

Patrícia M. F. Coelho - Everson L. O. Motta - Adriana Barroso de Azevedo

**NARRATIVAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO:
ESTUDO DE CASO DE POSTAGENS NO FACEBOOK SOBRE O
PROGRAMA FARÓIS DO SABER DA PREFEITURA DE CURITIBA-PR**

**DIGITAL NARRATIVES AND EDUCATION:
CASE STUDY OF POSTS ON FACEBOOK ABOUT THE FAROL DO
SABER PROJECTS OF THE CITY HALL OF CURITIBA-PR**

RESUMO. As narrativas digitais despontam na atualidade como forma de criar o conhecimento a partir das experiências vivenciadas no ciberespaço. Este estudo prevê uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que investiga as vivências midiáticas digitais de internautas participantes de experiências de inclusão digital dos projetos dos Faróis do Saber, promovidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba-PR. Os Faróis do Saber constituem telecentros de acesso público e gratuito a ambientes midiático-comunicacionais. A capital paranaense foi pioneira nessa iniciativa, criando centros dessa natureza desde 1995 – eis o que nos motivou a escolher esse ambiente midiático-comunicacional. O objetivo deste estudo é explorar o conceito de narrativa digital a partir das experiências de internautas na *timeline* do Facebook. Partimos da hipótese de que a narrativa digital pode servir como tecido para os processos de exploração, condensação, apropriação, fixação e manipulação de objetos, sujeitos e identidades, contextos etc. Acolhemos, aqui, um arcabouço teórico interdisciplinar. Por um lado, retomamos os trabalhos da área da Educação, em especial os estudos de Vygotsky (1989), Sacristán (2000; 1998), Almeida e Valente (2012) e Resnick (2017). De outro, desdobramos as pesquisas da área da Comunicação, sobretudo as contribuições de Jenkins (2009) e Coelho e Costa (2018). Metodologicamente, dividimos este estudo em três partes: (i) a investigação do conceito de narrativa; (ii) educação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); e (iii) estudo de caso de postagens no Facebook de duas páginas diferentes. Este estudo demonstrou que as narrativas digitais não são apenas a transposição, sucessão ou distribuição de conteúdo no ciberespaço. Mais do que isso, partindo do conceito de transmídia (JENKINS, 2009), as narrativas digitais podem articular textos, tempos, espaços, avaliações que,

quando condensadas ou expandidas, interferem nas relações interpessoais e interacionais promovidas no cruzamento entre as mídias digitais (cf. COELHO; COSTA, 2018), sendo os casos das postagens analisadas um exemplo disso.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa digital. Educação. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Transmídia. Farol do Saber.

ABSTRACT. Digital narratives are emerging as a way of creating knowledge from the experiences lived in cyberspace. This study provides a qualitative bibliographical research that investigates the digital media experiences of Internet users participating in digital inclusion experiences of the Farol do Saber projects, promoted by the City Hall of Curitiba-PR. The Farol do Saber are telecentres of free public access to media-communicational environments. The capital of Paraná was a pioneer in this initiative, creating centres of this nature since 1995 – that is what motivated us to choose this media-communicational environment. The objective of this study is to explore the concept of digital narrative from the experiences of Internet users on the Facebook *timeline*. We started from the hypothesis that digital narrative can serve as a starting point for the processes of exploration, condensation, appropriation, fixation and manipulation of objects, subjects and identities, contexts, etc. The theoretical framework is interdisciplinary, since it is composed. On one hand, we resumed the works of the Education area, especially the studies by Vygotsky (1989), Sacristán (2000; 1998), Almeida and Valente (2012) and Resnick (2017), on the other, we focused the research on the area of Communication, especially on the contributions of Jenkins (2009) and Coelho and Costa (2018). Methodologically, we divided this study into three parts: (i) the investigation of the concept of narrative; (ii) Education and Digital Technologies of Information and Communication (TDIC); and (iii) a case study of the Facebook posts of two distinct pages.

This study demonstrated how digital narratives are not just a transposition, succession or distribution of content in cyberspace. More than that, since transmedia as digital narratives can be texts, times, spaces and evaluations, (JENKINS, 2009), when they condense or expand, they interfere in the interpersonal and interactional relations promoted in the Internet crossing between digital media (cf. COELHO; COSTA, 2018), as exemplified by the posts we analysed.

KEYWORDS: Digital narrative. Education. Digital Information and Communication Technologies. Transmission. Farol do Saber.

INTRODUÇÃO

O conceito de narrativa não é novo. Desde a Grécia antiga, os pré-socráticos tinham a distinção entre o conhecimento trazido a partir dos sentidos e aqueles advindos pela razão. A explicação para essa distinção poderia ser cosmológica, metafísica, epistemológica, lógica ou, como se quer mais recentemente, até psicológica ou neurológica. Ainda entre os pré-socráticos, pelo menos, duas correntes se destacavam sobre a realidade das coisas: aquela afiliada ao pensamento de Heráclito de Efésios que determinava a realidade a partir das mudanças; e aquela outra que partindo da lógica de Parmênides estimulava que somente o que é permanente, de fato, existe. Foi Platão que abriu o caminho do meio entre essas correntes: a distinção entre o mundo físico e o mundo das ideias. Depois, Aristóteles propôs a concepção de que cada conhecimento passa por, pelo menos, três faculdades humanas: a percepção, a imaginação e, então, a concepção. Foi no século XIX que Gottlob Frege distinguiu que o pensamento é representacional, abrindo um caminho que a informática e a neurociência expandiriam. Todas essas são perspectivas diferentes de abordar o mesmo problema: como o conhecimento humano é produzido? A abordagem deste estudo é responder essa pergunta a partir do

conceito de narrativa, mas não de qualquer narrativa. Escolhemos a *narrativa digital*.

Quando se parte da narrativa, como um conceito geral, já se realiza um corte epistemológico profundo. Em primeiro lugar, destacamos que não queremos analisar a ontologia do conhecimento, isto é, sua origem desde as sinapses. Em segundo lugar, também não almejamos estabelecer uma filosofia/teoria da recepção, ou seja, não é o foco o modo como objetos, pessoas e outros elementos adquirem sentido e são interpretados pela humanidade. O terceiro corte é que não pretendemos explorar a relação de significação palavra/pensamento, pois partimos da hipótese de que as narrativas digitais são uma forma de criar o conhecimento a partir das experiências vivenciadas no ciberespaço¹. Portanto, não questionamos se há ou não a primazia do pensamento ou da linguagem; prevemos, apenas, a existência de uma parceria interdependente entre a linguagem e o pensamento, respeitando tanto a literatura da filosofia quanto a da linguística.

