



ESTRUTURAS SIMBÓLICAS, EDUCAÇÃO FORMAL E O DEBATE DA ESCOLA PARALELA

Daniela Favaro Garrossini
UnB

Gabriel Lyra Chaves
UnB

Resumo

No presente artigo, serão abordadas as relações entre narrativa e significação. Também discutiremos as especificidades e diferenças entre pensamento narrativo e pensamento discursivo, tendo por objetivo analisar as relações que estas estruturas de representação estabelecem com os sistemas do ensino formal e da escola paralela, usando conceitos apropriados do campo da educomunicação, da sociologia e da teoria da comunicação.

Palavras-chave: pensamento narrativo; pensamento discursivo; ensino formal; escola paralela; educação

Abstract

In this paper, we will discuss the relations between storytelling and the process of meaning. We will also discuss the specificities and differences between narrative knowledge and discursive knowledge, with the objective to analyze the relations that those representation structures establish with the formal education and the parallel school systems, using concepts from the fields of educommunication, sociology and communication theory.

Keywords: narrative knowledge; discursive knowledge; formal education; parallel school; education.

560

1 Introdução

Em nosso contexto atual, marcado pela transição entre as formas de organização mental lineares do mundo moderno e as formas visuais de representação trazidas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), observamos uma lacuna entre os objetivos da estrutura formal de ensino e o seu papel na sociedade hiperconectada em que vivemos. Para além de se restringir ao apontamento desta lacuna, conhecida e vivenciada por qualquer docente, este artigo pretende levantá-la a partir da diferenciação entre pensamento discursivo e pensamento narrativo, fazendo a distinção entre ambos e observando como a separação entre eles foi distribuída, em termos de produção e transmissão cultural, ao longo do último século e no contexto de consolidação das referidas TIC.

Partindo deste pressuposto, o texto faz apontamentos sobre o papel social do ensino formal, sua estrutura paradigmática e as possíveis relações que os diferentes meios de comunicação estabelecem com nossa forma de perceber e representar a realidade, objetivando estabelecer as bases teóricas para estruturar uma proposta de aprimoramento das relações de ensino-aprendizagem.



2 Narrativa e significação

Resgatando o trabalho de Tzvetan Todorov, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2008, p. 261) nos lembra que uma narrativa ideal nos apresenta uma situação estável, perturbada por uma força externa. Ao longo de uma série de acontecimentos, o equilíbrio é reestabelecido, criando uma situação análoga à inicial, mas distinta devido às mudanças geradas na busca do equilíbrio. Outros teóricos, como Christopher Vogler (2006) e Joseph Campbell (1995) antes dele, chegam a estabelecer uma estrutura arquetípica para esta jornada de busca, definindo algumas características comuns à maioria das narrativas humanas, dentro e fora da tradição ocidental. Ao invés de nos restringirmos aos aspectos formais que definem e identificam a narrativa clássica, compartilhamos com Paiva o desejo de compreender os tipos particulares de sentido e significação que podem ser construídos dentro de uma estrutura narrativa, e como estes se diferenciam da definição clássica de conhecimento diretamente relacionada ao pensamento discursivo. É neste sentido que será aberta a análise de outros discursos teóricos, também dedicados a este tema.

Sarah Worth procura delimitar as características da narrativa, objetivando diferenciar pensamento narrativo e pensamento discursivo. Neste esforço, recorre à definição de conexão narrativa de Noël Carroll (*apud* WORTH, 2007, p. 2-7): um conjunto de elementos que, quando reunidos e relacionados, servem para indicar uma narrativa. Assim, uma narrativa relata transformações trazidas por eventos (no mínimo dois), associados por um tema, propositalmente organizados de maneira temporal (estrutura de enredo), e onde os primeiros eventos narrados funcionam ao menos como condições indicativas na composição dos eventos posteriores. O último quesito, o mais importante no contexto da presente análise, estabelece que os elementos anteriores subdeterminam os eventos posteriores, indicando mas não definindo a natureza das transformações narradas. Para exemplificar, propomos a sequência narrativa abaixo:

O candidato não estudou, portanto se saiu mal no exame seletivo.

