta a necessidade quando estiver no exercício de sua profissão” (sic) (informação verbal) (A3).

Na mesma vertente, o Aluno 6 (A6) enfatiza que com uma sociedade cada vez mais informatizada, os jornalistas se depararam com uma nova e moderna realidade profissional, que exigia maior qualificação e letramento digital. E, com isso,

O domínio dessas Narrativas Hipertextuais é muito importante para a qualificação profissional e se faz muito necessário para a formação dos jornalistas, que hoje em dia tem contato direto com as tecnologias e precisa ter capacidade de desenvolver habilidades para ler, pesquisar, observar, organizar as informações, interpretar e criticar, que podem ser adquiridas em propostas como a que fizemos (sic) (informação verbal) (A6).

Com essa fala, evidencia-se que os alunos conhecem o novo perfil do jornalista que o mundo do trabalho demanda, um profissional multifuncional, “[...] polivalente, capaz de apurar, redigir, revisar e diagramar, com conhecimentos de outros idiomas e de informática, condições indispensáveis para o mercado [...]” (BALDESSAR, 2001, p. 6). E reconhecem o domínio prático de criação das narrativas hipertextuais significativo fomentar essas habilidades e competências necessárias à sua formação.

A segunda categoria a ser analisada, neste estudo, são as competências educacionais e habilidades jornalísticas. Agregam a essa categoria três perguntas acerca do que os alunos vivenciaram quanto ao desenvolvimento de aquisições de conhecimentos e aptidões por meio da construção das narrativas hipertextuais, incluindo também as dificuldades que eles sentiram nesse processo e quais estratégias foram utilizadas para superar os problemas que foram aparecendo.

Questionou-se, primeiramente, se os alunos consideram que a interação e a construção colaborativa das Narrativas Hipertextuais desenvolvem habilidades e competências para formação do jornalista. Sobre esta questão, os participantes acentuaram que a interatividade somada ao processo coletivo das NH estimula, principalmente, a inteligência coletiva, como afirma o A2.

A interação com os colegas e construção em equipe ajudou bastante, pois cada um partilha conhecimento um com outro, ninguém é sabedor de tudo e no mercado de trabalho você precisa trabalhar em equipe e em colaboração com outros profissionais e você deve aprender isso no meio acadêmico, e participação com os demais vão nos desenvolver habilidades que ainda não, possuímos e competências para nossa formação (sic) (informação verbal) (A2).

Esse ponto também é levado por Lévy (2010) e Dos Anjos e Andrade (2016) quando salientam que não existe nenhuma pessoa que detenha de total conhecimento, mas o que existe na verdade é uma “rede humana”, onde se trocam informações, diferentes tipos de conhecimento, sendo ao tempo compartilhados. E com base na fala do Aluno 2 (A2), um exemplo bem claro de inteligência coletiva é o processo de criação de uma NH, em que só se produz a partir da reunião de esforços, onde cada indivíduo tem sua contribuição, com seu recorte de conhecimento.

O A4, por outro lado, comentou que o processo de criação das NH possuem um forte vínculo com as competências educacionais para o século XXI, uma vez que para produzir a narrativa o aluno precisa descobrir em si mesmo habilidades como ser criativo, comunicar

com clareza, refletir sobre suas escolhas e resolver tarefas mutáveis no processo de aprendizagem e transmissão da informações contidas nos links.

Saber construir e manusear as ferramentas dispostas nas Narrativas Hipertextuais capacita o jornalista do presente e do futuro. Este advento consegue acentuar elementos fundamentais para a formação de um bom profissional, como a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento técnico, fazendo assim, com que fiquemos cada vez mais familiarizado com esta nova forma de abordagem da notícia, do trabalho em equipe, da reflexão crítica sobre o que transmite, entre outras competências (sic) (informação verbal) (A4).

Outros alunos apontaram, ainda, que por meio das NH adquiriram habilidades e competências como a capacidade de resolver problemas, poder de argumentação e reflexão sobre suas escolhas, alfabetização e letramento em tecnologias, criatividade no sentido de flexibilizar a informação que estava sendo transmitida, interpretação multimídia da notícia, habilidade de escutar, construir sua própria aprendizagem, adaptação do processo de aprendizagem, pensamento crítico, inovação e poder de tomar decisão em conjunto.

Essas informações validam os pressupostos de Cecchin (2015) e Costa (2017) que, analisando pela vertente pedagógica, apresentavam esse tipo de narrativa como ferramenta poderosa no que tange estímulos de competências, bem como seu potencial quando utilizada no processo de aprendizagem.

Faz-se também um paralelo das respostas nesta questão com o que Siemens (2004) denominou de princípios do conectivismo: coletividade e reflexão (a aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões); comunicação e pensamento crítico (a aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação); letramento digital (a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos); memória (é necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua) e tomada de decisão (escolher o que aprender, como esse processo de aprendizagem vai ocorrer e a autoavaliação desse processo).

A questão seguinte possibilitou aos alunos revelar quais aquisições de conhecimento e quais desenvolvimento de capacidades eles obtiveram durante o processo de planejamento e construção das Narrativas Hipertextuais. Diante dessa pergunta, eles citaram que alguns dos conhecimentos, assim como o desenvolvimento de certas capacidades que eles consideraram importantes para a formação do jornalista, foram adquiridos a partir do uso do *ThingLink*, como destaca o A8.

As minhas aquisições de conhecimento vieram principalmente das ferramentas que utilizamos, em especial a plataforma *ThingLink*. Essa plataforma me mostrou um

novo jeito de apresentação do conteúdo jornalístico que eu ainda não conhecia: linkar diferentes informações, editar e organizar um conteúdo em diversas mídias. Essa atividade exigiu da gente a capacidade identificar, analisar, refletir e resolver alguns problemas que apareciam no decorrer da criação da narrativa, pois não tínhamos muito contato com a produção de conteúdo multimídia (sic) (informação verbal) (A8).

A partir da fala do A8, pode-se ratificar as teorias de Spiro e Jehng (2000) e Gomes (2012) quando falam que as NH possuem o potencial de fomentar a flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade que o aluno tem de usar a criatividade para lidar, adaptar-se ou resolver tarefas mutáveis no processo de aprendizagem.

Recorda-se, ainda, a abordagem de Castells (2016) que relata as peculiaridades deste novo momento em que se instaura a Sociedade da Informação. Segundo ele, quando se trata do potencial pedagógico das tecnologias, é importante pensar no processo de aprendizagem sob a ótica da flexibilidade dos processos, em que elas permitem o aluno reconfigurar, alterar e reorganizar as informações, tornando todos os processos gerados a partir dela reversíveis (FREITAS, 2015).

Ainda sobre a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, o A6 ressaltou que a necessidade de adaptar uma mídia, resolver algum ruído na comunicação da narrativa e reestruturar um link para melhor esclarecer a temática que estava sendo abordada, mexeu com todos os sentidos, inclusive, quando se buscou compreender, melhorar ou reformular algum aspecto da narrativa em seu processo de criação.

Conheci o ThingLink, manuseei e acabei desenvolvendo certa facilidade em abordar uma temática de forma mais hipertextual, multimídia, interativa, enxuta, com uma variedade e quantidade enorme de informações através dos links. Quando encontrávamos algum problema nas associações dos links nossa cabeça automaticamente buscava uma solução. E daí a gente avaliava o processo como criamos a narrativa a partir de uma leitura mais concentrada, editando os recursos que inserimos, reformulando as linkagens até encontrar o erro (sic) (informação verbal) (A6).

Em relação a essa fala, retoma-se a questão da flexibilidade cognitiva do hipertexto (PEDRO; MOREIRA, 2002), que é a “[...] capacidade que o sujeito desenvolve de, perante uma situação nova, reestruturar o conhecimento para a solucionar.” (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p. 1). Esta se apresentou como uma habilidade necessária ao jornalista multimídia, pois essa flexibilidade tem a função de estimular um cérebro mais ativo, ágil e múltiplo, capaz de executar inúmeras ações, destacada explicitamente no discurso do A6.

Na última questão desta categoria, verificou-se as dificuldades que os alunos tiveram durante o processo de criação das Narrativas Hipertextuais e de que forma elas foram

superadas. No tocante desta questão, os alunos apontaram principalmente para a falta de conhecimento acerca das ferramentas multimídias.

No que tange essas dificuldades, o A1 falou que os obstáculos foram surgindo a partir do momento em que eles precisavam utilizar alguma nova ferramenta destinada a edição ou inserção de determinada mídia na narrativa. “Muitas dificuldades principalmente no que tange ao não conhecimento das ferramentas que poderiam ser utilizadas para criação das narrativas hipertextuais. E, para superar tudo isso, foi-se substituindo as ferramentas solicitadas por outras que já tínhamos utilizado” (sic) (informação verbal) (A1).

Frisa-se que essas ferramentas comentadas pelo A1 dizem respeito a tecnologias digitais gratuitas, de fácil acesso, conhecimento popular. A questão em si está no acesso que eles nunca tiveram a essas ferramentas anteriormente durante o curso. Quanto a isso, a Unesco (2010), com vistas na formação educativa e profissional de futuros jornalistas cada vez mais multimídias, com competências e habilidades de letramento digital, sugere que sejam integradas na grade curricular do curso de jornalismo novas abordagens que inserem as tecnologias digitais em sala de aula para os alunos possam experimentar como a sua profissão pode ser transformada pela tecnologia e como eles podem trabalhar melhor usando esses recursos.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo, como falou-se anteriormente no referencial teórico deste estudo, apontam a importância do uso de tecnologias no ensino de jornalismo, para que os alunos possam, “[...] atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecê-las em seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente [...]” (BRASIL, 2013, p. 10).