Hardy-Vallée (2013) explica a produção de sentido de um conceito dentro de uma comunidade de pesquisadores e filósofos:

¹ Para maiores explanações sobre os conceitos de *ciberespaço* e *cibercultura*, indicamos os estudos de Lévy (1999).

[...] um conceito nos permite conhecer apreendendo a invariância (pouco importa sua natureza) de uma categoria. Quando é aprendido, esse invariante pode então ser utilizado para categorizar, isto é, reconhecer uma coisa como membro de uma categoria ou, ainda, substituir um particular sob um universal. Para efetuar essa categorização, é preciso dispor de uma regra que preserve a inclusão de uma coisa numa categoria ou, em outros termos, de um critério [...]. É em virtude de uma dada regra que as coisas caem sob um mesmo conceito (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 61).

Partindo desse princípio, a regra aplicada neste estudo é, ao invés de questionar *como o conhecimento humano é produzido*, procurar entender os novos caminhos teóricos e práticos dos registros do conhecimento humano a partir do advento da internet. Por isso, indagamos: *como o conhecimento humano é registrado na e pela internet?* Com isso, a invariante buscada neste estudo não se dirige ao conhecimento humano em si, nem mesmo se concentra na relação em rede entre homens e máquinas. O foco é outro. Procuramos a invariante no conceito de narrativa digital que se distingue da noção geral de narrativa.

A noção geral de narrativa vem da literatura. Na seara literária, a narrativa é toda sequência de fatos e acontecimento contada por um determinado ponto de vista. Na comunicação, o conceito de narrativa se expandiu e ganhou novos matizes de significado: programação de ações; percurso comunicacional; produto da enunciação, dentre outros (cf. VIEIRA, 2001). Isso se deu a partir

das contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): telégrafo, rádio, TV, dentre outras mídias. Em seguida, com a difusão da internet, surgiram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC): *smartphones*, *tablets*, laptops e todos os demais aparelhos que estejam conectados à rede mundial de computadores, a internet.

Compreendendo essa derivação do conceito de narrativa, constata-se a pertinência de investigar o conceito de narrativa digital aplicado às práticas de uso contemporâneas. Para tanto, este estudo prevê uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que investiga as vivências midiáticas digitais de internautas participantes de experiências de inclusão digital dos projetos dos Faróis do Saber, promovidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba-PR. Os Faróis do Saber constituem telecentros de acesso público e gratuito a ambientes midiático-comunicacionais. A capital paranaense foi pioneira nessa iniciativa, criando centros dessa natureza desde 1995 – eis o que nos motivou a escolher esse ambiente midiático-comunicacional.

O objetivo específico deste estudo é, por conseguinte, explorar o conceito de narrativa digital a partir das experiências dos internautas na *timeline* do Facebook oficial da Prefeitura de Curitiba e também em uma página que criamos para testar o conceito de narrativa digital:

<https://www.facebook.com/faroldosaberporumanarrativadigital/>. Partimos da hipótese de que a narrativa digital pode servir como tecido para os processos educacionais. É uma hipótese que tentaremos a partir da narrativa digital do estudo de caso supracitado.

Acolhemos, aqui, um arcabouço teórico interdisciplinar. Por um lado, retomamos os trabalhos da área da Educação, em especial os estudos de Vygotsky (1989), Sacristán (2000; 1998), Almeida e Valente (2012) e Resnick (2017). De outro, desdobramos as pesquisas da área da Comunicação, sobretudo as contribuições de Jenkins (2009) e Coelho e Costa (2018).

Metodologicamente, dividimos este estudo em três partes. No próximo tópico, faremos a investigação do conceito de narrativa. Em seguida, exploraremos as relações entre a educação e as TDIC. A terceira parte se dedica ao estudo de caso da *timeline* do Facebook oficial do Farol do Saber.

1. SOBRE O CONCEITO DE NARRATIVA DIGITAL

Os primeiros estudos sobre especificamente a noção de *narrativa* de maneira mais sistematizada vêm dos estudos da *Poética*, de Aristóteles (2017) – embora, como salientamos, a dimensão da produção do conhecimento humano seja bem anterior. O estagirita investigou com profundidade a tragédia,

propondo que toda produção “é o que possui começo, meio e fim” (ARISTÓTELES, 2017, p. 91). De acordo com Brockmeier e Harré (2003), o conceito de *narrativa* ganhou, contemporaneamente, diversos sentidos:

Assim como no caso do conceito de discurso, o uso do termo narrativa tornou-se mesmo exagerado, ainda que tenha aparecido no contexto das ciências humanas apenas recentemente. Este exagero é de certa forma surpreendente, dada a longa tradição do estudo da narrativa na teoria literária e na linguística. Consequentemente, seu potencial conceitual e analítico tende, algumas vezes, a tornar-se pouco claro (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 526).

Dentre as principais teorias lançadas em século XIX, retomamos a pesquisa pioneira de Vladimir Propp (1983). Esse estudioso russo analisa um conjunto extenso de contos folclóricos russos e lança as bases da narratologia. O estudioso russo propôs uma morfologia comum para os contos maravilhosos, isto é, as invariantes que toda narrativa manifestava. Em outras palavras, Propp (1983) depreendeu que, embora os nomes e as situações das personagens mudassem, permaneciam algumas funções como: a do vilão, a do herói, a da prova, dentre outros. Nas palavras do pensador russo, “no estudo do conto, a questão de saber o que fazem as personagens é a única coisa que importa; quem faz qualquer coisa e como o faz são questões acessórias” (PROPP, 1983, p. 59).

