

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA: CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA  
CULTURA DA CONVERGÊNCIA EM PROCESSOS  
EDUCACIONAIS**

**PAULO ROBERTO MONTANARO**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. CLAUDIA RAIMUNDO REYES**

São Carlos - SP

Dezembro - 2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA: CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA  
CULTURA DA CONVERGÊNCIA EM PROCESSOS  
EDUCACIONAIS**

**PAULO ROBERTO MONTANARO**

Tese de doutorado apresentada para defesa como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, área de concentração Educação Escolar: Teorias e Práticas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes

São Carlos - SP

Dezembro – 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Paulo Roberto Montanaro, realizada em 08/12/2016:

---

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes  
UFSCar

---

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
UFSCar

---

Prof. Dr. Glauber Lucio Alves Santiago  
UFSCar

---

Profa. Dra. Cintia Inês Boll  
UFRGS

---

Profa. Dra. Maria Teresa de Almeida Maia e Carmo  
ESE-IPSANTAREM

*Cedo ou tarde, você vai aprender, assim como eu aprendi, que existe uma diferença entre **conhecer** o caminho e **trilhar** o caminho.*

Morpheus, em Matrix (1999)

Dedico este trabalho a minha querida esposa Juliana, a minha amada filha Giovanna, a minha família, meus amigos, minha orientadora Claudia Raimundo Reyes e a todos os que acreditaram e continuam acreditando em mim.



## AGRADECIMENTOS

À Profa. Claudia Raimundo Reyes, minha orientadora, pelo incentivo, pela paciência e principalmente pela confiança em mim depositada, visto que sempre acreditou que a realização e a conclusão deste trabalho seria possível;

À Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD), setor onde atuo como servidor técnico-administrativo e que nas figuras principalmente do Prof. Glauber Santiago, Profa. Joice Otsuka e Profa. Aline Reali sempre foram incentivadores do meu trabalho e das ideias que amadureceram até o atual estágio;

Aos colegas de trabalho, que de maneiras diferentes, estão presentes neste trabalho graças a incontáveis conversas, reflexões, debates e projetos. Em especial, à todas as pessoas que atuam ou atuaram comigo na equipe de produção audiovisual, profissionais incríveis que me fizeram crescer bastante;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFSCar, que tem sido solidário e compreensivo ao longo desse período de meu doutoramento, me acolhendo e me dando suporte para a finalização adequada deste trabalho;

À Camila Bisson, com quem tenho muita alegria em trabalhar junto, autora das imagens, das adaptações e das composições visuais aqui presentes, que agregam um valor inestimável a essa pesquisa;

À meus amigos, sempre fiéis e companheiros;

À minha mãe Dirce, meu pai Carlos, minhas irmãs Verônica e Jussara e todos os meus familiares que sempre foram a base da minha formação ética e moral, com quem aprendi o valor da dignidade, do trabalho e da honestidade;

À minha esposa Juliana, não só pela valorosa ajuda na organização bibliográfica e nas longas noites como ouvinte das ideias aqui descritas, mas principalmente pelo apoio incondicional, pelo suporte emocional e que, ao lado da pequena Giovanna, é a minha grande fonte de energia, luz e inspiração, mesmo nos momentos mais difíceis;

Enfim, a todos que de alguma forma tornaram o presente trabalho possível, das mais distintas formas, e que infelizmente não consigo nominar para não correr o risco de ser injusto com alguém;

Antes de bacharel, mestre ou mesmo doutor, agradeço a honra de ser chamado de colega, amigo, irmão, filho, esposo e pai, meus maiores títulos.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os diferentes aspectos sobre os novos paradigmas de comunicação e diálogo que se configuram a partir das transformações decorrentes de uma reestruturação social a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais de comunicação e informação. A proposta, portanto, é compreender como os conceitos da narrativa transmídia e da cultura de convergência podem se tornar catalisadores de processos de mediação que considerem as características de ubiquidade e nomadismo social, bem como incorporar a estratégias de ensino e aprendizagem elementos como gamificação de conteúdos; tecnologias de imersividade; cultura participativa de construção do conhecimento e outros elementos que tem se desenvolvido em decorrência desta nova sociedade em rede. Assim, em uma pesquisa bibliográfica que aborda questões do campo da educação e da comunicação, a pesquisa tem o intuito de elaborar uma análise crítica sobre os diferentes aspectos da utilização das tecnologias digitais na educação, priorizando a dialogicidade e o envolvimento entre os diferentes atores e conteúdos, dentro de estratégias de articulação transversal entre as diferentes mídias e meios. Dividido em três partes, o trabalho se pauta inicialmente em estabelecer um contexto sobre a utilização das diferentes tecnologias de comunicação digitais e das linguagens oriundas das particularidades de cada uma delas. Em seguida, faz uma reflexão sobre essa reconfiguração social onde ao mesmo tempo em que criamos e inventamos novas formas de nos comunicar e de termos acesso a informação, somos transformados por cada uma destas novas ferramentas e a nossa relação com o outro e com o mundo muda completamente e, por fim, como que os conceitos da narrativa transmídia já amplamente estudados nos campos da arte, da cultura e do entretenimento podem agregar valor à estratégias envolventes de ensino e aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The present work aims to reflect on the different aspects about the new paradigms of communication and dialogue that are shaped by the transformations resulting from a social restructuring from the development of digital technologies of communication and information. The proposal, therefore, is to understand how the concepts of the transmedia storytelling and the culture of convergence can become catalysts of mediation processes that consider the characteristics of ubiquity and social nomadism, as well as incorporate to teaching and learning strategies elements such as gamification of contents; Immersive technologies; Participatory culture of knowledge construction and other elements that have developed as a result of this new network society. Thus, in a bibliographical research that addresses issues of the field of education and communication, the research intends to elaborate a critical analysis on the different aspects of the use of digital technologies in education, prioritizing the dialogicity and the involvement between the different actors and contents, within strategies of transversal articulation between the different media. Divided into three parts, the work is initially intended to establish a context about the use of different digital communication technologies and languages derived from the particularities of each one of them. It then reflects on this social reconfiguration where, at the same time as we create and invent new ways of communicating ourselves and having access to information, we are transformed by each of these new tools and our relationship with the other and with the world It changes completely, and finally, as the concepts of the transmedia storytelling already widely studied in the fields of art, culture and entertainment can add value to the surrounding teaching and learning strategies.

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Ilustração comparativa entre uma franquia de mídia típica e a transmídia .....</i>	<i>43</i>
<i>Figura 2 - Gráfico ilustrativo das diferenças entre multimídia, transmídia e crossmídia .....</i>	<i>48</i>
<i>Figura 3 - Composição ilustrativa com diferentes produtos da franquia Star Wars .....</i>	<i>55</i>
<i>Figura 4 - Composição ilustrativa com diferentes produtos da franquia Lost .....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 5 - Composição ilustrativa com diferentes produtos da franquia Marvel .....</i>	<i>71</i>
<i>Figura 6 - Composição ilustrativa com diferentes jogos produzidos pela Telltale .....</i>	<i>74</i>
<i>Figura 7 - Composição ilustrativa do jogo Pokemon Go.....</i>	<i>101</i>
<i>Figura 8 - Imagem esquemática que trata da relação realidade-virtualidade .....</i>	<i>103</i>

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>12</b>
Objetivos .....	17
Justificativa.....	18
Metodologia.....	23
Estrutura da pesquisa .....	25
<b>A convergência das mídias.....</b>	<b>28</b>
O conceito de mídia.....	33
Franquia de mídia .....	35
Multimídia, hipermídia, crossmídia.....	39
Afinal, o que é narrativa transmídia?.....	41
Convergências e divergências .....	48
<b>A narrativa transmídia na prática .....</b>	<b>50</b>
<i>Star Wars</i> e a expansão de um universo .....	51
<i>Matrix</i> e a profundidade narrativa .....	56
Lost e a transmidialidade da TV para a internet .....	61
O modelo <i>Marvel</i> de criação de um universo .....	66
O universo dos jogos expandido para outras mídias.....	72
Narrativas transmidiáticas e suas especificidades .....	77
<b>Diferentes linguagens para construção de material didático.....</b>	<b>80</b>
Filmes, vídeos e animações .....	81
Jogos tradicionais e digitais.....	88
Gamificação.....	94
Realidade Virtual.....	99
Realidade Aumentada.....	101
Web 2.0 (e 3.0).....	104
Redes Sociais.....	107
Blogs, Flogs e Vlogs.....	111
Diferentes linguagens, novos caminhos .....	113
<b>Literacia digital e os novos paradigmas da comunicação .....</b>	<b>116</b>

Convergência, imersão e diálogo.....	125
Tecnologia e Sociedade (e vice-versa) .....	131
Novos meios de comunicação com o aluno contemporâneo .....	136
<b>Educação transmídia.....</b>	<b>140</b>
O aluno: de espectador a protagonista .....	141
Educar para as mídias, com as mídias e pelas mídias .....	143
Mídias audiovisuais na educação .....	146
Apontamentos para uma literacia midiática .....	150
Transmídiação de conteúdos .....	152
Principais aspectos para criação transmídia.....	157
Domínio de conteúdo .....	157
Identificação do público-alvo .....	159
Mídias, objetos e linguagens .....	160
Pontos de transversalidade .....	161
Engajamento estudantil .....	162
Potencialidades e desafios .....	163
<b>Considerações finais .....</b>	<b>168</b>
<b>Referências .....</b>	<b>173</b>

## APRESENTAÇÃO

Transmídia. Ainda que pareça mais um daqueles termos genéricos derivados de mídia que temos visto surgirem nos últimos trinta anos, há algo de realmente inovador na prática por trás do conceito. Se de um lado há um aspecto inegavelmente tecnológico, que nos coloca em face de uma expansão de proporções gigantescas dos diferentes meios de comunicação, sobretudo de natureza digital; por outro há algo mais humano nessa revolução, um novo sentimento de pertencimento e de diálogo que está para além de aparelhos e dispositivos mais avançados. Estamos reaprendendo a nos comunicar com o mundo e com o outro por meios que ou nos eram inacessíveis nas décadas finais do século XX ou sequer existiam naquela época. A globalização não só trouxe uma tendência a nos tornarmos fluentes em novas línguas, mas também em novas linguagens. E tão importante como nos apropriarmos de cada uma delas é compreender o potencial de transversalidade dialógica por todas elas, sobretudo nos processos educacionais, base do aprendizado e da formação de cada um nós.

O desenvolvimento de estratégias e métodos educacionais dentro de um contexto social que ainda está em pleno estado de reconfiguração a partir de novos paradigmas da comunicação e da constituição do conhecimento no Brasil atinge, nestes primeiros anos do século XXI, um estágio importante. O ensino, seja ele fundamental, médio ou superior, a partir de diferentes metodologias e modalidades, passa por um processo de transformação em suas estruturas – físicas, pedagógicas, organizacionais – que problematiza suas práticas educacionais em torno da reconfiguração social que se dá a partir deste novo estado de conectividade em que nos encontramos e pela forma como tudo isso tende a transformar nossos conceitos educacionais mais sedimentados e estáveis, seja qual for a modalidade de ensino, visto que a distinção entre cada uma delas tende a se diluir até o ponto onde não seja mais importante distingui-las. Os antigos paradigmas da sala de aula convencional já não parecem suficientes para um entendimento mais aprofundado das diferentes abordagens possíveis a partir de ferramentas que aos poucos se popularizam e que por sua vez continuam a se transformar a cada dia. Há, portanto, uma enorme transformação não só em termos de capacidade técnica nas diferentes tecnologias, mas principalmente na forma de nos relacionarmos com essas ferramentas.

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Elas estão cada vez mais fazendo parte do nosso cotidiano e, do mesmo modo que a tecnologia da escrita, elas também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação como, por exemplo, a criação e uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. (VALENTE, 2007, p.12)

Nos últimos anos, houve um grande crescimento em iniciativas – públicas ou privadas – que se utilizam das tecnologias digitais aplicadas a educação em todo o mundo. No Brasil, não foi diferente. A educação a distância (EaD) e mesmo a educação híbrida - aquela que busca mesclar as melhores características das modalidades presencial e a distância - podem ser vistas não só como uma alternativa paralela ao ensino presencial, mas sim uma forma de rever conceitos até então solidificados em nosso sistema de ensino, buscando incorporar as diferentes características e potencialidades de distintas linguagens até então ignoradas ou, quando muito, subaproveitadas atualmente. Se o espaço e o tempo, por exemplo, são elementos-chave na concepção dos processos de ensino e aprendizagem que se desvinculem da sala de aula convencional, as relações entre todos os sujeitos envolvidos também devem considerar as suas características específicas.

As novas dinâmicas de sincronicidade, presencialidade, docência e participação ativa acabaram não só criando novas percepções do ensinar e do aprender, como abriram caminhos outros que buscam sobrepor o *status quo* do que é aprender em favor de formas mais eficientes, desafiadoras e envolventes de se abordar temas e de se realizar atividades. A partir dos novos conceitos que o atual momento oportuniza, tais como os que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho e que tratam de produção e articulação transversal de materiais didáticos, limites da sala-de-aula, a atuação docente e o papel ativo discente, dentre outros, é possível se propor novos formatos de planejamento, aplicação e avaliação de conteúdos didáticos que se apropriem dessas novas características que as mídias, principalmente as de cunho digital, oferecem.

A utilização de ferramentas - físicas e cognitivas - de mediação é um dos pontos cruciais no desenvolvimento destas relações entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo dialógico da educação, havendo ainda certa ociosidade nos estudos que abranjam esse ponto em relação aos trabalhos contemporâneos da área de

comunicação, sobretudo no campo da convergência midiática<sup>1</sup> e do estado de conexão permanente possibilitados pelas tecnologias digitais que surgem continuamente como resposta à contínua demanda que nós mesmos também produzimos conhecimento, principalmente no que consta ao audiovisual e suas mais diferentes formas, como vídeos, filmes, músicas, animações, jogos, imagens, áudios e todas as combinações imagináveis entre cada um destes elementos não só individualmente, mas de forma articulada e organizada dentro de um mesmo plano composto por múltiplas faces.

Se, de modo geral, a educação convencional sempre encontrou grandes dificuldades no emprego de conteúdos diferentes do texto escrito e/ou falado, as novas tecnologias que foram surgindo, sobretudo a partir do final do século XIX, tais como o cinema, o rádio, a telefonia, a televisão e, mais tarde, a internet e as tecnologias digitais, foram sendo absorvidas pela sociedade nos mais diferentes contextos, sem que estas linguagens fossem necessariamente incorporadas a todo o sistema de forma integrada e planejada, limitando-se, em muitas ocasiões, a iniciativas isoladas e periféricas em campos importantes, inclusive o educacional. Os diferentes meios de comunicação surgem antes mesmo de aprendermos a lidar com eles adequadamente. Isto posto, as novas características da convergência demandam novos estudos acerca da sua inserção nas dinâmicas da sala de aula, independentemente da modalidade de ensino adotada. Com a expansão do uso das tecnologias – sobretudo as de caráter audiovisual – e as tecnologias digitais cada vez mais presentes na atual conjuntura social, não só a produção, como também a distribuição e a participação estão se reconfigurando, como destaca Belda (2009):

A proliferação das mídias baseadas em imagem e som e das tecnologias de comunicação interativa vem alterando as formas de ensino e aprendizagem ao longo dos últimos 50 anos. A penetração dos aparelhos e a abrangência das transmissões de televisão trouxeram, desde seu advento, um apelo especial à aquisição de conhecimentos [...]. A partir da década de 1990, a disseminação e o incremento das redes de computadores, sobretudo a internet, deram meios efetivos para que o público interagisse e colaborasse em torno da produção e disseminação de conteúdos (BELDA, 2009, p.19).

E é justamente aqui que cabe a reflexão sobre quais são os aspectos que influenciam diretamente e indiretamente na produção de materiais das mais diversas características que, sendo produzidos especificamente com a finalidade educacional ou

---

<sup>1</sup> A convergência midiática é, resumidamente, um fenômeno que analisa a tendência de que, por meio dos canais digitais, diferentes mídias se encontram com o propósito de alcançar e alimentar um público cada vez mais amplo, permitindo assim que o produto maximize seu impacto diante o nicho para o qual é produzido.

advindos de outras fontes para que sejam ressignificados dentro do contexto proposto pelo professor, devem ser parte dos meios de interação entre os envolvidos. Para o estudo aqui proposto, portanto, o foco está na questão dos materiais educacionais em diferentes mídias e suportes, bem como sua articulação dentro de estratégias didático-pedagógicas, privilegiando os princípios de convergência, cultura participativa e transmidialidade, termos que serão pormenorizados nos capítulos que se seguem. Assim, não há um olhar fixo em uma modalidade ou outra de ensino, mas sim nas possibilidades estratégicas de criação e articulação de conteúdos que tem como característica fundamental a constituição transversal de um amálgama de possibilidades que incorpora não só as tecnologias em si, mas essas novas características da dinâmica social da participação ativa, do estado de conectividade perene entre os diferentes sujeitos e da multi-presencialidade que afeta a cada um de nós.

Assim, tomando-se por base a pesquisa realizada na ocasião do mestrado<sup>2</sup>, onde foi observado que a produção e a utilização de conteúdos audiovisuais no campo da educação a distância, mesmo sendo uma modalidade onde a mediação via interface digital é inerente a sua própria natureza, estava um tanto quanto fragmentada, considerando o todo de uma disciplina ou de um curso. Do mesmo modo como outros recursos, tais como materiais impressos, webconferências e materiais virtuais, o planejamento articulado entre todas as mídias está aquém de suas possibilidades, especialmente se observarmos teorias e estudos que abordam um contexto bastante recente da convergência das mídias, como a cultura, o entretenimento, as artes e a publicidade. No contexto educacional, o tema ainda parece pouco abordado, tanto na formação do professor para a escrita e a leitura crítica das diferentes mídias, como para que se explore todo o seu potencial dentro da sala de aula presencial ou virtual. Como destaca Cruz (2016), ainda há muitos desafios a serem superados nesta sensibilização formativa docente e da reestruturação curricular da educação nos mais diferentes níveis. Para ela:

Os desafios a serem enfrentados nessas formações se baseiam na sensibilização para uma mudança de prioridade das técnicas para as linguagens, dos conteúdos para os contextos, dos gêneros textuais escritos para os multimodais, do ensino presencial para o compartilhamento da aprendizagem interativa da cultura digital e, finalmente, da descentralização

---

<sup>2</sup> MONTANARO, P. R., A caracterização da produção de materiais didático-educativos audiovisuais para educação superior a distância na UFSCar. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

do foco do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno (CRUZ, 2016, p.189).

Verifica-se, portanto, uma necessidade em aprofundar o tema da convergência e do trabalho de planejamento e articulação de uma estratégia pedagógica verdadeiramente transmidiática, que se apoderasse desse conceito de montar um painel diversificado de conteúdos distintos que, articulados, ganham um sentido mais amplo, e que podem oferecer o acesso a um conhecimento mais completo, ao mesmo tempo em que pode envolver o educador e o educando em um processo imersivo e estimulante de criação do conhecimento. Contudo, para isso, há ainda que se repensar o trabalho docente que ganha contornos mais inexplorados de articulação e mediação. Afinal, as linguagens midiáticas ainda parecem pouco exploradas na formação docente tradicional das licenciaturas no Brasil, e mesmo quando abordadas, limitam-se a aspectos básicos de caráter técnico. Há que se pensar em uma formação crítica para as mídias e esse movimento deveria acontecer de forma conjunta em todos os níveis de formação para que as transformações se façam eficazes.

Esta pesquisa se propõe a levantar aspectos fundamentais da *narrativa transmídia*, onde vários elementos midiáticos se comportam como um todo, formando um único universo multifacetado, e que considera a vivência ativa do interlocutor dentro desse espaço para proliferar e se retroalimentar; e relacioná-la com as possibilidades que isso pode trazer aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos didático-educativos nas diferentes linguagens e mídias. Mais do que somar vários elementos, ou mesmo explorá-los em uma estrutura de franquia de mídia<sup>3</sup>, a ideia é considerar não só um único objeto - como o cinema ou a televisão - mas se utilizar de cada um destes meios e suas características intrínsecas (linguagem, estética, espaço, tempo, etc.) para tratar de um mesmo tema com diferentes abordagens, incorporando as diversas facetas e os abordando de acordo com a mídia que melhor lhe atender. Nesse contexto é importante considerar o interlocutor como parte ativa do processo de produção, aproveitando canais como a internet, dispositivos móveis, estruturas gamificadas<sup>4</sup> de interatividade e interação<sup>5</sup>, as tecnologias digitais em geral e mesmo outros espaços

---

<sup>3</sup> Haverá um momento específico dentro do texto onde este termo será melhor desenvolvido para compreensão de suas características e a sua comparação com outras derivações de mídia.

<sup>4</sup> A gamificação é um processo de transposição de elementos inerentes aos jogos para outros contextos, e também haverá um espaço para tratar melhor do tema no contexto educacional nesse texto.

<sup>5</sup> Ainda que o uso de ambos os termos apareça, em alguns autores, como sinônimos, para este trabalho, entende-se interação como um processo natural das diferentes relações humanas enquanto a interatividade trata de uma dinâmica também com objetos computacionais que propõem uma participação ativa do

físicos ou virtuais para que o outro possa também produzir conteúdos que componham aquele universo em questão. Não se trata mais de um material em uma mídia finita, mas de conteúdo, no seu sentido mais amplo, abordado por todas as mídias e suportes que forem necessários e possíveis para a realidade dos sujeitos envolvidos.

No campo da educação, só o conceito de narrativa transmídia não é suficiente, é necessário, somar a esses estudos o conceito de colaboração entre os diversos agentes do processo de comunicação. A pesquisa, assim, busca abordar também aspectos sobre linguagem, aprendizagem dialógica e literacia<sup>6</sup> digital e midiática para abarcar a função desta estratégia na mediação e na inserção do interlocutor na construção colaborativa por meio de processos transversais e textos multimodais<sup>7</sup>. A utilização de ferramentas, das mais variadas naturezas possíveis, é entendida deste modo como grande diferencial do ser humano no desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>8</sup> e o destaca como aquele que pode transformar seu ambiente e, ao mesmo tempo, entender como essas modificações agem na evolução do seu próprio comportamento. Por sua vez, o diálogo,

---

sujeito. Ou seja, enquanto aquela trata das relações entre pessoas, esta fala das relações com tecnologias informacionais.