O A7 frisou que a dificuldade no manuseio das ferramentas forma necessárias para que cada membro do seu grupo desenvolvesse novas formas de pensar a narrativa hipertextual a partir de suas qualidades (habilidades e competências) e conhecimento acerca de outras ferramentas que poderiam agregar hipertextualidade na narrativa.

Minhas maiores dificuldades na produção da Narrativa Hipertextual foram no meio técnico. Manusear certas ferramentas, como o próprio ThingLink, foi uma tarefa bem complexa no início. Entretanto, funções foram delegadas para o grupo baseadas na familiaridade de cada um. Além disso, busquei interagir cada vez mais com estes elementos, tentando criar e desenvolver minhas próprias qualidades. No final, descobri que não era tão ruim quanto pensava.

E assim como indicou os estudos de Corradi et.al (2001) e DIAS (2016) e Marcuschi (2017), o trabalho com as NH deram espaço a criação de um sistema colaborativo,

em que se constrói a aprendizagem de forma intuitiva e por meio de diferentes fontes de informação e canais de comunicação.

Com os relatos deste grupo focal, percebeu-se que a aprendizagem, por meio da utilização das tecnologias digitais, foi significativa, atingindo seus objetivos pedagógico e mantendo uma relação com as principais habilidades e competências necessárias ao jornalista durante a sua formação, que é estar conectado, ter curiosidade, trabalhar colaborativamente, comunicar-se com clareza e possuir um perfil multimídia.

8 CONCLUSÃO

Quando se iniciou esta pesquisa, não se imaginou que sua análise seria tão profunda como se apresentou no decorrer dos processos de intervenção e da escrita desta dissertação. As fases e etapas percorridas ao longo da pesquisa se apresentaram dentro do foco traçado, inicialmente, no âmbito da interdisciplinaridade, no qual se discutiu as Narrativas Hipertextuais na perspectiva do eixo Sociedade (ao tratar das transformações sociais que permitiram o desenvolvimento das TIC), Cultura (quando discorreu sobre os impactos das TIC nas relações culturais), Educação (ao abordar a inserção das TIC nos processos para reformular práticas e modelos de ensino) e Comunicação (em que foi realizada Experiência de Aprendizagem mediada no curso de Jornalismo, tendo por base os outros eixos mencionados acima).

Como questão principal desta pesquisa, perguntou-se “Quais as contribuições das Narrativas Hipertextuais como proposta didática no processo de aprendizagem de jornalismo multimídia?”, “Quais aquisições de conhecimento e quais desenvolvimento de capacidades realizam os alunos através de um processo de construção de narrativas hipertextuais?” e “Quais dificuldades experienciam os alunos em um processo de aprendizagem deste gênero e de que forma são superadas?”.

Diante dessas questões, averiguou-se por meio deste estudo, que abrangeu revisão de literatura, análise documental, revisão sistemática da literatura, criação de narrativas hipertextuais e análise e avaliação das narrativas construídas, que as NH apresentaram características particulares que podem atuar de forma significativa no processo de aprendizagem e manter uma relação com o perfil do jornalista multimídia que tanto o mundo do trabalho exige.

Uma dessas características é fazer com que os alunos estejam sempre conectados. As Narrativas Hipertextuais atuaram como ferramenta de pesquisa, que conecta um leque de materiais de referência por meio de imagens, *podcasts*, músicas, infográficos, vídeos e *links*. Mas, para que essa narrativa exista, é necessário estar conectado e ter conhecimento das técnicas de criação, edição e veiculação na Internet. E, nessa perspectiva, as NH trabalham o letramento digital de seus criadores, pois eles precisam ter aptidões quanto as ferramentas digitais.

As NH também incitam o lado curioso, analítico e reflexivo dos alunos. Na Educação Superior, as Narrativas Hipertextuais são vistas como uma ferramenta que oferece a entrada de novos recursos pedagógicos. Em relação ao jornalismo, elas aguçaram o lado curioso dos alunos que todos os dias navegaram pelas redes, interagindo com informações e diferentes

tecnologias. Eles também adquiriram habilidades para analisar e refletir sobre as informações que utilizam no processo de criação das NH.

Durante a criação das NH, percebeu-se que os alunos desenvolveram com um pouco de dificuldade o potencial do trabalho em colaboração, assim como a criatividade. Esse impedimento em desenvolver uma colaboração mais significativa se apresentou com uma limitação da pesquisa, isso porque as Narrativas Hipertextuais têm, por natureza, seu caráter colaborativo e estímulos a apresentar um conteúdo criativo. Pedagogicamente, professor e aluno precisam participar ativamente desse processo, seja como redator ou editor da narrativa. Assim sendo, os dois colaboram e tornam-se parceiros na aquisição, intercâmbio e transmissão de conhecimento.

Uma exigência das NH é que seu conteúdo se comunique com clareza e, para isso, os seus criadores também precisam ter a competência da comunicação. Ao ter contato com as Narrativas Hipertextuais em sala de aula, os alunos interagiram numa rede de conhecimentos. É uma característica dessa narrativa a não linearidade, ou seja, livre caminho pelos níveis de conteúdo. Para que isso aconteça, é importante que os hipertextos sejam inseridos de forma didática e compreensiva, viabilizando comunicação com clareza para que o usuário possa criar sua própria trajetória pela informação sem ruídos cognitivos.

E, por último, as NH são importantes para a formação do profissional multimídia. Criar uma Narrativa Hipertextual em sala de aula significa procurar, analisar, selecionar, ler, interpretar e produzir conteúdo multimidiático. Nessa mesma perspectiva, acontece o trabalho do jornalista na atualidade. Ele precisa ter conhecimento sobre os recursos disponíveis em rede, sobretudo, no que diz respeito às várias linguagens que a web oferece, a nova gramática texto-audiovisual imagética que surge com o hipertexto.

Como vimos, além de se apresentar como uma proposta didática no atual processo de aprendizagem, as NH promovem melhor formação e qualificação do jornalista do século XXI, ainda mais quando se trata das competências de que ele precisa para atuar no mercado de trabalho. Registra-se o estudo de Spiro e Jehng (2000), para quem a importância do hipertexto na educação se dá por proporcionar flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade que o aluno tem de usar a criatividade para lidar com, adaptar-se a, ou resolver, tarefas mutáveis no processo de aprendizagem. Para que esse desenvolvimento aconteça, o aluno precisa de inúmeras representações do conhecimento para, assim, ter melhor recepção do que está sendo transferido em sala de aula.

Ao longo desta dissertação, evidenciaram-se algumas questões para refletir sobre as Narrativas Hipertextuais como proposta didática no ensino de jornalismo. Professores e

alunos estão vivenciando um momento diferente na educação superior com a inserção das TIC no processo de aprendizagem, isso porque algumas propostas didáticas, como a utilização de Narrativas Hipertextuais, objeto deste estudo, reformulam o currículo educacional e revendo novas práticas com enfoque na formação do jornalista do futuro, que é multimídia.

O uso das Narrativas Hipertextuais no processo formativo do jornalista promove melhor aprendizagem dos alunos em dois aspectos: um deles remete para a compreensão do conteúdo lecionado, uma vez que a construção dessas narrativas requer um planejamento didático, pensado na colaboração de todos os envolvidos; o segundo tem a ver com o letramento digital, já que produzir uma narrativa desse porte demanda o conhecimento sobre as inúmeras possibilidades textuais que as ferramentas digitais oferecem.

Verificou-se que as Narrativas Hipertextuais abrem uma variedade de interação com as mídias digitais. Essa interatividade responde à demanda que o atual mundo do trabalho jornalístico exige. Dá-se então as contribuições dessas narrativas, que se fazem necessárias tanto na prática educativa e formadora dos jornalistas, quanto nos espaços de aprendizagem, bem como na prática social e na complexidade procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informação e recursos tecnológicos produzidos nos espaços de atuação profissional.

Após essas observações técnicas sobre as contribuições das Narrativas Hipertextuais, trouxe-se as contribuições de Castells (2016), que foi um dos autores que mais se apresentou propício para entender a relação das tecnologias como as peculiaridades deste novo momento em que se instaura mudanças curriculares para o ensino de jornalismo.

Constatou-se que a informação é a base de tudo para o processo formativo do jornalista, porque a tecnologia e a informação mantêm uma relação associativa poderosa, em que uma depende da outra. A partir dessa relação, as tecnologias são desenvolvidas para oferecer ao homem a possibilidade de atuar sobre a informação, como visto durante o processo de criação das NH.

Os impactos das tecnologias repercutem fortemente no ensino de jornalismo. As implicações das atuais tecnologias têm alta penetrabilidade social, uma vez que a informação é o centro e parte integrante da vida humana, seja ela individual ou coletiva, influenciando na cultura, na economia, na política da sociedade e principalmente, na educação, que foi o foco desse trabalho

A pedagogia da virtualidade se faz necessária no ensino de jornalismo, pois as tecnologias favorecem a comunicação, a aproximação e a interação entre as pessoas e, além disso, pode ser implementada em quaisquer processos e relações pessoais, inclusive no processo

de aprendizagem que busca o desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências pessoais, educacionais e profissionais de valor para o novo século XXI que precisam ser desenvolvidas nas pessoas durante sua formação.

Outra contribuição é a flexibilidade no processo de ensino e de aprendizagem de jornalismo multimídia. Em que as tecnologias, dentro da proposta de criação das Narrativas hipertextuais, permitem reconfigurar, alterar e reorganizar as informações, tornando todos os processos gerados a partir dela reversíveis, mencionados anteriormente como a capacidade que os alunos tiveram de, perante uma situação nova, reestruturar o conhecimento para a solucionar um ruído na aprendizagem.