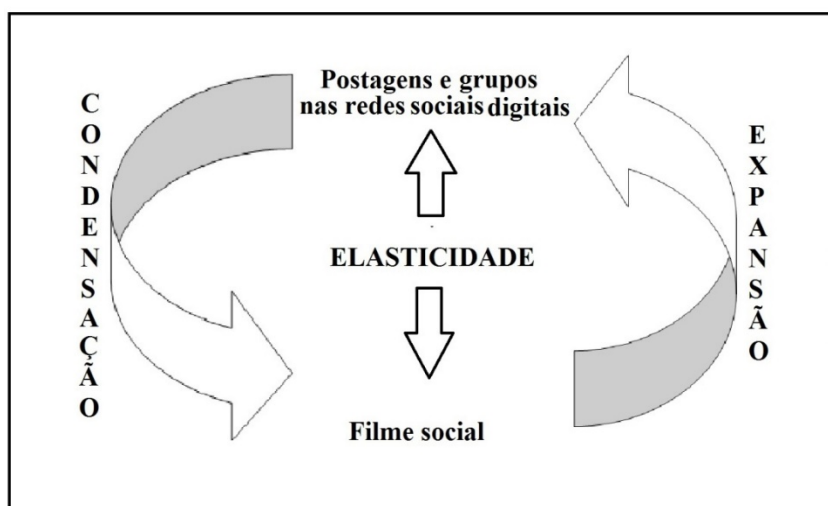
A semiótica francesa, a partir dos estudos da narratologia e da linguística saussuriana, estabeleceu que toda narrativa teria, ao menos, dois tipos de

enunciados fundamentais: o enunciado de estado e o enunciado de transformação. Conforme explicam Greimas e Courtés (2008), no *enunciado de estado*, os actantes sujeito (S) e objeto (O) podem estar em *conjunção* ($\cap$) ou em *disjunção* ($\cup$), isto é, o sujeito estaria unido ao objeto (enunciado de estado de conjunção: $S \cap O$) ou o sujeito estaria separado do objeto (enunciado de estado de disjunção: $S \cup O$). As relações entre esses elementos podem se suceder e, assim, desencadear diferentes estratégias narrativas.

Conforme destacam Coelho e Costa (2018), uma das contribuições da semiótica francesa para o estudo das narrativas digitais é que, a partir dessa perspectiva teórico-metodológica, as narrativas podem ser estudadas como um fenômeno próprio da linguagem e não somente como uma produção literária. Apreendendo essa concepção mais ampla, os estudiosos compreendem que as narrativas podem se condensar ou se expandir, porque a linguagem humana possui a característica da elasticidade.

Seguindo os postulados de Greimas e Courtés (2008), Coelho e Costa (2018) associam o conceito de *transmídia* a essa propriedade da linguagem e propõem, a partir do prisma semiótico, a seguinte esquematização:

Figura 1. Os movimentos de expansão e de condensação na campanha transmidiática The inside experience



Fonte: Reprodução do quadro de Coelho e Costa (2018, p. 161)

Esse quadro foi proposto por Coelho e Costa (2018), partindo dos resultados de análise de uma campanha publicitária que desenvolveu uma transmídia. O conceito de transmídia é desenvolvido pelos estudos de Jenkins (2009) que define essa noção como:

Histórias que se desenrolam em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo: uma abordagem mais integrada do desenvolvimento de uma franquia do que os modelos baseados em textos originais e produtos acessórios. (JENKINS, 2009, p. 384).

Coelho e Costa (2018), ao associar o conceito de narrativa transmídia com a noção de narratividade da teoria semiótica, fazem a seguinte delimitação teórica:

Assim, [narratividade] é um conceito operatório (metalinguagem), enquanto a noção de narrativa transmidiática é um conceito de uso

(semiótica-objeto). Portanto, a narrativa transmídia possui programas narrativos que concretizam o fazer dentro do texto. Contudo, ela, em sua totalidade, não constitui apenas e somente uma narrativa, mas um conjunto de programas narrativos, segundo a perspectiva da semiótica francesa (COELHO; COSTA, 2018, p. 137).

Em outras palavras, o que se propõe é que a narrativa transmídia é um fenômeno que desencadeia diversos programas narrativos, os quais, na perspectiva do próprio Jenkins (2009), corroboram o fenômeno da convergência das mídias². Também colaborando esse fenômeno, Almeida e Valente (2012) problematizam a noção de narrativa à luz do contexto dos processos comunicacionais contemporâneos:

as narrativas, que eram tradicionalmente orais ou escritas, podem ser agora produzidas com uma combinação de mídias, o que pode contribuir para que esta atividade seja muito mais rica e sofisticada, sob o ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem. A disseminação dos recursos tecnológicos e o fato de as TDIC concentrarem em um único dispositivo diversos recursos, como a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, o gravador de som, etc., como já ocorre com os celulares e os laptops educacionais, têm possibilitado novas formas de produção de narrativas, além do texto escrito ou falado. Além disso, novas formas de produção de texto, advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens midiáticas, propiciam a organização de nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos,

² De acordo com Jenkins (2009, p. 29), “convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando”. Ou seja, é um conceito – ainda em discussão/construção – que define o processo de inter-relacionamento das mídias no campo das redes sociais digitais.

representados por meio de texto, imagem ou som (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58).

A nosso ver, a emergência desses fenômenos comunicacionais da Era Digital potencializa a propriedade fundamental da linguagem humana: a narratividade. Salientamos que a humanidade tem essa propriedade mental que a diferencia de todas as demais, conforme já apontou o linguista Benveniste (2006, p. 19):

[...] a partir do momento em que se trata do homem que fala, o pensamento reina e o homem está inteiramente no seu querer falar, ele é sua capacidade de fala. Pode-se, pois, presumir que há uma organização mental própria do homem, e que dá ao homem a capacidade de reproduzir certos modelos mais variando-os infinitamente. Como estes modelos se encadeiam? Quais são as leis que permitem passar de uma estrutura sintática a uma outra, de um tipo de enunciado a um outro?

A propriedade da elasticidade do discurso, observada por Greimas e Courtés (2008), traz à luz uma base conceitual para tratar o desencadeamento desses modelos mentais ressaltados por Benveniste (2006) e que também foram evidenciados por Jenkins (2009) – ambos com horizontes teórico-metodológicos bastante distintos. Eis o que os semioticistas defendem como elasticidade do discurso:

A elasticidade do discurso é provavelmente – e pelo menos tanto quanto aquilo que se chama dupla articulação – uma das propriedades específicas das línguas naturais. Consiste na aptidão do discurso a distender linearmente hierarquias semióticas, a dispor em sucessão os

segmentos discursivos pertencentes a níveis muito diferentes duma dada semiótica. A produção do discurso se acha assim caracterizada por dois tipos de atividades aparentemente contraditórias: expansão e condensação (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 157).

Coelho e Costa (2018) desenvolvem essas duas atividades próprias a elasticidade discursiva: a expansão e a condensação. Na perspectiva dos dois estudiosos,

[...] os discursos podem se expandir em diversos e distintos textos, como, por exemplo, o tema do amor, que está presente nas novelas, músicas, peças teatrais, filmes etc. — eis a expansão. Do mesmo modo, um texto pode concentrar diversos e distintos discursos, por exemplo, um romance medieval, que pode retomar os discursos de uma época, de uma determinada sociedade e de seus estratos culturais — eis a condensação. [...] Com a emergência das mídias digitais, a elasticidade da linguagem ficou cada vez mais evidente em diversos espaços da sociedade e áreas do conhecimento, pois houve uma popularização do acesso à informação — anteriormente dificultada pelas limitações geográficas — e um aumento acentuado da produção de conteúdos — outrora bastante restrita e custosa. Desse modo, os processos comunicacionais se tornaram mais interativos e dinâmicos, pois o usuário-consumidor pôde se tornar produtor de conteúdos, mesmo ele não sendo um profissional ou especialista da área. Além disso, existem mais espaços de resposta para os usuários-consumidores, principalmente nas redes sociais digitais e nos veículos de comunicação que delas fazem uso (COELHO; COSTA, 2018, p. 148-149).

