

Fluxos de aprendizagem: integrando narrativas e estruturas lógicas no campo da aprendizagem móvel

Me. Gabriel Lyra Chaves (UnB)

Profª Drª Daniela Fávaro Garrossini (UnB)

Palavras-chave: conhecimento narrativo, conhecimento discursivo, *flow*, aprendizagem móvel, gameificação

Resumo

Partindo da diferenciação entre conhecimento narrativo e conhecimento discursivo (ou analítico), conforme proposta por Jerome Bruner e Sara Worth, o presente artigo discute brevemente as estruturas narrativa e analítica de significação, observando divergências e semelhanças entre ambas. Posteriormente, faz um breve levantamento da tradicional classificação de gêneros textuais, contextualizando-a dentro de discussões mais recentes no campo da linguística aplicada. Num terceiro momento, propõe uma análise dos papéis desempenhados pelas estruturas narrativa e analítica de significação nos ambientes formais de ensino e nos meios de comunicação de massa, dialogando com Francisco Sierra dentro do campo da comunicação educativa. Uma vez identificadas estas dicotomias, o artigo aponta para o conceito de *flow* (fluxo), conforme originalmente proposto por Mihalyi Csikszentmihalyi, e para a apropriação ao campo *design* de jogos, conforme organizada por Jenova Cheng, apontando estruturas de gameificação como um caminho possível para o uso integrado de estruturas narrativas e analíticas no campo da aprendizagem móvel.

Abstract

Beginning from the distinction between narrative knowledge and discursive (or analytical) knowledge, as proposed by Jerome Bruner and Sarah Worth, this article briefly discusses the narrative and analytical structures of meaning, noting differences and similarities between them. Afterwards, it makes a brief survey of the traditional classification of genres, contextualizing it within more recent discussions in the field of applied linguistics. In a third stage, it advances toward an analysis of the roles of narrative and analytical structures of meaning in formal learning environments and the mass media, dialoguing with Francisco Sierra and the educational communication field. Once identified these dichotomies, the article points to the concept of flow, as originally proposed by Mihalyi Csikszentmihalyi, and its use in the game design field, as organized by Jenova Chen, pointing to gamification structures as a possible way to integrate the use of narrative and analytical approaches in the field of mobile learning.

4. GT - Games e conteúdo Transmídia

Introdução

É possível observar, em grande parte do mundo ocidental, a separação – usualmente dicotômica – de duas formas de construção de sentido: narrativa e discursiva. Esta lacuna que se acentua na compartimentação e hierarquização estabelecidas pelo ensino formal, e na partilha que este e os veículos de comunicação de massa fazem destas formas de articulação semântica. Este artigo busca propor passos de um caminho de (re)integração destas ferramentas culturais, tendo como objetivo geral contribuir para aprimorar o tratamento de conteúdo e propor algumas abordagens pedagógicas alternativas em sistemas formais e informais de aprendizagem móvel. As perguntas e inquietações que motivam esta pesquisa surgiram nas experiências vivenciadas junto ao programa Universidade Aberta do Brasil, e, posteriormente, em outros trabalhos relacionados à aprendizagem móvel experimentados junto à iniciativa privada.

Este artigo se propõe a compartilhar um ferramental conceitual, proposto com base em pesquisa bibliográfica prévia, buscando construir um corpo teórico que permita descrever e compreender algumas relações que se estabelecem entre distintos sistemas – comunicacional, educacional, social – comuns à nossa dinâmica sociocultural, e diretamente relacionados a situações formais e informais de aprendizagem. Os conceitos levantados e as relações de interação entre sistemas discutidas servirão para descrever o cenário onde se pretende intervir, e também para ressaltar os pontos de intervenção pretendidos. Posteriormente, teremos uma discussão sobre os resultados encontrados, onde propomos os primeiros parâmetros para a criação de uma ferramenta de articulação entre os sistemas de significação discursivo e narrativo, antagonizados consciente e inconscientemente em vários aspectos de nossa prática cotidiana.