Temos dois eventos, organizados temporalmente ao redor de um tema, e onde eventos anteriores orientam os posteriores. No campo da narrativa, esta orientação é geralmente aberta. Não estudar está diretamente relacionado a se sair mal no exame, mas não é possível inferir a segunda a partir da primeira dentro de um modelo ou padrão de determinação. A personagem poderia se sair bem sem estudar, ou se sair mal estudando, sem que isso comprometesse a integridade da estória. A estrutura



dos acontecimentos, dentro de uma narrativa, atende ao objetivo de construir um discurso verossímil, mas não verdadeiro. Se construído do com os vínculos narrativos corretos, o enredo poderia contar como o candidato foi impedido de fazer a prova por alienígenas ou criaturas mitológicas, sem que isso compromettesse o sentido interno da narrativa, apesar da incompatibilidade do acontecimento com a realidade objetiva.

Assim, a sequência de transformações precisa ser coerente, mas não verificável em termos objetivos. Portanto, ao trabalhar narrativas, estamos trabalhando com uma estrutura de pensamento distinta daquela que orienta o pensamento discursivo. A seguir, esta separação será mais detalhada.


3 Pensamento discursivo e pensamento narrativo

Como nos aponta Bruner Jerome (1991), a história da ciência no ocidente teve como projeto a busca de uma “verdade” objetiva, factual, impregnada nos eventos, externa e independente de seu observador: o conhecimento. Para atingi-la, a estrutura social moderna elegeu o pensamento discursivo, definido como uma forma mais pura de organização mental. Para muitos, a única possível no caminho da construção científica.

O Iluminismo, fruto deste processo, teve consequências diretas sobre a estruturação do sistema de ensino, perpetuando a hegemonia do pensamento discursivo e treinando as crianças para serem pequenos cientistas, pequenos lógicos, pequenos matemáticos (BRUNER, 1991, p. 04). Neste mesmo sentido, Sarah Worth (2007, p. 1) nos lembra que o pensamento discursivo é capaz de abarcar duas grandes proposições: “saber que” e “saber porque”, caminhos para uma abordagem objetiva da realidade. Os resultados práticos desta abordagem são inquestionáveis, e resultaram no desenvolvimento tecno-científico sobre o qual se organiza a nossa sociedade. Contudo, a abordagem objetiva deixa de lado aspectos fundamentais da realidade social, como as estruturas de produção de sentido anteriores ao ingresso das crianças no sistema de ensino formal, ou as formas sociais de conhecer e transmitir conhecimento que antecederam o surgimento da lógica.

Jerome Bruner ressalta a dinâmica do pensamento narrativo:

Como os domínios da construção lógico-científica da realidade, [o domínio narrativo] é bem apoiado por princípios e procedimentos. Ele possui um ferramental cultural ou tradicional disponível, sobre o qual seus procedimentos são modelados. (...) Sua forma é tão familiar e ubíqua que ele tende a passar despercebido, de forma semelhante à nossa suposição de que o peixe seria o último a descobrir a existência da água. Como eu argumentei extensamente em outros lugares, nós organizamos



nossa experiência e nossas memórias sobre os acontecimentos humanos predominantemente sob a forma narrativa – estórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer, e daí em diante. Narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente, cujo uso se vê restrito apenas pelo domínio individual de suas formas (...). (Bruner, 1991, p. 04)

Ainda de acordo com Worth (2007, p. 1), o pensamento narrativo, de organização distinta do discursivo permite “saber como seria”, abrindo caminho para a identificação empática. Enquanto o pensamento discursivo se debruça sobre princípios como verificabilidade e não-contradição, o pensamento narrativo prioriza fazer sentido em detrimento de ser verificável. Isso coloca a estrutura narrativa mais próxima da forma como nos percebemos enquanto presença no mundo, e do modo como organizamos nossas experiências na esfera psicológica.

Em *A vida como narrativa*, Jerome Bruner (2004) defende que o pensamento narrativo seria a ferramenta pela qual maioria dos humanos extrai sentido de suas experiências ao longo da vida. Quando olhamos para nossas experiências e procuramos organizá-la, o mais natural é que o façamos com base em um enredo autocentrado. Ao rememorar, a sequência caótica de eventos que compõe nossa experiência é organizada, e elos ficcionais são usados para criar uma malha de sentido. Elos narrativos. Assim, a organização das memórias está mais próxima de um processo de “contação de história” do que de uma estrutura lógica e discursiva.