<sup>6</sup>**Literacia**, que deriva do termo original *literacy* muitas vezes é traduzida como letramento e, pela maioria dos autores, é usada como sinônimo. Trata-se da capacidade de cada indivíduo de compreender e utilizar a linguagem para compreender o mundo e desenvolver seus próprios conceitos e conhecimentos. Não se trata, portanto, de somente a compreensão do texto – seja ele escrito, visual, sonoro ou outro formato – mas sim de se apropriar dele em um movimento de aprendizagem e transformação.

<sup>7</sup> A multimodalidade trata da composição de textos por meio de diferentes formas semióticas e que, portanto, exigem do leitor capacidades de leituras múltiplas. Ainda que a transmedialidade seja inerentemente composta por textos multimodais, o contrário não é verdade. Ou seja, enquanto um define propriedades de um texto, o outro trata de uma composição de diferentes textos multimodais.

<sup>8</sup> Postulando os dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial - Vygotsky vai caracterizar o **desenvolvimento proximal** como sendo a distância entre o *nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (VYGOTSKY, 1991-a:97). O desenvolvimento proximal é visto como algo prospectivo, ou seja, algo que emerge e cresce num contexto interativo, tornando-se individual através do processo da internalização. A internalização, por sua vez, consolida o desenvolvimento e abre novas possibilidades para as funções que estão em potência, mas ainda não emergiram. Este pressuposto implica que as experiências de aprendizagem geram novas formas de ação e abrem novas zonas de desenvolvimento proximal. Estas ações se tornarão consolidadas com a internalização, criando novas zonas de desenvolvimento proximal. Em suma, o que existe em potência no indivíduo, hoje, será seu desenvolvimento real, amanhã, e abrirá caminho para outras funções que estarão em estado embrionário no indivíduo. Com isso podemos considerar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado às formas de mediação social - formas que podem se estabelecer tanto através da mediação pelos signos como por meio da interação com o outro, ambas relacionadas à linguagem. (REYES, 2000. P. 29)

a partir de uma mesma base linguística, é fundamental para um desenvolvimento social mais abrangente e enriquecedor.

Todos estes estudos aplicados a um contexto onde as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são centrais enquanto instrumentos que permitem essa nova configuração social. Estes estudos, somados a outros que tem tratado também desta relação entre tecnologias e educação, se mostram muito pertinentes a esta pesquisa. O trabalho aqui proposto não só se coloca enquanto definição das práticas transmidiáticas, mas especialmente qual o seu valor dentro do campo educacional. Nosso entendimento é estamos passando por uma verdadeira revolução que não é exterior ao contexto onde as relações de mediação, diálogo e desenvolvimento de novas capacidades ocorrem, especialmente na relação ensino-aprendizagem formal entre professores e alunos.

## OBJETIVOS

Como já introduzido anteriormente, o presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre os diferentes conceitos acerca do uso de tecnologias digitais audiovisuais em processos educacionais em um momento onde os diferentes recursos, mídias e suportes tem se desenvolvido em diferentes áreas do conhecimento, transformando não só o modo de produção, mas principalmente a forma como cada um de nós se relaciona com esses conteúdos dentro de um contexto educacional e com a coletividade social que nos cerca. A questão fundamental de pesquisa é:

- Que transformações a convergência midiática e a narrativa transmídia possibilitam para a mediação nos processos educacionais?

Assim, utilizando-se de uma bibliografia que busca somar esforços no campo da educação e da comunicação, a pesquisa que aqui se apresenta trata de uma nova estrutura paradigmática de trabalho no ensino e na aprendizagem, traçando um paralelo com os estudos sobre convergência e narrativas transversais dentro da ideia ampla daquilo que chamamos de mídia. Em outras palavras, trata do conceito de educação transmídia, termo que será desenvolvido ao longo do texto, abordando os diversos aspectos que o permeiam.

Isto posto, buscar-se-á levantar os principais aspectos desse campo de estudos sobre tecnologias digitais, educação e mídias, no intuito de conceituar algumas das diferentes linguagens e ferramentas audiovisuais que tem se desenvolvido nas últimas décadas e a estruturação de relacionamentos entre cada uma delas de modo transmidiático, bem como tratar de novos paradigmas sociais advindos não dessas novas ferramentas, mas configuradas em torno destas transformações no diálogo e na comunicação contemporânea.

Deste modo, pretende-se abordar os diferentes aspectos que compõem um conglomerado que tem como meta criar as bases para uma compreensão de como se pode compreender uma educação que se apropria dos novos conceitos de uma sociedade em rede, de uma sociedade que, cada vez mais caminha ao encontro da convergência. Busca-se, em resumo, contribuir com subsídios para o aprimoramento da construção de conteúdos didáticos e para as relações de ensino e aprendizagem diante de novos paradigmas educacionais e tecnológicos postos pela revolução digital pela qual estamos passando.

#### JUSTIFICATIVA

Não é difícil encontrar as relações existentes entre o amadurecimento da linguagem audiovisual e o pensamento pautado no desenvolvimento da mente humana, visto que desde os primeiros textos que se propunham a analisar a chamada "sétima arte", já se compreendia que o sentido do filme se completa exatamente no momento da projeção. Lev Kulechov e Serguei Eisenstein, importantes cineastas russos do início do século XX, já desenvolviam suas teorias e métodos de confecção de filmes a partir do que consideravam a essência do cinema: a montagem. Não porque a junção de dois eventos permite que estes sejam compreendidos, mas principalmente porque a soma dos conceitos de ambos cria uma informação absolutamente nova e, não raro, única para cada espectador. O sentido do filme, portanto, é inerente ao momento em que este é assistido e aflora dentro do sujeito que vê a partir da sua experiência de vida, suas ideologias, sua vivência e suas expectativas de mundo. Mais importante ainda é que este significado poderia modificar o sujeito.

Eisenstein (2002)<sup>9</sup> entende a linguagem cinematográfica como uma ferramenta de provocação ao espectador, lhe trazendo recursos para agir diante sua realidade e, somente assim, transformá-la. Seus filmes, realizados a partir dos anos 1920, refletiam um engajamento político que seguia ao encontro dos ideais revolucionários pelos quais seu país estava passando. Todos os seus esforços estavam, portanto, com um objetivo bastante nítido e explícito de transformar o homem. Hoje, obras como *A Greve* (1925), *O Encouraçado Potemkin* (1925) e *Outubro* (1927), por exemplo, continuam a constituir alguns dos mais significativos documentos sobre a revolução russa tanto na questão da temática como na própria proposta de linguagem questionadora.

Nesta mesma época onde o cinema começava a ser compreendido não só como uma tecnologia que possibilitava, em tese, a reprodução da realidade, mas sim uma linguagem dotada de recursos próprios ao discurso, outro grande pensador alimentava seus estudos pautados no contexto humano e nas demandas que se materializavam no momento da Revolução Russa. Lev Vygotsky, partindo de pressupostos do materialismo histórico e dialético, estabelece sua teoria acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dentre as quais se pode destacar a atenção, o pensamento, a memória, a capacidade de projeções simbólicas e abstratas, operações mentais, dentre outras. Tudo isso enquanto produto - e este foi o grande salto naquele momento - das relações sociais do mundo em comunidade e, portanto, fruto das interações com a história e a cultura, fator fundamental que separa o ser humano dos demais animais. Isto posto, pode-se compreender que o diálogo com o mundo exterior permite o desenvolvimento do ser humano enquanto tal, ao mesmo tempo que cada novo elemento a se somar ao indivíduo lhe causa consequências diferentes de tantos outros que recebem a mesma incitação.

Resulta improbable que el empleo de herramientas, que se distingue esencialmente de la adaptación orgánica, no conduzca a la formación de funciones nuevas, a un comportamiento nuevo, que ha surgido en el período histórico de la humanidad y al que denominamos convencionalmente conducta superior para diferenciarlo de las formas que se han desarrollado biológicamente, ha de tener forzosamente un proceso de desarrollo propio y diferenciado, vías y raíces (VYGOTSKY, 1995, p. 35).<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> A edição original do livro é de 1942, enquanto a primeira edição brasileira data de 1990.

<sup>10</sup> É improvável que o uso de ferramentas, que se distingue essencialmente da adaptação orgânica, não conduza à formação de novas funções, a um novo comportamento que surgiu no período histórico da humanidade ao qual denominamos convencionalmente de conduta superior para diferenciá-lo das formas que se desenvolveram biologicamente, devendo ter necessariamente um processo de desenvolvimento próprio e diferenciado, caminhos e raízes (tradução minha).

Assim, nos é bastante claro que o desenvolvimento das tecnologias, sejam elas ferramentas e instrumentos físicos, linguagem falada ou dispositivos de realidade virtual, nos é relevante na medida em que reflete uma necessidade social em superar nossas limitações e, ao mesmo tempo, nos possibilita o desenvolvimento de novos conhecimentos e novas competências, ressignificando inclusive o próprio propósito inicial no momento de sua criação. Mais do que isso, nos torna capazes não só de evoluir, como de perenizar as novas aprendizagens na forma de nossa descendência.

O que diferencia substancialmente a espécie humana do restante dos seres vivos é a sua capacidade para criar esquemas de ação sistemáticos e representacionais, aperfeiçoá-los, ensiná-los, aprendê-los e transferi-los para grupos distantes no espaço e no tempo, com o objetivo de avaliar os fatores prós e os contra, para assim poder tomar decisões de conveniência que irão apontar qual direção se deve seguir. E isso não se aplica somente à capacidade de desenvolver utensílios, aparelhos, ferramentas, etc., mas também a capacidade de desenvolver as tecnologias simbólicas como a linguagem, a escrita e os mais diferentes sistemas de representação e de pensamento. (VYGOTSKY, 1991b, p. 77)

Vygotsky dedicou bastante de seus estudos à questão do signo, elemento base da comunicação entre sujeitos enquanto uma mediação simbólica, obtida por meio de relações socioculturais, tendo como função primordial interligar formas elementares e superiores do desenvolvimento psicológico. Essa busca em criar ferramentas para se relacionar com o mundo e com a natureza, na expectativa de transformá-la a seu favor, acaba por também modificar o próprio ser humano e, segundo ele, tal característica inerente a nossa espécie é um exercício de autorreflexão que permite que se desenvolva a consciência. E da mesma forma que o faz com ferramentas físicas (como um machado, uma caneta ou a pele de um animal), também o pratica com o pensamento. Desta maneira, o signo desempenha a mesma função para a mente que um instrumento material para o corpo e é, sobretudo, essencial para que o homem se estabeleça no seu universo cultural.

Deste modo, pode-se entender que os pensamentos acerca das teorias da montagem de atrações e das funções psíquicas superiores estão em consonância no que diz respeito à construção colaborativa de significados internos a partir de uma ferramenta mediadora que se utiliza de signos para transformar e, em igual escala, ser transformada. A questão que se coloca, então, é a das limitações que o cinema encontra neste diálogo. Há um certo contrato social na experiência de se assistir um filme: o sujeito se pré-dispõe a frequentar uma sala de cinema - ou em outro momento, a

sintonizar seu aparelho de televisão, ou alugar o vídeo para assistir em casa - e se expor à uma projeção que geralmente dura entre 90 e 120 minutos. Seu nível de imersão é bastante intenso, dado que há um envolvimento voluntário e cognitivo para com o produto. Contudo, este permanece passivo no que tange a ação dentro da *diegese*<sup>11</sup>, impossibilitando que o espectador altere os eventos ali exibidos, dialogando com a obra somente em um nível cognitivo. A transformação ocorre na sua mente, na sua visão de mundo a partir do que lhe é apresentado. É neste ponto que se colocam as questões das novas tecnologias digitais, problematizando o fator fundamental da interatividade em objetos audiovisuais.

O advento de aparelhos e dispositivos que permitem uma maior interação dialógica entre um conteúdo e aquele que o consome começa a estabelecer um novo paradigma para a função dos agentes envolvidos no processo. A possibilidade de, na prática, poder influenciar no desenvolvimento de uma narrativa a partir de vários pontos de entrada traz o espectador para um novo patamar, que não necessariamente é melhor ou pior que o *status* anterior, mas que abre novas potencialidades para a criação e o aperfeiçoamento de conteúdos cada vez mais livres e predispostos para que o sujeito possa colaborar diretamente na experiência final dele e das pessoas com quem se relaciona por meio desse universo narrativo. A questão é como fazer com que os processos educacionais se apropriem destas características em favor de uma educação imersiva e cada vez mais interessante aos olhos do educando.

Essas tecnologias possibilitaram o surgimento e a expansão de linguagens multimodais que, de acordo com Demo (2008), são aquelas que devem ser compostas por mais de um conteúdo midiático, como texto escrito, som, imagens estáticas, vídeos, animações e/ou elementos interativos, enquanto que Kress & Van Leeuwen (2001) defendem que a multimodalidade quando o significado de um texto - independentemente da mídia - é difundido por mais de um código semiótico. Ainda que presentes antes mesmo da expansão em larga escala da internet e dos dispositivos digitais, foi com eles que essa miscelânea de conteúdos tomou forma e se desenvolveu ao ponto onde se encontra hoje. Mayer (2001) afirma que foi exatamente com o desenvolvimento computacional que a sociedade começa a reconstruir e a redefinir o

---

<sup>11</sup>*Diegese* é um termo, nos estudos sobre o cinema e o audiovisual, que representa aquilo que faz parte do objeto fílmico, esteja visível para o espectador ou não. Portanto, abrange o cenário, os objetos, os personagens e todo o universo criado para dar suporte às ações desenvolvidas na tela.

que se entende por comunicação. Mais especificamente no contexto escolar, essa transformação acaba se desenvolvendo de forma tímida e lenta, acarretando em um distanciamento cada vez maior entre o que se vê na escola e o resto do mundo. A construção de significados e o desenvolvimento das funções psíquicas possibilitados por essas novas estruturas multimodais pouco ou nada são utilizados pela educação tradicional, o que significa que esta deixa de se apropriar dos recursos e ferramentas que estão presentes no dia-a-dia do educando e que lhe são caros e sedutores.

A internet, os jogos eletrônicos, a televisão digital, os aplicativos para dispositivos móveis ou os conteúdos de realidade aumentada, dentre tantos outros, dispõem de recursos que não poderiam ser considerados, por motivos óbvios, pelos primeiros teóricos do audiovisual, mas possibilitam novas leituras de seus postulados, bem como outras aproximações e abordagens de ideias como os estudos sobre comunicação, mediação e diálogo. Junto com estas possibilidades, criam-se novas inquietações, principalmente quando coincidem também com o despertar de novos modos de se educar e de se aprender, agora facilitados exatamente por estas mesmas mídias de interação. Há, sobretudo ao se considerar uma nova sociedade cada vez mais nômade, onde a multipresencialidade se torna possível por meio de um estado constante de conexão e acesso a informação, uma nova configuração social em curso. Uma forma de sociedade mais crítica, onde a informação pode ser alcançada quase que instantaneamente e de qualquer lugar do planeta e, mais do que isso, que fomenta também a ação ativa, a construção colaborativa e a atuação direta de cada um de nós nos mais diversos espaços e assuntos, mas que ao mesmo tempo ainda não alcançou o máximo de seus preceitos exatamente porque as tecnologias avançam em um ritmo mais acelerado que a nossa própria percepção de como nos apropriarmos dela para uma efetiva melhora pessoal e social.

É nesse sentido que os estudos contemporâneos sobre convergência midiática e narrativa transmídia se inserem, apontando para a questão fundamental da educação e do desenvolvimento do ser humano ao considerar suas experiências e relações socioculturais. Apropria-se então de conceitos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir das ferramentas, tanto enquanto instrumentos físicos, tais como o computador, o aparelho celular, a televisão e outros, como elementos baseados nos signos, como filmes, animações, músicas, textos, jogos, etc., cada qual exercendo sua influência de modo coordenado com as demais. Como detectado por ocasião da

redação da minha dissertação de mestrado, essas características pouco ou nada são levadas em conta no momento do planejamento dos materiais didáticos, indiferente seja a mídia deles. Menos ainda se tem uma percepção de uma narrativa transversal que consiga articulá-los de modo organizado. A compreensão de que todos fazem parte de um conjunto existe, mas pouco se compreende como eles podem ser peças articuladas entre si para fomentar a exploração e o aprofundamento do tema.

Portanto, esta pesquisa dedica-se a realizar um estudo detalhado e mais aprofundado acerca das questões que tangenciam os conceitos citados, bem como outros que igualmente se preocupam com questões do desenvolvimento histórico-cultural, para poder colocar tais convergências em prática. Propõe-se assim a levantar possibilidades de métodos de construção de uma estrutura de conteúdos audiovisuais para as mais diversas mídias, explorando as potencialidades das tecnologias digitais que estão em voga na atualidade no campo da educação e que considerem o objetivo de fomentar processos imersivos de participação do estudante na construção do conhecimento individual e coletivo.

## METODOLOGIA

O método a ser adotado para a realização deste trabalho se baseia em um conjunto de definições e estudos interdisciplinares que envolvem pontos do campo da metodologia de pesquisa. Há, portanto, algumas categorizações que possibilitam um maior entendimento de quais estratégias serão adotadas para que se alcancem os objetivos propostos.

Quanto ao ponto de vista de abordagem do problema, pode-se compreender esta pesquisa como qualitativa, visto que os resultados não deverão ser representados em termos numéricos e suas conclusões, que partem dos objetivos expostos neste projeto, serão pautadas pela reflexão crítica entre os pensamentos propostos e de fenômenos sociais que são observados pelo autor. Assim, não são os valores numéricos, mas sim a observação e a reflexão, à luz de levantamento teórico, que regerão as conclusões ao final deste trabalho, que, portanto, tem uma natureza de cunho exploratório. O objeto principal de estudo desta tese se pauta, assim, nas transformações sociais que surgem como resultante de uma série de mudanças paradigmáticas em

diferentes campos dos estudos sociais das áreas da comunicação e da educação, e também são elas causas de novas transformações e ressignificações do *status quo* tradicional e reconhecido. São mudanças de um estado para outro que determinam a pesquisa como qualitativa, não como evento isolado, mas sim envolvido em um contexto histórico-cultural ainda em mutação. Segundo Lakatos & Marconi, trata-se de um método dialético, portanto:

[...] em oposição à metafísica, a dialética considera o processo de desenvolvimento, não como um simples processo de crescimento, em que as mudanças quantitativas não chegam a se tornar mudanças qualitativas, mas como um desenvolvimento que passa, das mudanças quantitativas insignificantes e latentes, para as mudanças aparentes e radicais, as mudanças qualitativas. Por vezes, as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas, súbitas, e se operam por saltos de um estado a outro; essas mudanças não são contingentes, mas necessárias; são o resultado da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 104).

Para que todos os objetivos sejam atingidos em sua máxima capacidade, do ponto de vista dos procedimentos técnicos esta pesquisa irá se basear em uma pesquisa bibliográfica, esta que é ponto de partida na criação de uma base teórica sólida para relacionar estudos inicialmente distintos, bem como outros trabalhos que possam já ter problematizado alguns dos pontos aqui abordados, independentemente de ter tratado dos mesmos autores. É, portanto, um trabalho bastante minucioso de levantamento e estudo bibliográfico antes de avançar no objetivo principal de se propor uma metodologia de produção. Se em um primeiro momento o trabalho irá se ater a compreender o que é mídia e quais são as derivações que nos levaram até o conceito principal desta pesquisa, a transmídia, em seguida iremos apontar diferentes produtos que se utilizam dela, bem como uma definição de quais são alguns dos recursos ainda pouco explorados no contexto educacional e que podem somar para uma experiência mais sólida e enriquecedora de ensino e aprendizagem. Depois de tratar da necessidade de uma verdadeira educação para a literacia midiática e digital, chegaremos ao momento de, enfim, poder tratar do conceito de educação transmídia, suas particularidades, características fundamentais e formas de abordagem.

Para Lakatos; Marconi (1992), uma pesquisa bibliográfica é compreendida em oito fases distintas e complementares, as saber: (1) escolha do tema, onde o pesquisador deve delimitar com clareza qual a problemática que deve ser abordada, aprofundada e explorada na pesquisa; (2) a elaboração do plano de trabalho, fase na qual se definem

quais são os requisitos básicos para que a pesquisa alcance o seu resultado, bem como eles serão tratados durante o trabalho do pesquisador; (3) a identificação, quando o assunto é reconhecido em seus diferentes aspectos e é feito um levantamento prévio de tudo o que já foi tratado sobre ele em trabalhos prévios para que se possa avançar no campo; (4) a localização, momento onde esse levantamento prévio é identificado e analisado; (5) a compilação, cujo objetivo é tratar toda a bibliografia de forma a trazê-la de forma crítica e analítica, somando-a no escopo do trabalho em desenvolvimento; (6) o fichamento, momento de extração de dados, informações e argumentos de trabalhos prévios, direcionando-os para a solução do problema levantado; (7) a análise e interpretação, fase em que se trabalha na crítica do material bibliográfico levantado a partir do referencial do pesquisador de forma externa – quando se leva em consideração o valor histórico do documento – e a interna – pautada pelo sentido e o valor do conteúdo em si; e por último, (8) a redação, fase de construção do texto argumentativo da tese compilando todas as fases anteriores.

Estas escolhas foram feitas, em uma decisão conjunta entre o pesquisador e a sua orientadora, compreendendo que o tema é ainda muito instável. É fundamental, nesse primeiro momento, que se estabeleça uma base sólida, uma estrutura teórica fundamentada e sedimentada para que pesquisas futuras possam tratar de aplicações e experimentações que se apropriem do que aqui for trabalhado. Assim, há uma abordagem extremamente focada no embasamento teórico deste tema que é relativamente novo, com a proposta de apontar para possibilidades a serem desenvolvidas, esperamos, em um futuro próximo, seja pelos mesmos sujeitos deste trabalho, seja por outras pessoas que identificarem aqui um potencial de ação direta.

## ESTRUTURA DA PESQUISA

A pesquisa está organizada de um modo a criar um caminho que parte da percepção das definições de mídia, passando por questões sobre a transmídia em outros meios e das novas características sociais de comunicação e comportamento do sujeito em meio a uma revolução midiática até, enfim, poder estabelecer alguns parâmetros para uma educação transmídia. Como já colocado, portanto, não se limita a definir o conceito, mas de traçar uma linha que agrega as características que dão suporte à tese de

que é necessário um trabalho de transformação nos paradigmas educacionais tradicionais para que se permita ao estudante, inserido nesse contexto de avanços tecnológicos e da comunicação, uma educação que se relacione com sua percepção de mundo.