1. Levantamento conceitual

Inegavelmente, a estrutura de ensino formal é uma das grandes responsáveis pelo processo de transmissão cultural no ocidente. As crianças ingressam cada vez mais cedo nestes ambientes, e neles passam grande parte de seu tempo até a chegada da vida adulta. De acordo com o Artigo 24, Inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), a carga horária mínima determinada é de 800 horas-aula anuais, divididas em 200 dias letivos. Desconsiderando feriados, teríamos 40 das 52 semanas anuais ocupadas por atividades escolares, somando mais de 75% do total de semanas de um ano.

Na cultura brasileira, esta relação é forte a ponto de chamarmos esta estrutura de *sistema de educação*, quando, em verdade, devido ao foco conteudista vigente, seria mais apropriado descrevê-lo como um sistema de escolarização, coisas bastante distintas. Como nos lembra Germán Doin no documentário *La*

Educación Prohibida, de 2012, o projeto de letramento adotado a partir da revolução industrial, e baseado no modelo prussiano, sofreu grandes influências da escola filosófica positivista, fruto direto do movimento iluminista. Assim, esta estrutura é herdeira direta do paradigma da modernidade que, de acordo com Edgar Morin (1998) e Zigmunt Bauman (2012), se apoia em estruturas conceituais tradicionalmente antagônicas, hierarquizadas em maior ou menor grau, mas indissociáveis, de modo que ambos identificam a contradição como elemento central na nossa forma de perceber e descrever a realidade objetiva.

Abrimos aqui um rápido adendo para explicar o que entendemos por realidade objetiva. Reconhecemos que cada conceito, no qual se encaixam as divisões binárias a que estamos acostumados, serve como forma de descrição simplificada de aspectos percebidos da realidade, nunca como um esgotamento da mesma. Reconhecemos as limitações que qualquer formulação humana – teórica, cultural, narrativa, artística, discursiva ou qualquer outra espécie de organização mental – tem frente ao inesgotável estoque de possibilidades significativas que compõe o mundo objetivo, aquele que se coloca antes e ao largo da experiência humana, excedendo o que já foi ou pode ser abarcado por nossos esforços cognitivos. Usando as palavras do romancista Philip K. Dick (1978), realidade é aquilo que permanece, mesmo que você pare de acreditar em sua existência¹.

Neste contexto de descrições e conceituações binárias e hierárquicas, a estrutura de ensino formal tende a priorizar um tipo específico de conhecimento frente a outros, privilegiando aspectos mentais sobre habilidades físicas, capacidade de memorização sobre posicionamento crítico, obediência sobre inventividade, dentre outros antagonismos vivenciados. Cabe ressaltar, a título de exemplo, que antes de serem alfabetizadas, a maioria das crianças são fluentes em sua língua materna, conseguindo conversar com outras crianças e adultos, compreendendo o que se lhes diz sem maiores problemas e articulando, de maneira coerente, suas próprias conclusões e réplicas. Contudo, no momento de serem alfabetizadas, “descobrem” não mais saber a língua que sabiam, vendo todo o conhecimento prático que tinham adquirido ser posto de lado em detrimento de outro, centrado mais na forma e no rigor metodológico do que na experiência. Algo similar ocorre, ao longo do processo de escolarização, com uma forma de produção de sentido que é dominada desde a mais tenra idade: a narratividade. Na estrutura formal de ensino, o conhecimento discursivo é valorizado em detrimento do narrativo. Ao longo dos próximos parágrafos, procuraremos explicitar melhor os conceitos com os quais procuramos construir um todo coerente. Assim, abordaremos o que compreendemos como estrutura formal de ensino; a diferenciação entre conhecimentos narrativo e discursivo, e as formas como estes elementos se manifestam em diferentes subsistemas dentro da estrutura formal de ensino;

¹ Livre tradução. No original "Reality is that which, when you stop believing in it, doesn't go away."

discutiremos a diferenciação entre gênero discursivo e tipologia textual – narração, dissertação e descrição –, observando sua influência sobre a construção curricular; e, finalmente, discorreremos sobre a ideia de experiência ótima e suas possíveis contribuições para situações de aprendizagem.