Na análise de Coelho e Costa (2018), o filme social produzido a partir das interações e postagens dos usuários na rede social digital do Facebook é um exemplo de condensação (cf. Figura 1). E o processo de produção da campanha é um exemplo de expansão. Eis como se pode aprender os conceitos como

operatórios na convergência das mídias (cf. JENKINS, 2009). A observação dessas duas atividades, a condensação e a expansão, dá conta tanto da narratividade, entendida como propriedade da linguagem humana, quanto da narrativa transmídia, compreendida como conjunto de programas narrativos.

2. EDUCAÇÃO E TDIC: EXPANSÃO E CONDENSÇÃO

Saindo do campo da campanha publicitária, explorado por Coelho e Costa (2018), nosso estudo pretende investigar a área da Educação, em especial o estudo de caso de postagens no Facebook sobre o Programa Faróis do Saber da Prefeitura de Curitiba-PR. Por isso, ancoramos nossa abordagem na linha de investigação já desenvolvida por Almeida e Valente (2012), que fazem o seguinte recorte teórico-metodológico:

A intenção de trabalhar com as narrativas digitais é justamente a de explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento. Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “janela na mente” do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58).

No próximo tópico, desenvolveremos a noção de narrativa digital a partir das atividades de condensação e expansão, na perspectiva de Coelho e Costa

(2018). Para tanto, consideramos essa perspectiva de análise delineada por Almeida e Valente (2012) de considerar o conteúdo da narrativa para “além da produção em si e do fato de esta produção ser feita por intermédio das tecnologias”, uma vez que se quer analisar a narrativa digital “no sentido de trabalhar e depurar este conteúdo, criando condições para que o aprendiz possa realizar a espiral da aprendizagem” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58).

A espiral da aprendizagem é um conceito desenvolvido pelos estudos de Valente (2005), mas que também é explorado por outros autores. Dentre essas vertentes, retomamos a proposta de Resnick (2017) que aborda a espiral da aprendizagem criativa.

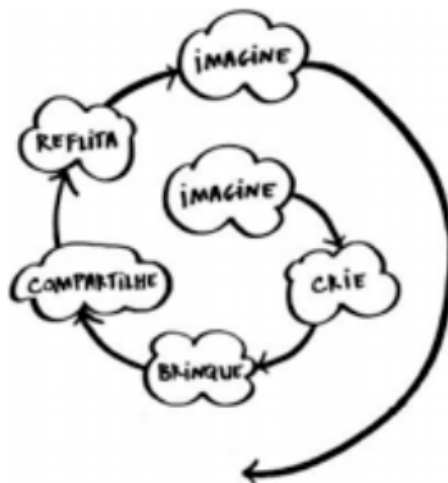
Resnik (2017) em sua obra *Lifelong Kindergarten* (“Vida longa ao jardim de infância”) retoma os fundamentos que ensejaram a criação do jardim de infância, ressignificando esse espaço criativo e de grande ludicidade para todos os demais processos educacionais subsequentes do alunado, seja na adolescência, seja, mais tarde, na vida adulta. O estudioso, para tanto, resgata as ideias de Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), considerado o patrono do jardim da infância. Resnik (2017, p. 16, tradução livre) evidencia que, anteriormente a proposta dos vinte brinquedos lúdicos criador por Fröbel, chamados *presentes de Fröbel*, “a maioria das escolas se baseava no que se pode

chamar de uma abordagem de transmissão de ensino, ou seja, o professor ficava na frente da sala de aula e transmitia informações”.

A obra mais conhecida de Fröbel é *Die Menschenerziehung* (“A educação do homem”), publicada em 1826. Nessa obra, o estudioso alemão desenvolve suas ideias de um novo modelo educacional baseado na experimentação e na ludicidade. Essas ideias emergiram em Fröbel, porque ele não estava satisfeito com o modelo de transmissão de ensino. Por isso ele propôs “[...] um modelo interativo, dando às crianças oportunidades de interagir com brinquedos, materiais para trabalhos manuais e outros objetos físicos” (RESNIK, 2017, p. 21).

Resnik (2017), buscando desenvolver esse modelo de Fröbel (1826), lança o seguinte modelo de aprendizagem criativa. A figura a seguir orienta as principais bases dessa espiral que consiste na construção de conhecimento a partir da interação de diversos processos:

Figura 2 – Espiral de aprendizagem criativa



Fonte: Imagem adaptada de Resnik (2017, p. 19).

Resnik (2017) explana os componentes dessa espiral da aprendizagem criativa

Imaginar: em nosso exemplo, as crianças começam a imaginar um castelo de fantasia, e também a família que vive nele;

Criar: imaginar não é suficiente. As crianças transformam as ideias em ações, criando um castelo, uma torre ou uma história;

Brincar: as crianças interagem e fazem experiências, constantemente, com suas criações, tentando construir uma torre mais alta ou trazendo novas reviravoltas para a história;

Compartilhar: um grupo de crianças colabora na construção do castelo, outro grupo ajuda na criação da história e os dois grupos compartilham ideias entre si. Cada novo acréscimo ao castelo indica uma nova história e vice-versa;

Refletir: quando a torre cai, a professora se aproxima e incentiva as crianças a refletirem sobre por que ela caiu. (RESNICK, 2017, p. 22, tradução livre e grifos do autor).

Essa perspectiva lançada por Resnik (2017) abre um parênteses no processo educacional, uma vez que não coloca o peso do ato de aprender na

responsabilidade do docente, nem deixa o aluno de lado. Diferentemente disso, essa espiral desenvolve habilidades e competências a partir da zona proximal do alunado, em perspectiva vigotskiana. Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), considerado o maior expoente da abordagem construtivista, assim define a zona de desenvolvimento proximal de um indivíduo:

Em colaboração, a criança é mais forte e inteligente do que no trabalho independente, eleva-se, em termos do seu nível, para além das dificuldades intelectuais que resolveu, ainda que exista sempre uma distância fixa e regular que determina a divergência entre o trabalho independente e o trabalho assistido. As nossas investigações demonstraram que, com ajuda da imitação, a criança não resolve todos os testes que permanecem por resolver. Chega até certo limite, diferente para cada uma das crianças (...). Em colaboração, a criança resolve com maior facilidade tarefas próximas do seu nível de desenvolvimento; logo, a dificuldade na resolução cresce e, finalmente, passa a ser insuperável mesmo para a resolução em colaboração. A maior ou menor possibilidade de a criança passar do saber fazer por sua conta ao que sabe fazer com assistência, constitui o sintoma mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e do êxito da sua atividade mental. Coincide num todo com a sua zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1989, p. 335).