Inicialmente, o trabalho se pauta em compreender o que exatamente é mídia não só como suporte, mas também como mercado e como mensagem. Daí, surgem as definições de multimídia, hipermídia, franquias de mídia e crossmídia, cada qual com suas particularidades intrínsecas que permite alcançar o entendimento, enfim, do que é a narrativa transmídia. Por fim, o capítulo faz um apanhado que consegue relacionar cada um desses termos, estabelecendo suas relações e suas distinções.

Em seguida, faz algumas análises acerca de produtos culturais conhecidos e que tem utilizado da narrativa transmídia para potencializar suas marcas e criar histórias distintas dentro de universos complexos e que, ao mesmo tempo, componham uma percepção mais ampla de tudo que as engloba, a fim de proporcionar uma experiência rica e imersiva para o seu público. Trata ainda das estratégias que cada uma dessas marcas adota para promover a participação ativa de sua base de fãs, permitindo que eles assumam um papel direto como escavadores, pesquisadores e produtores de conteúdo em um movimento de retroalimentação cíclica e positiva para que a franquia vá para além de produtos finitos e limitados.

No momento seguinte, são elencadas algumas ferramentas ainda pouco aproveitadas dentro de um sistema mais estável de ensino. Mesmo quando se fala de filmes e animações, objetos que já estão presentes no nosso cotidiano há mais de um século de história, há algumas iniciativas interessantes de incorporação na sala de aula, mas ainda são formas muito primitivas de uso, quase sempre pautadas somente no conteúdo e normalmente usadas para ilustração de um conteúdo de aula. Poucas vezes, portanto, se trabalham forma, linguagem, meio, discurso, sistema de produção, simbolismo, recursos semióticos. Outros, como jogos e aplicativos, ainda tem inserção muito tímida e são alvo de muitos preconceitos por parte de professores, alunos e a comunidade como um todo. Ainda há um destaque para algumas ferramentas de disponibilização e organização de conteúdo, como a gamificação e os conceitos de web 2.0 e 3.0. No geral, é um capítulo de apresentação (ou reapresentação) de elementos que

poderiam ser melhor explorados dentro de uma estratégia didático-pedagógica mais rica em termos de linguagem e engajamento estudantil.

Isto posto, o capítulo adiante tem como objetivo principal tratar de uma literacia digital e midiática advinda desse constante estado de transformação social – causa e causador das TDIC – e da necessidade de conseguirmos nos posicionar criticamente diante desse amálgama de informações disponíveis em todos os formatos imagináveis. Fala ainda das novas características de uma audiência composta por um grupo heterogêneo no que tange a relação entre o sujeito e o conteúdo que consome nas mais distintas esferas e trata desse estado contínuo de conectividade que muitos de nós assumimos ao estarmos ligados em rede quase que o tempo todo. Portanto, trata de como a inclusão e a exclusão digitais, a partir dessas novas concepções de presencialidade e de relacionamento ativo e passivo diante o mundo, podem ser trabalhadas dentro do contexto educacional para promover o envolvimento significativo, a ação pertinente e um sentimento de pertencimento a uma cultura participativa.

Finalmente, o capítulo que se segue aprofunda a temática principal desta tese, quando se dedica a falar da transformação do estudante do receptor passivo ao verdadeiro protagonista dos processos de ensino e aprendizagem a partir da concepção de conteúdos que possibilitem seu maior engajamento com as temáticas escolares. São levantadas ainda as principais questões sobre a educação com as mídias e para elas é feito um breve resgate da inclusão das ferramentas audiovisuais na educação no Brasil, evidenciando o quanto essa inserção é ainda tímida diante de seu potencial. Tudo isso como base para que se possa tratar, de fato, da criação de um mundo transmidiável dentro do contexto educacional, quais são os principais aspectos a serem considerados, suas potencialidades e também os desafios que se colocam nesse caminho.

O último capítulo trata brevemente de encerrar a tese com as considerações finais que apontam para novos caminhos na educação que possam se apropriar não só dos temas aqui abordados, mas tantos outros pautados na transformação a partir não das tecnologias em si, mas dos novos paradigmas da comunicação e das relações com a informação em processos múltiplos de construção colaborativa do conhecimento.

## A CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS

O mundo tem passado por grandes transformações tecnológicas desde os primórdios de nossa organização social e daquilo que é chamado de civilização. Toda e qualquer atividade humana mediada pela tecnologia – seja ela qual for – está em constante mutação e, em maior ou menor grau, é comum se voltar a atenção a essas mudanças em um processo de análise crítica do que as motivaram. Desde o momento em que o homem dominou o uso do fogo, evento simbólico que nos faz refletir o quanto a espécie humana e suas relações foram completamente reconfiguradas não pela tecnologia em si, mas pelas consequências que ela trouxe, nos é importante compreender a forma como transformamos o mundo a nossa volta criando ferramentas e tecnologias e, em uma relação cíclica, somos transformados por elas, desenvolvendo novas habilidades e capacidades que são possíveis utilizando-as como instrumentos de mediação com o mundo que nos cerca.

Não é difícil perceber exemplos e mais exemplos desse fenômeno corriqueiro em nosso dia-a-dia, seja em relação a grandes questões científicas, seja na atividade mais rotineira dos nossos afazeres domésticos. Para as maiores destas transformações, nossa história dá o nome de revoluções, tal como a industrial entre o final do século XVIII e o início do XIX, que marca o momento onde a humanidade insere em suas dinâmicas de produção elementos que mudariam a nossa relação com o trabalho e com o consumo, trazendo ecos para tantos outros setores de nossa organização estrutural, inclusive a educacional e a forma como percebemos a formação profissional do indivíduo. Da mesma forma, também nos é bastante familiar o atual contexto, onde é comum se ouvir que estamos passando por uma nova transformação, a revolução digital, e que ao mesmo tempo resulta e é resultante do fenômeno da convergência:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2006, p. 29).

Para Primo et al (2015) há uma diferenciação entre dois modos de convergência: a do conteúdo e a tecnológica dos artefatos midiáticos. Contudo, consideramos aqui como convergência exatamente o encontro entre ambos esses elementos, visto que não parece muito produtivo separar conteúdo e forma, ou mesmo os canais e meios pelos quais eles transitam. Deste modo, é fato que as mudanças no status quo social são absolutamente evidentes e estão, a cada dia, reconfigurando nosso mundo.

A grande questão, portanto, é saber quais são os aspectos de nossa existência que estão sendo preponderantes para que se conclua que estamos, de fato, no centro histórico de uma nova revolução social a partir das novas características possibilitadas pelas tecnologias digitais das quais dispomos atualmente e cuja tendência de aumento exponencial é uma aposta certa. Mais especificamente no campo da educação e nas dinâmicas de se ensinar e de se aprender, é fundamental que estas mudanças sejam refletidas, primeiro para que se possa explorá-las em seu máximo potencial e segundo para que a educação não se distancie de todo o resto. Demo (2008) acredita que o espaço educacional precisa se atualizar, incorporar as novas habilidades que surgem no século XXI e que ainda não estão inseridas no contexto escolar, mas que estão em casa, estão nas ruas, e nas mãos de cada um de nós. E esta mudança, ainda que careça também de alguns tipos de investimentos infraestruturais, passa diretamente pelo professor, não porque seu papel tenha diminuído, mas sim pelo contrário: ele continua a ser a maior tecnologia educacional e precisa se cercar de todas as ferramentas quantas forem possíveis para potencializar os seus objetivos; e passa também pelos educandos, que cada vez mais precisam ser incentivados a um pró-atividade dentro e fora da sala de aula, tornando-se ele corresponsável pela própria formação e pelo crescimento comum diante a coletividade.

Para tanto, há que se entender primeiro que o potencial educacional de uma mídia não está simplesmente no conteúdo ali reproduzido, tal como uma verdade absoluta. O vídeo, o jogo, a página de internet ou uma simulação virtual são textos, dotados de uma linguagem própria e, como tal, precisam ser considerados como discurso e problematizados de uma forma diferente de outros textos mais tradicionais, como o livro e a própria fala. Há especificidades no meio midiático que dependem de uma literacia midiática e da mediação docente para compreenderem um espaço de real aprendizagem e transformação, como bem aponta Cruz quando afirma que:

[...] os gêneros textuais e, na cultura da convergência, os produtos midiáticos que os comportam são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e uma linguagem: o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso (CRUZ, 2016, p.180)

A história recente de nossa sociedade narra que a partir da segunda metade do século XX, com o advento da computação e os avanços tecnológicos, a forma de nos comunicarmos tem se alterado, ganhado contornos cada vez mais complexos ao passo em que começa a superar barreiras e obstáculos de espaço e de tempo antes intransponíveis. Viu-se surgirem um conjunto de recursos que mais tarde seriam denominados de tecnologias da informação e da comunicação (ou simplesmente TIC), e depois uma variação que carrega em si o protagonismo do digital, quando se acrescenta a inicial deste à sigla, tornando-a TDIC, como já tratado na introdução desta tese.

Antes disso, porém, o mundo já conhecia ferramentas muito importantes no que tange a questão de criar e distribuir informação. Desde Gutemberg e a ascensão da imprensa até o advento do cinema, do rádio e da televisão, todos esses elementos tem se configurado como novas linguagens e novos formatos de diálogo entre diferentes sujeitos. Contudo, foi a partir das décadas de 1980 e, principalmente, da de 1990 que esse campo tomou uma nova dimensão com a expansão da internet e das redes computacionais, criando possibilidades exponenciais do que poderia ser feito a seguir em termos de comunicação, diálogo, mobilidade e construção do conhecimento. Se antes havia como delimitar quem eram os sujeitos originais da mensagem, os chamados emissores, as redes tornaram isso um pouco mais complexo. É cada vez mais evidente o movimento contínuo dos diferentes indivíduos nos mais diversos espaços enquanto pontos conectados em rede na criação coletiva da mensagem. Mais do que isso, nos tornamos cada vez menos “eu”. Somos, a cada novo instante, mais “nós”. As redes – independentemente de as determinarmos como virtuais ou físicas – nos tornam algo novo, algo coeso em essência. Cada um de nós é ao mesmo tempo ponto e conexão dentro deste espaço coletivo, essa totalidade única ou, como afirma Boll (2016):

Se a rede é tudo, todos são redes também. E no plural. O que antes era conceituado como receptor dessa rede comunicativa, como se lhe plugasse um conector para despejar informações, hoje o plugue tem variadas faixas de conexão, tanto “do lado de lá”, cada dia mais convergente, quanto do “lado de cá”, cada dia mais múltiplo (BOLL, 2016, 100).

Esta nova dinâmica social, contudo, emerge de uma série de pequenos eventos e necessidades criadas a partir, inclusive, da própria revolução industrial e das dinâmicas de expansão populacional; da necessidade de uma comunicação cada vez mais urgente; das distâncias cada vez mais acentuadas entre o indivíduo e suas necessidades (tais como ir a uma agência bancária, ao posto de trabalho ou a escola, por exemplo); e tantos outros. Tal como outras ferramentas que foram criadas ao longo dos milênios, as TIC surgiram e tem se aperfeiçoado gradativamente no sentido de responder a uma demanda emergente das próprias relações humanas. Em outras palavras, há um caminho em dois sentidos que estabelecem o que a tecnologia será e como ela, a partir de sua existência, transforma aquilo para a qual foi criada. Segundo Castells,

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação [...] Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia (CASTELLS, 2005, p.17).

Deste modo, a revolução digital se coloca como parte de uma transformação ainda maior, e talvez também mais difícil de identificar, já que tem se dado gradativamente sem se evidenciar aos olhos mais desatentos. Afinal, é muito mais fácil identificar um novo aparelho que repercute no mercado, um novo dispositivo que promete fazer coisas diferentes do que havia antes. É mais simples fazer comparações sobre como realizávamos uma ação há alguns anos e como ela é feita hoje com o potencial de novas ferramentas. O que está colocado em pauta aqui é a forma como temos nos apropriado do potencial inerente a essas transformações para revolucionarmos a nós mesmos; entender o que significa em nosso ser social incorporar novas linguagens e aspectos narrativos oriundos de uma convergência midiática nas nossas dinâmicas de aprendizagem, e como isso pode influenciar uma ressignificação dos modos de se ensinar e de se aprender.

De certa forma, a afirmação que estas mudanças em nosso comportamento são resultantes do avanço de nossas ciências é uma conclusão tão natural quanto equivocada. Primeiro porque, por si só, a tecnologia não é capaz de causar alteração alguma em nossa forma de dialogar com o outro e de nos relacionar com o mundo a

nossa volta. Ela depende, primordialmente, da forma como vamos utilizá-la. Segundo porque cada novo aparelho, cada nova possibilidade que se abre com o aumento potencial na velocidade de troca de informações, nos canais de comunicação ou mesmo nas novas linguagens que se constroem, resulta de nossas demandas anteriores à própria tecnologia, ao mesmo tempo em que ambos são transformados com a própria evolução das formas como as quais nos relacionamos com elas. O ser humano é, por si só e como definição, um ser social. Cada uma de suas invenções faz o papel de facilitar suas necessidades de se adaptar ao mundo - e ao mesmo tempo moldá-lo as suas necessidades - da melhor forma possível.

Desde que nos identificamos enquanto espécie, aquilo que nos diferenciou de todos os demais organismos vivos do planeta foi a possibilidade de superarmos nossas limitações físicas e biológicas a partir da criação e construção de ferramentas para empregá-las em atividades cotidianas, das mais básicas às mais complexas. A humanidade, no fim das contas, é aquela que consegue melhor se adaptar ao ambiente para seu próprio conforto. Porém, mais do que isso, é capaz de se utilizar destas intervenções para transformar a si mesmo, desenvolvendo novas funções psíquicas que, mais tarde, serão transmitidas aos seus descendentes, em um movimento cíclico de construção e evolução cultural, política, científica e social. Portanto, não é algo novo o fato de tecnologias que mudam a nossa ação social, a nossa forma de nos relacionarmos com o outro, com o mundo e com nós mesmos. Tornamo-nos seres comunicativos com a evolução de linguagens como a fala, a expressão corporal e a capacidade de criar e compreender signos e símbolos, todas elas tecnologias cognitivas. Mudamos de papel na cadeia alimentar ao criar artifícios que poderiam nos colocar em vantagem diante outras criaturas fisicamente maiores ou mais capazes. Expandimos, ao longo do tempo, nossas capacidades intelectuais e físicas buscando criativamente superar limites e obstáculos a cada novo passo evolutivo.

Não demorou muito para que também fôssemos capazes de criar elementos em uma esfera cognitiva para conseguirmos nos comunicar uns com os outros de uma forma mais eficiente. A linguagem foi uma das características fundamentais para que o ser humano se tornasse soberano no planeta, crescendo, se adaptando e se espalhando por todos os continentes, criando comunidades cada vez mais complexas e organizadas. Da arte rupestre que data de centenas de milhares de anos encontrada em cavernas ao elaborado amálgama de letras, símbolos e caracteres de nossa linguagem escrita atual,

passando pelo desenvolvimento de diferentes níveis e códigos de fala e de representação visual artística, somos frutos da troca de valores, informações, conceitos e pensamentos de todos os que vieram antes de nós. Somos, portanto, resultado de uma evolução histórico-cultural e, como tal, estamos condicionados a compreender a sociedade atual para podermos transformá-la.

Todavia esses diferentes caminhos linguísticos não se dão naturalmente, ou por si só, mas sim pela mediação entre os diferentes sujeitos, que possibilita que passemos uns aos outros experiências e conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo em que os problematizamos e questionamos em um movimento de constante evolução. Portanto, não há signo sem narrativa, sem dialogicidade, ou sem sua contextualização, e não há significado sem o mútuo entendimento entre aqueles que se envolvem no processo comunicativo, por mais óbvio que ele possa parecer. O sentido, definitivamente, está no entendimento entre duas ou mais consciências e no processo mediatório entre elas. Fundamental, portanto, é que essa revisão crítica historicamente construída sobre as diferentes tecnologias que desenvolvemos possa se apoderar de todas as suas possibilidades inerentes e que essa mediação seja quanto mais efetiva possível, envolvendo os diferentes agentes de forma imersiva, interessante e significativa.

## O CONCEITO DE MÍDIA

Mídia é o tipo de termo bastante curioso: se nos perguntarmos se sabemos o que significa, certamente poucos de nós nos questionaremos sobre essa resposta, já que temos um entendimento de que é algo corriqueiro e que, portanto, seu significado é sabido. Contudo, quando o desafio é defini-lo conceitualmente, a tarefa parece um pouco mais complicada, já que há várias abordagens possíveis pelas quais a mídia pode ser entendida.

Etimologicamente, é de conhecimento que o termo deriva do latim da palavra *medium*, que significa algo como “meio” ou “forma”. Parece simples, portanto. Contudo, quando problematizado nos dias atuais, é possível estender essa ideia para diferentes percepções da mídia enquanto indústria, mensagem e experiência (DENA, 2008). Enquanto a questão industrial trata do mercado midiático e a construção de um conglomerado que tem como objetivo criar e difundir conteúdos em informações, e aí

temos um sentido um tanto quanto mercadológico para a mídia, os demais aspectos explicitam um pouco mais de como ela se configura e quais as consequências dela para com o seu público. Aqui, portanto, seu sentido está muito próximo do entendimento de meios de comunicação e do seu papel social.

A mídia como mensagem remete a uma estrutura básica de comunicação, onde há o emissor (aquele que cria a mensagem) e o receptor (aquele que a recebe). Nesse aspecto, é importante compreender as diferentes partes que compõem o que será transmitido, já que há uma junção de forma e conteúdo, ou, em outras palavras, da informação em si e da linguagem na qual ela será construída. Além disso, há que se considerar o suporte aonde essa composição irá se delimitar enquanto interface para que ela alcance o seu público. Desta forma, a mídia como mensagem pode ser entendida como a soma de linguagem, conteúdo e suporte, todos aspectos que irão corroborar para o entendimento e o sentido do que está sendo dito. É uma estrutura convencional cujo caminho da informação se dá em um sentido, e funciona em termos conceituais, mas está longe de representar um sistema mais realista de tramitação de informações, sobretudo em tempos de convergências tecnológica e midiática.

Essa percepção cognitiva da mensagem e do seu significado diante a realidade são componentes fundamentais da percepção da mídia como experiência. Nesse caso, não se define o conceito pela técnica empregada na sua construção ou no seu transporte, nem mesmo o conteúdo ali disposto, mas sim o modo como essa mensagem impacta e transforma o receptor na medida em que age diretamente junto ao seu conhecimento prévio, às duas ideologias de vida, à sua disponibilidade para com o mundo a sua volta e ao modo como deverá se apropriar daquilo e ressignificá-lo para si. Ou seja, a experiência, em termos ideais, independe da construção ou da emissão da mensagem e está ligada diretamente à recepção ativa e significativa.

A questão que se coloca é o quanto esse esquema composto por emissor – receptor não parece mais representar uma realidade bem mais complexa, onde tais papéis não se mostram mais tão definidos – se é que um dia o foram – e as novas tecnologias digitais têm colaborado para a criação de diferentes mixagens entre ambos os papéis na criação, reelaboração, distribuição, recepção e reconfiguração das mensagens. Em outras palavras, a mídia como mensagem, indústria e experiência ganha contornos mais sofisticados uma vez que tal separação esquemática serve somente como

recurso didático e que, quando problematizada, mostra que há algo além a ser considerado.

Mídia é, portanto, essa soma entre as suas três formas principais – mensagem, indústria e experiência, e trata de um conjunto de fatores e diferentes aspectos técnicos, tecnológicos e cognitivos. Ganha novos contornos no momento em que agrega valores de interface entre diferentes sujeitos localizados em espaços e tempos diferentes e que, ao mesmo tempo, partilham de informações, interesses e conhecimentos. Não é um meio, portanto, e sim algo muito mais complexo.

## FRANQUIA DE MÍDIA

É muito comum utilizarmos contextualmente a palavra “franquia” quando nos referimos a experiências das áreas mercadológicas, industriais e mesmo da cultura e do entretenimento distribuídos em vários produtos, estando eles na mesma mídia ou não. Assim, temos uma visão bastante direta e objetiva sobre a criação de diversos conteúdos a partir de uma mesma marca. A partir da compreensão do que é mídia, é possível problematizar esse conceito de uma forma a se compreender quais são as estratégias de criação e de gestão de uma propriedade de mídia franqueada no contexto atual, deixando claro que a ideia é um pouco mais complexa – e muito mais interessante do ponto de vista da produção e da criação compartilhadas – do que o senso comum nos permite conhecer.

A indústria cultural é bastante rica quando o assunto é a criação de marcas capazes de gerar uma infinidade incrível de produtos derivados e conteúdos que a retroalimentam – a título de exemplos, podem-se citar franquias como *Star Trek*, *Battlestar Galactica*, *Saga Crepúsculo*, *X-Men*, *Harry Potter*, *Galinha Pintadinha*, dentre tantos e tantos outros – onde a proposta não é simplesmente a multiplicação de conteúdos derivados, mas o grande poder de disseminação estruturada entre eles a partir de uma descentralização do poder criativo e das novas tecnologias e plataformas. O foco, portanto, é pautado por uma lógica de como o sistema de franquias se organiza dentro da indústria cultural, abordando temas como propriedade intelectual, multiplicidade de conteúdo e mercado. Fica evidente a necessidade de se estabelecer processos de criação orgânicos para que uma franquias tenha capacidade de se expandir

em diferentes produtos para diversas plataformas sem perder sua identidade, sem perder sua essência.

Para Johnson (2009), entende-se franquia de mídia como uma propriedade intelectual composta por uma gama variada de conteúdos, produtos derivados, estruturas de criação e distribuição e gerida de forma coletiva a partir de um centro definido de planejamento e definidor dos elementos oficiais da marca. Ainda que se assemelhe em muitos quesitos a narrativa transmídia da qual trata Jenkins (2009) em termos de uma lógica de fluxo de conteúdos nas mais variadas mídias, a substância de franquia de mídia não é uma alternativa, ou mesmo um sinônimo. Está mais próximo de uma organização mercadológica que prevê a exploração de uma determinada marca em diferentes frentes. Nessa linha, pode-se pensar em um sistema de produção múltiplo, onde estão em conflito as relações e as tensões entre as diferentes entidades ou núcleos criativos. Isso significa tornar o universo resultante em um amálgama de diferentes juízos de valores e identidades que resultam em algo culturalmente significativo.