1.1 A estrutura formal de ensino

Na obra *Ensaio sobre o conceito de cultura*, o sociólogo Zygmunt Bauman (2012) delinea alguns aspectos da transição entre o período medieval e o moderno, espaço de tempo onde é possível identificar a cultura ocidental realizar uma reinvenção de si mesma, e período em que se consolida, também, a estrutura de ensino formal. A teologia e a estratificação social rígida, duas fortes bases da organização social europeia do medievo, estável e fundada na tradição, foram gradualmente substituídas por construções mais antropocêntricas e dinâmicas, voltadas para a constante reinvenção e adaptação. Ao apontar deslocamento de uma organização teológica para uma de base humanista, este autor aponta duas tendências centrais: “substituir a desintegrada ordem divina ou natural das coisas por uma ordem feita pelo homem, artificial”, a ordem legislativa do direito, e permutar “a revelação pela verdade de base racional” (BAUMAN, 2012, p. 14-15), a estrutura científica. Para a consolidação destas bases, e para o sucesso do projeto moderno, torna-se fundamental organizar uma forma de disseminação deste novo padrão cultural. “As duas preocupações em essência modernas e intimamente interligadas convergiam numa terceira - a pragmática da construção da ordem, envolvendo a tecnologia do controle e da educação comportamentais: a técnica da modelagem da mente e da vontade” (BAUMAN, 2012, p. 15), ponto ao qual retornaremos logo em seguida.

Retomando o trabalho de Michel Morineau, Bauman (2012, p. 46-47) destaca que a identidade, elemento que precisa ser reinventado nesta transição, ganha duas dimensões. A pessoal, onde as diferenças e particularidades de cada um ganham espaço de manifestação, e a social, onde o “eu” pessoal pode definir-se enquanto parte de um conjunto coerente. Em termos gerais, a identidade social está intimamente ligada ao conceito de nação, fundamentada num mito de coesão que reduz ou limita as diferenças e particularidades da identidade pessoal, supostamente abarcando todas as possíveis variações particulares e regionais que compõem o referido estado nacional, intento incompleto, limitado e reducionista, como bem nos lembra Stuart Hall (2001). A criação e manutenção deste novo elemento duplamente articulado, a identidade, exigia um novo tipo de esforço e de espaço social, que obedeceria a uma estrutura altamente hierarquizada, que favorecia uma classe social ascendente em detrimento das demais.

O “projeto do Iluminismo” constituiu ao mesmo tempo a elite instruída, “cultura”, no topo, e o resto da sociedade como objeto natural de seus ensinamentos, de sua ação de ensino, de “cultivo”, e

assim reproduziu a estrutura de dominação na sua nova forma, a moderna: uma forma de dominação que se estendia para além das tarefas pré-modernas de redistribuição do produto excedente, e que agora envolvia, como preocupação maior, a intenção de moldar os espíritos e os corpos dos sujeitos, penetrar profundamente em sua conduta diária e na construção de seus mundos de vida. O apelo à educação das massas era, a um só tempo, uma declaração de incompetência social das próprias massas e uma proclamação da ditadura do *professariat* (ou, para usar o vocabulário educado das próprias elites, o "despotismo esclarecido" dos guardiões da razão, dos bons modos e do bom gosto). (BAUMAN, 2012, p. 50)

Jerome Bruner (1991), psicólogo e teórico da educação estadunidense, estabelece uma clara relação entre o projeto iluminista e a separação hierárquica que privilegia o conhecimento discursivo em detrimento de outras formas de organização mental, item que será abordado com maior profundidade a seguir.

1.2 *Conhecimento narrativo e conhecimento discursivo*

Narrar é uma das formas mais antigas e disseminadas de transmissão e conservação cultural. É um elemento comum à grande maioria das culturas humanas, e as mitologias, primeiras formas sistemáticas de explicação da realidade, são todas estruturadas em embrincadas narrativas. Alguns pesquisadores, como Jerome Bruner (1991, 2004), afirmam que esta é a primeira forma de extração de sentido a ser apreendida por nossas crianças, sendo a forma pela qual nos percebemos enquanto presenças no mundo e como fazemos sentido de nossa história. Por este motivo, seu domínio precede o da lógica, e seu uso se estenderia por toda nossa vida. Outros, como o teórico literário Jonathan Gottschall (2013), afirmam que a organização narrativa, principalmente a baseada em enredo, fundamenta a maior parte de nossos sonhos, exercícios imaginativos e devaneios, atuando como a forma padrão de operação cerebral, de modo que parte sistema educacional formal teria a função de nos ensinar a suprimir este padrão e entrar num modo mental distinto, o analítico – ou discursivo, nos moldes deste trabalho.