Ao mesmo tempo, Granovsky (2018) explica as bases da zona proximal desenvolvida pelo prisma vigotskiano:

Segundo Vygotsky, apoiada na interação com um adulto, a criança apresenta outras potencialidades para além das que manifesta desenvolvendo as suas atividades de forma autónoma, projetando-se desta forma em relação à sua situação presente, superando com maior facilidade os problemas cognitivos com que se confronta, distinguindo a atividade autónoma e independente, e a interativa e grupal. A zona

de desenvolvimento proximal expressa que, mediante a “emulação”, torna-se difícil para a criança superar distintas situações problemáticas que se lhe apresentam. Pelo contrário, mediante a assistência, a mediação e a interação, a criança enfrenta com maior eficácia as situações mais próximas do seu “grau de desenvolvimento” (GRANOVSKY, 2018, p. 2).

Concordamos, assim, com a proposta de que o conceito de zona de desenvolvimento proximal possibilita “[...] pensar processos de aprendizagem como um saber coletivamente gerado, supondo que exista interação entre um *saber maduro, sistematizado*, o do adulto, e um *saber espontâneo, desorganizado*, o da criança” (GRANOVSKY, 2018, p. 3). Mais do que isso esse conceito reforça uma mudança de paradigma na área da Educação, pois, se acolhermos, de fato, a abordagem construtivista de Vygotsky (1989), entenderemos que a zona de desenvolvimento proximal é, como afirma Granovsky (2018, p. 1), uma maneira de interpelar as perspectivas tradicionais sobretudo “[...] o modo de abordar os processos de aprendizagem num caminho que vai de uma questão individual, para passar a ser pensado como um problema coletivo e, por conseguinte, do vínculo do sujeito com os outros”.

Essa perspectiva vai ao encontro do que Sacristán (2003, p. 23) reflete, pois este pesquisador pondera que:

É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma

maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas (SACRISTÁN, 2003, p. 23).

Essa perspectiva remete à reflexão de que cada espaço educativo é construído e constrói uma cultura escolar própria. Sacristán (2000), sobre esse ponto, é bastante contundente, porque a cultura escolar se inter-relaciona com os conteúdos dos currículos. O estudioso problematiza, ainda, que os conteúdos curriculares são permeados por valores, os quais estão embebidos no campo da moral. Nesse sentido, os currículos e seus respectivos conteúdos incorporam os valores do campo da moral existente nas diferentes culturas que coabitam e orbitam as sociedades:

Todos esses valores fazem parte dos objetivos pretendidos e das atividades pedagógicas que são parte de um currículo explícito da educação social e moral, e não cabe dizer que seja propriamente componentes de sua dimensão oculta. Embora a grande maioria dessas influências seja imposta como norma de fato, aceita sem discussão, como parte do que consideramos normal, e por isso são os elementos de uma socialização oculta (SACRISTÁN, 2000, p. 132)

Chegamos, então, a um ponto fulcral de nossa discussão: a construção sociocultural e histórica dos conteúdos escolares. Esse fenômeno foi, por muito tempo, negligenciado pelos especialistas da Educação, uma vez que os valores estão no campo da moral, no qual, como Sacristán (2000, p. 132) apontou, é percebido, na grande maioria das vezes, como “norma de fato, aceita sem

discussão, como parte do que consideramos normal”. É o que o estudioso chama de *socialização oculta*.

Como as instituições de ensino podem recuperar essa socialização oculta? A partir do que levantamos, a resposta mais plausível nesse momento é a seguinte. Primeiramente, é necessário considerar a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1989) para além da relação criança-adulto, explorando, como proposto por Resnik (2017), a espiral de aprendizagem criativa, desdobrando os princípios de Fröbel (1826). O que pretendemos validar com o estudo de caso de postagens no Facebook sobre o Programa Faróis do Saber da Prefeitura de Curitiba-PR é que essa zona de desenvolvimento proximal pode ser capturada nos processos de condensação e de expansão das narrativas digitais nas postagens da página oficial do Farol do Saber da Prefeitura de Curitiba-PR. Eis o que desenvolveremos no próximo tópico.

3. TIMELINE DO FAROL DO SABER DA PREFEITURA DE CURITIBA-PR

O projeto do Farol do Saber, atualmente, integra a Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba (RMBE). Essa rede foi instituída por meio do decreto n.º 376, de 17 de abril de 2007, estando também vinculada à

Coordenadoria de Projetos da Secretaria Municipal da Educação (SME) e à Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas. A todo, a rede possui 194 bibliotecas, das quais:

- 181 Bibliotecas Escolares: 149 estão instaladas em escolas e 32 estão inseridas em Faróis do Saber em Escolas;
- nove são Faróis do Saber em Praças;
- três são Bibliotecas Temáticas: Casa Encantada do Bosque Alemão; Hideo Handa; Gibran Khalil Gibran;
- uma Biblioteca Especializada em Educação.

Dentro da RMBE, a *biblioteca escolar* é concebida como “[...] um centro de recursos informacionais integrado ao planejamento pedagógico da escola e espaço-tempo para mediação e incentivo à leitura, suporte à pesquisa e à difusão cultural” (PREFEITURA DE CURITIBA, 2019, on-line). Nessa concepção, a biblioteca é considerada como ambiente pedagógico, promovendo o contato com os saberes e as práticas envolvidas no ato de ler os livros e perceber/construir a visão de mundo. Em outras palavras, proporciona-se ações intencionais que envolvem de forma integrada e sistematizada a literatura como elemento fundamental articulado com diferentes linguagens artísticas.