É fundamental, contudo, que se possa visualizar a diferenciação entre uma franquia de mídia tradicional e pautada no mercado de produtos comerciais e narrativas transmidiáticas. Ritzer (1995), por exemplo, ao falar do conceito de franquia tradicional e fazendo inclusive uma alusão a uma das marcas franqueadas mais conhecidas do mundo – a rede de lanchonetes McDonald's – trata de um sistema de produção tradicional que preza por uma racionalização centralizada de decisões que sempre prioriza elementos como a previsibilidade, a quantificação, o controle e a eficiência que, se aplicado a uma marca midiática, é capaz de abrir espaço para a criação de produtos dos mais variados possíveis, que vão desde um filme até canecas ou mochilas escolares.

Ao contrário, uma narrativa transmidiática precisa ter como ponto focal a criatividade e a construção coletiva, encontrando algo para além uma padronização enlatada de conteúdos. Novas experiências dependem de novas formas de se criar e de se estruturar as diferentes narrativas, buscando, sobretudo, a atuação ativa de todos os envolvidos, inclusive o público, e a pulverização dos processos criativos. Assim, ao contrário de uma série de regras e elementos a serem copiados e reproduzidos, como prevê uma franquia tradicional, aquela pautada na mídia enquanto experiência, indústria e mensagem deve se abrir para novas possibilidades inventivas, ampliação do universo estabelecido e criação de novas e diferentes motivações para agregar ao público,

permitindo que ele mesmo seja também protagonista ao lhe delegar funções de exploração e envolvimento cognitivo com o conteúdo.

Obviamente, não há exatamente a necessidade de se criar uma forma única e pura que renegue um modelo para se dedicar a aplicar o outro. Afinal, ao mesmo tempo em que vemos em Star Wars – como será explicitado mais adiante nesse texto – uma série de conteúdos que se propõem a ampliar o conhecimento da franquia por meio de diferentes linguagens dedicadas a públicos variados, também é possível encontrar bonecos e parques temáticos baseados na marca. A questão é que, portanto, uma franquia de mídia não é uma franquia tradicional, como redes de restaurantes ou de supermercados, tampouco é o mesmo que narrativa transmídia. Ela consiste no estabelecimento de um bem abstrato, uma marca conceitual por assim dizer, que pode ser explorada por diferentes meios, inclusive agregando produtos com características transmidiáticas, e que permitem a múltipla composição de criadores que, a partir de pressupostos e postulados originais, não devem reproduzir conceitos, mas sim se apropriar deles para criar coisas novas.

Tais conteúdos, dentro de uma lógica de franquia de mídia, têm como característica o potencial de se moldar ao seu público-alvo, ou ainda focar em diferentes nichos com cada material criado. Em diversos produtos culturais há, dentro do universo da marca, produções cujo objetivo é atender especificamente um público diverso do que consome o material original, feito, por exemplo, para cinema ou televisão. Innis (1951) destaca elementos como formatação e direcionamento, adaptação local, nostalgia e marketing geracional, que priorizem processos da cadeia produtiva que atendam os mais diversos nichos e suas particularidades; Cardwell (2008), por sua vez, aponta para experiências bem resolvidas ao analisar diferentes produções e mídias que possam trazer benefícios a partir da criação e distribuição colaborativas que fogem das grandes produções de massa e que favoreçam a ideia de adaptabilidade de conteúdos para diferentes sujeitos. Este conceito se aproxima bastante da chamada *produsage* – uma espécie de mistura de produção e consumo – de Bruns (2008) que também destaca a ascensão de sistemas de construção colaborativa de propriedade compartilhada comum que foge das hierarquias das grandes produções centralizadas.

Em uma proposta de produção em franquia onde o controle criativo está para além de uma figura determinada, é uma tarefa ainda mais complicada a de dar um *status*

de unificação universal dos conteúdos que fazem parte da marca, a fim de manter a coesão que tanto se mostra essencial quando se determina a importância de cada peça dentro do todo. Destaca-se, nesse sentido, a importância de uma organização gerencial – ou um grupo de indivíduos que contemple uma multiplicidade criativa – com a visão macro do universo estabelecido para gestão de conteúdo, ou uma espécie de *design de mundo*, capaz de determinar regras e possibilidades do universo criado, independentemente da mídia, linguagem, suporte ou público-alvo das produções derivadas.

Dentro da sala de aula, contudo, quando se pensa na criação de um universo compartilhado e de múltiplas abordagens, há ainda a dificuldade exatamente na articulação entre as diferentes fontes criadoras, que podem ser centralizadas no próprio professor quando se mostra uma iniciativa direcionada em termos de disciplinas ou conteúdos, mas que também podem ser colaborativas, principalmente em se tratando de uma política mais ampla ou que contemple diferentes profissionais docentes e/ou interdisciplinaridade. Surge então uma gama de novas funções dentro das estruturas de gerenciamento de uma franquia, que podem variar dependendo do nível de descentralização do poder de decisão sobre conteúdos. Ao mesmo tempo, tais possibilidades de organização passam por contínuas e constantes transformações a partir do momento em que surgem novas tecnologias e novas linguagens que abrem infinitas possibilidades de criação, distribuição e consumo, bem como novas demandas de gestão nunca antes imaginadas.

Nesse sentido, aponta-se não só para uma tendência conceitual de pulverização da produção do conhecimento, como também estruturas de gerenciamento compartilhadas, em sintonia com os princípios de inteligência coletiva e construção colaborativa do conhecimento, introduzindo a ideia de *co-creativity*, ou criatividade cooperativa, termo trabalhado por Banks E Deuze (2009) dentro de um contexto da convergência midiática e dos novos paradigmas de uma sociedade em rede, inclusive ao considerar o público enquanto parte fundamental do processo de criação. A ideia de co-criatividade é, portanto, interessante quando colocada dentro de um contexto de uma cultura participativa, mas ainda apresenta limitações em termos de liberdade e a participação coletiva e prevê a preservação da autoria. Por isso, o conceito de *enfranchisement*, ou franqueamento, parece instigante, já que potencializa a participação

a ponto de diferentes sujeitos poderem assumir posições institucionais dentro dos processos de produção.

## MULTIMÍDIA, HIPERMÍDIA, CROSSMÍDIA...

Com a popularização do termo *mídia*, nos últimos anos pode-se notar o surgimento de diversas concepções que se apropriam de novas formas de utilização das diferentes linguagens midiáticas, bem como seus distintos meios de criação e de distribuição, cada qual com suas particularidades. Deste modo, faz-se necessário que se compreenda quais são as nuances que os diferenciam e onde são similares ou diferentes do objeto principal desta tese.

Para Chapman & Chapman (2000), algo pode ser considerado *multimídia* quando é composto por pelo menos um tipo de conteúdo estático, como textos escritos, ilustrações, gráficos e outros tipos de gravura, com pelo menos um material dinâmico, como vídeos, animações, jogos, áudio, etc. de uma forma mediada por dispositivos tecnológicos digitais. Ou seja, pressupõe que mais do que somar elementos multimodais, um objeto multimídia está diretamente relacionado à intervenção direta do usuário ou do espectador via interface digital. Podemos, portanto, relacionar esse tipo de conteúdo a CD-ROMs ou DVD-ROMs, páginas de internet compostos, aplicativos diversos e qualquer conteúdo que esteja dotado de diferentes linguagens e de um controle direto com algum aspecto não linear.

Já a hipermídia tem princípios parecidos, já que também prevê a navegação não linear por diferentes meios e conteúdos. Sua especificidade está em não se limitar a um conjunto pré-definido de elementos fechados em si. Ao contrário, tal como a ideia de hipertexto, tem como principal característica a navegação livre por meio de ligações diversas dentro de um sistema maior, como a própria internet, permitindo que o usuário possa traçar caminhos cognitivos por entre a informação disponível de modo bastante pessoal, livre e particular. Para Bush (1945), o conhecimento não está conectado em uma única sequência linear e, portanto, precisa ser percebido como um amálgama de conexões infinitas, e, desta forma, cria o conceito de hipertexto já para mídias analógicas que, conseqüentemente, gera a ideia da hipermídia e da interconexão entre os

diferentes meios de comunicação e de produção intelectual que, mais tarde, seria melhor percebido com o advento da internet e da popularização do hiperlink.

Por sua vez, o conceito de crossmídia (também tratado como *cross-media* ou *crossmedia*, mesmo em algumas fontes em português) está mais relacionado não a uma estrutura organizacional de conteúdos diversos, mas sim como uma estratégia de multi-distribuição para diferentes suportes e meios de comunicação. Desta forma, se coloca como um modo de se difundir o mesmo conteúdo para variadas plataformas e dispositivos. Por exemplo, um filme – o *mesmo* filme – pode ser visto nos cinemas, em um aparelho de *home video*, em formatos de distribuição digital para dispositivos móveis ou em canais de televisão convencionais. Ou seja, tem-se um alcance maior de público no momento em que se diversificam as estratégias de exibição desse material original, maximizando-se o seu alcance. Em outras palavras:

Na crossmedia há um processo de difusão de conteúdo em diversos meios. O material não necessariamente deve ser idêntico, muitas vezes, o que é divulgado em uma mídia completa o que está presente em outra. Assim, pode existir uma diferenciação no texto, com acréscimo de imagens e arquivos em áudio. O objetivo é criar uma interação do público com o conteúdo. Se levamos a palavra crossmedia ao seu significado reduzido seria a mídia cruzada. Mas, é preciso considerar também as especificidades de cada meio na adaptação do conteúdo, sem perder a sua essência (FINGER, 2012, p.124).

Como visto, portanto, é possível que esse objeto tenha leves alterações para se adaptar ao meio específico, como a inserção de intervalos comerciais, o redimensionamento da tela para se ajustar a um aparelho de TV ou a reedição para que caiba na grade de programação do canal, se tornando coerente com o suporte. Pode ainda passar por adaptações de linguagem, como, por exemplo, um jogo de futebol transmitido pela televisão e pelo rádio: no primeiro, a narração é mais cadenciada para evitar sobreposição de informações em relação à imagem enquanto no rádio é necessário que a descrição seja mais acelerada para suprir a falta de informações visuais. Crossmídia, portanto, é a ação de alcançar diferentes públicos (ou o mesmo público por diferentes meios) para uma mesma peça midiática apropriando-se dos variados sistemas de difusão audiovisual.

Deve-se destacar ainda que nenhuma das variações apresentadas tem por princípio a exclusão, ou mesmo a negação, das demais. Ao contrário, são formas complementares entre si, onde é possível composições estarem distribuídas por diferentes meios de comunicação e suportarem possibilidades de navegação lineares

e/ou não-lineares internas ou externas ao próprio ambiente. Tampouco elas excluem a possibilidade de comporem – ou ainda serem compostas – por estratégias transmidiáticas de construção de mundo.

## AFINAL, O QUE É NARRATIVA TRANSMÍDIA?

Compreender quais os elementos que definem o conceito de mídia e das diferentes variações que o incorporam para traduzir um novo formato que agrega o múltiplo tratamento de como os diferentes meios, linguagens e suportes se integram se faz necessário não só para diferenciar uma coisa da outra. Mais do que isso, a linha evolutiva que se desenha por entre eles é essencial para se compreender quais as transformações que motivaram o desenvolvimento do conceito de transmidialidade antes mesmo do termo ser cunhado. Se Jenkins (2009) é o primeiro a usar a expressão *transmedia storytelling* (que no Brasil foi traduzido para narrativa transmídia, destacando as nuances de um termo e outro), já havia conteúdos que se aproveitavam de suas propriedades e benefícios antes, tais como franquias de mídia como **Star Wars**, **Star Trek** e tantas outras e que, portanto, já tratavam da distribuição das diferentes histórias por mídias distintas, sempre com o intuito de alimentar uma espécie de meta-história e de fomentar o aprofundamento – e a sua conseqüente fidelização – por parte dos fãs.

A concepção do termo, contudo, vai um pouco além quando considera o público, não o produtor ou o produto, como elemento principal da equação midiática. O foco, em vista disso, está nas possibilidades de navegação não-lineares e migratórias do sujeito - sozinho ou, preferencialmente, como parte de uma comunidade - por entre os conteúdos disponíveis, cada qual servindo como uma fonte de conhecimento daquele universo e também como forma de expandi-lo para diferentes níveis. Ainda que não seja recomendável que se tenha um trajeto definido, é preciso estar atento para não deixar que esse interator<sup>12</sup> simplesmente se perca durante a exploração e, para tanto, cada elemento deve deixar muito claro onde ele se encaixa na cronologia ficcional e/ou no conjunto mosaical do todo. Nas palavras de Gosciola (2011, p.124), *a narrativa transmídia se empenha na convergência entre os meios e os conteúdos e na coesão*

---

<sup>12</sup> Interator pode ser entendido como o sujeito de uma ação de interatividade – se para uma mídia – ou de interação – se para com outra pessoa.

*entre as narrativas, para que o seu público não se disperse entre as diversas histórias e suas camadas, uma necessária coerência e unicidade entre todas as narrativas.*

Em termos etimológicos, o prefixo *trans* é característico de um sentido de transição, de travessia ou ainda de trânsito, enquanto *mídia*, como já visto, deriva do grego *medium* e que significa meio, caminho pelo qual são transmitidas informações. Ou seja, em seu sentido mais literal e direto, a transmídia pode ser compreendida como o trânsito de conteúdos por diferentes meios, distintos canais de comunicação. De certa forma, é uma definição que se aproxima bastante da forma como utilizada por JENKINS, mas ainda insuficiente para traduzir suas ideias.

Para Jenkins (2009), uma narrativa transmídia pode ser compreendida como a criação, o desenvolvimento e o aprofundamento de um fluxo de conteúdos por diferentes meios de comunicação na criação de um universo denso, complexo e coeso, que se apropriam das mais distintas formas linguísticas e se espalham por suportes e dispositivos variados para alcançar o público de modos diferentes, permitindo que cada mídia seja utilizada com o máximo de suas potencialidades e aproveitando-se de suas especificidades, a fim de criar um ambiente que possa propiciar uma experiência de participação cognitiva e interativa por parte do público a quem se destina. Para ele,

Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story. So, for example, in The Matrix franchise, key bits of information are conveyed through three live action films, a series of animated shorts, two collections of comic book stories, and several video games. There is no one single source or ur-text where one can turn to gain all of the information needed to comprehend the Matrix universe (JENKINS, 2007).<sup>13</sup>

Na figura 01, pode-se visualizar melhor a distinção entre uma franquia de mídia tradicional, cujos conteúdos são desenvolvidos acerca de uma mesma marca ou assunto, e formam um conjunto absolutamente identificável, e que pode ser composto por adaptações, transliterações e redundância do fluxo do conteúdo, além de produtos derivados que não agregam valor narrativo ao universo estabelecido, como bonecos,

---

<sup>13</sup>A narrativa transmídia representa um processo onde elementos integrantes de uma ficção se dispersam sistematicamente através de múltiplos canais de distribuição com o objetivo de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada. Idealmente, cada mídia faz sua contribuição original para o desdobramento da história. Então, por exemplo, na franquia Matrix, pontos-chave de informação são transmitidos por meio de três filmes com atores reais, uma série de curtas de animação, duas coleções de histórias em quadrinhos, e vários jogos eletrônicos. Não há uma única fonte ou texto onde alguém pode ter todas as informações necessárias para compreender o universo de Matrix (tradução nossa).

mochilas, chaveiros e figurinhas. Enquanto isso, uma narrativa transmídia é composta por diferentes objetos independentes - ou cuja dependência é relativa - que, quando em conjunto, estabelecem um todo carregado de significados mais amplos do que as partes individuais. Destaca-se ainda que ser uma franquia não exclui a possibilidade de ser transmídia, e normalmente no campo comercial ambas caminham lado a lado. A comparação da ilustração, portanto, é entre uma franquia convencional e outra que se utiliza dos conceitos transmidiáticos.

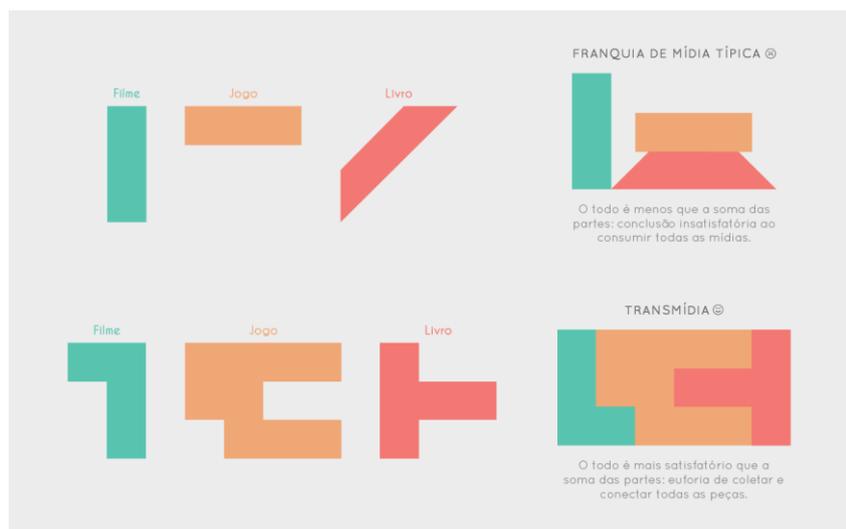


Figura 1 – Ilustração comparativa entre uma franquia de mídia típica e a transmídia

Importante destacar, portanto, que esse conjunto de elementos, ou peças componentes, tem uma função dupla dentro da estratégia transmídia: o primeiro, de serem autossuficientes ao se configurarem finitos em si e embutidos de sentido enquanto produtos únicos. A segunda é a de compor um todo único com as tantas outras peças desta experiência, e que funcione de forma coordenada com elas para a percepção de um universo maior e mais complexo. Esse estado ideal, se assim podemos chamar, nem sempre pode ser completamente aplicado, já que as relações de dependência não precisam ser, necessariamente, negativas e, ao contrário, precisam ser apreciadas e também consideradas dentro do escopo do projeto.

Assim, Dena (2009) trata da possibilidade de haver conteúdos **intercomposicionais** que, tal como prescrito por Jenkins (2009), são inexoravelmente únicos e fechados em si mesmo, permitindo que o espectador os aprecie sem precisar ter visto ou estudado nenhum outro objeto do conglomerado transmidiático antes e que, por consequência, podem servir individualmente ou como pontos de entrada para a franquia, tal como os filmes e séries do universo Marvel dos cinemas; é também os materiais

**intracomposicionais**, estes sim que dependem de um conhecimento prévio e do consumo de outros conteúdos para fazerem sentido para o público, mesmo que não sejam continuações diretas, como os jogos de realidade alternativa do universo Lost<sup>14</sup>. Desta forma, a concepção transmídia possibilita que se crie uma narrativa multifacetada que possa propiciar uma experiência mais enriquecedora e mais aprofundada do que a oferecida por uma história contida em uma única mídia, mas não precisa sempre ser composta somente por elementos independentes entre si.

A narrativa, portanto, tal como vista por Jenkins (2009)<sup>15</sup> e corroborada por Wolff (2007), é completamente distinta do conceito de história, já que este pode ser entendido como uma linha de fatos, eventos, ações, lugares, objetos e personagens enquanto aquele é relativo a forma como tudo isso será organizado e apresentado ao público. Quer dizer, as histórias são o conteúdo e a narrativa é o modo com esse conteúdo será contado. Por isso, a tradução para o português utiliza a palavra *narrativa* para o termo original *storytelling*, já que é a que mais se aproxima da ideia do modo de se contar histórias.

Na prática, o planejamento de um projeto transmidiático é um processo que demanda bastante cuidado com diversos aspectos que estão para além da história a ser contada ou mesmo do meio pelo qual chegará ao público a quem se destina. Esse plano deve prever uma série de fatores, tais como a criação de um mundo complexo e coerente em si que comporte as diversas histórias a serem tratadas, as ferramentas que serão utilizadas na confecção destas peças independentes, previsão de recursos físicos, técnicos, financeiros e humanos a serem empregados na elaboração, produção, aplicação e acompanhamento da narrativa. Tão importante quanto tudo isso, porém, é o plano estratégico de como será possível o público ao qual se destina o projeto participar de forma intensa, exploratória, investigativa, interativa ou mesmo enquanto também produtor de conteúdos que possam ser suportados pelo universo estabelecido, quebrando os limites entre os conceitos clássicos de emissor e receptor de produtos de comunicação. Em outras palavras,

---

<sup>14</sup> Ambas as franquias, Marvel e Lost, serão exploradas com mais aprofundamento ao longo do trabalho, já que carregam em si características únicas. Portanto, a análise dos objetos e do mundo de cada uma delas será alvo de análises especiais nesta tese.

<sup>15</sup> Ainda que a edição utilizada para referência do livro *Cultura da Convergência* seja a segunda edição, lançada e publicada no Brasil em 2009, a edição original é de 2006 e, portanto, anterior ao trabalho de WOLFF.

O ponto principal da estratégia, além da criação em si, está em como o público será envolvido. Não apenas o storyboard (visualização da história de forma gráfica) deverá criar uma atmosfera atrativa, mas também proporcionar para que esta narrativa consiga se inserir nas diversas plataformas existentes, respeitando suas peculiaridades e potencializando os seus diferenciais, seja na web, na televisão, nos dispositivos móveis, nos livros, nos ARGs (Alternate Reality Games), etc. (ARNAUT et al, 2011, p.265).

Assim, o diálogo com o espectador é fator fundamental das narrativas transmidiáticas no sentido de criar relacionamentos emocionais e de empatia para com aquele conteúdo, estabelecendo o interesse e a motivação imersiva de participação ativa por parte dele e, para tanto, é necessário que se estabeleça um universo narrativo verossímil e, ao mesmo tempo, sedutor e misterioso. O desenho de uma narrativa transmídia, portanto, está diretamente ligado à criação de um universo dotado de suas próprias regras e características que podem se aproximar mais ou menos da realidade na medida em que seja necessário estabelecer diretrizes que sejam mais corriqueiras ou mais específicas.