O conhecimento discursivo é aquele de base racional e analítica, fundamentado na classificação de padrões e categorias. A partir da era moderna, a abordagem analítico-discursiva funda-se numa (suposta) relação impessoal e objetiva do observador com a realidade observada, denotando o esforço de suprimir outras formas de significação ligadas à tradição medieval e a outras não-europeias. Estaria intimamente ligada ao processo analítico, tendo por objetivo a verificabilidade e a não-contradição, elementos que o aproximam da dialética e da lógica aristotélicas e, principalmente, do modelo cartesiano moderno. Ferramentas como dedução, indução e abdução, categorização, análise, percepção de relações lógicas e estabelecimento de

relações entre diferentes categorias são ferramentas tradicionais do pensamento discursivo, que tende sempre ao campo da verificabilidade, buscando estabelecer verdades no sentido científico do termo.

Bruner também destaca o amplo domínio que nós, humanos, fazemos da estrutura narrativa. Segundo o autor,

[c]omo 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 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 que cada um tem de suas formas (...). (Bruner, 1991, p. 04)

Sarah Worth (2007), no artigo “*Narrative knowledge – knowing through storytelling*”, defende que o contato com narrativas é capaz de aprimorar nossa capacidade racional neste sentido específico. Ler, ouvir e escutar histórias nos auxiliaria a compreender melhor faculdades subjetivas, mais relacionadas à experiência estética e artística, e menos voltadas para o campo objetivo do conhecimento discursivo. A autora argumenta que “saber como” e saber “que”, instâncias cognitivas de natureza analítica, são eficientes para descrever os aspectos objetivos da realidade, e vários desenvolvimentos sociais, científicos e tecnológicos dos quais nos beneficiamos diariamente foram construídos sobre este tipo de abordagem. Contudo, várias habilidades sociais e cognitivas dependem de outras formas de organização. Por exemplo, saber “como seria”, peça fundamental de qualquer relação empática, é um estado dificilmente atingido por vias exclusivamente objetivas e racionais. Para estes casos, uma abordagem distinta torna-se melhor e mais eficiente: o conhecimento narrativo.

Para definir o que seria narrativa, coisa fundamental na compreensão das especificidades do raciocínio narrativo, Worth recorre à obra de Noël Carroll, e afirma que não existe uma definição clara do que seria uma narrativa. Ao contrário, seria possível percebê-la pela reunião de uma série de indícios, dos quais destacamos quatro:

- Envolve a descrição de transformações trazidas por, no mínimo, dois eventos;
- Os eventos narrados são associados por um tema;

- Os eventos são propositalmente organizados de maneira temporal, apresentando uma estrutura de enredo;
- Eventos anteriormente narrados subdeterminam eventos posteriores em maior ou menor grau, definindo os desdobramentos possíveis para a história dentro de uma estrutura de influências. De acordo com J.L. Mackie (apud WORTH, 2007, p. 4), os primeiros eventos funcionam como “partes necessárias mas insuficientes de uma condição que é, em si, desnecessária mas suficiente para criar efeito sobre um evento”. Por exemplo, tomemos uma narrativa: “Um garoto subiu numa árvore num dia chuvoso. Os galhos estavam escorregadios, por isso ele caiu.” A relação entre tempo chuvoso e galhos escorregadios está diretamente relacionada à queda, sendo relevante mas não determinística para que o evento se desdobre desta maneira. Assim, um mesmo evento pode ter desdobramentos diferentes em narrativas diferentes, não permitindo a organização de uma estrutura causal rígida, e ficando esta limitada ao campo das influências. Por isso alguns autores defendem a existência de um número relativamente pequeno de enredos possíveis, mas as possibilidades de combinação, abordagem e especificidade são virtualmente ilimitadas.