As tecnologias convergem e permeiam todos os setores da sociedade. A educação não ficou fora dessa integração e agora os alunos experimentaram que, por meio de propostas didáticas, como a da inserção das Narrativas Hipertextuais no ensino de jornalismo, eles possam ocupar o centro do processo do ensino, em que se enfoca, na prática, a compreensão de como a aprendizagem foi construída, exercendo um importante papel na produção do conhecimento.

Diante do exposto, almeja-se que este estudo fomente novas investigações sobre a implementação das tecnologias digitais na educação, em especial das Narrativas Hipertextuais em sala de aula, para que os alunos adquiram o letramento e domínio tecnológico dos recursos digitais e das possibilidades textuais oferecidos pela *web* porque, como, disse Lévy (2012, p. 33), “navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicado quanto possível”.

REFERÊNCIAS

ABREU, P. F. **Uma biblioteca pública numa sociedade de informação obcecada pelo mercado:** desafios e oportunidades. Lisboa: Departamento de Cultura da Câmara Municipal de Lisboa, 2001.

ABREU, J. R. P. **Contexto Atual do Ensino Médico:** Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. Editora da UFRGS: Rio Grande do Sul, 2014.

AQUINO, M. C. **Um mapeamento histórico do hipertexto:** surgimento, desenvolvimento e desvios da aplicação da escrita hipertextual, 2005. Disponível em: <<http://www.hipertexto.latec.ufrj.br/artigos/523-um-mapeamento-hist%C3%B3rico-hipertexto>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. **Um resgate histórico do hipertexto:** O desvio da escrita hipertextual provocado pelo advento da Web e o retorno aos preceitos iniciais através de novos suportes. Braga: Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/aquino-maria-clara-resgate-historico-hipertexto.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação:** rumo a sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1999.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BALDESSAR, M. J. Apontamentos sobre o uso do computador e o cotidiano dos jornalistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001. **Anais eletrônicos...**São Paulo: Intercom, 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/intercom.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BARBOSA, M. Formas de fazer jornal: história das práticas e processos jornalísticos. **Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional**, ano 13, n.13, p. 55-70, jan./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/AUM/article/viewFile/2193/2115>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BELL, D. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial.** São Paulo. Cultrix. 1990.

BEZERRA, I.; SOUSA, M. Arquitetura da Informação Pervasiva: uma evolução das interfaces computacionais responsivas. **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 204-213, 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Área de Conhecimento de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior /Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13063-pces039-13-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 mai 2018.

BRESSAN, R. T. **Dilemas da rede: Web 2.0, conceitos, tecnologias e modificações**. Revista Anagrama, São Paulo, 2015.

BULL, G., KADJER, S. Constructing Digital Stories. **Learning & Leading with Technology**, 2005.

CACHAPUZ, A. et al. **Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI**. Lisboa: CNE, 2015.

CANAVILHAS, J. M. Webjornalismo: considerações gerais sobre jornalismo na web. In: CONGRESSO IBÉRICO DE COMUNICAÇÃO, 1., 2001. **Anais...**Málaga, Espanha, 2001.

_____. **O ensino do jornalismo em Portugal**. [S.l.]: Labcom, 2009. Disponível em: <<http://www.labcom.ubi.pt/ec/06/pdf/canavilhas-ensino-webjornalismo.pdf>>. Acesso em 8 fev. 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **O poder da identidade**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CARDOSO, A. **A utilização de Narrativas Digitais no ensino de Multimédia Aplicação num curso vocacional do 3º ciclo**. 2014. 140 f. Monografia (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/17759>>. Acesso em: 23 abril de 2018.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertextos e Gêneros Digitais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

CECCHIN, A. S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Dissertacoes/2015/Anidene_de_Siqueira_Cecchin_Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em 17 jul. 2018.

CHAVES, E. O. C. **O computador na educação e informática**. Rio de Janeiro: Educom, 2016.

CHERUBIN, K. G. **Para lidar com a geração Z, professores recorrem a redes sociais.** [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <<http://mpcidadania.ning.com/profiles/blogs/para-lidar-com-geracao-z-professor-recorre-as-redes-sociais>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CORRADI, F.M et al. **Nós, links e redes.** Revista de Biologia e Ciências da Terra: 2001. Disponível em: <<http://joaootavio.com.br/bioterra/workspace/uploads/artigos/nos-5155c7bde6bee.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2018.

CORTAZAR, J. **O jogo da amarelinha.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, L. M. **Narrativas digitais:** construção de propostas educativas para incentivo à leitura e escrita com uso de ferramentas digitais. 2017. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, Brasil. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1713/2/LiviaCosta.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

COSTA, A. B; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H. (Org.). **Manual de produção científica.** Porto Alegre: Penso, 2014.

COUTINHO, C. et al. **Investigação-Ação:** Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. **Revista Psicologia Educação e Cultura**, 2009.

COUTINHO, C. P. **Storytelling as a Strategy for Integrating Technologies into the Curriculum:** An Empirical Study with Post-Graduate Teachers. Chesapeake, VA: SITE, 2010. p. 87-97.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, 2011.

COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **App-learning:** experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CRUCIANELLI, S. **Ferramentas digitais para jornalistas.** 2010. Editado pelo Centro Knight para o Jornalismo nas Américas, da Universidade do Texas/Austin. Trad. Marcelo Soares. Disponível em: <https://knightcenter.utexas.edu/hdpp_pt-br.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

DIAS, M. H. **Encruzilhadas de um labirinto eletrônico:** uma experiência hipertextual. São Paulo: Unicamp, 2000. Disponível em: <www.unicamp.br/~hans/mh/hiper.html>. Acesso em: 09 mar. 2018.

DIAS, C. A. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. **Ciência da Informação**, Brasília: v. 28, n. 3, p.269-277, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651999000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2018.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C; TAKAHASHI, R. F; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, p.1260-1266, mar., 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reusp/article/view/40833>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

DIZARD, W. **A nova mídia**: A comunicação de massa na era da informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DOS ANJOS, M. U; ANDRADE, C. C. **A relação entre educação e Cibercultura na perspectiva de Pierre Levy**. Revista Eletrônica Lato Sensu. 7. Ed, 2016.

DRUCKER, P. **Administração de organizações sem fins lucrativos**: princípios e práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.

ESTÁCIO. **Extrato do Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da Faculdade Estácio**. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/docs/mec-FBI/JORNALISMO.pdf>>. Acesso em: 13 jun 2018.

FERRARI, P. **Jornalismo Digital**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2007.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE)**: Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 2015.

FIGUEIREDO, A. M; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses**: da redação científica à apresentação do texto final. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

FREITAS, G. L. **O estado da arte das discussões sobre currículo na pós-moderna Sociedade da Informação**: estudo de caso e análise de conteúdo da produção científica dos pesquisadores em educação no período de 2001 a 2011. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GALVÃO, C. L. **Os sentidos do termo virtual em Pierre Lévy**. Rio de Janeiro: Revista Logeion (Filosofia da informação), 2017.

GARVEY, D. W. **Communication**: the essence of science. Oxford: Pergamon Press,1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

GOMES, C. M. **Comunicação científica**: alicerces, transformações e tendências. Lisboa: LabCom Books, 2013.

GOMEZ, M. V. **Pedagogia da virtualidade**: redes, cultura digital e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GONÇALVES, Antonio Fernandes. **Implementação de um sistema b-learning e produção de recursos educativos digitais, como apoio ao acompanhamento da realização da prova de aptidão profissional (PAP) por alunos do ensino profissional**. 2015. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2015.

GOUGH, D.; THOMAS, J.; OLIVER, S. **Clarifying differences between review designs and methods**. *Systematic Reviews*, v. 1, n. 1, p. 28, 2012.

GOUVEIA, L. B. **Notas de contribuição para uma definição operacional**. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

GOUVEIA, L. B.; GAIO, S. **Sociedade da Informação: balanço e implicações**. Portugal: Universidade Fernando Pessoa, 2004.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INEP. **Senso da Educação Superior do Brasil**. Brasília, 2016.

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

JESUS, A. G. **Narrativas digitais: uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14496>>. Acesso em: 27 out. 2018.

JONASSEN, D. H. **Computadores, Ferramentas cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.

JOYCE, M. **Of Two Minds**. *Hypertext Pedagogy and Poetics*. Ann Arbor. 2. ed. The University of Michigan Press, 2000.

JUNGK, I. **Resenha Comunicação Ubíqua**. São Paulo: Revista Litura Flutuante, 2014.

JUNQUEIRO, R. **A idade do Conhecimento: a nova era digital**. Lisboa: Editora Notícias, 2009.

KAHOOT!. **Learning Games**. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <<https://kahoot.com/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012.

KREMER, Joelma. **E-learning: como aplicar ferramentas de e-learning no ensino presencial**. Florianópolis, SC: IFSC, 2016. 31 p.

KOCH, I. G. V. **Hipertexto e a construção do sentido**. São Paulo: Alfa, 2017.

LABERTA, C. **Computers are Your Future**. [S.l.]: Pearson Education, 2010.

LAGE, N. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas 2014.

LAMBERT, J. **Digital Storytelling Cookbook**. [S.l.]: Centro de Digital Storytelling, 2010. Disponível em: <<http://www.storycenter.org/cookbook.html>>. Acesso em: 29 abr. 2018

LANDOW, G. **Hypertext 2**: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore: The Johns Hopkins, 1997.

LARA, I. **Hipertexto**: o universo em expansão. Brasília, DF: UnB, 2001. Disponível em: <www.unb.br/fac/ncint/site/index.html>. Acesso em 30 de janeiro de 2018.

LATORRE, A. **La investigación-acción**: Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ, 2013.

LEÃO, L. **O labirinto da hipermídia**: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 2002.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LENZI, A. O desafio da produção de conteúdos noticiosos multimídia no cenário da convergência: a experiência dos repórteres do Diário Catarinense. **Estudos em jornalismo e mídia**, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n1p93>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. In: MARTINS, F.; SILVA, J. d. **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologia do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 14. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____.; LEMOS, A. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo. Paulos, 2010.