4 Educação, ordem e contradição

Quando discute a consolidação da modernidade, Zigmunt Bauman (2012, p. 07-69) procura observar o papel da educação no processo. Em linhas gerais, com a dissolução da ordem social medieval, a nova elite burguesa se depara com um vácuo social, que precisa ser preenchido com uma nova proposta agregadora. Duas instâncias desta nova sociedade se estruturam sob este projeto: o sistema jurídico em um campo, o técnico-científico orientado pelo humanismo em outro. Enquanto o sistema jurídico substitui as regras de conduta moral características do cristianismo, estabelecendo os novos padrões de comportamento social, a produção tecno-científica se encarrega de ressignificar o mundo, adotando procedimentos objetivos e empíricos para explicar o mundo à luz do pensamento discursivo.

Para que esta nova ordem social fosse introjetada nas “massas”, o sistema educacional foi fundamental. Assim, além de sedimentar a nova elite intelectual na posição de mando, o projeto iluminista estabeleceu “o resto da sociedade como objeto natural de seus ensinamentos, de sua ação de ensino, de ‘cultivo’, [para] assim



reproduziu a estrutura de dominação na sua nova forma, a moderna” (BAUMAN, 2012, p. 50). O ensino formal, portanto, surge como ferramenta de domesticação das massas, e é neste contexto que ele ganha a importância social e política que ainda hoje lhe são dadas, apesar dos insucessos do projeto.

Estruturado sobre uma organização dualista, o projeto de modernidade polarizou em termos opostos aspectos da realidade antes complementares. A título de exemplo, os aspectos objetivo e subjetivo da personalidade foram separados hierarquicamente, um dos motivos para que as “ciências da natureza” ocupem, ainda hoje, um papel de destaque frente às “ciências humanas” ou às “artes”, ou para que o pensamento discursivo seja priorizado em detrimento do pensamento narrativo.

Edgar Morin (1998) irá se debruçar sobre as limitações do paradigma moderno. Como ele ressalta, duas vanguardas distintas da Física, a mais clássica das ciências naturais, abrirão caminho para o processo de questionamento dos limites da lógica dedutivo-identitária que estruturou todo o projeto moderno: a teoria da relatividade, proposta por Albert Einstein, e os estudos de Werner Heisenberg, no campo da física quântica. Nos contextos macrocósmico e subatômico, as leis newtonianas apresentam distorções ou se mostram impraticáveis. Isso pôs em xeque o cabedal teórico da mais exata das ciências e, principalmente, expôs as limitações da lógica que estrutura o pensamento moderno. No contexto deste artigo, nos basta compreender que esta crise teórica serviu para que o cientificismo passasse por uma série de revisões e análises, deixando de ocupar a categoria de verdade e sendo situado como mais uma forma de discurso, movimento que instaura (ou indica a transição para) a pós-modernidade.

A seguir, abordaremos este mesmo processo histórico dentro da lógica da comunicação educativa, acompanhando o embate de ideias entre Marshall McLuhan e Francisco Sierra.

5 A comunicação educativa e a escola paralela

Segundo Francisco Sierra (2014, p. 66-70), em *A Galáxia de Gutenberg*, Marshall McLuhan propõe a conhecida divisão entre meios quentes – servem o máximo de informação com o mínimo de participação, onde se encaixa a imprensa – e meios frios – transmitem um baixo nível de informação dentro de um contexto de alta participação, categoria onde se encaixa a televisão. Esta divisão influenciaria o uso do cérebro para a decodificação das mensagens: os meios quentes utilizariam mais o hemisfério esquerdo, responsável por atividades lineares, lógicas e/ou racionais, enquanto os meios frios



seriam processados pelo hemisfério direito, de caráter simultâneo, holístico e sintético. Esta separação teria consequências diretas na forma de decodificação do mundo, direcionando também a organização social: o predomínio do hemisfério esquerdo nas sociedades letradas faz prevalecer a percepção analítica da realidade, ao passo que, nas comunidades de caráter mais tribal, a postura holística poderia ser atribuída à supremacia do hemisfério direito. Com a disseminação das telecomunicações e a partir do advento da televisão, estaríamos atravessando uma época de câmbio em nossa forma de perceber o mundo, deixando de lado uma abordagem estritamente analítica e observando a crescente influência das imagens na organização mental de nossa sociedade. McLuhan diz que esta seria a transição entre a Galáxia de Gutenberg e a Galáxia de Marconi.

Apesar de estas tendências terem sido apontadas em meados do século XX, na segunda década do século XXI ainda observamos a estrutura escolar alheia ao processo, projetando e desenhando currículos de acordo com o projeto inicial de modernidade da Galáxia de Gutenberg, dentro da concepção ramista de “universalidade” do currículo escolar levantada e criticada por McLuhan (1972, p. 182-184). Mas esforços teóricos e metodológicos em direções diversas não são inéditos nem novos.