Como defende Sarah Worth, a constante experimentação de narrativas tende a fortalecer a capacidade de pensar narrativamente, assim como o constante uso de ferramentas mentais discursivas fortalece as capacidades cognitivas e permite o reconhecimento de padrões de comportamento antes que os mesmos possam ser verificados. Vivenciando e entrando em contato com narrativas de qualidade, promove-se o aprimoramento de articulações mentais diretamente relacionadas à imaginação ativa, à empatia e à capacidade ética, o que tende a complementar as capacidades cognitivas discursivas e a fornecer uma formação mais completa aos educandos.

1.3 Formas de discurso e tipologias textuais

Como a separação entre conhecimento narrativo e conhecimento discursivo feita até este momento lembra, em vários aspectos, a classificação formal de tipologias textuais tradicionalmente ensinada em nossas escolas – aquela que divide discursos em narração, dissertação e descrição –, cabe trazer uma complementação conceitual do campo da linguística aplicada. Destacamos que o termo *discurso*, quando usado pelo campo da linguística, principalmente nos estudos de Mikhail Bakhtin, tem sentido completamente distinto do usado na separação entre *conhecimentos narrativo e discursivo*, propostas por Bruner e Worth.

Apesar do consenso de que nunca é possível classificar um discurso completo numa única categoria – narrar eventos e exemplos auxilia na construção de um argumento dissertativo sólido; criar ambientações a partir de elementos

descritivos é parte fundamental de uma narrativa cativante; etc –, ainda hoje é possível encontrar esta separação na prática docente em salas de aula e na confecção de livros didáticos. No artigo *Gêneros discursivos ou tipologias textuais?*, a linguista Alessandra Baldo (2004) observa a distância que há entre a teoria dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin e o que se pratica em sala de aula, fundamentando seu argumento sobre a análise de três livros didáticos e num questionário aplicado a 12 professores, com o objetivo de levantar coerências e incoerências entre o que se ensina numa graduação em Letras ou Linguística e o que se aplica em sala de aula.

De acordo com Baldo, Bakhtin partiria da percepção de que toda atividade humana, por ser cultural, está diretamente ligada à língua e ao seu uso. Partindo deste pressuposto, o autor proporia uma separação básica entre “gêneros primários, ou simples, e secundários, ou complexos” (BALDO, 2004, p. 01), sendo que a primeira categoria abarcaria os discursos menos marcados pela formalidade, como os utilizados numa conversação informal, nos diálogos de um filme comercial ou numa peça publicitária, enquanto a categoria dos gêneros secundários estaria envolvida em discursos marcados por uma maior formalidade: os discursos jurídico, científico, documental, artístico, sociopolítico, técnico etc. Assim, a separação tradicional já mencionada serviria para indicar, muito mais, uma opção estilística do que um gênero discursivo, opção esta que “entra como um elemento na unidade de gênero, e daí seu entendimento de que um estudo produtivo do estilo deve sempre partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero” (BALDO, 2004, p. 8).

1.4 *Flow, o estado de experiência ótima*

Ao pesquisar elementos relacionados à criatividade na década de 1960, o psicólogo húngaro Mihalyi Csikszentmihalyi desenvolveu crescente interesse por atividades intrinsecamente motivadas, ou autotélicas, nas quais a influência da entropia psíquica é reduzida ou desaparece. O autor chama de entropia psíquica às “forças que afetam adversamente a consciência”, ou seja, “informações que entrem em conflito com intenções existentes, ou que nos distraia de eliminá-las. Nós damos a estas condições muitos nomes, dependendo de como as experienciamos: dor, medo, raiva, ansiedade ou ciúme”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2008, p. 36). Ao pesquisar as motivações que levavam pessoas a encontrarem nestas atividades uma forma particular de imersão, a experiência ótima ou o estado de fluxo (*flow*), Csikszentmihalyi sistematizou algumas características das atividades e de seu efeito. Quanto às atividades: (1) idealmente se constituem em desafios que combinam seu grau de dificuldade com as habilidades e capacidades do indivíduo; e (2) os desafios são claros, e os progressos em superá-los são percebidos imediatamente. Assim,

estar 'no fluxo' é a forma que alguns entrevistados usaram para descrever a experiência subjetiva de se engajar em desafios gerenciáveis pelo acompanhamento de uma série de objetivos, recebendo e processando constantemente as informações sobre seu progresso, e ajustando suas ações com base nestas informações. Sob estas condições, a experiência se desdobra perfeitamente de momento a momento, e o indivíduo entra em um estado subjetivo com as seguintes características:

- Concentração intensa e focada na atividade do presente momento;
- Amálgama entre ação e atenção;
- Perda de autoconsciência reflexiva (perda da percepção de si enquanto ator social);
- A sensação de que o indivíduo pode controlar suas ações; isto é, a sensação de que se sabe lidar com a situação porque se domina a forma de responder ao que quer que aconteça em seguida;
- Distorção da experiência temporal (tipicamente, a sensação de que o tempo passou mais rápido que o normal);
- A experiência da atividade é intrinsecamente gratificante, a tal ponto que atingir o objetivo final é apenas uma desculpa para vivenciar o processo. (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 90)²

Daqui, gostaríamos de extrair que o balanceamento entre habilidades possuídas e desafios exigidos é uma das principais características das experiências que conduzem ao *flow*. Se os desafios são maiores que as habilidades, o indivíduo tende a um estado de ansiedade; se ocorre o inverso, a tendência muda em direção ao tédio.

É esta característica dinâmica que explica porque atividades de *flow* tendem ao crescimento e à descoberta. O indivíduo não pode sentir prazer em realizar a mesma coisa, no mesmo nível, por muito tempo. Nós ficamos entediados ou frustrados; e então o desejo de sentir prazer novamente nos impulsiona a forçar nossas habilidades, ou a descobrir novas oportunidades de usá-las. (CSIKSZENTMIHALYI, 2008, p. 75)

Por este motivo, Csikszentmihalyi geralmente aponta para situações estruturadas como mais prováveis de provocar estes estados, já que estas possuem regras claras e fornecem a possibilidade de perceber se os objetivos estão sendo atingidos a contento, ou se é preciso ajustar as ações. E por este mesmo motivo, Jenova Cheng (2006) vê o potencial dos videogames para criar situações de *flow*, visto que trabalham com situações estruturadas onde é possível acompanhar, em tempo real, os resultados de nossas ações e ajustá-las ao desafio oferecido. O que Cheng propõe de novo são os sistemas de ajuste dinâmico de dificuldade (Dynamic Difficulty Adjustment - DDA), onde o

² Livre tradução

software se adaptaria ao grau de habilidade do jogador de maneira automática, buscando garantir um fluxo constante de desafios que exijam o incremento das habilidades sem gerar ansiedade excessiva ou tédio.

2. Tecendo relações entre conceitos e o contexto da pesquisa

Para iniciar esta contextualização, na qual procuraremos demonstrar como percebemos a relação entre os conceitos anteriormente levantados e os objetos desta pesquisa, nos parece pertinente iniciar pela questão de gênero textual, conforme proposta por Alessandra Baldo (2004). De acordo com Bakhtin, o gênero estaria relacionado à utilização social da língua, enquanto que na separação proposta pelo ensino formal, a tipologia textual estabeleceria fronteiras e diferenciações entre ferramentas culturais de organização da realidade (e do discurso que se constrói sobre a realidade). Neste sentido, a abordagem analítica de viés moderno, perceptível na postura formalista da tipologia textual, trabalharia no sentido de separar, em categorias distintas, as possibilidades de construção de sentido, fortalecendo a cisão e a dicotomia apontadas por Jerome Bruner e Sarah Worth entre formas narrativa e discursiva. Se, na prática educacional, a separação entre estas esferas é demonstrada como um dos principais aspectos da língua e como fundamental para a construção textual, é natural que se interiorize o antagonismo entre os elementos.

Esta separação, analítica e formalista, ajuda a reforçar nos ambientes de ensino formal a ideia de que os falantes não dominam a língua falada, o que denota enorme dissenso com a postura de Bakhtin e Baldo, para os quais qualquer evento comunicativo denota, claramente, o domínio da língua pelas partes envolvidas. Este formalismo auxiliaria a eliminação do caráter responsivo da comunicação, dentro do qual os envolvidos podem reagir ao enunciado proferido pela(s) outra(s) parte(s). Assim, quando o ensino formal descarta as competências e habilidades trazidas pelos educandos, trabalha no sentido de retirar sua autonomia. Esta postura, que adota o processo educativo como uma via de mão única, na qual o professor detém o conhecimento e o repassa para o aluno, como se este fosse um receptáculo vazio, é aquela que Paulo Freire (2005) define como ensino bancário. Refere-se à estrutura rígida e serializada tradicionalmente aplicada pelo ensino formal, aquela que compartimenta o conhecimento em categorias e que, no esforço de compartimentar, elimina relações, trocas e complementaridades que, na esfera da realidade objetiva, não podem ser eliminadas.