Tomem-se como exemplo duas franquias bastante conhecidas. O universo de *Star Wars* remete a vários elementos de nosso mundo cotidiano e de como vemos um futuro com naves espaciais e armas a laser, mas mantém estruturas sociais similares às conhecidas atualmente até para que o espectador possa realizar suas próprias relações. Ao mesmo tempo, *O Senhor dos Anéis* trata de um ambiente de fantasia com características medievais que, mesmo contendo dragões, elfos e anéis mágicos, também conta com elementos da história medieval real tal como conhecemos, como castelos, reis e conflitos políticos. Um mundo novo, mas reconhecível. Algo diferente, mas que mantém características que devem dialogar com o imaginário coletivo e a percepção prévia do público para que este se sinta confortável em adentrá-lo e se apropriar daquele espaço para si. A esses ambientes diegéticos dá-se o nome de *mundos transmidiáveis*.

Transmedial worlds are abstract content systems from which a repertoire of fictional stories and characters can be actualized or derived across a variety of media forms. What characterises a transmedial world is that audience and designers share a mental image of the “worldness” (a number of distinguishing features of its universe (KLAstrup & TOSCA, 2004. p.01)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>Mundos transmidiáveis são sistemas abstratos de conteúdo a partir do qual um repertório de histórias de ficção e de personagens podem ser atualizados ou derivados por meio de uma variedade de formatos de mídia. O que caracteriza um mundo transmidiável é que público e designers compartilham uma imagem mental do "worldness" (uma série de características distintas do seu universo) (tradução nossa).

Esses universos coesos, portanto, devem ser dotados de elementos e comportamentos que lhe são específicos e, ao mesmo tempo, compreensíveis para o público ao qual se destina. Eles devem comportar, assim, as regras básicas a serem tratadas por todos os produtos que se encontrarem dentro da estratégia transmidiática e que devem ser respeitadas inclusive por peças criadas por diferentes produtores - dentre eles, os próprios fãs. Estabelecer esse tratado sobre o mundo é o primeiro passo dentro de um projeto de narrativa transmídia. Não é único, todavia. Jenkins (2010) enumera uma série de princípios básicos que devem ser seguidos, a saber:

- **Espalhabilidade** (spreadability) - está relacionado ao processo de dispersão dos diferentes conteúdos para os meios correspondentes. Ou seja, dentro do projeto, recomenda-se que já haja um plano definido de como os diferentes materiais produzidos serão distribuídos pelos canais determinados pelos produtores;
- **Aprofundamento** (drillability) - trata da potencialidade de um determinado assunto permitir uma escavação mais detalhada e profunda, facultando ao público, se ele assim desejar, ir além do que lhe é oferecido nos conteúdos originais e seguir adiante em sua pesquisa para conhecer mais sobre determinado aspecto;
- **Continuidade** (continuity) - o universo deve ter um potencial de comportar novas histórias tanto no sentido de linhas temporais paralelas umas às outras, como de acontecimentos prévios ou futuros. Ou seja, é fundamental que as histórias contadas não esgotem o universo criado, mesmo que o planejamento ainda não tenha contemplado tudo o que pode existir ao mesmo tempo ou em períodos outros;
- **Multiplicidade** (multiplicity) - é possível que se considere outras formas de se contar uma mesma história - ou até mesmo certas passagens dela. Um elemento que pode ser entendido como uma versão alternativa da realidade original contada, que pode tanto ser oriunda de um universo que comporta realidades paralelas, ou de histórias contadas pelo ponto de vista de vários personagens, ou mesmo que suporte o conceito de *e se...*;
- **Imersão** (immersion) - característica que possibilita que o público possa se envolver de forma emotiva, intensa e recompensadora no universo proposto em

um movimento de suspensão da descrença<sup>17</sup> que permite que o sujeito não só participe da proposta como se importe com ela e com o seu comportamento dentro dela, o que significa que suas ações, seus descobrimentos e os resultados ali obtidos possam lhe ser de fato significativos. É um conceito que será explorado com mais atenção ao longo desse trabalho.

- **Extractabilidade** (extraction) - dentro do universo ficcional, há elementos que podem ser extraídos do universo externo pelo público para que ele possa se apropriar deles de forma significativa em seu contexto social e sua vida cotidiana. É um fator que, portanto, permite que se aproprie de características presentes na narrativa e que podem transformar o próprio sujeito;
- **Construção de mundo** (world building) - aquilo que já foi tratado aqui enquanto mundo transmidiável, onde se estabelece a nova realidade a partir de suas regras, objetos, personagens e regras universais e que, ao mesmo tempo em que agrega fatores novos e originais, que o distanciam da realidade, nos permite identificar e refletir nossas percepções de comportamento social, concepção de povos, geofísica, ritos, vestuário, tecnologia e tudo mais que compreendemos como parte essencial do universo.
- **Serialidade** (seriality) - é a propriedade de se contar uma infinidade de diferentes histórias que se conectam de forma direta ou indireta dentro do mesmo espaço diegético e das regras universais. É o princípio que permite que diferentes peças midiáticas sejam criadas nas mais variadas linguagens e suportes e que, mesmo resguardando suas particularidades, ainda podem ser entendidas como parte do mesmo mosaico transmidiático.
- **Subjetividade** (subjectivity) - de certa forma, é a propriedade de que possibilita que o público tenha uma compreensão mais íntima do conjunto de histórias a ele apresentadas e de fazer as leituras que melhor lhe sirvam. Mais do que isso, permite que ele haja diretamente na sua experiência a partir de seu próprio ponto de vista, que deverá ser construído não só na sua percepção do mundo como também da sua relação com outras pessoas que compartilhem da mesma experiência;

---

<sup>17</sup>A suspensão da descrença, termo que historicamente é original do livro Uma história verdadeira, do poeta satírico Luciano de Samósata, mas que só foi registrado no século XIX pelo poeta inglês Samuel Taylor Coleridge é utilizado, inclusive pelo estudioso de cinema Ismail Xavier, para tratar da ação voluntária de alguém em se permitir estar em uma realidade ficcional e distinta da sua, vivenciando ali seus eventos, acontecimentos e experiências.

- **Performance** (performance) - o universo ficcional é composto pelos diferentes princípios acima citados e já bastante detalhados. A propriedade da performance mimética é aquela que prevê que a imersão ocorra nesse mundo e que confira ao público uma tarefa ativa dentro dele, onde ele possa assumir o papel de pesquisa de informação, ou mesmo atuar como parte diegética daquele universo, assumindo papéis, interpretando personagens ou agindo como parte dele.

Em termos gerais, portanto, uma narrativa transmidiática é composta não só pelas peças em diferentes linguagens e suportes, ou mesmo pelos diferentes interatores do processo, mas também de uma relação de envolvimento nos mais distintos aspectos, indo para além dos fatores comerciais de fidelização de público e se aproximando de uma estratégia sofisticada de participação imersiva e de construção colaborativa de mundos e, principalmente, significados.

## CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Em meio a tantas definições do que se pode compreender por mídia e suas tantas derivações, fica claro que é necessário criar um paralelo entre elas e deixar mais nítidas as suas diferenças. Deste modo, a Figura 02 disponível abaixo esquematiza de forma bastante sistemática como cada termo apresentado se localiza na relação entre a estrutura narrativa e os canais de distribuição:

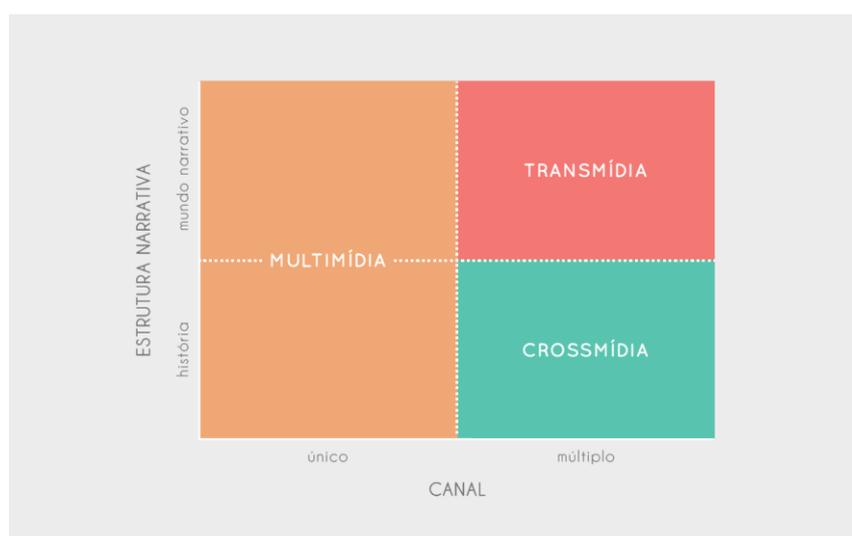


Figura 2 - Gráfico ilustrativo das diferenças entre multimídia, transmídia e crossmídia

Percebe-se, assim, que enquanto a multimídia comporta tanto história como mundo narrativo em um único canal composto pelos diferentes objetivos midiáticos, como vídeos, ilustrações e textos escritos, a crossmídia se dedica a história mais objetiva pulverizada por múltiplos meios de distribuição. A transmídia, por sua vez, se dedica a estabelecer um universo narrativo coeso presente nos diferentes canais e em diferentes linguagens e dispositivos tecnológicos.

Uma franquia de mídia, tal como visto, não inclui ou exclui nenhuma dessas variações e, ao contrário, é capaz de comportar quaisquer delas individualmente ou combinadas, já que não se coloca como uma modalidade midiática, mas sim como uma estrutura organizacional compartilhada para o gerenciamento distribuído ou centralizado de uma marca e suas derivações e, nesse sentido, se diferencia também do conceito de transmídia, já que não trata do mundo narrativo em si, mas sim da gestão de produtos.

## A NARRATIVA TRANSMÍDIA NA PRÁTICA

Ainda que o termo seja algo relativamente novo, o conceito de narrativas transversais que perpassam as diferentes mídias e suportes é algo que já é bastante sedimentado, sobretudo no campo das artes, da cultura e do entretenimento. No entendimento de que muitas histórias são mais amplas do que um único produto, é bastante comum encontrar universos distribuídos em diferentes produções, aproveitando-se da multiplicidade de linguagem e de técnicas para contar as mais diferentes passagens dentro daquele mundo.

Um dos precursores deste conceito de universo multifacetado, certamente, é o *RPG (role playing game)* originado de narrativas complexas e interativas onde todos os envolvidos interpretam papéis e a base da experiência é a construção em tempo real das narrativas e, principalmente, a colaboração. Os jogadores, portanto, não competem entre si, mas somam conhecimentos, experiências e habilidades – pessoais e as dadas ao seu personagem – para resolver problemas e avançar rumo a uma vitória coletiva, dentro de um universo maior e que é capaz de comportar incontáveis histórias não só em formato de jogo, como também em diferentes mídias. Andrade (sem data) fala do potencial do RPG aplicado a educação da seguinte forma:

O RPG estimula um raciocínio globalizante, muito importante para os dias de hoje. Ele não se contenta apenas com o que é, procurando sempre ter em mente o que pode ser. Ele deixa para trás o raciocínio linear da maioria dos jogos para assimilar um raciocínio totalitarista, que tenta agrupar ao mesmo tempo o cenário onde se encontra; os acontecimentos passados; as pessoas a sua volta, suas ações e intenções; os possíveis desdobramentos de cada um desses elementos; e as consequências das suas ações e das de seus companheiros (ANDRADE, s/d).

Assim, percebe-se uma propriedade latente de seguir uma linha contrária ao produto finito e fechado em si, com potencial dialógico limitado ao diálogo cognitivo com o espectador. No RPG, bem como nas mais diversas narrativas multifacetadas, há a necessidade primária da participação latente de seu público, navegando por entre os diferentes conteúdos, criando parte deles e produzindo novos significados a partir de suas experiências dentro do universo em constante transformação.

Esse é o conceito fundamental que norteia a ideia da criação transmidiática: a concepção de universos complexos o suficiente para não caberem em unidades narrativas finitas em si, como um filme, um jogo ou uma série de televisão. Se são tão

maiores assim, dependem da criação distribuída por diferentes canais e contam com a participação imersiva de seu público para atingir o máximo de suas potencialidades, ou ao menos buscar chegar o mais próximo possível disso. Nas palavras de Jenkins (2009):

Cada vez mais, as narrativas estão se tornando a arte da construção de universos, à medida que os artistas criam ambientes atraentes que não podem ser completamente explorados ou esgotados em uma única obra, ou mesmo uma única mídia. O universo é maior do que o filme, maior, até, do que a franquia – já que as especulações e elaborações dos fãs também expandem o universo em várias direções (p.161-162)

Assim, mais do que seu evidente potencial em termos comerciais de fidelização do público-alvo, há também um elemento artístico e estético fundamental com uma enorme latência para artistas, produtores e para o próprio público: a virtual inexistência de limites criativos dentro do ambiente diegético de uma propriedade intelectual e sua consequente liberdade de expressão. A ideia de criação de universos complexos tem sido explorada em diferentes níveis e buscando objetivos que nem sempre são exatamente os mesmos.

Pode-se notar que em *Matrix* (1999), por exemplo, a proposta é alcançar um nicho bastante específico ao oferecer conteúdos especializados dentro do contexto dos jogos eletrônicos, enquanto *Star Wars* tem como principal motivação a ampliação do acesso a sua marca por meio de uma mídia de maior alcance, como é a televisão. Ao mesmo tempo, o jogo *Destiny* visa objetivamente somente alimentar o mesmo público do jogo com conteúdos complementares e, ao mesmo tempo, a *Marvel* tem a clara ação de expandir ao máximo o alcance do seu universo dentro de incontáveis produções. Contudo, nada é tão simples assim e a seguir analisar-se-ão mais profundamente alguns dos expoentes no que tange essa narrativa transmídia.

## STAR WARS E A EXPANSÃO DE UM UNIVERSO

A franquia *Star Wars* tem como marco inicial o ano de 1977, quando o primeiro filme, batizado *Uma Nova Esperança* – e mais tarde, quando se teve a noção de uma saga com múltiplos capítulos, rebatizada de *Episódio IV: Uma Nova Esperança* – e já nas cenas iniciais mostra que faz parte de algo muito mais amplo do que aquilo que será mostrado em pouco menos de duas horas de projeção cinematográfica.

A estratégia de Star Wars está pautada justamente neste formato de “pulverização” das histórias, onde diversos pedaços da saga são contados em multifacetadas, expandindo de forma exuberante os acontecimentos mencionados na história original, ampliando assim a experiência dos fãs através de outras mídias, e está também nas “chamadas” realizadas ao longo do filme para estimular os fãs a buscar mais referências sobre o assunto apresentado no episódio (FONSECA, 2015).

*Star Wars* trata de uma galáxia bem longínqua em um passado remoto, algo que a abertura já quase eternizada deixa claro nos primeiros segundos quando mostra uma cartela com os dizeres *Há muito tempo, em uma galáxia bem distante...* onde diferentes planetas e sistemas solares fazem parte de uma grande organização política, tal como os países em nosso mundo real, cada qual com suas particularidades. Diante as constantes disputas e desencontros, está também a religião que cultua a *Força*, energia vital que segundo seu entendimento, é aquilo que está em todas as coisas do universo.

Tanto em termos políticos quanto religiosos, pode-se perceber, mesmo em meio a diferentes olhares, dicotomias fundamentais entre aqueles que defendem o fortalecimento da república ou do império em termos da estrutura organizacional, e os que estão dos lados da luz e das sombras diante a *Força*. O embate fundamental entre os diferentes extremos é a base da jornada clássica dos diferentes heróis e vilões, mocinhos e bandidos, e de tantos outros personagens que flutuam entre uma definição e outra. Mais interessante que o simples maniqueísmo do bem contra o mal, portanto, estão as nuances do que significa cada um dos lados.

A franquia nos cinemas se encontra dividida em trilogias: a primeira que conta sobre uma organização de resistência, chamada de Rebeldes, e sua jornada em busca da destruição do Império e, principalmente, do imperador Palpatine. A segunda, que foi apelidada de prelúdio, conta com os eventos anteriores, tratando da decadência da república até o ponto do estabelecimento do império. Em paralelo, vemos também dentro dos seis filmes o lado sombrio da *Força* na figura do próprio Palpatine crescendo até subjugar a organização religiosa dos Jedi liderada pelo Mestre Yoda e a virada, quando o último guerreiro da ordem, Luke Skywalker, se une a rebelião para derrubar o império e os Sith, unificados.

É um resumo um tanto quanto complicado de se fazer em poucas linhas, já que tenta dar conta exatamente de um amálgama narrativo que não pode ser contido em uma linha tão objetiva assim. E esse é o cerne de uma narrativa transmídia que precisa

trabalhar com os mais diferentes aspectos do universo estabelecido para conseguir dar substância e coesão a tantos eventos que se inter-relacionam e que, ao mesmo tempo, podem ser tratados de forma independente uns dos outros. O entendimento de cada um deles, portanto, independe do conteúdo apresentado em outras mídias, ainda que a compreensão do universo seja diferente para quem consome as partes separadamente ou como um conjunto.

A história começa quando a princesa Leia, prestes a ser capturada, envia um documento secreto, que até então era desconhecido do público, a um outro personagem – a quem chamou de Bem Kenobi – antes de ser interceptada. Segue se desenvolvendo e logo outras personagens são apresentadas, mas o mais importante aqui é perceber que o filme começa já em um ponto avançado na trama. Não sabemos como aquele documento chega até a princesa, quais os motivos para que ela esteja envolvida nesse contexto e tudo que levou a narrativa até aquele ponto. Ainda que o longa-metragem vá nos dando pistas, ou pequenas migalhas, do passado e da relação entre aqueles personagens, sabe-se muito pouco diante do quadro completo.

Ao longo dos últimos 40 anos, a franquia tem recebido cada vez novos conteúdos que buscam não só localizar e explicar cada um dos aspectos em torno dos eventos mostrados em seus filmes – hoje já são 7, com a expectativa de um novo episódio ser lançado no final de 2016, exatamente aquele que contará os eventos que precedem o trecho de abertura do episódio IV citado acima – como também expandi-los em outras direções. Ainda que muitas das coisas produzidas não mais sejam consideradas canônicas, incluindo jogos eletrônicos, livros e histórias em quadrinhos, há uma série de eventos presentes nessas mídias e que são compreendidas dentro do contexto maior deste universo, complementando a linha narrativa principal. Mastrocola (2014) afirma que:

Todo o conteúdo extra em torno da produção deve operar como adendo. Coerente com este tipo de lógica, observa-se a regra de que o entendimento do desenrolar de uma série de ficção no cinema não esteja estritamente vinculado ao consumo dos conteúdos periféricos que são oferecidos ao público, ou seja, que não obrigue nenhum consumo extra de produto para que haja compreensão plena de uma trama principal. A animação *Clone Wars* é compreensível mesmo se o espectador não tenha assistido aos filmes; logicamente, as experiências de entendimento da trama são diferentes nesse caso, mas a ideia geral é possível de ser captada somente através da animação.

Os exemplos mais conhecidos e difundidos são séries de televisão em formato de animação. Atualmente, são duas, sendo a primeira aquela que conta eventos que acontecem entre os episódios II (*Ataque dos Clones*) e III (*A Vingança dos Sith*) da saga dos cinemas, chamada de *Clone Wars* (não há uma tradução oficial da série no Brasil, mas extraoficialmente é chamada de Guerra dos Clones) evento que é citado brevemente já nos filmes mais antigos e que é retomado com mais ênfase na trilogia de prelúdio a saga.

Já a segunda, ainda em produção e exibição, é chamada de *Rebels* e trata do intervalo entre o final da trilogia de prelúdio (finalizada no episódio III) e o começo da trilogia original (iniciada no já citado episódio IV), talvez o maior intervalo de tempo entre as produções cinematográficas e aquele onde há um maior potencial a se explorar os diferentes acontecimentos desde a revolução que coloca fim ao que era conhecido como de República e o momento onde o Império Galáctico já está completamente estabelecido no universo.

Ainda que não tenha criado o conceito de fãs, *Star Wars* tem um papel importante na ressignificação e no entendimento que temos hoje desse termo. Sendo considerado, junto a outros filmes como *Tubarão* (1975) e *Indiana Jones: Os Caçadores da Arca Perdida* (1981) um dos precursores do que se convencionou chamar de filmes *blockbusters* (ou, no Brasil, como arrasa-quarteirões), essa saga épica espacial que encontra seu espaço entre o cinema de fantasia e a ficção científica trouxe à tona a ideia dos fãs que se tornam ávidos por mais e mais conteúdo daquele universo. Castro (2010, p.96-97) trata da ideia do fã-consumidor (do termo original em inglês *fansumer*, a soma de *fan* e *consumer*), como uma figura *responsável pela geração e veiculação de volumosos dados sobre suas preferências de consumo, funcionando como endosso entre pares*.

Com a expansão da internet e das diferentes tecnologias digitais de comunicação, esse fluxo de informações e de conteúdo se torna cada vez mais potente, bem como a própria produção de material que retroalimenta comunidades de fãs que buscam cada vez mais coisas sobre aquele universo. Portanto, essa sociedade em rede na qual nos encontramos pode potencializar exponencialmente todo esse movimento em torno de uma franquia não só na criação e divulgação de conteúdos canônicos, mas

como também na criação de comunidades virtuais que continuam alimentando a marca. Segundo Mastrocola (2014):

A marca Star Wars, ao utilizar uma estratégia transmidiática, percebe no fã e na internet dois importantes pilares para criar conteúdo para múltiplas plataformas. A primeira temporada da animação Clone Wars é prova disso e nos mostra como um subproduto da série pode gerar sua própria cadeia de produtos. A franquia pode utilizar a internet como um primeiro espaço para trailers e teasers da série e como um “termômetro” para avaliar a participação e consumo dos fãs e explorar novos desdobramentos de produtos.

Assim, em termos transmidiáticos, *Star Wars* traz consigo uma experiência bem-sucedida nos mais diferentes aspectos para alcance de público e fortalecimento da marca utilizando-se de meios bastante difundidos para não só alimentar o seu público em termos de materiais complementares, como também se utilizando da cultura do fã para explorar o seu potencial de expansão do universo. A figura 03 ilustra apenas uma pequena fração dos conteúdos componentes dentro da franquia Star Wars e dá uma ideia de sua diversidade técnica e estética:



Figura 3 - Composição ilustrativa com diferentes produtos da franquia Star Wars

Outros conteúdos, porém, como jogos eletrônicos e romances impressos buscam outro aspecto fundamental, que é o aprofundamento narrativo e a exploração da complexidade de eventos e personagens que tem pouco tempo para isso em filmes ou episódios de TV. O livro *Marcas da Guerra*, que conta acontecimentos entre o final do episódio VI (*O Retorno de Jedi*) e o início do episódio VII (*O Despertar da Força*) é um dos grandes expoentes desta vertente, abordando temas que servirão de estopim para o que se planeja para a atual fase da franquia nos cinemas.