Francisco Sierra (2014, p. 35-44), ao fazer um levantamento sobre modelos teóricos e paradigmas da comunicação educativa, procede com uma dissecação cuidadosa e detalhada desta área de conhecimento. Para sustentar a argumentação que se constrói aqui, vamos nos deter nos três modelos metodológicos de comunicação educativa que o autor aponta, referenciando Mario Kaplún: ‘o bancário, o dos efeitos e o dialógico ou transformador’ (SIERRA, 2014, p. 36).

O modelo de educação bancária, predominante em nossa estrutura formal de ensino, estabelece que o processo educacional deve organizar os conteúdos de maneira planejada, sequencial e compartimentada, privilegiando a competição sobre a cooperação e o saber em detrimento do saber fazer. Não há fomento à capacidade crítica, e não há preocupação com a interdisciplinaridade. O educando, receptáculo vazio, deve ser educado pelo professor. Quando concluído o processo, o educando, agora educado, deverá se mostrar capaz de recuperar as informações memorizadas, e não de refletir sobre elas.

O modelo dos efeitos, nascido da aplicação dos princípios da cibernética e das ciências da informação no campo da educação, se centrará em garantir o sucesso



do processo comunicativo dentro da educação, com a transmissão fidedigna da mensagem. Neste sentido, “a aprendizagem é uma variável dependente do processo de transmissão e decodificação da informação” (SIERRA, 2014, p. 42), apontando para a organização de programas de ensino centrados na máxima eficiência. Tanto o modelo dos efeitos quanto o bancário são extremamente centrados na primazia da informação, observando o processo educativo como movimento unidirecional – do professor para o aluno – e o conhecimento como razão pura, objetiva, dentro dos moldes positivistas.

O modelo dialógico ou transformador, proposto por Mario Kaplún com base nos estudos de Paulo Freire, é um modelo “centrado no processo, [que] concebe a educomunicação como um processo gerador de sentido. Favorece a apreensão da realidade antecipadora, participativa e contextualizada” (SIERRA, 2014, p. 39). Ao romper o caráter unidirecional da comunicação no processo educativo, permite que se observe o processo de geração de sentido como dialógico e participativo, recuperando também os aspectos colaborativo e crítico da aprendizagem.

Em cada um destes modelos, os aspectos interpretativos da realidade variam, o que resulta em diferentes abordagens para a sistematização da comunicação e para o tratamento de conteúdo. E, apesar da transição paradigmática que atravessamos, e da disponibilidade de abordagens diferenciadas, os tradicionais agentes socializadores, a família e a escola, ainda limitam à escola formal o papel de principal estrutura de transmissão de cultura. Ao mesmo tempo, a escola paralela – estrutura composta pelo conjunto dos meios de comunicação de massas –, livre de amarras formais, assume um papel muito mais ativo nesta transmissão, promovendo a educação informal de vastos setores de nossa sociedade.

Apesar de haverem iniciativas que incorporam tecnologias de informação e comunicação à estrutura formal de ensino, este movimento ainda é tímido, e esbarra constantemente na limitação imposta pela diferenciação entre docentes e discentes. O primeiro grupo, majoritariamente educado no modelo bancário e alheio às possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais, não compartilha a mesma forma mentis dos educandos, criados num contexto de hiperconexão. Com isso, as agendas dos dois grupos divergem em seus objetivos, dificultando o diálogo e colocando em xeque o sistema formal de ensino. A isso, ainda se soma a diferenciação entre pensamento discursivo e pensamento narrativo, conforme abordaremos a seguir.

E se, para McLuhan, as redes de transmissão de rádio e televisão já teriam



posto a esteira da transformação em movimento, é preciso levar em consideração que as TIC e o compartilhamento de informações proporcionado pelo ciberespaço, cada vez mais acessível, certamente estão acelerando este movimento e transformando em abismo a lacuna que se estabeleceu entre docentes e discentes em suas formas de decodificar o mundo.