Enquanto o ensino formal adota uma postura de compartimentação, perpetuando a abordagem analítica herdada do modelo cartesiano e do positivismo, outra estrutura social acaba por assumir a tutela do conhecimento narrativo: a dos veículos de comunicação de massa. Notavelmente, a programação dos canais de TV aberta cede gradualmente mais espaço para

narrativas: novelas, filmes, séries, animações e *reality shows*, hoje, ocupam espaço significativo das grades de programação.

Mesmo dentro do campo jornalístico, último bastião discursivo da programação televisiva, a adoção de organizações tipicamente narrativas é uma tendência crescente. Destacamos: a inserção de personagens que vivenciam as situações noticiadas; explicações que seguem estruturas de enredo; a apresentação de problemas enquanto perturbações de uma suposta ordem natural; a eleição de “heróis” para a solução dos mesmos problemas, ou de antagonistas que os causaram; um maior compromisso com a verossimilhança narrativa do que com uma verificação crítica e investigativa. E, enquanto o ensino formal adota uma linguagem prioritariamente discursiva, pouco dominada pela maioria da população, os grandes veículos de comunicação adotam uma estrutura que facilita sua comunicação com qualquer pessoa, dado que compreender e produzir sentido através de narrativas é uma faculdade comum a virtualmente qualquer humano que compartilhe uma cultura.

Francisco Sierra Caballero (2014), autor do campo da comunicação educativa, recorre ao conceito escola paralela, cunhado por Louis Porcher, sociólogo e educador francês. “A escola paralela será definida como ‘o conjunto de vias, mediante as quais, e à margem da escola, chegam até os alunos (e a não alunos), as informações, os conhecimentos e certa formação cultural, correspondente aos mais variados campos” (PORCHER apud SIERRA CABALLERO, 2014, p.55). O conceito abarca, portanto, a principal estrutura informal de transmissão cultural: os veículos de comunicação de massa. Ao tratar da lacuna que se forma entre as pedagogias tradicionais e a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação no contexto social.

Enquanto a escola não sabia muito bem em quê consistia o ensino, a comunicação e a educação comunicativa, os meios prosseguiram constituindo-se em um poderoso sistema de transmissão cultural, relegando de maneira progressiva a função socializadora do sistema educativo a um papel quase marginal. (SIERRA CABALLERO, 2014, p. 54)

Esta partilha entre as duas formas de construção de sentido protagonizadas por ensino formal e escola paralela acaba por acentuar o antagonismo entre conhecimentos narrativo e discursivo, de modo a dificultar a comunicação entre educadores e educandos. Mas, no contexto atual, também gera outro efeito: grande parte dos professores de hoje nasceu e se formou num mundo sem internet, onde o fluxo de informações era consideravelmente mais restrito. Seus educandos, por outro lado, se criaram num contexto de hiperconexão. Assim, a comunicação entre as partes torna-se complicada, e os objetivos do ensino bancário, focalizados na memorização e na retenção acrítica de informações já não apresentam um porquê para quem estuda, já que qualquer

pesquisa de internet é capaz de fornecer, em qualquer lugar e a qualquer momento, os dados que se lhe exige memorizar.

É neste contexto o conceito de *flow* tende a fornecer saídas possíveis. O planejamento de atividades estruturadas, nas quais seja possível equilibrar o domínio natural da forma narrativa e o desafio de aprender conteúdos de natureza discursiva pode trazer novas experiências de aprendizagem, mais enriquecedoras e geradoras de engajamento, o que possibilita caminhos de comunicação entre a presente pesquisa e o conceito de gamificação, muito em voga no presente. Facilitam a proposição destas atividades estruturadas os sistemas de aprendizagem móvel, aqueles baseados nas novas tecnologias da informação e da comunicação, e que exploram formas de comunicação síncrona e assíncrona, permitindo que surjam situações de aprendizagem formal em contextos distintos daqueles inscritos nos muros das escolas. Associar sistemas de ajuste dinâmico de dificuldade aos sistemas de tutoria inteligente, unindo duas ferramentas disponíveis e fundamentadas em extensas pesquisas, permitiria a adequação do conteúdo às habilidades particulares de cada educando, fornecendo uma maior gama de opções e proporcionando *feedback* automático, situações que libertam o educador da tarefa de transmitir conteúdos e o liberam para trabalhar outros aspectos do processo educativo.