De forma geral, portanto, percebe-se que a marca *Star Wars* encontra na diversidade de linguagens e mídias seu ponto fundamental no fortalecimento não só da marca em si, mas principalmente na criação de um universo fragmentado em diferentes histórias e personagens que sedimentam a mitologia criada e a expande para algo muito maior do que a linha narrativa principal, buscando atingir diferentes públicos e contemplar diferentes níveis de agenciamento<sup>18</sup>, desde o fã fervoroso à audiência comum.

### *MATRIX* E A PROFUNDIDADE NARRATIVA

Não há dúvidas que a franquia *Matrix* é um dos maiores expoentes de uma nova cultura *pop* que busca um conteúdo mais complexo do que a primeira camada de um longa-metragem permite explorar. Quando lançado no ano de 1999, época de extrema ascensão da ideia dos mundos virtuais e do universo digital – pode-se lembrar, inclusive, da grande ameaça do tal *bug* do milênio que poderia causar o maior caos na sociedade e que se mostrou uma previsão falsa – *Matrix* se destacou de outros filmes do gênero exatamente por trazer questões dos campos da religião, da filosofia e da ficção científica que pouco haviam sido tratadas em mídias de massa.

Em termos transmidiáticos, mais importante do que saber quais são os aspectos intelectualizados abordados é compreender a complexidade discursiva empregada dentro da franquia a partir de ferramentas distintas em si tanto em termos de linguagem como naquilo que exigem de seu espectador, pautado em gêneros discursivos que se apropriam das particularidades que cada mídia oferece. Ainda que devam, preferencialmente, funcionar de forma independente uma da outra e cuja coesão entre si se dá a partir da experiência do público individual e coletivamente.

Entretanto, frente à transmidialidade, a relação bakhtiniana de gênero/memória de gênero, compreendida como um fenômeno informacional e, portanto, encarregada de facilitar na construção de sentido, aqui é expandida. Apoiado no exemplo de transmídia exercido por *Matrix*, percebemos que esta relação não foi apenas realizada dentro de um só discurso complexo, e sim que tal relação existente dentro de um discurso dialogou ativamente com a relação gênero/memória existente no interior dos

---

<sup>18</sup> Agência, segundo MURRAY (2003), é a característica de se realizar, dentro de espaços imersivos, sobretudo os de cunho digital, ação significativas e contemplar os resultados tangíveis de nossas escolhas. Ou seja, um sentido de prazer, de feedback que, de certa forma, nos fazer sentir premiados diretamente por nossas decisões.

demais gêneros, exercendo, enfim, a formação de um único, porém amplo, sentido ao universo ficcional aqui apresentado (FERREIRA, 2015, p.37).

A história se passa em um futuro apocalíptico e distópico onde a humanidade foi subjugada por máquinas dotadas de inteligência artificial e muito poder bélico, heranças de seus próprios criadores, encontramos um mundo onde um pequeno grupo de homens e mulheres ainda resiste a extinção total ao lutar dentro e fora de um mundo virtual criado para aprisionar a mente de outros seres humanos, cultivados como fonte de energia para as criaturas cibernéticas. Esse mundo, uma emulação do ápice da sociedade humana, faz com que todos que ali estão conectados acreditem estarem vivendo suas vidas comuns e que, exatamente por terem essa percepção, não tem ciência do verdadeiro estado de hibernação que seu corpo real passa, algo que faz alusão a um dos vários conceitos filosóficos abordados, a conhecida Caverna de Platão.

Dentro desse contexto onde o mundo já se encontra, são apresentados os personagens protagonistas da história, um pequeno grupo rebelado, parte da última cidade humana ainda existente, escondida no subsolo e longe de seus inimigos, Zion. Esse grupo busca pela figura do salvador, aquele que segundo uma profecia iria libertar a humanidade do jugo de seu opressor. Este seria o escolhido, algo que também remete a várias histórias religiosas que falam de uma figura messiânica predestinada. Do outro lado, máquinas que buscam erradicar essa esperança perseguindo aqueles que se rebelam contra seu sistema de controle e eliminando quaisquer ameaças ao mundo que elas estabeleceram.

Assim, tal como falado sobre *Star Wars*, o primeiro filme, marco fundamental da franquia, já começa em um ponto onde é possível imaginar que muita coisa aconteceu antes dos eventos ali narrados, e tantas outras coisas podem e devem estar acontecendo durante e após a jornada de Neo, protagonista máximo da trilogia cinematográfica. A recepção do primeiro filme foi algo além do esperado, algo que gerou uma série de debates e discussões, potencializadas por já ser lançado em uma era onde a internet e as comunidades virtuais estavam em plena expansão, e a consequente nova leva de fãs que não só criaram novas e complexas teorias como também resgataram algumas das obras que serviram de inspiração direta ou indireta para a narrativa do filme.

Deste modo, desde Platão a Descartes, passando por tantos outros autores, muitas as obras foram trazidas à tona por um novo público que as desconhecia ou as ignorava. Com uma linguagem bastante acessível, ainda que exija um estado cognitivo mais atento de seu público, *Matrix* parecia abrir as portas para um novo universo pautado em conceitos pós-apocalípticos tecnológicos, algo já bastante explorado em obras como *Blade Runner* (1982), por exemplo, mas com uma abordagem que consegue incorporar várias das problemáticas da cultura digital, dos espaços virtuais ao mesmo tempo em que flerta com uma estética que resgata elementos clássicos do gótico e do *cyberpunk*.

Há nessa franquia um forte elemento de agenciamento voluntário de seu público, que permeia uma série de ações em busca de novos conhecimentos a fim de compreender algo que o filme aborda superficialmente ou mesmo expandir aquilo que a franquia traduz em cenas que variam entre o diálogo mais complexo e as cenas de ação ininterruptas. Não deixa de ser curioso, desta forma, que o próprio conceito por trás de *Matrix* seja uma crítica à mecanização e ao uso exagerado e descontrolado dos meios tecnológicos em nossa sociedade, a ponto de esta acabar suprimindo a tal humanidade.

No caso de "The Matrix", a própria noção central da narrativa pressupõe estes diferentes pontos de vista; se a noção de uma "Matrix" é a reflexão acerca da própria realidade ao nosso redor, ter diferentes percepções sobre o todo é não somente esperado, como inevitável. Esta concepção é reafirmada ao longo de diversos momentos da narrativa, quando as próprias personagens desenvolvem diálogos nos quais contrapõem suas percepções e opiniões acerca do que é realidade. (ANDREOLI, 2014, p.8)

O que viria a seguir, porém, é exatamente algo que interessa mais no que tange a pesquisa sobre transmidialidade, já que ao explorar tais conceitos, os produtores resolveram trazer para outras mídias elementos que não seriam tratados nas continuações regulares do cinema. Mais do que isso, são fragmentos narrativos que poderiam ser melhor explorados exatamente por estarem em outros formatos. É o caso da série de curtas em animação chamados de *Animatrix*. Aqui, não havia só uma expansão da história dos cinemas, mas sim uma coleção de pequenos contos independentes daquilo que estava sendo tratado até então, mas que funcionavam de forma integrada ao universo da franquia.

É o caso dos curtas *O Record Mundial*, *Além da Realidade* e *O Robô Sensível*, por exemplo, que tratam de outros personagens que não estão presentes em nenhum dos

filmes da franquia, mas que facilmente podem ser identificados dentro daquele universo, mesmo que cada um tenha sido realizado por autores diferentes, inclusive sendo completamente distintos em linguagem estética, ritmo narrativo e estrutura de roteiro. São exemplos de um universo expandido que independe do conteúdo principal, mas que agregam valor e coesão à toda a mitologia estabelecida.

Já *Uma História de Detetive* fica em um meio-termo, já que apresenta também contos originais e sem nenhuma ligação direta com os filmes em termos narrativos, mas se aproveita de personagens lá estabelecidos, criando uma ponte mais direta entre uma coisa e outra. Contudo, são eventos outros e que não precisam necessariamente estar encaixados na linha temporal regular da série, diferente de *Era Uma vez um Garoto* que traz um novo protagonista e a sua relação com Neo, alguém que mais tarde seria utilizado no cinema como personagem coadjuvante, o que torna esse curta um pouco mais integrado a narrativa principal, sem, contudo influenciar ou ser influenciada de forma direta, a não ser pela própria presença do personagem na trama.

Por fim, há ainda os curtas *O Segundo Renascer - Partes I & II* que aí sim são bem localizados temporalmente dentro do universo *Matrix* ao contar os eventos que levaram a sociedade do estado inicial até o ponto onde as máquinas dominam o mundo, passando pelo desenvolvimento de sistemas autômatos desde seu estado primário executando tarefas mais comuns e simples até o momento em que a inteligência artificial alcança um estágio onde essas máquinas começam a pensar por si mesmas e entenderem que o confronto e a aniquilação da humanidade é o melhor para elas e para o mundo como um todo. E finalmente *Voo Final de Osíris* é aquele que mais se aproxima da narrativa cinematográfica ao se estabelecer como um prelúdio direto ao segundo filme, com seus eventos antecedendo e disparando o que viria a seguir.

Como parte de uma produção canônica realizada por diferentes autores, estes escolhidos pelos próprios idealizadores dos filmes, os irmãos Andy e Lana Wachowski, é importante aqui compreender a participação de pessoas externas à equipe original trazendo suas próprias visões sobre aquele universo, algo muito similar ao que é feito na produção de *fanfics* (ou ficções de fãs, em uma tradução livre), escritas livremente por pessoas levando suas próprias histórias a um universo já estabelecido. No caso destas animações – e mesmo outras, como histórias em quadrinhos – há uma aura de autenticidade, já que são reconhecidos como parte do universo oficial da franquia.

No caso da construção transmídia "The Matrix", os autores de cada narrativa complementar [...] atuam como criadores e audiência, simultaneamente. Ao irem acrescentando "camadas" ao conjunto da narrativa à medida que contam as suas histórias, eles respondem à pergunta chave "o que é a Matrix?". Esta resposta é oferecida como suas próprias interpretações acerca da história inicial, e através de seus próprios estilos narrativos. O ato de responder à pergunta funciona como a própria construção do contexto narrativo (ou "propriedade", ou "realidade") dentro e em torno do qual se passam as histórias, ou seja, a Matrix (ANDREOLI, 2014, p.8).

Outra experiência a se destacar nesse universo é o jogo *Enter the Matrix*, criado paralelamente aos últimos dois longa-metragens da trilogia pela mesma equipe de produção, inclusive os diretores. No contexto do videogame, pode-se acompanhar a história que acontece também em paralelo aos eventos dos filmes e que tem relação direta com tudo o que está ocorrendo. Enquanto nos filmes o espectador acompanha o desenrolar da trama principal, no jogo pode-se entender o que outros dois personagens – e outros coadjuvantes – estão fazendo ao mesmo tempo, com ambos influenciando um ao outro diretamente. É como assumir um segundo ponto de vista dentro da mesma história, cuja produção de roteiro e até mesmo as filmagens foram realizadas em conjunto com os realizadores e atores.

Matrix é entretenimento para a era da convergência, integrando múltiplos textos para criar uma narrativa tão ampla que não pode ser contida em uma única mídia. Os irmãos Wachowski jogaram o jogo da transmídia muito bem, exibindo primeiro o filme original, para estimular o interesse, oferecendo alguns quadrinhos na web para sustentar a fome de informações dos fãs mais exaltados, publicando o anime antes do segundo filme, lançando o game para computador junto com o filme [...] levando o ciclo todo a uma conclusão com Matrix Revolutions. (JENKINS, 2009, p.137)

Assim, ao contrário de outras histórias criadas posteriormente para preencher lacunas narrativas, alguns dos curtas de *Animatrix* e o jogo *Enter the Matrix* são produções planejadas para funcionarem em conjunto, mesmo que, como já previsto pelos conceitos da transmidialidade, existam individualmente com seus próprios méritos narrativos. A intenção de pulverização, nesse caso, não busca atender públicos diferentes, mas sim alimentar o nicho já constituído de forma a atender seus anseios de profundidade narrativa em diferentes camadas, sem fazer com que isso afete os espectadores menos comprometidos que estão interessados somente nos produtos principais.

A grande questão sobre *Matrix* e sua estratégia inovadora no sentido da distribuição da narrativa por diferentes canais é como o público reagiu a ela naquele

instante. Ainda que tenha alcançado um nível de aprofundamento que pouco se tinha visto em seu tempo e, desta forma, marcou definitivamente a história das estratégias transmidiáticas de multifacetação narrativa, a franquia *Matrix* teve pouco alcance diante de um público maior, gerando análises confusas e até mesmo rejeição por parte da sociedade, visto que há uma resistência grande quando se trata de distribuição narrativa para outras mídias que nem todas as pessoas tem acesso. Houve inclusive o entendimento de que a obra estava dividida e que, portanto, somente aquele que consumisse todas as partes poderia aproveitá-la de forma realmente satisfatória. A independência das partes enquanto produtos finitos, portanto, não é algo ainda muito claro para o público – ou ao menos não era em seu tempo, como analisa Jenkins:

Eu afirmaria, entretanto que não temos ainda critérios estéticos muito bons para avaliar obras que se desenvolvem através de múltiplas mídias. Houve muito poucas histórias transmídia para os produtores de mídia agirem com alguma certeza sobre quais seriam os melhores usos desse novo modo de narrativa, ou para críticos e consumidores saberem como falar, com conhecimento de causa, sobre o que funciona ou não nessas franquias. Então, concordemos por um instante que *Matrix* foi uma experiência fracassada, um fracasso interessante, mas suas falhas não diminuem o significado do que se tentou realizar. (JENKINS, 2006, p.139)

Assim, é importante para o autor, ao propor algo semelhante, conseguir explicitar ao seu público quais são as motivações na criação de cada um dos pontos dentro daquele universo e quais são as suas inter-relações, deixando claro para si e para aqueles a quem se dedicam essas histórias qual é o nível de compreensão que as diferentes produções carregam em si de forma individual e o que muda quando postas em conjunto.

## *LOST* E A TRANSMIDIALIDADE DA TV PARA A INTERNET

Ainda que cinema e televisão sempre estivessem bastante integrados quando se trata de narrativas transmidiáticas, não são tão abundantes assim as experiências que se utilizam de programas seriados como mídia principal e catalizadora de outras tantas. A primeira delas a se destacar é *Lost*, que trouxe um novo panorama no que tange não só conteúdos complementares muito mais difusos em outras mídias como também a participação massiva de seu público.

No seriado de TV que foi exibido nos EUA de 2004 a 2010 (e posteriormente no Brasil) havia várias camadas narrativas sendo exploradas que vão desde a própria estrutura narrativa seriada convencional até conteúdo específico para internet e trouxe aspectos novos para o formato de séries tradicionais ao adicionar novas camadas imbuídas das características de seu tempo, em plena expansão da cultura em rede, da web 2.0 que cada vez mais tornada o leitor também em um produtor de conteúdo e, assim, carrega consigo a reflexão de seu tempo.

Lost foi produzida e pensada para um indivíduo inconstante, que se afoga em informações, que consegue se comunicar instantaneamente com outros sujeitos. Lost é uma obra de seu tempo, reflete os conflitos de indivíduos de seu tempo, por isso, ela é compreendida, aceita e aclamada na contemporaneidade. Dificilmente, ela seria esse fenômeno midiático se tivesse sido produzida na década de 50 ou até mesmo nos anos 80 e 90 do século XX. Não é uma questão de produção ou técnica, e sim conceitual, pois ela está imbuída da ideologia reinante na contemporaneidade (SIGLIANO, 2010, p.58).

A série de televisão em si, dividida em seis temporadas e cerca de 100 episódios, tinha uma regularidade estabelecida e se tornou um fenômeno mundial pelos mistérios e pela organização não linear de como a história foi contada. Tratava de um grupo de sobreviventes de um acidente aéreo que, ao cair em uma ilha aparentemente desabitada se vê diante de mistérios e eventos fantásticos que acabam afetando a todos eles de formas diferentes, ao mesmo tempo em que *flashbacks* (recurso narrativo que faz uma inserção dentro da história para contar eventos passados) explicam um pouco da personalidade e dos segredos que cada um dos personagens carrega consigo.

A proposta do produto, portanto, já se pautava na criação de mistérios, na provocação do público, abrindo espaço para teorias e elucubrações dos motivos pelos quais cada um dos personagens estava lá, naquela ilha. O diálogo com o espectador, logo nos primeiros episódios da temporada de estreia, cria uma relação de desafio para a sua audiência. Em um movimento consequente, o público não demorou a criar fóruns de discussão, *blogs*, teorias e textos conspiratórios colaborativos sobre o que se passava na tal ilha misteriosa e qual era o papel de cada um naquilo que parecia muito maior do que um simples acidente aéreo. Mittel (2007) vai chamar esse comportamento exploratório do público de *forensic fandom*, algo semelhante a uma base de fãs que adota um comportamento de investigação forense:

A estrutura de Lost incentiva os telespectadores a analisar o show mais do que simplesmente consumi-lo. Pesquisas em estudos culturais e teorias da

compreensão cognitiva destacam como os espectadores estão ativamente envolvidos no ato de consumir programação, mentalmente e emocionalmente envolvidos com a mídia, em vez de aceitar passivamente significados (MITTEL, 2007, p.6)

Mais importante do que as informações que a série oferecia eram as que ela negava – algumas até o final do programa. Como parte da estratégia de *marketing*, era fundamental essa arqueologia de dados de seu público, essa busca pelo conhecimento, esse movimento voluntário de ir além do que lhe era ofertado nos pouco mais de 42 minutos semanais de cada episódio. Em outras palavras, a criação de novas teorias sobre os eventos apresentados era algo que fazia parte da série enquanto produto cultural e, no Brasil, alguns sites ficaram bastante conhecidos sendo totalmente especializados em reunir todo tipo de conteúdo sobre a série. A se destacar, podem-se citar o *Lost in Lost* e o *Dude, We Are Lost*, ambos criados e mantidos por fãs durante quase todo o tempo de duração da série e que agregavam milhares de seguidores que partilhavam (ou não) das ideias e teorias ali desenhadas.

Cada novo elemento previamente planejado que fora apresentado durante a série, desde uma equação famosa até o livro que alguns dos personagens estavam lendo, todos eles poderiam ser aprofundados em pesquisas nos mais diferentes canais, principalmente na internet. O grande diferencial de *Lost*, se comparado a outros produtos, é o quanto a série estabeleceu o seu alicerce na internet e no aspecto exploratório que ela permite a seus fãs. Tanto é que logo após o término da primeira temporada e se verificou o seu absoluto sucesso e repercussão, foram criados conteúdos complementares que alimentassem e potencializassem essa busca ávida de seus já declarados consumidores no período de hiato entre uma temporada e outra.

*Lost* trabalha com uma audiência ampla, possivelmente dividida entre aqueles que tem e que não tem capacidade negativa, assim como entre aquele que tentam fazer a leitura da série pelo viés da ficção científica ou pelo mistério sobrenatural. Mas os produtores se esforçam em não decretar a inviabilidade de uma ou de outra leitura e, assim, não perder nenhuma parcela do público que [...] está inserido em um contexto que valoriza sua intervenção de preenchimento dessas lacunas (TOLEDO, 2015, p.58)

Foi nesse contexto que foram disponibilizados ao público os *ARGs* (*Alternative Reality Games*, ou jogos de realidade alternativa) *The Lost Experience*, realizado entre a primeira e a segunda temporadas, uma campanha que envolvia não só vídeos e textos perdidos na internet como outros elementos reais, que inclusive contavam com cartazes colados em postes e outras coisas do tipo e que tratava de alimentar os elementos

conspiratórios por trás de uma companhia fictícia citada em alguns episódios e que tem papel fundamental em grande parte dos mistérios que envolvem a ilha; e *Find 815*, feito entre a terceira e a quarta temporadas, uma história sobre a busca pelo avião que carregava os protagonistas, do ponto de vista do namorado de uma das aeromoças e que mostrou um ponto de vista até então desconhecido do público: como o mundo inteiro viu o acidente que vitimou os passageiros e tripulantes do tal voo 815.

Fica fácil notar que ambas as iniciativas incorporam a essência da criação de teorias conspiratórias e diálogo com os fãs em experiências interativas, ao mesmo tempo em que premia aqueles espectadores que acompanham as informações complementares e que até desvendam alguns dos mistérios mais recorrentes do produto principal. Mais do que isso, se apropria das diferentes linguagens e recursos que se apresentavam em evidência naquele momento, como vídeos para a internet, sites que se diziam da *deep web* (parte da internet mais obscura que costuma trazer conteúdos para um público bem específico que busca mistérios e conspirações), o que evidencia também qual é o público-alvo pretendido pelos seus idealizadores.

A necessidade de o telespectador buscar informações em outras plataformas para entender não somente o que é narrado, mas a forma como a história é contada, caracteriza a estética da repetição como a experiência de reassistir episódios ou partes deles pelos mais diversos motivos, desde análises dos momentos mais significativos, passando pelas questões emocionais, até o hábito dos usuários compartilharem suas inquietações em fóruns, de fãs e redes sociais. Essa experiência representa um ato de imersão mais profundo do que a simples prática de releitura de um texto em busca de novas significações (MASSAROLO, 2013, P.339)

A estratégia foi ganhando contornos cada vez mais complexos ao longo da série com a criação de sites que estivessem localizados diegeticamente dentro da narrativa, dentre eles sites “oficiais” das empresas fictícias da série, com a companhia aérea Oceanic Airlines, a empresa de pesquisa Dharma Initiative ou mesmo da Universidade Lost. Foram lançados também pequenos episódios complementares direcionados ao suporte *mobile* para serem assistidos em *smartphones* e outros dispositivos móveis. Esses episódios eram conteúdos estendidos da própria série de TV, pequenos *inserts* que não mudavam tanto o entendimento geral, mas que ofereciam um aspecto novo para aquilo que havia sido visto.