LISBÔA, E. S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Conceitos emergentes no contexto da sociedade da informação**: um contributo teórico. Revista Paidéi@, Unimes Virtual, v. 2, n. 3, jul. 2010. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 23 set. 2018.

LOGAN, R. **The Sixth Language: Learning a Living in the Internet**. Caldwell NJ: Blackburn Press, 2004.

_____. **Understanding New Media**. New York: Peter Lang, 2010.

MACHADO, E.; TEIXEIRA, T. (Org.). **Ensino de Jornalismo em tempos de convergência**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

MACHADO, E; PALACIOS, M. (Org.). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade: metodologias & softwares**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2015.

MALLINSON, B. Building academic staff capacity to support online learning in developing countries. **Journal Of Asynchronous Learning Networks**, 2013.

MARCONDES FILHO, C. **Comunicação e jornalismo: a saga dos cães perdidos**. 2. ed. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MARCUSE, H. **O Homem Unidimensional: sobre a Ideologia da Sociedade Industrial Avançada**. Campo Grande: Letra Livre, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Linguagem e Ensino, 2017.

MARTINHO, D.S. **O ensino online nas instituições de ensino superior privado: as perspectivas docente e discente e as implicações na tomada de decisão**. Lisboa: Instituto de Educação, 2014.

MASUDA, Y. Image of the future information society. In: WEBSTER, Frank. **The Information Society Reader**. London: Routledge, 2004.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MAYER, R. E. Cognitive theory of multimedia learning. In: _____. (Ed.). **The Cambridge handbook of multimedia learning**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 43-71.

McLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1990.

MELO, J. M. **História do Jornalismo: Itinerário crítico, mosaico contextual**. São Paulo: Paulus Editora, 2012.

MENDONÇA, J. C. A. **Novos Suportes Midiáticos no Ensino de Jornalismo: uma proposta didática com TIC para a Prática Curricular**. [S.l.]: Academiaedu, 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/6274036/novos_suportes_midiaticos_no_ensino_de_jornalismo>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MIELNICZUK, L. **Sistematizando alguns conhecimentos sobre jornalismo na Web**. [Porto Alegre: UFRGS], 2003. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/gtjornalismocompos/doc2003/mielniczuk2003.doc>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

_____. Características e implicações do jornalismo na Web. In: II CONGRESSO DA SOPCOM, 2., 2001. **Anais...** Lisboa: SOPCOM, 2001.

_____. O Link como recurso da narrativa jornalística hipertextual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. **Anais eletrônicos...** [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/160318299140382081603311405193211973269.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MCTIC. **Livro Branco de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília, 2010.

MCTIC. **Livro Azul de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília, 2013.

MONTERICE, E. S. **Um estudo sobre o hipertexto eletrônico**. 2001. 83 f. Monografia (Projeto Experimental do Curso de Comunicação Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2001. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/%C3%89ricaSimone3.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

MORRA, Samantha. **8 Steps to Great Digital Storytelling**. [S.l.]: Edteacher, 2017a. 6 p. Disponível em: <<http://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>>. Acesso em: 23 abr 2018.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2003.

MURAD, A. **Oportunidades e desafios para o jornalismo na Internet**. Rio de Janeiro: UFF, 2001. Disponível em: <www.uff.br/mestcii/ngele1.html>. Acesso em: 09 mar. 2018.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

NEIVA, E. **Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia**. São Paulo: Publifolha, 2013.

NEVES, M. **M-learning: a evolução do acesso ao aprendizado**. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=664>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

NIELSEN, J. **Projetando websites**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NOBLAT, R. **A Arte de Fazer um Jornal Diário**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 4. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa: São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, S. R. **Algumas práticas em divulgação científica: a importância de uma linguagem interativa**. Editora Rua: São Paulo, 2017.

O'REILLY, T. **Web 2.0: compact definition?**. [S.l.]: s.n., 2005. Disponível em: <http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web_20_compact_definition.html>. Acesso em: 31 mar. 2018.

PALACIOS, M. **Jornalismo Online, informações e memória**. Porto: Universidade de Beira Interior, 2002. (Comunicação apresentada nas jornadas de Jornalismo Online)

_____. **Natura non facit saltum: promessas, alcances e limites no desenvolvimento do jornalismo on-line e da hiperficção. e-COMPÓS**, Revista eletrônica da COMPÓS, Brasília, v. 1, n. 2, 2005.

PATERNOSTRO, V. I. **O Texto na TV**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2010.

PAUL, N. Elementos das narrativas digitais. In: FERRARI, Pollyana. (Org.). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

PEDRO, L.; MOREIRA, A. **Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva e a planificação de conteúdos didáticos: um estudo com (futuros) professores de Línguas**. Aveiro: s.n., 2002.

PELISSOLI, L.; LOYOLLA, W. **Aprendizado Móvel (m-learning): Dispositivos e Cenários**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA ABED, 11., 2004. **Anais eletrônicos...** Salvador, BA: Abed, 2004. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/074-TC-C2.htm>. Acesso em: 29 jan. 2018.

PELLICER, E. G. **La Mod a tecnológica en la educación: peligros de un espejismo**” in *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 9, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

PEREIRA JÚNIOR, A. D. **A constituição multimodal de textos digitais: a superposição e a integração de modos diversos de linguagem na construção hipertextual**. Campinas, SP: Unicamp, 2007. Disponível em: <<http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/09/09.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

POZO, J. I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Revista Pátio**, Educação ao Longo da Vida, 2004.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.

PRIMO, A. F. T. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0. E- Compós**, Brasília, v. 9, p. 1-21, 2007.

_____. **Mapeamento 2: do ensino de jornalismo digital no Brasil em 2010.** São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROGA, A. As tecnologias da notícia. **Lumina: revista da Faculdade de Comunicação da UFJF, Juiz de Fora: Ed. UFJF, v.5, n.2, p. 223-233, jul./dez. 2002.**

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. **Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação.** Revista DiálogoEduc., Curitiba, v14, n. 41, p. 17-36, jan/abr/2014.

RED ICOD. **Comunicação Digital: competências profissionais e desafios acadêmicos.** Rede Iberoamericana de Comunicação Digital, 2006.

REZENDE, D. A.; ABREU, A. F. **Tecnologia da Informação Aplicada a Sistemas de Informações Empresariais.** São Paulo: Atlas, 2000.

ROBIN, B. A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In: CRAWFORD, C. et al. (Ed.). **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.** [S.l.: s.n.], 2005.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian; ZIPPIN, P. S. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2015.

RODRIGUES, S. F. N. **Metacognição em Práticas Colaborativas numa Comunidade de B-learning: estudo de caso.** 2014. Tese (Doutorado em Multimédia em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13149/1/metacognicao%20em%20praticas%20colaborativas%20numa%20comunidade%20de%20b%20learning.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

SALAVERRIA, R.; NEGREDO, S. **Periodismo Integrado, convergência de médios y reorganización de redacciones.** Barcelona: Editorial Sol 90, 2008.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Editora Fisio: São Paulo, 2010.

SAN MARTÍN, P. **Hipertexto: seis propuestas para este milénio.** Buenos Aires: La Crujía, 2003.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

SHINYASHIKI, E. **Educação e as crianças da geração Z.** [S.l.: s.n.], 2012.

SCHOLZE, L; RÖSING, T. M. K. A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam. In: _____. (Org.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília, DF: INEP/UPF, 2017.

SCRIMSHAW, S.; HURTADO, E. **Anthropological approaches for programmes improvement.** Los Angeles: University of California Press, 2010.

SIEMENS, G. **Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital.** [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **A informação torna-se conhecimento através das conexões.** [S.l.]: Educare, 2010. Disponível em:<<http://www.educare.pt/educare/Educare.aspx>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, R. P. A Influência Tecnológica sobre a prática jornalística. In: 9º ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9., 2013. **Anais...**Porto Alegre, RS, 2013. p. 1-15.

SILVA, A. K. A.; CORREIA, A. E. G. C.; LIMA, I. F. O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. **Rev. Interam. Bibliot. Medellín**, Colombia, v. 33, n. 1, jan./jun. 2010.

SILVA, J.; PINTO, A. **Geração C: Conectados em novos modelos de aprendizagem.** Rio de Janeiro: VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment, 2009.

SMITH, J. M. **Blended Learning: An old friend gets a new name.** Executive Update. Greater Washington Society of Association Executives. [S.l.: s.n.], 2001. Disponível em: <<https://www.asaecenter.org/membership>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso.** Porto: [s.n.], 2001. 542 p. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf> Acesso em: 27 jan. 2018.

SOUZA, C. S; IGLESIAS, A. G; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais.** Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SOUZA, M. F. P. **Narrativa hipertextual multimídia: um modelo de análise.** Santa Maria: FACOS, 2010.

SORJ, B. **brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação.** Rio de Janeiro; Brasília: Jorge Zahar; UNESCO, 2003.

SPIRO, R; JEHNG, J. Cognitive flexibility, random access instruction, and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multi-dimensional traversal of complex subject matter. In NIX, D.; SPIRO, R. (Ed.). **The “Handy” Project: New Directions in Multimedia Instruction**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

STORCH, L. S. A leitura ativa no Jornalismo Online: ambientes de interação hipertextual e os processos de organização da participação jornalística. **Revista Verso e Reverso**, São Leopoldo, 2009.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

THINGLINK. **All content can communicate more creatively**. [S.l.: s.n.], 2018. 4 p. Disponível em: <<https://www.thinglink.com>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 2002.

TRIGG, Randall. **A network: based approach to text handling for the online scientific community**. [S.l.:s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.workpractice.com/trigg/thesis-chap4.html>>. Acesso em: 01 abr. de 2018.