3. Algumas considerações

Diante do que foi exposto, consideramos importante retomar um ponto inicial do artigo. A distinção entre escolarização e educação. A proposta compartimentada e serial do modelo bancário nivela educandos de todos os níveis num único modelo padrão, eliminando a individualidade de cada um. Não creio que seja ousado ou infundado afirmar que o modelo contribui para o surgimento de entropia psíquica, tanto mais por ir de encontro à multiplicidade de identidades e grupos com os quais crianças e adolescentes tendem a se relacionar atualmente. Atuar no desenvolvimento da autonomia de cada um, respeitando sua individualidade e sua bagagem de conhecimentos é um dos requisitos básicos apontados por Paulo Freire (2005, p. 30-31; p.59-61) para criar uma relação saudável entre educadores e educandos, e uma forma de transformar a curiosidade ingênua, presente em cada um, na curiosidade epistemológica que impulsiona o aprimoramento pessoal e a produção de conhecimento. Abandonar o modelo bancário deixa de ser uma opção e passa a se tornar uma exigência e uma urgência, e divergir desta percepção implica em assumir apenas o caráter de escolarização, com sua memorização mecânica, suas grades hierárquicas e classificações comparativas que solapam a colaboração, nunca constituindo um sistema de educação por não atender às instâncias moral e ética sem as quais não se formam cidadãos.

Outro ponto importante, que tange a separação entre ensino formal e escola paralela, é a noção de que algumas situações geram aprendizado, enquanto

outras não. Tanto Freire (2005, p. 50-53) quanto o biólogo e teórico Ludwig von Bertalanffy (2015, p. 144-149; p. 261-280) apontam que a vida, enquanto estado dinâmico de inacabamento, tende para a aprendizagem constante, a inventividade e a criação, raramente para a estagnação. Neste sentido, explorar as potencialidades trazidas pelos aparelhos de telefonia móvel, altamente disseminados, pode implicar em romper com os limites tradicionalmente impostos à educação e ao aprendizado, gerando o potencial de transformar qualquer experiência numa situação de aprendizagem.

Destacamos, finalmente, que apesar do tom apaixonado com que muitos dos elementos aqui apresentados são defendidos, esta pesquisa não vê na adoção de estratégias como *flow*, narratividade (ou *storytelling*) e gameficação, a criação de uma panaceia, capaz de fazer desaparecer as mazelas do mundo. São caminhos que, associados a uma prática docente ética, tendem a facilitar processos educacionais e a ampliar as situações onde é possível gerar, acompanhar e compartilhar a aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BALDO, Alessandra. Gêneros discursivos ou tipologias textuais?. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004.

BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimentos e aplicações*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

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

CHENG, Jenova. *Flow in games*. Disponível em <<http://jenovachen.com/flowingames/thesis.htm>>, acesso em 23/10/2015.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins Publisher, 2008.

DICK, Philip K. *How to Build a Universe That Doesn't Fall Apart Two Days Later*. 1978. Disponível em <http://deoxy.org/pkd_how2build.htm>, acesso em 14/07/2015.

La Educación Prohibida. Direção de Germán Doin. Produção de Daiana Gómez *et al.* Eulam Producciones, 2012. Distribuição digital independente. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=3vj6wL7MYMo>>, acesso em 06/03/2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOTTSCHALL, Jonathan. *The Storytelling Animal: how stories make us human*. New York: Mariner Books, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

McLUHAN, Marshall. *A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1972

MORIN, Edgar. *O Método 4 – As ideias*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The concept of flow.
In: *Handbook of positive psychology*, p. 89-105. New York: Oxford University Press, 2002.

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