Neste contexto, a comunicação educativa ou educomunicação se propõe a debater a relação complexa que se estabelece entre educação e comunicação, criando aproximações com os conceitos de significação e interpretação caros à cultura visual e às pontes que estes criam com os processos educacionais. Como nos aponta Francisco Sierra (2014, p. 12), a Unesco, desde 1979, deposita grandes esperanças neste campo cultural estratégico, buscando guiar políticas internacionais que fomentem a educação através das TICs. Isto nos coloca de volta ao debate sobre a escola paralela, este conjunto de vias, mediante as quais, e à margem da escola, chegam até os alunos (e não alunos), as informações, os conhecimentos e certa formação cultural, correspondente aos mais variados campos' (PORCHER *apud* SIERRA, 2014, p. 55). Este debate levanta novas abordagens sobre os meios de comunicação e seu papel na formação cultural e na nova educação. A reação inicial de demonizar as novas tecnologias, apontadas como corruptoras da ordem social, dá lugar a estratégias de incorporação destas novas ferramentas, na busca de uma educação "'com', 'através' e 'dos' meios, com a finalidade de adaptar os conhecimentos de uma nova sociedade dominada pela hiperinflação 'de massas e midiática'" (SIERRA, 2014, p. 12).

Este processo, em construção por mais de 35 anos, certamente não foi harmônico, e atravessou vários problemas de abordagem, teoria e metodologia. Por questões de escopo deste ensaio, consideraremos apenas que o referido processo conduziu à consolidação das políticas direcionadas à Aprendizagem Móvel (ou *Mobile Learning*), conforme expostas pela UNESCO. O termo é definido como 'o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar' (UNESCO, 2014(1): 7). E esta definição reverbera nas recomendações propostas pela UNESCO ao BRICS – agrupamento de nações emergentes composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – para construir a educação do futuro, objetivando o fortalecimento dos sistemas educacionais, a excelência no ensino superior, o desenvolvimento de habilidades para o crescimento (voltadas para atividades práticas



de mercado) e o apoio à educação em outros países em desenvolvimento (UNESCO, 2014(2): 2-4). Percebe-se, neste conjunto, o desejo de estabelecer uma educação inclusiva, aberta para todos, buscando contornar limitações em áreas de fragilidade social, atingidas por desastres naturais ou por conflitos armados, e atuando como uma ferramenta de desenvolvimento social.

6 Algumas considerações

Conforme observamos, na consolidação do projeto iluminista se estabelece uma antinomia entre pensamento narrativo e pensamento discursivo, evento que pode ser analisado como um indício – ou sintoma – do aspecto disjuntivo do paradigma da modernidade, conforme apontado por Edgar Morin (1998). Este divórcio, principalmente a partir do século XX, relegou a guarda da estrutura de pensamento discursivo ao ensino formal, enquanto gradualmente a escola paralela tomou para si a estrutura narrativa de pensamento, com informações baseada em enredo predominando de maneira hegemônica na grade de programação de redes de televisão, no fluxo de tráfego – legal e ilegal – de dados pelo ciberespaço, ou na própria gestão compartilhada das narrativas pessoais proposta pelas redes sociais digitais.

O incremento deste movimento, conduzido pela mídia de massa no contexto da escola paralela, pode ser percebido na maior utilização de estruturas narrativas de enredo para organizar conteúdos. Anteriormente mais objetivas, hoje muitas notícias veiculadas se apoiam na exposição de um contexto normal, na apresentação de uma força de desequilíbrio e na busca por se recuperar este equilíbrio, estando muito mais próximas da organização narrativa do que da discursiva. Muito presente na linguagem de jornais, telejornais e revistas, esta tendência tem permeado a construção do discurso jornalístico atual. Analisemos o trecho abaixo:

Apesar da melhora significativa a cada jogo com a camisa do Corinthians, o atacante Vagner Love admite o incômodo com a falta de um gol pelo seu novo clube. No empate sem gols com o RB Brasil, neste sábado, na arena corintiana, Love teve as duas melhores chances do time no segundo tempo – ambas levaram perigo, mas não resultaram em gol (veja nos vídeos). Ele sentiu que está próximo de marcar.

Na partida passada, contra o São Bernardo, o atacante já tinha atuado bem. Além de criar boas chances, foi dele a assistência para Malcom fazer 1 a 0 – resultado final do duelo. (Globoesporte, 2015)

Temos uma sequência de eventos, organizados sob um tema comum, e onde acontecimentos anteriores influem nos posteriores: narrativa. Num passado não muito



distante, a notícia poderia facilmente se limitar a um texto curto e objetivo, como “Vagner Love continua sem marcar pelo Corinthians”, transmitindo a mesma quantidade essencial de informação, mas criando um nível limitado de empatia e envolvimento.