UNESCO. **Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente**. Cali: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Model Curricula for Journalism Education**. Paris: UNESCO, 2010.

VALENTE, J. A. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 2014.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

WEBSTER, F. **Theories of information society**. London: Routledge, 2006.

ZEMKE, R. O. Respeito às gerações. In: MARIANO, S. R. H.; MAYER, V. F. (Org). **Modernas Práticas na Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 51-55.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO NO KAHOOT!

Kahoot! Discover Kahoots Reports

Create ?

Show answers

Questions (5)

#Hipertexto

Narrativas Hipertextuais ☆

Play **Challenge**

A public quiz for schools
Criação de narrativas hipertextuais, bem como seu conceito, características e aplicações ao jornalismo.

0 favorites **7** plays **66** players

jean.monteiro
Created 5 months ago

Copy and share this playable link
<https://create.kahoot.it/k/7050742d-cef3-4e93-ba0a-d266843a419d>

Q1: Qual a resposta mais adequada quando se trata do conceito de hipertexto em ambientes digitais? **120 sec**

Q2: Sobre as características do hipertexto, é incorreto afirmar: **120 sec**

Q3: Qual a função dos links dentro de uma narrativa hipertextual? **120 sec**

Q4: Você conhece ou já utilizou ferramentas para criar narrativas hipertextuais? **120 sec**

Q5: Qual o objetivo de integrar o hipertexto no webjornalismo? **120 sec**

APÊNDICE B – FICHA DE AVALIAÇÃO DAS NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS					
Dimensões	Critérios para avaliação	3	2	1	0
Geral Estrutura da Narrativa Hipertextual	A narrativa apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final?				
	A narrativa está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco?				
	As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa?				
	O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa)?				
Hipertextualidade Adequação de recursos	Faz o uso de diversas mídias como som, voz, texto, imagem, infográficos, gifs, links, compondo um texto hipertextual?				
	As mídias e linkagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas?				
	As textualidades presentes na narrativa proporcionam melhor entendimento do tema por meio das diferentes representações da notícia?				
	Os recursos foram utilizados com eficiência, colaborando para a produção de notícia baseada no jornalismo didático?				
Formal Articulação da escrita	As tecnologias, as mídias e a textualidade utilizadas são adequadas ao tema proposto?				
	A hipertextualidade utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento?				
	As notícias apresentam mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação, parâmetros para aferir o grau de eficácia da narrativa produzida para a web?				
Pontuação					
Cumpre a tarefa adequadamente		3 pontos			
Cumpre a tarefa parcialmente		2 pontos			
Cumpre a tarefa com ressalvas		1 ponto			
Não cumpre a tarefa		0 ponto			

APÊNDICE C – QUADRO DE QUESTÕES DA ENTREVISTA FOCAL

QUADRO DE QUESTÕES DA ENTREVISTA FOCAL	
Categoria de análise	Questões
Ensino de jornalismo e formação do jornalista	Para vocês, de que forma as Narrativas Hipertextuais podem se tornar potenciais para o compartilhamento de novos saberes?
	Quais as vantagens das Narrativas Hipertextuais enquanto proposta didática no ensino de jornalismo?
	Vocês acreditam que o domínio da criação das Narrativas Hipertextuais se faz necessária na prática educativa e formadora dos jornalistas, por quê?
Habilidades e competências jornalísticas.	Vocês consideram que a interação e a construção colaborativa das Narrativas Hipertextuais desenvolvem habilidades e competências para formação do jornalista?
	Quais aquisições de conhecimento e quais desenvolvimento de capacidades vocês obtiveram durante o processo de planejamento e construção das Narrativas Hipertextuais?
	Quais dificuldades vocês tiveram durante o processo de criação das Narrativas Hipertextuais e de que forma foram superadas?

APÊNDICE D – FICHA DE ANÁLISE DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
01	Título do artigo	Narrativas hipertextuais e visuais: ressignificações e novos cenários de formação na educação da era digital.
	Autores	Edemir Jose Pulita e Gilberto Lacerda Santos
	Base de dados	Google Acadêmico
	Ano de publicação	2016
	Autores mais citados	Lévy (1993), Castells (1999), Pretto (2010), Sibilia (2012) e Kenski (2013).
	Curso de graduação	Graduação em Pedagogia
	Público estratégico	Alunos
	Metodologia da pesquisa	Pesquisa-ação
	Instrumentos de recolha de dados	Diário de bordo
	Ferramentas utilizadas	Movie Maker
	Contribuições	A experiência das Narrativas hipertextuais e visuais apontam elementos significativos para a reflexão das reconfigurações da educação formal com a inserção das TDICE e, também, indicativos dos novos cenários possíveis para desenvolver a construção de uma pedagogia da autonomia na formação escolar, colegial, acadêmica e docente na era digital.
Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.	

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
02	Título do artigo	A Produção Hipertextual no Ensino Superior: uma análise do uso de blog em uma turma de graduação.
	Autores	Leatrice Ferraz Macário; Márcia Helena de Melo Pereira
	Base de dados	Periódicos Capes
	Ano de publicação	2017
	Autores mais citados	Lévy (1993), Freire (1996), Castells (1999), Xavier (2002) e Koch (2009).
	Curso de graduação	Graduação em Publicidade e Propaganda
	Público estratégico	Alunos
	Metodologia da pesquisa	Pesquisa-ação
	Instrumentos de recolha de dados	Entrevista e questionário
	Ferramentas utilizadas	Blog
	Contribuições	O blog, por suas características de gênero e linguagem hipertextual, favorece a didática do professor, a participação efetiva do estudante em seu processo de formação e a interação com outros agentes que não poderiam se inserir em outro contexto sem o uso da web.
Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.	

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
03	Título do artigo	O processo de produção de hipertextos em curso superior: alternativa didática para constituir-se como autor.
	Autores	Lina Cardoso Nunes
	Base de dados	SciELO Brasil
	Ano de publicação	2005
	Autores mais citados	Lévy (1993), Pretto (1996), Moran (2001), Pozo, (2002) e Coscarelli (2009).
	Curso de graduação	Graduação em Pedagogia
	Público estratégico	Alunos
	Metodologia da pesquisa	Pesquisa-ação
	Instrumentos de recolha de dados	Entrevista
	Ferramentas utilizadas	PowerPoint
	Contribuições	A formação do aluno deve contemplar o diálogo, a busca incessante do novo, o desejo de pesquisar, de tornar-se autônomo. Utilizando os hipertextos, o aluno é visto como um ser global, ele aprende a conhecer, a fazer, a ser, a partilhar. Ele aprende a aprender a aprender. Para que tudo isso ocorra o professor precisa reconstruir a sua prática.
Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.	

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
04	Título do artigo	Projeto Hipertexto para Licenciatura em Letras - Inglês na modalidade a distância: a aplicação da teoria dos sistemas complexos à construção de conteúdos para um currículo em rede.
	Autores	Eunice Polonia.
	Base de dados	Google Acadêmico.
	Ano de publicação	2008.
	Autores mais citados	Lévy (1993), Ramal (2002), Ellis (2003), Polonia (2003) e Bonotto (2007).
	Curso de graduação	Graduação em Letras.
	Público estratégico	Alunos.
	Metodologia da pesquisa	Estudo de caso.
	Instrumentos de recolha de dados	Observação participante.
	Ferramentas utilizadas	Moodle.
	Contribuições	O projeto estimula o aluno a criar conexões com os conteúdos de outras disciplinas da mesma etapa de estudo ou de etapas anteriores, disponíveis pelos links hipertextuais, permitindo que ele exerça sua autonomia.
	Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
05	Título do artigo	Metodologia para estruturação de hipertexto aplicado ao ensino de enfermagem.
	Autores	Karen Cardoso Caetano e Heloísa Helena Ciqueto Peres.
	Base de dados	SciELO Brasil.
	Ano de publicação	2007.
	Autores mais citados	Lévy (1993), Takahashi (2000), Falkembach (2005), Portugal (2005) e Teixeira (2006).
	Curso de graduação	Graduação em Enfermagem.
	Público estratégico	Alunos.
	Metodologia da pesquisa	Estudo de caso.
	Instrumentos de recolha de dados	Observação participante.
	Ferramentas utilizadas	Dreamweaver.
	Contribuições	A utilização de um hipertexto digital como estratégia de ensino da temática de tomada de decisão em enfermagem pode ser uma alternativa válida para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.
	Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
06	Título do artigo	Hipertexto: um auxílio no processo de ensino-aprendizagem do cálculo nos cursos de engenharia.
	Autores	Maria Cristina Kessler.
	Base de dados	Google Acadêmico.
	Ano de publicação	2009.
	Autores mais citados	Lévy (1993), Castells (1999), Ramal (2002), Moreira (2002) e Koch (2009).
	Curso de graduação	Graduação em Engenharia.
	Público estratégico	Professores.
	Metodologia da pesquisa	Experiência de Aprendizagem Mediada.
	Instrumentos de recolha de dados	Observação participante.
	Ferramentas utilizadas	Adobe Flash.
	Contribuições	O hipertexto além de favorecer atitude exploratória e lúdica, a partir do envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, pode se constituir também importante auxílio no desenvolvimento da autonomia intelectual do acadêmico.
Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.	