Talvez o produto que mais destoasse dessa dinâmica criada para o público conectado à internet tenha sido o jogo eletrônico *Lost: Via Domus*, que trazia uma nova

história que acompanhava um personagem até então inédito na série, mas que estaria dentre os sobreviventes do acidente aéreo desde sempre. Ou seja, é alguém que esteve ali o tempo todo, sem contudo ser apresentado na linha dos protagonistas, contando a trajetória dele dentro da ilha e trazendo a participação de alguns personagens mais conhecidos dos fãs. O maior dos problemas desse jogo é o fato de ter sido lançado ainda com a série em andamento e, desta forma, ele não poderia fazer nenhum tipo de revelação que antecipasse o que estava planejado para o final do produto principal e, portanto, acabou tendo pouco impacto dentro do contexto geral e frustrando aqueles que esperavam revelações e recompensas ao terminá-lo. Ainda assim, é, dos produtos complementares, aquele que mais se sustenta individualmente. A figura 4 mostra parte deste universo em torno do qual os diferentes produtos giram:



Figura 4 - Composição ilustrativa com diferentes produtos da franquia *Lost*

Isso porque ao contrário dos exemplos anteriores, os conteúdos transversais de *Lost* são muito dependentes do produto principal. Ou seja, nenhum deles faz sentido completo quando consumidos individualmente, a não ser o citado jogo de videogame, que ainda assim acaba se tornando insignificante narrativamente falando sem todo o *background* da série para suportá-lo. Assim, há dois níveis de imersão possíveis em *Lost*: aquele de uma audiência passiva, que acompanha a franquia somente pelos episódios da série regular de televisão; e aqueles que também buscam pelos materiais complementares em outros meios. Não há, assim, a intenção de agregar um novo público por meio dos recursos interativos extras, já que por si só eles não são significativos. *Lost*, portanto, tem o objetivo estabelecido de oferecer mais conteúdo para um público que já lhe é cativo.

O seriado de *Lost* acontece em uma ilha, isolada de tudo e de todos. Sua narrativa, ao contrário disto, possibilita que seu público nunca fique isolado, cada pessoa está cercada de meios e canais que permitem encontrar sempre algo novo em relação à história contada. E um fator importante de se destacar é que se alguém não estiver interessado em buscar informações em outros meios que não a televisão, ainda assim terá uma narrativa completa e interessante (FERNANDES & THIMÓTEO, 2011, p. 12)

Desta forma, é possível compreender que *Lost* trouxe ao mundo do entretenimento a fusão conceitual entre as mídias mais tradicionais e as novas dinâmicas de interação e comunicação digitais. Como em nenhum outro momento anterior, explorou a ideia de segunda tela, compreendendo que há espaço para colaboração entre as diferentes tecnologias a favor de um maior engajamento do público em não só consumir, mas pensar sobre um conteúdo de forma ativa e colaborativa. Se não conseguiu desvincular esse conteúdo complementar de sua produção principal, algo que acaba descaracterizando um pouco do seu caráter transmidiático ideal, conseguiu estabelecer um novo parâmetro para o que veio a seguir em termos de engajamento, agenciamento e envolvimento de seu público para além do comportamento passivo.

## O MODELO *MARVEL* DE CRIAÇÃO DE UM UNIVERSO

As adaptações de obras literárias são uma realidade dentro do escopo do audiovisual desde o advento do cinema há mais de 100 anos atrás. Desde então, outras mídias narrativas sempre alimentaram produções televisivas ou cinematográficas pela possibilidade de recriação destas histórias a partir da linguagem encantadora de imagens e sons. As histórias em quadrinhos, chamada informalmente de nona arte, não fogem desta realidade e desde as séries do *Superman* (1938) e *Batman* (1966), passando por diferentes adaptações nas décadas seguintes, que essas narrativas encontram novos públicos ao serem transpostas para a linguagem audiovisual.

Contudo, é com as estreias de *Blade – O Caça-Vampiros* (1998) e principalmente de *X-Men* (2000) que se inicia uma nova era quando se trata das adaptações de HQs para produtos audiovisuais. Desde então, com a popularização de personagens e histórias antes vistas como infantis ou de um nicho muito específico, esse que acabou se constituindo como um subgênero ganhou cada vez mais força dentro dos estúdios cinematográficos, gerando inclusive algumas disputas judiciais pelos direitos de exploração de marcas reconhecidas, sobretudo aquelas que haviam sido criadas no

escopo das duas maiores editoras de quadrinhos do mundo: a DC Comics e a Marvel Comics.

Nesse ínterim, como parte do conglomerado Disney, é criada uma nova divisão dentro da Marvel para se dedicar diretamente às adaptações cinematográficas de propriedades intelectuais da editora e que ainda não tinham seus direitos negociados com outras produtoras. Surge então o *Marvel Studios*, cuja primeira produção original é *Homem-de-Ferro* (2008), considerado o marco inicial do que se convencionou chamar mais tarde de Universo Cinematográfico da Marvel (ou *Marvel Cinematic Universe*, MCU).

Isso porque a proposta desse projeto não era somente a de adaptar conteúdos, ou mesmo transposições das histórias criadas em uma mídia para outra. A intenção, que fica clara quando se assiste a cena pós-créditos do filme (onde é revelada a intenção da criação de um grupo de super-heróis chamado de Vingadores) é a criação de um universo compartilhado entre diferentes produções, utilizando uma variedade grande de personagens e arcos narrativos e completamente integrado e coeso em si.

O que se desenvolveu desde então foi uma sequência de filmes baseados nas histórias de outros personagens já bastante explorados em suas versões nos quadrinhos, como *O Incrível Hulk* (2008), *Capitão América – O Primeiro Vingador* (2011), *Thor* (2011) e outros que se seguiram até o momento onde a promessa feita na cena já citada de unificação destes universos em uma única produção acontece com o lançamento de *Os Vingadores* (2012), onde todos esses personagens se reúnem. Todos esses filmes, somados ainda ao segundo filme da sub-franquia *Homem-de-Ferro* (2010) compõem a primeira fase desse universo Marvel nos cinemas.

A estratégia de integração dessas distintas narrativas com essas cenas pós-créditos, pequenos componentes narrativos de alguns segundos, acabou se tornando uma constante nas produções se viriam a seguir, sempre criando pontes para o contexto maior. O diálogo colaborativo com o público também visa explorar os diferentes níveis de conhecimento e envolvimento deste para com as produções anteriores, sobretudo os quadrinhos, quando se utiliza do recurso dos chamados *easter-eggs*, elementos – muitas vezes, quase imperceptíveis e outras nem tanto – que são passíveis de serem reconhecidos pelos fãs, mesmo sem uma pré-disposição a decifrar esse código, ou

mesmo de serem analisados pelo público mais dedicado, como bem destacam Pataquine & Follis (2016):

Essa percepção involuntária é devido a presença dos chamados *easter-eggs*, que são pistas importantes sobre o rumo da história ou de futuras produções. A vontade de conhecer essas informações concede a capacidade de prender a atenção das pessoas, e motiva nelas o desejo de entender o assunto. Isso faz com que o espectador queira assistir ao filme anterior da mesma franquia e também o que ainda vai ser lançado. E as cenas pós-créditos se enquadram nesse contexto, como publicidade e transmídia, impulsionando o espectador a fazer uma conexão entre os filmes e ficar ansioso pelos próximos (p.08).

Há diferentes níveis onde estes *easter-eggs* são apresentados, mas pode-se citar, por exemplo, a referência feita em *O Incrível Hulk* ao soro desenvolvido para criar super-soldados, elemento este desconhecido do grande público, mas que foi facilmente reconhecido pelos iniciados no universo dos quadrinhos como o elemento que dá origem ao Capitão América, algo que seria confirmado mais tarde no primeiro filme deste personagem. Filme inclusive que conta com a participação do pai de Tony Stark que já havia sido citado no filme solo do Homem-de-Ferro e que, portanto, se torna mais reconhecível a quem conhece o universo *Marvel* somente pelas produções cinematográficas. Há, portanto, diferentes níveis de reconhecimento do código que aplicam níveis variados de profundidade que afeta os distintos grupos dentro do público alcançado.

Percebe-se então que o elemento transmidiático, nesse caso, não se determina pela composição de um único universo entre cinema e quadrinhos (ou mesmo romances), já que o universo do cinema é a recriação de histórias ou conceitos já contados nas HQs. Essa relação é muito mais próxima da adaptação propriamente dita na composição de uma franquia de mídia, que se estende por produtos licenciados e tantos outros conteúdos derivados, como animações para TV, por exemplo, do que uma experiência transmidiática em si. Essa relação, portanto, será dada dentro do escopo das produções audiovisuais que se seguem a partir do primeiro filme lançado e que, nesta primeira fase, se restringe somente aos cinemas e a uma série de filmes independentes entre si e que culminam naquele que aglutina todas essas narrativas paralelas.

Ao mesmo tempo, em um nível cognitivo, há uma preocupação na criação de um código semiótico que considera os conhecimentos prévios do público do material-fonte para a construção deste universo. Ou seja, mesmo que o cinema e, posteriormente, a televisão, se pretendam como partes de um único universo coeso em si e que

independe da fonte da qual foram adaptados em um escopo narrativo, eles consideram a mídia impressa nesse diálogo com o espectador na medida em que apresenta deliberadamente elementos somente reconhecíveis a partir desse conhecimento pregresso adquirido nos quadrinhos, ou que pode ser descoberto em um processo de pesquisa e exploração por aqueles que assim desejarem, o que obviamente tem um projeto mercadológico de autopromoção, mas que o faz de forma a ir para além da publicidade pura ao oferecer conteúdos que atraíam o público de forma sedutora e imersiva

A estratégia, claro, tem uma proposta de fidelização, fazendo com que o público do Homem-de-Ferro também vá assistir ao filme do Hulk e que o deste assista ao do Thor, do Capitão América e d'Os Vingadores. [...] Embora haja uma oscilação na renda, até por conta da variação na qualidade dos filmes, o salto na arrecadação d'Os Vingadores (com quase 300 milhões a mais do que o dobro da maior renda individualmente alcançada pelos filmes anteriores) mostra a eficiência da estratégia de se pensar o universo fílmico da Marvel em conjunto, fazendo com que um filme acabe divulgando o próximo. É de se considerar ainda o efeito retrocedente, em que o público que adentrou nesse universo através d'Os Vingadores muito provavelmente ficará tentado a descobrir o que ocorreu antes, gerando novo interesse a filmes que já estavam na sombra (CORRÊA, 2014).

A partir do evento que se tornou o primeiro filme dos Vingadores, Inicia-se a fase 2 nos cinemas, com mais uma série de filmes de aventuras solo dos personagens apresentados anteriormente, ao mesmo tempo que outros como a equipe *Guardiões da Galáxia* (2014) e o *Homem-Formiga* (2015) são introduzidos a este universo também com filmes solo, os quais viriam a convergir novamente no encontro realizado em *Vingadores – A Era de Ultron* (2015).

Em paralelo, começam a ser trabalhados produtos para a mídia televisiva, a se destacar duas séries para a TV aberta americana – *Agents of SHIELD* e *Agent Carter*, que exploram um pouco mais algumas histórias de personagens secundários já introduzidos no cinema; e produções para o formato de TV por *streaming* que, tal como no cinema, apresentam personagens distintos em suas próprias jornadas até o encontro de todos em uma produção conjunta, sendo eles o *Demolidor* (2015/2016), *Jessica Jones* (2015), *Luke Cage* (2016), *Punho de Ferro* (2017) e *Justiceiro* (2017) que formam o grupo da série que os reúnem chamada de *Os Defensores* a ser exibida também em 2017.

A proporção, contudo, quando se trabalham personagens nas séries de televisão, carrega em si outra escala. Mesmo quando são dotados de habilidades e

poderes especiais, a dimensão tratada nas produções seriadas é menos grave, por assim dizer. Na medida em que os protagonistas de *Agents of SHIELD* e *Agent Carter* são desafiados a resolver problemas e superar obstáculos que envolvem muito mais a investigação e os procedimentos científicos – mesmo não excluindo os elementos sobrenaturais e fantásticos – os heróis que compõem os Defensores tem seus problemas muito mais localizados, sem a escala grandiosa e global que sempre é percebida no cinema. Estão todos dentro do mesmo universo sem, contudo, ter que abarcarem as mesmas escalas.

Há uma diferença estética e de proporção nestes seriados da Marvel com a Netflix em relação às obras do cinema: são heróis mais humanos que sobre-humanos, que lutam habilmente mas não têm propriamente superpoderes. Também são heróis de determinadas vizinhanças. Os Defensores não conseguiriam lidar com uma invasão alienígena como os Vingadores fizeram em seu primeiro filme (MATHIAS, 2015).

Assim, percebe-se que o universo que antes era restrito a apenas uma mídia pôde explorar outros formatos que pudessem comportar histórias paralelas que não necessariamente são tão grandiosas quanto aquelas apresentadas no cinema, mas que pudessem ao mesmo tempo encampar os conceitos de narrativas seriadas com eventos que não precisam ter impacto direto entre si, mas que ao mesmo tempo compõe o mesmo mosaico de acontecimentos onde um tem efeitos sobre o outro sem, contudo, uma relação de completa dependência.

A partir do conceito de transmidialidade, percebe-se então que o intrincado universo construído dentro do escopo dos quadrinhos foi transportado para um universo audiovisual que se propõe a uma coesão em si, mas que independe da matriz original, recriando inclusive eventos de uma forma diferente de como haviam sido narrados. O universo *Marvel*, nesse sentido, pode ser visto pelo viés da crossmídia e da adaptação em um contexto de franquia de mídia se considerar as publicações em HQs e livros em comparação às produções para cinema e televisão, e ao mesmo tempo pelo aspecto transmidiático ao se compreender uma organização interna ao que se seguiu nas mídias audiovisuais a partir do primeiro filme de 2008.

A chamada fase 3 da Marvel é aquela que pretende finalizar esse grande arco narrativo que engloba todas as produções feitas até então, com a expectativa de convergir todos os *plots* narrativos distribuídos nas diferentes mídias para um desfecho final. Com a apresentação de outros novos personagens no cinema e a transformação

narrativa dos demais, há uma tendência a finalização e de completude a esse universo multifacetado para uma eventual continuação a partir de um novo grande evento naquilo que se pode esperar do futuro da Marvel nos cinemas e na televisão.



*Figura 5 - Composição ilustrativa com diferentes produtos da franquia Marvel*

Importante notar, portanto, alguns aspectos que tornam essa iniciativa tão complexa quanto instigante. O mais evidente é a composição coesa que transpassa 22 longa-metragens para o cinema (considerando as três fases até então executadas ou em andamento) e as diferentes produções televisivas tanto para os meios mais convencionais como para o formato mais recente de streaming. Algo até então inédito, principalmente ao comparar esse universo aos demais exemplos aqui apresentados. São 3 grandes projetos que funcionam em paralelo e que, ao mesmo tempo, compõem seus próprios sub-universos que adaptam as histórias em quadrinhos e que também apresentam a coerência interna em si, sempre considerando o papel ativo do espectador na composição destes artefatos distribuídos nas diferentes mídias.

Tal como predito, a narrativa transmídia permite a criação de um universo ficcional ao redor de uma obra. No caso da Marvel, é notável que a migração não se limita apenas ao conteúdo, mas também ações que demandam de um planejamento minucioso à quatro elementos fundamentais sendo eles: história, audiência (receptor), plataformas (canais) e execução. Cada um desses elementos prioriza utilizar-se de suas potencialidades e recursos específicos para expandir a experiência do usuário com o conteúdo ficcional exposto (PATAQUINE & FOLLIS, 2016, p.10).

Mais interessante, porém, é notar uma gama de tramas e sub-tramas transversais que podem ser notadas nesse grande painel mosaical. Cada personagem apresenta sua própria narrativa, seu arco evolutivo dentro de um universo muito maior do que eles. Há ainda arcos que envolvem alguns grupos e sub-grupos dentro de uma

escala enorme de personagens que não necessariamente são desenvolvidos com o mesmo ritmo que os demais. E há ainda arcos mais amplos, que percorrem não só as fases, mas que vão além dessa divisão esquemática. Há, portanto, uma infinidade de eventos e sub-narrativas compondo um universo imenso. Do micro – que pode ser apresentado, desenvolvido e concluído em um único filme ou episódio – até o macro, que se faz presente em todas as produções, o universo Marvel alcança um nível de complexidade narrativa que não é tão aparente exatamente pela temática mais aventureira de suas produções.

Desta forma, é fundamental notar aqui a aplicação dos conceitos transmidiáticos em uma escala enorme, cuja composição está muito vinculada sim a elementos quantitativos em termos de número de filmes ou episódios, de personagens ou de sub-franquias, mas principalmente a blocos narrativos que não são finitos dentro dessas unidades narrativas. Ainda que mais uma vez seja possível apreciar cada produto por si só, a composição é mais instigante exatamente pelas relações entre os diferentes arcos que estão para além de uma ou outra mídia, de um ou outro veículo de comunicação.

## O UNIVERSO DOS JOGOS EXPANDIDO PARA OUTRAS MÍDIAS

Não é de hoje que as histórias contadas dentro dos jogos eletrônicos cada vez mais ganham contornos mais complexos e nuances tão ou mais elaboradas do que é visto em tantas outras mídias. Se no princípio a jogabilidade e a mecânica eram o ponto fundamental dentro de uma experiência de jogo, essa realidade tem passado por transformações instigantes ao longo dos anos.

Grandes exemplos nesse sentido são experiências narrativas interativas chamadas de *adventure games* (ou *jogos de aventura* em tradução livre) em diferentes formatos, que passam pelos jogos desenvolvidos para os computadores pessoais que se baseavam em caminhos narrativos em estrutura textual, onde o jogador literalmente digitava as suas escolhas, ou as selecionava de uma lista de possibilidades, como por exemplo no bastante conhecido *A Dark Room*, e a programação recebia a desenvolvendo-se a partir dessas escolhas, o que tem como principal característica gerar caminhos e eventos bastante distintos a cada jornada, tal como se desenvolvia nos RPGs

de mesa. Nos anos de 1980, esses games se tornaram bastante populares, inclusive no Brasil por exigirem estrutura física e mesmo conhecimento técnico relativamente baixos mesmo para serem produzidos, como pode ser visto abaixo.

Os *adventures* encontraram bastante sucesso no Brasil, com vários títulos desenvolvidos na década de 1980. Por serem baseados em texto, qualquer pessoa com o mínimo de conhecimento de programação, inclusive em linguagens simples, como o Basic, estava apta a criar seu próprio *adventure*. Isso incentivou potenciais escritores a criarem as suas primeiras aventuras interativas. Na mesma década, diversos *adventures* gráficos (que mesclavam textos e imagens) brasileiros foram desenvolvidos para a plataforma MSX, como Gruta de Maquiné e Angra-I (FERREIRA, p.03).

Com o avanço tecnológico digital, sobretudo do ponto de vista gráfico, esse tipo de narrativa com múltiplos caminhos possíveis encontrou nos *adventure games* um público mais amplo ao somar a experiência da exploração e mistério com elementos gráficos atrativos, principalmente com o lançamento de jogos como *Maniac Mansion* (1987), *The Secret of Monkey Island* (1990), *Day of the Tentacle* (1993) e, mais tarde, *Grin Fandango* (1998), dentre outros, todos desenvolvidos pela produtora LucasArts. A lógica de exploração se mantinha a mesma, com opções de ação dadas ao jogador, cada qual gerando suas consequências.

A lógica narrativa também é fator fundamental quando começam a ser desenvolvidos os primeiros jogos eletrônicos de RPG, tais como *The Legend of Zelda* (1986). Este, ainda que não seja exatamente o primeiro jogo eletrônico do gênero, certamente é um dos mais marcantes ao conseguir somar elementos de exploração do ambiente, uma trama bastante densa sobretudo para os padrões de sua época e elaborados desafios de jogabilidade. Nesta mesma linha, vieram *Dragon Quest* (1986) e *Final Fantasy* (1987), com claras inspirações nas narrativas de fantasia medieval que se tornaram populares principalmente por causa das histórias conhecidas do RPG de mesa *Dungeons and Dragons* (ou D&D) e também pela literatura, a se destacar a obra de J.R.R. Tolkien e seu universo de *O Senhor dos Anéis*.

Essa tradição, a despeito das evoluções técnicas de computadores e videogames, se manteve cada vez mais com ares de grandiosidade, já que cada vez mais os jogos poderiam ficar mais belos, realistas e mais extensos, até chegar ao ponto de durarem algumas centenas de horas, como por exemplo *Xenoblade Chronicles* (2010), *Dragon Age: Inquisition* (2014), ou *The Witcher III – Wild Hunt* (2015). Não só o tempo de jogo, mas o volume de informações, sejam elas visuais ou escritas cresce para

conseguir compreender a grandiosidade do universo estabelecido dentro destas franquias.

Ao mesmo tempo, ganham espaço no mercado jogos que se dedicam a narrativa sobrepondo inclusive quaisquer questões de jogabilidade, tornando-se narrativas interativas em sua essência, tal como visto nas primeiras experiências textuais. Alguns bons exemplos nesse sentido são as franquias *Game of Thrones* (2014), *Tales from the Bordelands* (2015) e *The Wolf Among Us* (2015), todas produções da Telltale Games que adaptam universos já existentes em outras mídias e que conseguem compor também um espaço transmidiático com os eventos vistos na TV, nos quadrinhos ou em outros jogos sem a necessidade de redundância de informações, ainda que exijam em maior ou menor grau um nível de conhecimento do universo já estabelecido nessas outras plataformas.



Figura 6 - Composição ilustrativa com diferentes jogos produzidos pela Telltale

Há ainda um segmento que tem mostrado uma produção crescente, principalmente nos países orientais – a se destacar, o Japão – que é o de *visual novels* (ou, em uma tradução literal, os *romances visuais* ou *novelas visuais*), que seguem a mesma tendência mostrada pela Telltale, sendo contudo ainda menos pautada na jogabilidade e mais direcionada a contar uma história densa contando com algumas escolhas pontuais do jogador/espectador, que normalmente assume o papel de um dos personagens imerso naquela história e que é o responsável por algumas das decisões mais importantes dentro do contexto diegético. Em outras palavras,

As *visual novels* (VN) têm uma mecânica simples, em que o jogador tem como maior objetivo acompanhar a história por meio de textos apresentados

a ele, tais como pensamentos, diálogos, músicas, ruídos de ambiente e imagem que funcionam como os olhos do jogador para os cenários e personagens do contexto – que geralmente é em primeira pessoa sendo este o jogador. [...] O ápice nestes jogos ocorre quando o jogador precisa decidir qual caminho irá seguir através de suas preferências dentre as alternativas apresentadas a ele na tela, desta forma, o jogo possui múltiplas histórias e consequentemente vários finais. (ALVES, 2015, p.486)

Alguns dos exemplos mais conhecidos pelo público são *Katana Shoujo* (2012), *Rewrite* (2011) e *DanganRonpa* (2010). Outro que se destaca nesse campo é *Psycho-Pass: Mandatory Happiness* (2016) que, em especial, está situado no mesmo universo de uma série animada japonesa com o mesmo nome, contando, porém, com um novo protagonista que se relaciona diretamente com todos os personagens já conhecidos na história seriada, mais um exemplo de expansão do universo com narrativas que fazem parte do mesmo contexto narrativo sem a necessidade da repetição, ou ainda do prévio conhecimento um do outro.