A mesma estratégia perpassa a produção de conteúdo em vários setores de nossa imprensa e, neste processo, a articulação dos elementos passa a ter compromisso menor com a realidade verificável, e maior com a coerência interna da narrativa, amplificando o caráter ideológico do discurso e diminuindo o informacional. A adoção desta estrutura facilita a comunicação com a população não letrada, não excluindo a letrada, o que coloca a escola paralela em enorme vantagem nos processos de comunicação e produção de sentido, quando comparada ao ensino formal.

O que depreendemos desta análise é que, para além de incorporar o uso das TICs nas estratégias educativas, o sistema educacional pode agregar o potencial imersivo das narrativas para organizar e adaptar seus conteúdos, criando pontes de comunicação mais eficientes com os educandos. Este é o ponto de partida de uma pesquisa mais ampla, que pretende estruturar uma metodologia de tratamento de conteúdo para ambientes de aprendizagem móvel. Esta metodologia apoia-se no uso das narrativas e do pensamento narrativo para, gradualmente, ampliar a compreensão do pensamento discursivo e de seus aspectos específicos.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zigmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRUNER, Jerome. Life as narrative. In: **Social Research: An International Quarterly**, Vol. 71, Issue 3, p. 691-710, 2004.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. In: **Critical Inquiry**. Vol. 18, p. 1-21. Chicago: Chicago Journals, 1991.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Editora Pensamento, 1995.

FLUSSER, Vilém. **A filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KAPLÚN, Mário. **Una pedagogia de la comunicación** (el comunicador popular). La



Habana: Editorial Caminos , 2002.

McLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1972.

MORIN, Edgar. **O método 4**: habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

SIERRA, Francisco. **Introdução à teoria da comunicação educativa**. Tradução de Daniela Garrossini & Flávia Beatriz Werneck. Brasília: Verbena, 2014.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor** : estruturas míticas para escritores. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Documentos eletrônicos

GLOBOESPORTE, 2015. Vagner Love se vê perto de primeiro gol, mas lamenta: “Fico na pilha”. In: **Globoesporte** <<http://globoesporte.globo.com/futebol/times/corinthians/noticia/2015/03/vagner-love-se-ve-perto-de-primeiro-gol-mas-lamenta-fico-na-pilha.html>>, acesso em 15/03/2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. [online]. 2008, vol.8, n.2 pp. 261-266 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000200001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

SOUSA, João. **De Gutenberg para Marconi**: hiper-texto e hiper-ficção. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 1998. Disponível em < <http://semiotica.com.sapo.pt/artigos/guttenber-para-marconi.pdf> >, acesso em 18/02/2015.

UNESCO 2014 (1). Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. In: **Sobre a Unesco no Brasil** <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_movel_pdf_only/#.VQS8qhDF95A>, acesso em 05/11/2014.

UNESCO 2014 (2). BRICS: construir a educação para o futuro; prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional. In: **Sobre a Unesco no Brasil** <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/brics_building_education_for_the_future_priorities_for_national_development_and_international_cooperation/#.VQS9gxDF95B>, acesso em 05/11/2014.

WORTH, Sarah. **Narrative knowledge**: knowing through storytelling. 2007. Disponível em <<http://web.mit.edu/comm-forum/mit4/papers/worth.pdf>>, acesso em 09/01/2015.



Minicurrículos

Gabriel é graduado em História (FCHF/UFG), Mestre em Processos e Sistemas Visuais (FAV/UFG) e doutorando em Arte e Tecnologia (IdA/UnB). Além de ilustrador e quadrinista, desenvolve trabalhos relacionados ao EaD, como tutoria, ensino, planejamento, desenho instrucional e produção de conteúdo. Academicamente, pesquisa metodologias de enriquecimento e transposição de conteúdo voltadas para sistemas de aprendizagem móvel.

Daniela é doutora em Comunicação pela Universidade de Brasília (2010). Mestre em Engenharia Elétrica (com área de concentração em Telecomunicações) pela Universidade de Brasília (2003). Graduação em Desenho Industrial pela Universidade de Brasília (2000). Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília. Áreas de atuação: Tecnologias da Informação e Comunicação, Metodologia de Pesquisa, Mídias Digitais, Comunicação. Pesquisas realizadas sobre produção de conteúdo digital, análise de redes sociais, governo eletrônico e democracia eletrônica.