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
07	Título do artigo	Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line.
	Autores	Regina Cláudia Pinheiro e Júlio César Araújo.
	Base de dados	SciELO Brasil.
	Ano de publicação	2016.
	Autores mais citados	Lévy (1993), Castells (1999), Cavalcante Jr. (2003), Koch (2009) e Coscarelli (2009).
	Curso de graduação	Graduação em Letras.
	Público estratégico	Professores.
	Metodologia da pesquisa	Estudo de caso.
	Instrumentos de recolha de dados	Observação participante e entrevista.
	Ferramentas utilizadas	Audacity e Cantasia Studio.
	Contribuições	O conceito de letramento hipertextual a que chegamos se configura como práticas sociais mediadas por hipertexto, através das quais podem ser identificados diversos tipos de letramentos que se harmonizam para a produção de sentidos.
	Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
08	Título do artigo	Caiu na Net: e agora?
	Autores	Ricardo de Oliveira Mendes e Marcus Vinicius Maltempi.
	Base de dados	Periódicos Capes.
	Ano de publicação	2015.
	Autores mais citados	Lévy (1993), Deleuze; Guattari (1995), Castells (1999), Silva (2012), Mendes (2014).
	Curso de graduação	Graduação em Biologia.
	Público estratégico	Alunos.
	Metodologia da pesquisa	Estudo de caso.
	Instrumentos de recolha de dados	Grupo focal.
	Ferramentas utilizadas	Blog.
	Contribuições	Os hipertextos estão igualmente próximos” ao conceito de rizoma; também, “libertar” a matemática de um eixo estrutural hierárquico favorece a invenção em sala de aula.
Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.	

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
09	Título do artigo	Produção no moodle de hipertextos para ensino do eletromagnetismo do motor elétrico.
	Autores	Ricardo Barreto da Silva.
	Base de dados	Google Acadêmico.
	Ano de publicação	2013.
	Autores mais citados	Lévy (1993); Lévy (1995); Castells (1999); Pereira (2002), Moreira (2009).
	Curso de graduação	Graduação em Física.
	Público estratégico	Alunos.
	Metodologia da pesquisa	Estudo de caso.
	Instrumentos de recolha de dados	Observação participante.
	Ferramentas utilizadas	Moodle.
	Contribuições	Os resultados preliminares demonstram a potencialidade da web como fonte de objetos educacionais e do MOODLE como instrumento de gerenciamento e produção de hipertextos para o ensino de física.
	Dificuldades	Não relatou sobre as dificuldades na produção das Narrativas Hipertextuais.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Narrativas Hipertextuais na Educação Superior: uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia.

O motivo para investigar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de Jornalismo justifica-se pelo fato de que novas práticas pedagógicas oferecidas pelas TIC tornam-se, a cada dia, fundamentais para o bom desempenho dos estudantes de Jornalismo em diferentes atividades que abrangem os processos educacionais. O domínio das atuais tecnologias se faz necessário, tanto na prática educativa e formadora dos jornalistas quanto nos espaços de aprendizagem, bem como na prática social e na complexidade procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informação e recursos tecnológicos produzidos nos espaços de atuação profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é averiguar as contribuições das Narrativas Hipertextuais como metodologia no processo de aprendizagem junto aos alunos do sexto período do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio São Luís, da cidade de São Luís - Maranhão.

Para a coleta de dados, serão utilizadas a observação participante durante criação das Narrativas Hipertextuais e a entrevista focal após a finalização do processo de produção das narrativas. A entrevista terá a duração de uma hora e será gravada para obtenção de uma maior fidelidade na transcrição e os áudios serão apagados ao findar da pesquisa.

Dentre os desconfortos, riscos e benefícios desta pesquisa destaca-se o provável desconforto durante a coleta de dados, uma vez que serão compartilhadas percepções acerca da experiência e, por serem relativas a cada sujeito, podem gerar timidez e desconforto, caso haja exposição diante do grupo, dos colegas de turma ou da Instituição de Ensino, momento em que pode haver incômodo em falar. Porém, tal desconforto pode se justificar pelos benefícios que essa pesquisa trará aos alunos e a Instituição, no que tange melhorar e/ou transformar a prática educativa dos futuros jornalistas, a partir do conhecimento e uso de tecnologias durante a aprendizagem. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade, conforme a prescreve a Resolução CNS nº 466/2012.

No que se refere à garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e sigilo, o(a) participante será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O(a) participante é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Ressalta-se que sua participação é voluntária e a recusa em

participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões de sigilo. Os resultados da pesquisa serão socializados em eventos que irão ocorrer dentro do espaço acadêmico e são posteriormente divulgados, conforme preconiza a Resolução CNS nº 510/2016. O nome ou material que indique o(a) participante não será disponibilizado para outros fins. O(a) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinada e rubricada em todas as páginas pelo(a) participante e pelo pesquisador, que arquivará e lhe fornecerá uma segunda cópia.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é uma instância colegiada interdisciplinar e independente, de natureza técnico-científica, consultiva normativa, deliberativa e educativa, com autonomia e ação no exercício de suas funções, e destina-se a atuar no campo ético da pesquisa. O Comitê está localizado na Avenida dos Portugueses, s/n, Campus Dom Delgado, Prédio CEB Velho da UFMA, em São Luís - Maranhão. O seu funcionamento é no horário das 8h às 12h e das 14h às 18h, de segunda a sexta-feira. O contato pode ser feito pelo e-mail cepufma@ufma.br ou pelo telefone (98) 3272-8708.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador Jean Carlos da Silva Monteiro pelo e-mail falecomjeanmonteiro@gmail.com ou pelo telefone (98) 99127-7390. A orientadora e supervisora desta pesquisa, a Prof.^a Dr.^a Sanny Fernanda Nunes Rodrigues, também pode ser procurada para esclarecer demais questões da pesquisa pelo e-mail sannyafernanda@hotmail.com ou pelo telefone (98) 99934-5277.

Eu, _____,
aluno do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís, da cidade de São Luís - Maranhão, declaro que concordo em participar deste estudo. Declaro, ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dado(a) a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

Rubrica do(a) participante

Rubrica do pesquisador

APÊNDICE F – DADOS DO GRUPO FOCAL

QUESTÃO 01 - Para vocês, de que forma as Narrativas Hipertextuais podem se tornar potenciais para o compartilhamento de novos saberes?

A1 - As narrativas proporcionam uma forma de se navegar pelo conteúdo muito mais prática e direcionada de acordo com a organização, ela se torna prazerosa, pois amplia o conhecimento e fornece um leque de possibilidades dentro da mesma área de conteúdo ou não, aí depende de que forma deseja abordar.

A2 - Muito importante os recursos que podemos utilizar nessas narrativas, que possibilitam novas formas de aprendizagem e conhecimento, fazendo com que possamos compartilhar esses novos saberes. Essas narrativas com seus diferenciais hipertextuais são as novas formas de se fazer jornalismo multimídia, e nos ajudam a nos tornar diferenciados no mercado de trabalho, e também ajudam ao leitor a conhecer melhor essas narrativas e ter mais interesse.

A3 - Pelas facilidades de delimitação de um assunto, além de levar exemplos como imagens e vídeos para melhor entendimento o assunto.

A4 - As Narrativas Hipertextuais são potenciais meios de conhecimento diverso. Através delas, é possível se informar a respeito de qualquer tema, de diferentes formas. Com o emprego de ferramentas multimídia, essas narrativas se integram e convergem no princípio da interdisciplinaridade, em que cada abordagem se relaciona com outra, oferecendo conteúdos alternativos sobre o assunto em questão.

A5 - Através do interesse em aprender a manusear essas ferramentas, exploração da criatividade e adoção dessas práticas para melhor desenvolvimento de habilidades e desprendimento das mídias tradicionais, arriscando propostas novas e mais dinâmicas.

A6 - As narrativas Hipertextuais proporcionam um novo jeito de transmitir a notícia e contar história. A partir do momento em que é usado mais infográficos, textos curtos e informativos, e com um conteúdo bem interativo, o leitor tende a absorver melhor a informação sem nenhum esforço, visto que há melhor absorção das informações quando temos um conteúdo mais curto, informativo e interativo.

A7 - O uso de hipertexto se mostrou para mim essencial para o aprendizado, deixa o material produzido ainda mais interessante, acrescentando um dinamismo ao texto e facilitando a leitura e compreensão do que se quer passar. Links e mídias são potencialmente fortes para o compartilhamento de informações, vivemos num mundo onde tudo – na internet – é duvidoso em demasia, e o papel que essas ferramentas desenvolvem é justamente o de dar credibilidade, acredito, o papel de dizer “olha, essa informação aqui é verdadeira, pode olhar nestes outros 10 links e você vai tirar qualquer dúvida”.

A8 - As narrativas hipertextuais possuem, em si mesmas, um enorme potencial para o desenvolvimento e compartilhamento do saber devido à sua capacidade de linkar diversas informações em diferentes formatos. Esses novos saberes são tanto teóricos quanto técnicos, pois o seu processo de criação envolve aquisição de habilidades e competências e, a partir dela, temos a possibilidade de interagir, em uma única, com um enorme acervo de mídias. Essa nova forma de acesso e partilha de conteúdo tornou o saber cada vez mais acessível, democratizando o acesso à informação.

QUESTÃO 02 - Quais as vantagens das Narrativas Hipertextuais enquanto proposta didática no ensino de jornalismo?

A1 - O jornalismo hoje é multimídia, assim deve ser o jornalista, entender de que forma ele vem se desenvolvendo e qual as ferramentas deve usar, é fundamental para prática do seu exercício. E é no ensino que este deve ser empregado, para que não sinta a necessidade quando estiver no exercício de sua profissão.

A2 - Acredito que as vantagens são muitas em relação ao ensino de jornalismo, pois realizamos na prática a fazer essas narrativas que nos servirão futuramente, e o ensino fica mais dinâmico e compreensivo, pois a prática leva a perfeição, e nos ajudam a ter mais domínio na escrita e na produção de narrativas jornalísticas, nos tornando mais criativos, críticos, colaborativos e organizados em nossas criações hipertextuais, e com certeza nos possibilitará mais conhecimento.

A3 - São ótima para ilustrar melhor as narrativas.