Nesse sentido, o projeto do Farol do Saber, implementado na cidade de Curitiba-PR, é pioneiro, uma vez que ele permite que os profissionais da educação atuem nas bibliotecas escolares como mediadores da (in)formação. Isso se dá a partir do estímulo do gosto pela leitura, que é criado e motivado

pelas ações e produções culturais com vistas a favorecer o entendimento da identidade do cidadão no próprio espaço em que vive. O Farol do Saber, mais do que um espaço da literatura e dos livros, é também um local de intervenção social, onde o cidadão aprende a se reconhecer como um sujeito de direito. Nota-se isso por meio das estratégias que atraem e integram os sujeitos da comunidade escolar ao universo da literatura, favorecendo as diversas formas de expressão cultural, bem como promovendo a socialização do conhecimento e, ainda, a exploração de diferentes meios e modos de comunicação.

Destaca-se que os Faróis do Saber, criados inicialmente em 1994 com o intuito de descentralizar o acesso às bibliotecas públicas e *lan houses*, passaram a incorporar a partir de 2017 o conceito de inovação tecnológica. Isso levou o projeto a se adaptar às novas tecnologias digitais, na mais ampla acepção do termo. A proposta foi transformadora, porque agregou uma metodologia baseada em espaços *maker*, onde são aplicadas técnicas e estratégias do *Design Thinking*. De acordo com Moraes e Cremer (2019), essa metodologia pode ser assim descrita:

Design Thinking é um modelo mental que engloba o pensamento pluralista e o pensamento sistêmico, no intuito de construir futuros melhores. Por certo, ele não é uma caixinha mágica de soluções para problemas, não segue um pensamento linear e não pode ser extremamente simplificado, ou pode perder o seu valor. Na prática, o DT é uma abordagem centrada no humano que

acelera a inovação e soluciona problemas complexos. Ao baixar as barreiras da hierarquia e do pensamento exclusivamente cartesiano, o DT oferece espaço para as ideias emergirem sem pré-julgamentos, fazendo com que o nosso cérebro seja forçado a sair da sua zona de conforto, e, a partir daí, enxergar futuros desejáveis (MORAES; CREMER, 2019, p. 52-53)

Em 2019, os Faróis do Saber e Inovação ganharam um importante prêmio nacional: *InovaCidade 2019*. A premiação aconteceu em São Paulo-SP, durante o *Smart City Business Brazil Congress & Expo*, que laureou o projeto, porque ele ofereceu espaços *maker* para criação de protótipos, com impressora 3D, aos cidadãos curitibanos, democratizando o acesso às novas tecnologias digitais. O evento realizado na capital paulista é promovido pelo Instituto *Smart City Business America*, o qual busca premiar projetos e práticas inovadoras com impactos positivos na melhoria de vida das pessoas.

A proposta dos Faróis, como se vê, está alinhada ao conceito de ecossistema de inovação da cidade de Curitiba-PR. Com isso, depreende-se que o projeto acompanha as tendências nacionais e internacionais de tecnologia educacional, com foco na aprendizagem criativa (RESNIK, 2017). Pode-se perceber isso quando revisitando o método do Design Thinking notamos que ele se aplica ao que é realizado dentro das instalações dos Faróis do Saber. De acordo com Moares e Cremer (2019), essa metodologia segue, na maioria dos casos, o seguinte roteiro:

No Design Thinking, um desafio é o ponto de partida para o processo de design, e o propósito pelo qual você irá trabalhar. O professor lançará então uma pergunta mais ampla. Por exemplo: “Como podemos repensar o meio ambiente nas comunidades ao entorno da escola?”. Com base nessa pergunta, os estudantes buscam um primeiro entendimento sobre o tema, caracterizando, assim, a fase da descoberta (MORAES; CREMER, 2019, p. 55).

Para verificar se isso está, de fato, ocorrendo, propomos investigar a narrativa digital do Facebook da Prefeitura de Curitiba. Para tanto, buscaremos depreender, a partir dos mecanismos de condensação e expansão da propriedade de elasticidade da linguagem, o que foi aprendido pelos usuários dos Faróis, considerando seus relatos de experiência expostos de maneira espontânea dentro dos comentários. Escolhemos uma das primeiras postagens, lançadas em 2017, quando houve o anúncio da implementação de uma impressora 3D dentro das instalações dos Faróis. A postagem foi publicada no dia 12 de outubro de 2017.

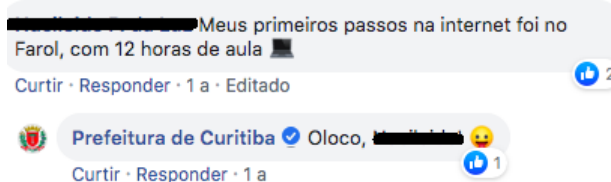
Figura 3 – Postagem sobre o Farol do Saber e Inovação: 12 de outubro de 2017



Fonte: Facebook – Página Prefeitura de Curitiba-PR

Essa postagem foi comentada por diversos munícipes. Dentre os comentários, encontramos o seguinte relato:

Figura 4 – Interação com a postagem I: condensação³



Fonte: Postagem adaptada do Facebook – Página Prefeitura de Curitiba-PR

³ Para manter o sigilo dos usuários da internet que escreveram os comentários selecionados nesta pesquisa, fizemos uso da tarjeta nos nomes e na imagem dos referidos comentadores. Por outro lado, mantivemos a identificação da Prefeitura de Curitiba, porque é um órgão público de prestação de serviços aos cidadãos.

Como se pode aprender, a Figura 3 traz uma contextualização da historicidade dos Faróis do Saber (“oferecer a primeira internet pública do Brasil”) que é seguida pela exposição de uma novidade: “espaço *maker* com uma moderna impressora 3D”. A mensagem principal que fora transmitida nessa postagem foi o pioneirismo de outrora que é reforçado, no momento presente, pela implementação do espaço *maker*. Temos a história de 22 anos de existência sendo condensada em poucas linhas na estrutura composicional da postagem.