A4 - Para o jornalismo, as Narrativas Hipertextuais representam o presente e o futuro. Isto se deve ao fato de a informação circular de maneira muito rápida atualmente. Somos bombardeados por conhecimento de todos os lados. Por isso, estas narrativas se fazem tão necessárias, já que conseguem reunir elementos multimídia diversos sobre algum assunto, oferecendo ao receptor uma visão mais completa e dinâmica.

A5 - Acredito que seja interessante a integração dessas ferramentas como forma de possibilitar um ensino mais dinâmico e que explore essas novas formas trabalhar a comunicação, abrindo espaço para atividades criativas, coletivas, reflexivas e que dão outras possibilidades, além das já habituais.

A6 - As Narrativas Hipertextuais forçam a encontrar um novo modo de escrever e passar a notícia de uma forma mais atrativa, simples e fácil de entender, o que resulta em um grande esforço para encontrar essa forma, e conseqüentemente, deixa o jornalista mais acostumado a trabalhar com algo que exige habilidade para passar informações de forma mais clara que estava acostumado a fazer, e o deixa acostumado a interagir com novas tecnologias e formas de escrever e transmitir notícia.

A7 - A proposta de trazer para nós essa gama de ferramentas foi imensamente importante, nos mostrou diversos modos de apurar uma notícia, de coletar dados, de criar um material jornalístico diferente, mais organizado, dinâmico, tudo o que o mercado de hoje pede. É necessário que nós, quanto estudantes de jornalismo, tenhamos essa preocupação de saber quais são as ferramentas que podemos usar para criar um conteúdo melhor e mais atual e onde possamos analisar dados.

A8 - Considero como vantagens desta narrativa a dinamização do método de ensino atuando como agente facilitador da percepção do aluno enquanto receptor da informação e interação dos alunos com o conteúdo levando-os a sentir-se parte do processo de ensino. Com este tipo de narrativa e estes fatores, os alunos podem participar ativamente do processo de aprendizagem, navegando por todo o conteúdo das aulas e não somente ouvindo o professor em sala de aula. Momento em que podemos expor o que compreendemos sobre um determinado assunto, na perspectiva do trabalho em equipe.

QUESTÃO 03 - Vocês acreditam que o domínio da criação das Narrativas Hipertextuais se faz necessária na prática educativa e formadora dos jornalistas, por quê?

A1 - Vivemos e fazemos parte de uma geração cada vez mais conectadas às novas tecnologias e estas por sua vez diretamente ligadas à produção de conteúdo jornalístico, o que torna essencial para o aluno conhecimentos no processo de criação das narrativas hipertextuais, bem como das ferramentas para o acesso e produção das narrativas. O que vem acontecendo é a integração do on com o offline, e a educação têm participado desta introdução deste sistema, utilizando as narrativas hipertextuais para a alfabetização dos novos profissionais que irão integrar o mercado de trabalho, que demanda jornalistas cada vez mais multitarefas.

A2 - Por se fazer de uma ferramenta que organiza os conteúdos de forma prática. Dando uma melhor fixação de conteúdos para os alunos.

A3 - Sim. O futuro jornalista precisa entender que há diversas maneiras de escrever e transmitir uma notícia, e a tendência é que a nova forma vai passar a ter mais destaque que a antiga forma. É necessário estar atento a essas mudanças, antecipar-se e estar sempre pronto, e então, quando houver uma grande demanda da nova forma de transmitir notícia, estarmos todos preparados. E é no ensino que este deve ser empregado, para que não sinta a necessidade quando estiver no exercício de sua profissão.

A4 - Para o jornalismo, as Narrativas Hipertextuais representam o presente e o futuro. Isto se deve ao fato de a informação circular de maneira muito rápida atualmente. Somos bombardeados por conhecimento de todos os lados. Por isso, estas narrativas se fazem tão necessárias, já que conseguem reunir elementos multimídia diversos sobre algum assunto, oferecendo ao receptor uma visão mais completa e dinâmica.

A5 - Sim, pois é uma forma de preparo para o mercado, uma vez que este se torna cada vez mais exigente no que se refere às ferramentas de domínio do profissional, além de permitir que este profissional tenha uma visão de jornalismo que não se limite às mídias tradicionais.

A6 - O domínio dessas Narrativas Hipertextuais é muito importante para a qualificação profissional e se faz muito necessário para a formação dos jornalistas, que hoje em dia tem contato direto com as tecnologias e precisa ter capacidade de desenvolver habilidades para ler, pesquisar, observar, organizar as informações, interpretar e criticar, que podem ser adquiridas em propostas como a que fizemos.

A7 - Sim, com certeza. Os textos construídos com uma narrativa hipertextual se tornam mais atrativos, com mais fontes para entendermos o que se quer passar. Dominando essa técnica de construção textual é possível entender como utilizar diversas mídias – vídeos, imagens, Gifs por exemplo – e como deve ser objetivo do jornalista: a evolução da narrativa. O texto precisa evoluir de acordo com os devidos avanços da tecnologia, quanto mais deixar o texto confortável para ler, melhor.

A8 - Sim, pois o jornalismo se reinventa e se desenvolve todos os dias, assim são as narrativas hipertextuais, essas que não só servem para a prática do jornalismo, mas que proporcionam vantagens a quem agrega ao seu conhecimento, acredito que não só ajuda no desenvolvimento da profissão como melhor prepara os jornalistas para um mercado mais amplo. É tão importante que passa a ser essencial.

QUESTÃO 04 - Vocês consideram que a interação e a construção colaborativa das Narrativas Hipertextuais desenvolvem habilidades e competências para formação do jornalista?

A1 - Sim, pois a colaboração ajuda a fazer um jornalismo além de interativo, um pouco mais imparcial e menos favorável a erros.

A2 - A interação com os colegas e construção em equipe ajuda bastante, pois cada partilha conhecimento um com outro, ninguém é sabedor de tudo e no mercado de trabalho você precisa trabalhar em equipe e em colaboração com outros profissionais e você deve aprender isso no meio acadêmico, e participação com os demais vai nos desenvolver habilidades que ainda não, possuímos e competências para nossa formação.

A3 - Sim. Pelo fato que o indivíduo não tenha noção só de texto e imagens, mas crie uma noção de tecnológica e estética, para que isso seja um gatilho para futuros trabalhos mais bem elaborados no Photoshop.

A4 - Saber construir e manusear as ferramentas dispostas nas Narrativas Hipertextuais capacita o jornalista do presente e do futuro. Este advento consegue acentuar elementos fundamentais para a formação de um bom profissional, como a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento técnico, fazendo assim, com que fiquemos cada vez mais familiarizado com esta nova forma de abordagem da notícia, do trabalho em equipe, da reflexão crítica sobre o que transmite, entre outras competências.

A5 - Sim, à medida em que todos se envolvam de forma homogênea e de modo a completar a atividade do outro. É interessante pensar que essa experiência gera uma troca de conhecimentos e desperta para possíveis novas habilidades, além de trabalhar competências já existentes.

A6 - Sim, é inegável que desenvolve habilidades e competências, visto que sempre há algo para aprender em nossas experiências, seja na narrativa hipertextual ou não. Quando alguém trabalha com Narrativa Hipertextual, trabalha com algo que exige: criatividade, pois não é fácil construir uma Narrativa Hipertextual atrativa e que agrega valor e informação. Disposição: construir uma NH nunca é fácil, principalmente, se não estiver habituado a fazer isso. Habituado a novas tecnologias: é importantíssimo que a pessoa esteja habituada ou aprenda a conviver em um mundo em que a tecnologia está sempre no topo do mundo.

A7 - Trabalhar em grupo é sempre uma tarefa complicada, exige muita paciência, compreensão e responsabilidade – além de ser necessário que alguém com espírito de liderança tome a frente do grupo. E, sinceramente, poucos jovens com quem já trabalhei tem esse espírito, geralmente é um ego inflamado demais, que acaba atrapalhando o time com ideias grandiosas e nada práticas. Felizmente, a Lorrân se mostrou uma líder bem prática, apesar de todos nós falharmos em colocar o trabalho no programa.

A8 - Sim. O nosso tempo vive a migração de mídias tradicionais para um espaço de multimídia cada dia mais presente, em todas as plataformas possíveis, e isso exige dos novos jornalistas que estejam engajados nos novos processos. Sem estas duas facetas, o jornalista fica totalmente fora das novas formas de produção de conteúdo e assim também fora do mercado de trabalho atual, que busca um profissional multitarefas.

QUESTÃO 05 - Quais aquisições de conhecimento e quais desenvolvimento de capacidades vocês obtiveram durante o processo de planejamento e construção das Narrativas Hipertextuais?

A1 - Aprendi novas ferramentas que podem auxiliar na construção do conteúdo de forma mais didática e explorar outras maneiras de exibir o conteúdo, assim deixando-os mais interativos, aprendi a ter mais responsabilidades na criação dos hipertextos, aguicei o senso crítico em relação aos conteúdos e aprendi a ajudar as pessoas a darem o melhor de si, já que não poderia fazer tudo por elas.

A2 - Muitas aquisições de conhecimento, a principal foi a construção de uma narrativa totalmente diferente e inovadora que conhecemos, com recursos diversos, e o manuseio de várias ferramentas que não tinha a mínima ideia que existia, e que muito menos poderiam ser usadas na elaboração dessas Narrativas Hipertextuais. O trabalho em equipe, saber lidar com as dificuldades dos colegas e a falta de prática com textos

A3 - Responsabilidade, trabalho em equipe e conhecimento de novos aplicativos para desenvolver projetos mais criativos com o meu público.

A4 - Durante o processo de criação da Narrativa Hipertextual, pude notar que desenvolvi algumas habilidades. Como por exemplo, o senso criativo. A cada ferramenta definida, acontecia o chamado “brainstorming”, muito comum na publicidade. Traduzido literalmente, o termo significa algo próximo de uma “tempestade de ideias”. Esse fenômeno se manteve presente do início ao fim do processo de produção, tanto para construção conteúdos quanto para idealização visual.

A5 - Acredito que consegui trabalhar melhor meu espírito de colaboração, o respeito ao limite do outro, paciência para possíveis imprevistos e a tentativa de solução dessas questões da melhor maneira. Além da percepção de que, em um trabalho colaborativo, a responsabilidade é de todos igualmente e não apenas de parte do grupo.

A6 - Conheci o ThingLink, manuseei e acabei desenvolvendo certa facilidade em abordar uma temática de forma mais hipertextual, multimídia, interativa, enxuta, com uma variedade e quantidade enorme de informações através dos links. Quando encontrávamos algum problema nas associações dos links, nossa cabeça automaticamente buscava uma solução. E daí a gente avaliava o processo como criamos a narrativa a partir de uma leitura mais concentrada, editando os recursos que inserimos, reformulando as linkagens até encontrar o erro.

A7 – Particularmente, eu me interessei muito pelo uso dos links e vídeos dentro de uma narrativa. Como eu trabalho com assessoria de comunicação, busco utilizar sempre que possível um link ou imagens para adaptar meu texto e deixa-lo mais “atrativo”. Aprendi a utilizar ferramentas que antes eu não fazia a menor ideia que existiam e faço uso delas sempre que possível, principalmente do Google Trends.

A8 - As minhas aquisições de conhecimento vieram principalmente das ferramentas que utilizamos, em especial a plataforma ThingLink. Essa plataforma me mostrou um novo jeito de apresentação do conteúdo jornalístico que eu ainda não conhecia: linkar diferentes informações, editar e organizar um conteúdo em diversas mídias. Essa atividade exigiu da gente a capacidade identificar, analisar, refletir e resolver alguns problemas que apareciam no decorrer da criação da narrativa, pois não tínhamos muito contato com a produção de conteúdo multimídia.

QUESTÃO 06 - Quais dificuldades vocês tiveram durante o processo de criação das Narrativas Hipertextuais e de que forma foram superadas?

A1 - Muitas dificuldades, principalmente, no que tange ao não conhecimento das ferramentas que poderiam ser utilizadas para criação das narrativas hipertextuais. E, para superar tudo isso, fomos substituindo as ferramentas solicitadas por outras que já tínhamos utilizado.

A2 - Tive dificuldades com o prazo estabelecido, não por falta de tempo, mas pela falta de organização das metas e seguir o roteiro estabelecido. Algumas pessoas ainda não sabem desenvolver essas narrativas então se tornou difícil a criação de algumas delas. Mesmo com dificuldades, tentamos não deixar de fazer, mesmo com o trabalho final sendo um pouco amador.

A3 - O conteúdo poderia ter ficado como parecia mais agradável se o programa não fosse pago. Apesar disso, tudo foi bem.

A4 - Nós tivemos muitas dificuldades quanto à prática do projeto. Pensamos tudo em conjunto, apesar de termos um a menos na equipe, conseguimos imaginar um projeto bem arrumado e com todas os requisitos pedidos pelo professor Jean e mais. Porém, na prática, tudo saiu dos eixos, não conseguimos colocar as ideias no programa e por aí vai. Então nossa dificuldade foi toda voltada a prática.

A5 - O tempo e o comprometimento foram grandes dificuldades no início. O comodismo por parte de alguns integrantes da equipe também. Essas dificuldades foram (em parte) superadas com diálogo e cobranças.

A6 - Estou acostumada a viver em um mundo onde surgem sempre algo novo e que é preciso adaptar-se a isso, então única dificuldade que tive foi: de que forma vou fazer a narrativa? E então, após fazer o primeiro modelo – que foi descartado – pesquisar e receber a pesquisa que eu tinha pedido para um membro do meu grupo, veio na minha cabeça a simples ideia de fazer da minha narrativa, um labirinto interativo e nada enjoativo. Resumindo: eu simplesmente pensei, pesquisei bastante e “quebrei a cabeça” para conseguir atingir a meta. Mas vale ressaltar um detalhe importante: consegui superar essa dificuldade por já estar habituada com esse mundo onde surge sempre uma coisa nova, e eu sempre procurei aprender essas tais coisas novas.

A7 - Minhas maiores dificuldades na produção da Narrativa Hipertextual foram no meio técnico. Manusear certas ferramentas, como o próprio ThingLink, foi uma tarefa bem complexa no início. Entretanto, funções foram delegadas para o grupo baseadas na familiaridade de cada um. Além disso, busquei interagir cada vez mais com estes elementos, tentando criar e desenvolver minhas próprias qualidades. No final, descobri que não era tão ruim quanto pensava.

A8 - A minha principal dificuldade foi a seleção do conteúdo a ser trabalhado durante o processo de criação da narrativa. Selecionar os links ou mídias a serem utilizadas para a apresentação do conteúdo exposto não foi fácil, logo que o tema e a figura exposta exigiam de uma dinâmica expositiva que o representasse da forma como ele ficou conhecido e não de forma caricata. Para superar essa dificuldade, utilizei da própria dinâmica de apresentação da figura para levá-lo ao conteúdo produzido. Busquei memes e vídeos para melhor apresentar o personagem de forma que ele fosse lembrado a partir de quem ele é e não somente através das nossas explicações.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



FACULDADE ESTÁCIO DE SÃO LUÍS

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

A Faculdade Estácio de São Luís declara ter conhecimento do teor do Projeto de Pesquisa intitulado “Narrativas Hipertextuais na Educação Superior: uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia”, proposto pelo acadêmico Jean Carlos da Silva Monteiro, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PPGCult), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O Diretor Geral e a Coordenadora do curso de graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo declaram ter lido e concordado com a realização do projeto nas dependências desta Instituição de Ensino Superior, sob a orientação e supervisão da Prof.ª Dr.ª Sannyta Fernanda Nunes Rodrigues.

Geraldo Demosthenes Siqueira
Diretor Geral

São Luís, 28 de fevereiro de 2018.

Henrique de Jesus Soares Monteiro
Gestor Acadêmico

Lila Antoniere Maciel Martins Souza
Coordenadora do Curso de Jornalismo
Lila Antoniere Maciel Martins Souza
Coord. do Curso de Jornalismo
Mat. 3113.289

Sheila Cristina Birino Pinheiro
Professora da Disciplina
Práticas de Jornalismo Multimídia

<http://www.estacio.br> / email: atendimento.edd@estacio.br
TEL: 9832146400/ FAX: 9832146403
CEP: 65.020-250 - Sao Luis - MA - Brasil
RUA GRANDE / OSWALDO CRUZ, 1455, Diamante
FACULDADE ESTÁCIO DE SÃO LUÍS

ANEXO B – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia

Pesquisador: JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86613218.1.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.794.842

Apresentação do Projeto:

A educação vem passando por significantes transformações na sua forma de organização. Isso porque, segundo Castells (2002, p. 78), nós vivemos em uma sociedade, sem fronteiras, espaço global que ele denomina de “sociedade da informação”, onde os indivíduos estão conectados em redes. Essa nova geração de conectados, nascidos no início do século XXI, trouxe consigo um leque de novas oportunidades virtuais, marcado pela difusão e utilização das modernas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essa “sociedade da informação” é, segundo Toffler (2002), fruto da revolução tecnológica, da democratização e forte utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, onde computadores e telecomunicação têm um papel importante nas mudanças sociais. Toffler (2002) denomina esse momento de a “Terceira Onda”, que começou nos anos 50, nos Estados Unidos da América, se desdobra no século XXI com o nascimento de uma nova civilização, a dos conectados, uma cultura em constante mudança, baseada na informação e no conhecimento.

A motivação para a realização deste projeto está no fato de o pesquisador ser egresso do Curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís e membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE) desta Universidade. Esses dois contextos o levaram a buscar mais leituras sobre as temáticas “Comunicação”, “Educação” e “Tecnologia”, com foco em metodologias para o ensino de jornalismo. Outro fator importante para execução deste estudo é que, após levantamento de produções científicas nas principais bases de

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 2.794.842

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Destaca-se o provável desconforto durante a coleta de dados, uma vez que serão compartilhadas percepções acerca da experiência e, por serem relativas a cada sujeito, podem gerar timidez e desconforto, caso haja exposição diante do grupo, dos colegas de turma ou da Instituição de Ensino, momento em que pode haver incômodo em falar.

Benefícios:

No que tange os benefícios que essa pesquisa trará aos alunos e a Instituição, destaca-se que ela busca melhorar e/ou transformar a prática educativa dos futuros jornalistas, a partir do conhecimento e uso de tecnologias durante a aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Pesquisa apresenta boa relevância. Acredita-se que as Narrativas Hipertextuais propiciam interação e construção colaborativa de conhecimento em sala de aula, além de desenvolverem habilidades para escrever, ler, interpretar textos, hipertextos e lidar com as TIC no atual cenário da Era da Convergência que a sociedade tem presenciado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1089066.pdf	12/06/2018 11:31:42		Aceito
Outros	Resposta_ao_parecer_pedente.docx	12/06/2018 11:30:47	JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_de_consentimento.docx	12/06/2018 11:26:48	JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 2.794.842

Ausência	Termo_de_consentimento.docx	12/06/2018 11:26:48	JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_jean_monteiro.pdf	12/06/2018 11:25:11	JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_jean_monteiro.docx	12/06/2018 11:24:57	JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_liberacao.pdf	12/03/2018 21:00:19	JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_projeto_jean_monteiro. pdf	12/03/2018 20:29:08	JEAN CARLOS DA SILVA MONTEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 01 de Agosto de 2018

Assinado por:
Flávia Castello Branco Vidal Cabral
(Coordenador)

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br