A atividade de condensação temporal é também observada no comentário selecionado. No relato do internauta, há duas informações: a primeira é a remissão memorialística de sua relação com o Farol (“meus primeiros passos na internet foi no Farol”), já a segunda é um detalhamento dessa experiência (“com 12 horas de aula”). O comentário foi respondido pela Prefeitura de Curitiba que, em tom amistoso, diz em registro informal “Oloco” que é uma forma contraída da expressão idiomática “Olha que louco”. Esse microdiálogo possui, de forma condensada, uma série de informações, das quais desenvolvemos algumas inferências omitidas:

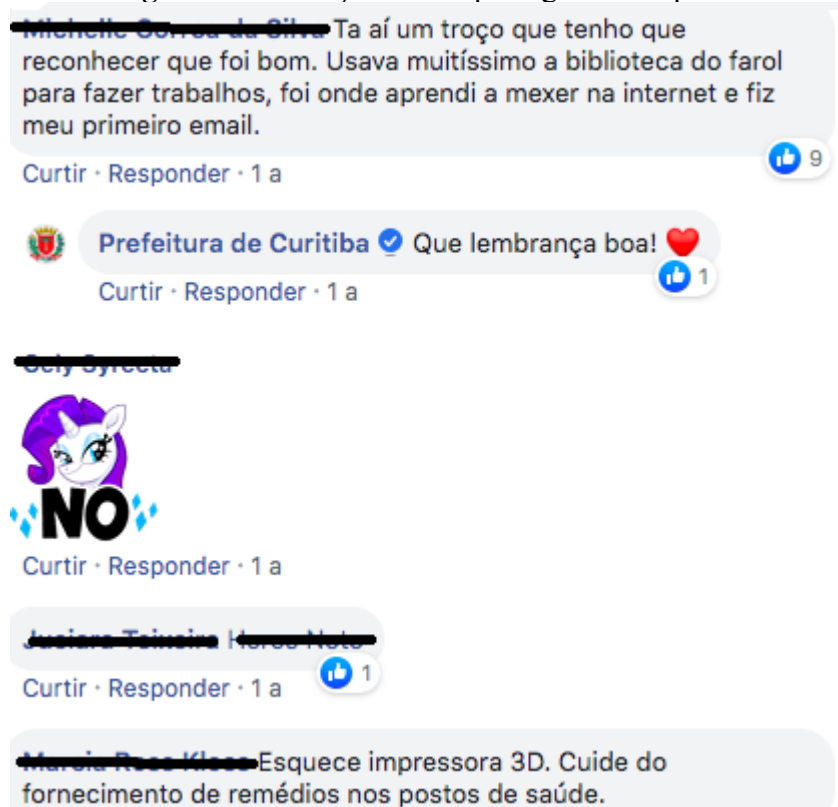
- o usuário pode estar brincando ou não, uma vez a rotina de doze horas de aula é muito extenuante para ser verídica;
- a Prefeitura de Curitiba, embora seja um órgão público e, como tal, possui uma expectativa de maior formalidade em seu tratamento linguístico, prefere o uso do registro informal “Oloco” para gerar maior

proximidade com seu público, uma vez que as redes sociais digitais promovem uma comunicação mais rápida, mais próxima e mais simples, no sentido de menos rebuscada.

Essas informações estão veladas no enunciado. Temos, então, não somente uma condensação temporal no relato da usuário, mas também uma condensação semântica que com poucas palavras produz muitos sentidos: do registro memorialístico à sátira. Eis como a narrativa digital se dá a ver nos mínimos detalhes da interação entre os usuários.

A atividade de expansão também pode acontecer. Na mesma postagem, em outra sequência de comentários, encontramos mecanismos distintos de construção do sentido. Observe a Figura 5, pois nela temos diversas interações de usuários diferentes.

Figura 5 – Interação com a postagem II: expansão



Fonte: Postagem adaptada do Facebook – Página Prefeitura de Curitiba-PR

É um engano teórico pensar que os processos de condensação e de expansão estão circunscritos ao tamanho ou à extensão do conteúdo. Partindo da abordagem semiótica (GREIMAS; COURTÉS, 2008), tanto a condensação quanto a expansão estão associadas a natureza da semiótica-objeto. No caso da Figura 5, há cinco comentários: sendo quatro de usuários que estão interagindo e um que é a resposta da Prefeitura de Curitiba ao primeiro relato.

Dos quatro comentários, o primeiro é positivo; o segundo é uma imagem (*emoticon*⁴); o terceiro é um chamado de outro usuário por *hiperlink*; o quarto é uma crítica. Este último é um caso de expansão semântica, pois, em nenhum momento da postagem, o setor da Saúde foi evocado. É o usuário que retoma as dificuldades desse segmento dentro do Sistema Único de Saúde (SUS), ampliando, assim, o escopo semântico do recorte temático privilegiado pela postagem.

Para verificar a produtividade dessas atividades na análise de narrativas digitais, criamos uma página no Facebook relacionada aos Faróis do Saber: <https://www.facebook.com/faroldosaberporumanarrativadigital/>. Nesse espaço, produzimos, compartilhamos e resgatamos conteúdos relacionados ao Farol do Saber. No dia 27 de novembro de 2018, fizemos a seguinte postagem:

⁴ Emoticon é um termo criado a partir da fusão das palavras inglesas *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). Em geral, eles servem para expressar emoções, o que se dá sobretudo por meio de caracteres tipográficos.

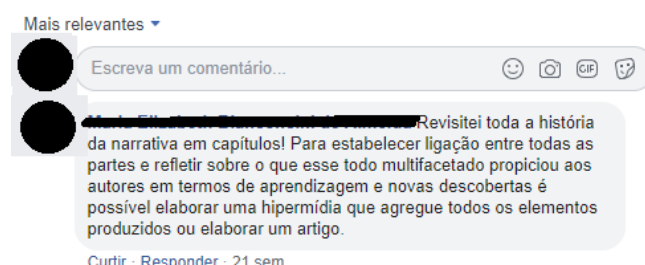
Figura 6 – Página Farol do Saber e Inovação por uma Narrativa Digital



Fonte: Postagem adaptada do Facebook – O Farol do Saber e Inovação por uma Narrativa Digital.

As instruções se concentram em direcionar a leitura: do final para o início da página. Isso decorre, porque a plataforma Facebook tem um sistema de rolagem da página em que as postagem vão se sobrepondo uma em cima da outra, da mais antiga para a mais recente. Por isso, as orientações, para evitar leituras equivocadas, sugeriu que os usuários acompanhassem de baixo para cima, isto é, das primeiras postagens para as mais recentes. Dentre os comentários efetuados, selecionamos aquela que nos pareceu mais completa, no sentido de que conseguiu capturar grande parte das nuances da cultura da convergência (JENKINS, 2009) que é desdobrada no seio dessa rede social digital:

Figura 7 – Interação com a postagem III: Página Farol do Saber e Inovação por uma Narrativa Digital



Fonte: Postagem adaptada do Facebook – O Farol do Saber e Inovação por uma Narrativa Digital.

Esse comentário mais do que assistir às histórias e seguir à risca as instruções dadas faz cogitações do que esse tipo de narrativa pode desenvolver: (i) uma hipermídia que agregue todos os elementos produzidos ou (ii) elaborar um artigo. Eis uma expansão das dinâmicas interacionais. Mais do que curtir, comentar ou compartilhar, o usuário faz propostas de intervenção. Ou seja, os usuários passam a sugerir possibilidades interacionais para além daquelas previstas na plataforma (curtir, comentar e compartilhar), querendo, de fato, participar ativamente do processo.

A semiótica-objeto não se resume a dimensão linguística de um conteúdo. Ela é o conjunto de elementos significantes de um sistema (GREIMAS; COURTÉS). O tempo-espço pode ser condensado ou expandido na materialidade linguística que, por meio do processamento da língua, pode narrar 22 anos, doze horas ou cinco minutos em algumas linhas de texto. Do mesmo

modo, um lugar pode ser descrito em seus mínimos detalhes em um romance ou ser representado em um pequeno mapa no visor do GPS.

No caso da narrativa digital, a experiência é contada nos relatos dos usuários da internet. Esses registros podem assumir diferentes formatos: vídeo, texto verbal, imagem, etc. O que buscamos demonstrar com a elasticidade da linguagem é que a narrativa digital possibilita o maior ou o menor engajamento interacional apropriando-se de recursos linguísticos e discursivos que movimentam a zona de desenvolvimento proximal dos indivíduos (VYGOTSKY, 1989). Isso pode ser utilizado para promover processos educacionais de ensino e aprendizagem.

A página que criamos para efetivar a testagem dessa hipótese é um exemplo disso. Por ora, essa página não tem tantos seguidores quanto a página da Prefeitura de Curitiba. Todavia, os processos de interação e difusão da informação estão presentes em ambas as páginas. O que lançamos como questão a ser explorada em estudos ulteriores é a seguinte observação que, com os dados que possuímos nesse momento, não podemos responder ainda: o número de seguidores engajados dentro de uma rede social digital interfere no processamento das informações e, conseqüentemente, na própria zona de desenvolvimento proximal projetada *na e pela* rede social digital?

O que podemos dizer, com os dados coletados, é que há um campo a ser explorado pelos pesquisadores da Educação. As mídias digitais não só oportunizaram uma comunicação mais rápida e globalizada. Elas impactaram a própria práxis comunicativa. Prova disso é que, como demonstramos, a elasticidade da linguagem foi potencializada, tanto nos processos de condensação, quanto de expansão, conforme já indicaram os estudos de Coelho e Costa (2018), Jenkins (2009) e Resnick (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar esta pesquisa de caráter exploratório, assumimos a hipótese de que a narrativa digital pode servir como tecido para os processos educacionais. Para tanto, realizamos um estudo de caso de algumas postagens no Facebook sobre o programa Faróis do Saber. O foco foi o de procurar a invariante no conceito de narrativa digital que se distingue da noção geral de narrativa.

Para distinguir a narrativa digital, fizemos uma sucinta revisão bibliográfica dos primeiros estudos sobre a narrativa, de Aristóteles até as propostas semióticas, de Coelho e Costa (2018), e as da convergência midiática, de Jenkins (2009). Essas foram as discussões efetuadas no primeiro tópico deste artigo.

No segundo tópico, encontramos na proposta de Almeida e Valente (2012) subsídios para desenvolver nossa pesquisa na área da Educação. Ao lado dos desdobramentos de Resnick (2017) da proposta de Fröbel (1826), vislumbramos que seria possível entender a zona de desenvolvimento proximal dos indivíduos para além da relação criança/adulto (VYGOTSKY, 1989), assumindo que a aprendizagem criativa se dá em uma espiral de conhecimentos que pode ser entendida em, pelo menos, cinco atos: imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir.

Sacristán (2000), por sua vez, trouxe à luz a pertinência de se considerar o campo de valores morais incutidos nos conteúdos curriculares. Nesse sentido, a narrativa digital poderia, de fato, ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. Isso decorre, porque as narrativas digitais interceptam as experiências e vivências dos indivíduos que estão cada vez mais conectados.

O terceiro tópico deste estudo dedicou-se a análise de postagens de duas páginas do Facebook que abordavam as atividades do Farol do Saber: uma é a página oficial da Prefeitura de Curitiba-PR, já outra é uma página que criamos para verificar se, de fato, as narrativas digitais poderiam ter função educativa. Nas duas páginas, conseguimos verificar a propriedade da elasticidade da

linguagem, a partir do processamento, seja o da condensação, seja o da expansão.

Este estudo demonstrou que as narrativas digitais não são apenas a transposição, sucessão ou distribuição de conteúdo no ciberespaço. Mais do que isso, partindo do conceito de transmídia (JENKINS, 2009), as narrativas digitais podem articular textos, tempos, espaços, avaliações que, quando condensadas ou expandidas, interferem nas relações interpessoais e interacionais promovidas no cruzamento entre as mídias digitais (cf. COELHO; COSTA, 2018), sendo os casos das postagens analisadas um exemplo disso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 3, pp. 57-82, set-dez 2012.

ARISTÓTELES. **Poética**. Edição bilíngue. Tradução de Paulo Pinheiro. São Paulo: Ed. 34, 2017.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al., 2 ed., Campinas: Pontes Editores, 2006.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, pp. 525-535, 2003.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins Costa. Textualização na cultura digital: os movimentos de condensação e expansão na campanha transmidiática The experience inside. In: LOPES, Ivã Carlos; SOUZA, Paula Martins de. **Estudos semióticos do plano da expressão**. São Paulo: FFLCH/USP, 2018, pp. 135-167. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/314/275/1175-1?inline=1> Acessado em: 20 jun. 2019.

COELHO, Patrícia Margarida Farias, PhD, possui projeto de Pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Apoio ao projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores e tecnologias digitais aplicadas à educação”. Processo nº 2018 / 07133-0 / Brasil.

FRÖBEL, Friedrich Wilhelm August. **Die Menschenerziehung**. Keilhau; Leipzig: Wienbrack, 1826.

GRANOVSKY, Pablo. Zona de desenvolvimento proximal e formação profissional. Notas do editor. Tradução de Camilo Valverde e Liliande Cunha. **Laboreal**. v. 14, n. 2, pp. 1-4, 2018.

HARDY-VALÉE, Benoit. **Que é um conceito?** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PREFEITURA DE CURITIBA. Postagem Prefeitura. **Facebook**. 12 out. 2017. Disponível em: Acessado em: 24 jul. 2019

_____. Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas. **Educação**. Unidades educacionais. Curitiba, 2019. Disponível em: Acessado em: 24 jul. 2019.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de J. Ferreira e V. Oliveira. Lisboa: Veja, 1983.

RESNICK, Mitchel. **Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play**. Massachusetts: MIT Press, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMES, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp. 119-148.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 17-35.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 232 f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2005.

VIEIRA, André Guirland. Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, pp. 599-608, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich, **Pensamento e Linguagem**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.