Contudo, voltando à ideia das narrativas que se desenvolvem inicialmente dentro do espaço dos jogos eletrônicos, percebe-se que o ambiente diegético dos *games* cada vez mais se torna limitado para oferecer um volume de dados com a profundidade que se pode explorar, obrigando o jogador em muitos momentos a parar a experiência imersiva para longas leituras que tratam desde a mitologia construída para aquele universo até informações complementares de lugares, personagens e eventos. Além disso, podem ser espaços inadequados para se narrar eventos ou mesmo jornadas diferentes daquelas em que o jogador está diretamente envolvido.

Nesse ínterim, algumas franquias encontraram em outras mídias um espaço para expandir seus universos sem a necessidade de sobrecarregar apenas uma mídia com tais informações. Uma delas é a série de jogos *Diablo* (1996), RPG de fantasia medieval que é um dos pioneiros não só no que tange a criação de universos complexos dentro dos jogos como também da possibilidade de colaboração a favor da superação dos desafios apresentados se aproveitando de diferentes personagens e habilidades. Para que o jogador consiga ter acesso a todo um mundo de informações sobre a mitologia do jogo, foi criado o *Livro de Cain* (2015), uma publicação impressa que narra a história de todo o mundo do Santuário, onde o jogo se passa. Interessante notar que Cain é um dos personagens conhecidos e reconhecidos dentro do jogo e se trata de um ancião, uma espécie de líder religioso e, portanto, é narrado a partir de seu ponto de vista, se integrando completamente ao espaço diegético conhecido pelo jogador, já que em teoria

é o mesmo livro que os personagens em si teriam acesso e por ele teriam o conhecimento do mundo.

Em *Destiny* (2015) há recursos similares que, contudo, exploram uma mídia diferente e que estabelece uma relação direta entre esse conteúdo expandido e a progressão do jogador dentro da história do game. Ao avançar, é possível liberar documentos, chamados Codex e que são acessados somente via site da própria desenvolvedora, que explicam com mais detalhes a história e as características de um determinado local ou uma espécie inimiga. Assim, o jogador, ao se conectar ao jogo e vincular a sua conta no site pode acessar todos os documentos a ele liberados, uma forma não só de expandir o conteúdo do jogo como também de incentivo para que o jogador explore e avance mais dentro da sua experiência no game. É um exemplo bastante claro de dependência de um conteúdo para outro, onde é necessário não só conhecer o jogo para que os documentos escritos façam sentido como também é obrigatório que o jogador supere desafios e obstáculos para ter acesso a eles.

Por outro lado, a franquia *Uncharted*, famosa série de jogos que conta com 5 capítulos – sendo 4 deles criados para videogames de mesa e o quinto feito exclusivamente para um console portátil não é daquelas cujo universo é tão complexo, já que se baseia em aventuras de um arqueólogo explorador, similar a Indiana Jones, e suas aventuras em busca de artefatos e mitos. Ainda que eventos de seu passado sejam muito bem explorados no próprio contexto dos jogos, não há uma quantidade gigantesca de informações aprofundadas que sejam relevantes ao jogador como nos exemplos anteriores. Todavia, a possibilidade de expansão para outras mídias ocorreu não com conteúdos complementares, mas sim com um romance impresso que narra uma nova aventura do protagonista e que se encaixa bem na cronologia canônica da franquia. Ou seja, é uma jornada completamente nova que não repete o que é apresentado nos jogos, mas que ao mesmo tempo reconhece e é reconhecido como parte oficial da vida de Nathan Drake, o herói da franquia.

Já *Quantum Break* (2015) parte da premissa de narrativas interativas, mas com uma abordagem completamente inovadora e mais próxima, em certo sentido, do que foi feito em *Matrix*, mas de uma forma mais integrada e com as escolhas do jogador/espectador se tornando mais relevantes para o conjunto da obra. A proposta é que o jogo trate de eventos que terão uma influência direta nos episódios da série que

compõe o conjunto da obra. Contudo, não é com o protagonista do jogo que se faz as escolhas mais significativas, mas sim com o seu adversário, criando um aspecto narrativo mais distribuído e embutido de diferentes perspectivas dos acontecimentos.

A Remedy [produtora do jogo] também acrescentou um elemento em sua narrativa que eu não acredito que tenha acontecido antes. Após cada ato, há um momento onde você tem que fazer uma escolha baseada na narrativa que vai afetar tanto o jogo, quanto seu material episódico. No entanto, você não faz essas escolhas como Jack, assumindo temporariamente Paul. Então, tecnicamente, enquanto você joga como o protagonista, é o antagonista que molda verdadeiramente a história. Este tipo de técnica borra nossa concepção binária do bem e do mal, desde que você compreenda mais profundamente Paulo e seus planos / motivações. (ASHLEY, 2016)

Infelizmente, a experiência criada por *Quantum Break* é um pouco mais hermética do que os exemplos tratados anteriormente, já que são conteúdos se realmente se complementam e, principalmente, tem uma relação intrínseca de interdependência, sendo virtualmente impossível que se aprecie cada qual separadamente, o que de certa forma fere alguns dos princípios da narrativa transmídia de independência de conteúdos, de acesso e mesmo de ordem em que o espectador pode escolher apreciar cada uma das partes, mas ao mesmo tempo oferece um bom exemplo de como integrar mídias e linguagens diferentes de uma forma mais orgânica e inovadora.

## NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS E SUAS ESPECIFICIDADES

Como pode ser visto nos diferentes exemplos citados nesse capítulo, é possível identificar diferentes iniciativas que se utilizam dos conceitos de universo expandido e de ampliação diegética a partir da expressão de diferentes histórias que, juntas, compõem um verdadeiro painel que não só oferece conteúdos que podem suprir os anseios de seu público – sendo fãs mais dedicados ou não – de conhecer mais sobre um determinado personagem, ambiente ou acontecimento narrativo. Contudo, é difícil conseguir identificar um modelo único de universo transmidiático exatamente porque cada produto (ou conjunto de conteúdos) carrega em si e nas expectativas de seus produtores e consumidores especificidades que se diferem dos demais.

Ao mesmo tempo em que há aspectos ideais de ampliação narrativa com conteúdos independentes entre si e que funcionam em diferentes contextos sem exigir o conhecimento prévio dos demais, há outros que são diretamente relacionados e, por isso

mesmo, altamente dependentes de outras mídias para fazerem sentido. Também se percebe diferentes níveis de agenciamento do público, ora exigindo uma participação direta e objetiva, ora dialogando em termos mais cognitivos. Jenkins (2008) apresenta um formato ideal para uma experiência transmídia, onde

Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (JENKINS, 2008, p. 135).

No entanto, a partir de uma análise mais detalhada e aprofundada de algumas das experiências mais instigantes que foram tratados aqui pode-se não identificar essa tal forma ideal, mas sim vários dos aspectos que são bastante caras ao conceito da cultura da convergência. Por isso, importante compreender que há elementos intercomposicionais e intracomposicionais e que estar localizado em uma ou outra definição não faz algo ser ou não transmidiático. A forma como eles são produzidos e disponibilizados sim, são importantes, já que tratam de explorar o princípio fundamental de ampliação de universo e agenciamento do público.

Assim, se compreendemos que a forma pura é algo utópico no sentido de exigir uma experiência tão perfeita que se torna impossível da realização na prática, não há problemas em chamar os casos aqui analisados de experiências transmidiáticas dentro de suas peculiaridades. O próprio Jenkins (2009) afirma que *relativamente poucas (ou nenhuma) franquias alcançaram todo o potencial estético da narrativa transmídia – ainda. Os produtores de mídia estão ainda encontrando o caminho e mais do que dispostos a deixar que outros corram os riscos* (p.139). Assim, talvez seja uma exigência muito rígida estabelecer que é necessário que todos os requisitos sejam cumpridos para considerar algo transmidiático. Mais do que isso, talvez isso não tenha tanta importância na prática.

Seja como for, o mais importante aqui é conseguir elencar uma série de aplicações práticas dos conceitos da narrativa transmídia e, nesse sentido, cada qual tem como meta apresentar diferentes abordagens do que se entende como criação de um universo expandido composto por diferentes produtos em diversas mídias, linguagens e suportes, bem como suas estratégias de agenciamento e imersão para com um público

mais dedicado a se aprofundar no mundo que lhe é apresentado de tal forma a se envolver de modo mais rico e imersivo com não só um conteúdo, mas sim com uma infinidade deles.

Para tanto, há uma série de possibilidades de criação de materiais ou de organização estratégica que surgem e se desenvolvem a cada dia. Tão importante quanto compreender as formas como se pode criar uma relação transversal entre as diferentes mídias é saber quais são as suas particularidades e identificar, sobretudo, seu potencial em atender as demandas para as quais elas são pensadas e desenvolvidas. Deste modo, é fundamental que se trate de algumas delas aqui.

## DIFERENTES LINGUAGENS PARA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Ao compreender o que define as experiências tratadas acima como estratégias transmidiáticas, seguir-se-á para o próximo passo. É fundamental, pois, que se consiga elencar quais são as possibilidades midiáticas passíveis de serem incorporadas no planejamento de ações dessa natureza para que se possa direcionar o tema para o campo educacional. Desta forma, para a criação de uma estratégia transmidiática na educação, um dos pontos mais essenciais está na criação e/ou seleção de materiais didáticos a serem empregados dentro ou fora da sala de aula. É importante que se entenda que há tanto a possibilidade de se utilizar um conteúdo criado especificamente para este fim, seja pelo professor, seja por algum outro grupo de profissionais internos ou externos à instituição; e há também a apropriação de outros materiais que não foram criados com propósitos educacionais, mas que apresentam características que são importantes quando mediados e contextualizados dentro da estrutura pedagógica e diante a mediação docente programada.

Assim, há os chamados conteúdos didáticos, produzidos com o declarado objetivo pedagógico, como videoaulas, jogos sérios<sup>19</sup>, simulações, demonstrações e uma série de produtos que remetem tanto aos documentários mais antigos e seu uso na sala de aula, passando pelos institutos como o INCE e pelos materiais criados dentro de escolas e universidades; e há os conteúdos externos utilizados com cunho educacional, como filmes, programas de televisão, jogos comerciais e tantos outros que tem o potencial de serem agregados a estratégias de ensino e aprendizagem, seja pelo conteúdo, seja pela forma, ou seja ainda pela conjunção de ambos. Nessas duas possibilidades, é fundamental que o material seja apropriado ao contexto do planejamento e que ao mesmo tempo possa se mostrar interessante e promova o engajamento por parte dos alunos.

De acordo com a forma como for desenvolvido, o material didático pode provocar uma sensação de estranhamento, que levará o aluno à dispersão, ao desinteresse e à não compreensão do conteúdo abordado, refletindo diretamente na sua não construção do conhecimento. Isso porque não é a mídia ou a tecnologia que definem o material didático, mas sim um conjunto de características, que vão, por exemplo, da linguagem apropriada à programação visual e perfeita adequação do conteúdo, passando ainda pela captação e edição de imagens (MOTA et al., 2016, p.02).

---

<sup>19</sup> Jogos sérios, ou como chamados originalmente serious games, são aquelas experiências interativas que agregam as características de jogos convencionais – sejam eles digitais, sejam analógicos – especificamente com o caráter educacional. Em outras palavras, são os chamados jogos educativos.

Em uma proposta transmidiática, esse envolvimento ativo e interativo discente dentro de uma estrutura multimodal é fator essencial, possibilitando que a convergência entre os diferentes materiais e caminhos narrativos entre eles. Tais caminhos inclusive podem se apropriar dos conceitos de gamificação e das características inerentes da Web 2.0 e mesmo da Web 3.0 (ou web-semântica) para envolver os alunos e propiciar uma flexibilização de meios para se alcançar os objetivos pedagógicos traçados pelo professor. Mais adiante serão detalhados os meios onde cada linguagem ou estrutura aqui citados podem ser implementados dentro da lógica da educação transmídia. Que fique claro, contudo, que este capítulo não tenha como objetivo listar todas as formas e linguagens possíveis, primeiro porque não é a intenção aqui e segundo que seria uma tarefa deveras alongada. A proposta é apresentar alguns dos recursos que mais tem se destacado em diferentes esferas sociais e que podem agregar ao campo educacional.

#### FILMES, VÍDEOS E ANIMAÇÕES

A utilização de conteúdos audiovisuais no campo da educação não é especialmente algo novo. Ao contrário, é possível identificar, desde o advento do cinema, que a utilização de imagens em movimento para se ensinar é uma prática bastante comum e, em alguns momentos da história no Brasil e no mundo, sempre houve iniciativas – algumas bem sucedidas e outras nem tanto – de se incorporar a linguagem audiovisual à sala de aula ou ainda em sistemas de educação informal, como, por exemplo, as emissoras de rádio e televisão educativos que tinham como pressuposto estender para os espaços externos à sala de aula os conteúdos ditos educacionais.

Soma-se a isso a concepção histórica de que a informação em si já se entende como algo educativo, como muitos autores apontavam na época do advento de sistemas de transmissão sonora ou de projeção de imagens. Nesse ínterim, o próprio filme documental, algo que se tornou muito comum no princípio do cinema quando ainda não se havia desenvolvido a linguagem em si, da montagem ou mesmo da narrativa, era compreendido com um objeto educacional, como destaca Pfromm Neto (1998). Havia a visão de que o cinema nada mais fazia do que registrar uma suposta verdade, um evento do mundo real. Desta forma, foram feitos diversos filmes tematizados, registrando qualquer coisa que se julgasse interessante de se documentar. A sua utilização, desta

forma, era entendida como uma forma de apresentar uma informação, algo que já se considerava como educação.

A maior parte dos filmes produzidos nos primeiros anos da história do cinema, todos de brevíssima duração, era de caráter documental: vistas de cidades e locais interessantes, pessoas famosas, o mar, os trens, dançarinos, ginastas. Bom número dessas fitas ingênuas dos primeiros tempos é tido como antecedentes do cinema educativo (PFROMM NETO, 1998, p.77).

Com o advento da televisão e o maior alcance da produção audiovisual que se desenvolvia em termos estéticos, linguísticos e tecnológicos, a compreensão de que se poderia trazer tais elementos para um contexto educacional só fez aumentar, ao mesmo tempo que sua inclusão efetiva na sala de aula encontrava obstáculos diversos que variavam entre a própria questão técnica, já que poucas escolas podiam contar com a infraestrutura necessária para abrigar filmes e programas educativos, e principalmente o fato de que não havia uma iniciativa pedagógica no sentido de incorporar a leitura de diferentes formatos textuais que não os escritos em um ambiente de ensino e aprendizagem, como escolas e universidades.

Portanto, mesmo com iniciativas interessantes, como por exemplo a criação do INCE no Brasil já no período entre os anos 1930 e 1960, ou mesmo os canais e programas educativos presentes na televisão desde sua criação – por força de lei ou não – pouco disso era de fato entendido com parte da construção do conhecimento e das estratégias pedagógicas nos mais diferentes âmbitos e contextos. Mesmo hoje ainda é difícil se encontrar um projeto pedagógico que consiga traduzir as necessidades e possibilidades apontadas por diferentes estudos nessa direção e a utilização de filmes, animações, vídeos, programas de TV e outros formatos acaba se tornando algo muito específico de cada ação isolada de professores ou instituições entusiastas.

Há, portanto, uma necessidade essencial e primeira de se encontrar caminhos para essa introdução em um nível mais sofisticado da linguagem audiovisual – já mesmo as tecnologias mais tradicionais e já mais sedimentadas, como o caso do cinema e da televisão, ainda encontram resistência – em projetos educacionais, incorporando ações de inclusão e literacia midiática não somente os alunos, como também professores, para a leitura crítica de textos imagéticos multimodais. O propósito, assim, é abrir a possibilidade não só da apropriação de conteúdos produzidos externamente a escola, tais como filmes de ficção, documentários, programas diversos, vídeos em mídia física ou distribuídos via internet em formato digital, etc. como também para a

apropriação das capacidades técnicas e sociais para a produção de conteúdos específicos, próprios para o contexto da estrutura educacional em questão.

Isso porque se percebe uma capacidade de textos em imagem e som de conter informações e reflexões preciosas diferentes da linguagem oral e do texto impresso. Mais do que isso, há uma qualidade de envolver o leitor/espectador em um universo narrativo imersivo capaz de incorporar, ao mesmo tempo, os conceitos de transparência da narrativa, propriedade que permite que haja um envolvimento sinérgico e cognitivo quanto ao conteúdo do objeto fílmico; como da opacidade, onde a própria técnica de construção das imagens é evidente e deve ser percebida criticamente pelo aluno sob a mediação estratégica do professor dentro do escopo de seu plano de aula. Em outras palavras,

No caso da videoaula interessa-nos exatamente esta combinação de discursos. Por um lado, podemos querer que haja a identificação do aluno com a aula, que ele esteja imerso no processo educativo gerado pelo vídeo. O discurso da transparência mantém a atenção e o foco do aluno na narrativa da aula. Menos estranhamento, neste caso, equivale a menos distrações, menos chances de se perder no processo reflexivo. Por outro lado, existem momentos em que podemos querer que o aluno saia de sua zona de conforto, que ele questione sua posição frente às ideias que estão sendo colocadas no vídeo. Esse afastamento vai ser provocado pelo uso do discurso da opacidade. (MAZZEU, 2013, p.35)

Ou seja, há a sensação de realidade e de reprodução de uma verdade na imagem fílmica que nada mais representa do que a construção narrativa de uma equipe de produção liderada pelo diretor. Nesse sentido, a percepção do público se torna mais emocional na medida em que ele se envolve afetivamente com a narrativa ali apresentada a ele. Para o espectador mais tradicional, esse é normalmente o nível de compreensão esperado, já que a questão da diversão e do envolvimento que se espera de uma peça audiovisual é exatamente aquilo que lhe garante suas especificidades enquanto produto cultural. No campo da educação, contudo, essa motivação de envolvimento com a história, com o conteúdo em si, pode não ser suficiente, criando uma necessidade de um desvelamento da própria forma fílmica e da construção imagética. Ainda que as intenções motivacionais sejam por si só já bastante justificadas, ficam aquém do potencial do uso da imagem em movimento.

Para que o uso do filme não se esgote apenas em questões motivacionais, o professor, enquanto orientador e gestor da sala de aula, deve realizar uma reflexão prévia que o leve a encontrar as razões justificativas para a utilização de determinados filmes e, simultaneamente, deve apropriar-se da linguagem

audiovisual que o cinema comporta no sentido de uma análise crítica capaz de lhe garantir que essas imagens fílmicas possuem os níveis qualitativos necessários para atingir os objetivos pedagógicos previamente formulados (MOREIRA, 2012, p. 174).

Desta forma, é importante que o professor compreenda o potencial da utilização de conteúdos audiovisuais narrativos em suas estratégias pedagógicas a fim de apresentar de uma forma mais interessante e instigante, por exemplo, um evento histórico específico, um experimento científico aplicado, ou mesmo elementos culturais presentes nas mais diversas histórias. Mais do que isso, porém, é necessária uma educação para que consiga desconstruir o discurso fílmico no sentido de compreender suas estratégias de criação de sentido, ritmo narrativo e mesmo o discurso que está mais atrelado a sua forma do que necessariamente em seu conteúdo.

Para tanto, há uma divisão um tanto quanto simples em duas categorias básicas em termos educacionais entre produtos criados diretamente com a intenção de serem utilizados em processos de ensino e aprendizagem; e aqueles que não tinham essa motivação a princípio mas que, dependendo da forma como podem ser utilizados, podem ser aplicados para exemplificar, apresentar, problematizar ou desvendar aspectos abordados na sala de aula, seja ela dentro das modalidades presencial, a distância ou em formatos híbridos. O potencial de cada uma dessas categorias é igualmente relevante desde que tratados de uma forma planejada e aplicados por meio de um processo de mediação que consiga promover as mais distintas percepções críticas para cada uma delas.

Contudo, destaca-se que a criação de videoaulas, simulações, demonstrações ou a transmissão de videoconferências e webconferências deve seguir um mesmo princípio de se apropriar das potencialidades da linguagem audiovisual a favor de um material didático que seja realmente interessante aos olhos de seu público-alvo, já que as tentativas de emulação do sistema de aula tradicional no formato expositivo podem agir de forma contrária a essa motivação antes destacada. Ao mesmo tempo, o caráter educativo precisa ser contemplado em sua plenitude de acordo com o planejamento prévio e com os objetivos da peça dentro da estrutura mais ampla do programa criado pelo professor e outros envolvidos. O equilíbrio, nesse sentido, se mostra fundamental.

Assim, para uma adequada integração do filme na sala de aula, numa perspectiva ampla e condizente com uma leitura atual das tecnologias, é necessário não só ter em conta as dimensões técnica e expressiva do filme,

mas também, e sobretudo, a dimensão didática. É pois, crucial que os professores desenvolvam competências nesta área para eliminar estas práticas enformadas de limitações pedagógicas. (MOREIRA, 2012, p.180)

Não obstante, o desenvolvimento de capacidades de leitura crítica do conteúdo audiovisual não se difere, por exemplo, das mesmas que se desenvolve para leitura de textos escritos, ao mesmo tempo que não há uma qualidade de substituição de um pelo outro. Pensar em estruturas transmidiáticas é exatamente compreender as reais potencialidades que cada mídia carrega em si para que se possa utilizá-las em consonância dentro do mesmo universo narrativo, onde não é preciso sempre eleger aquela que carrega em si uma importância superior, já que a proposta é exatamente de não haver essa valoração entre uma coisa e outra e sim o resultado final.

Nesse sentido, educar o estudante para uma leitura crítica do material audiovisual não deve ser distinto da mesma ação para com outras linguagens. O mesmo serve para a questão da escrita, ou, em termos gerais, da criação. Afinal, a aplicação de estratégias audiovisuais na sala de aula não se deve somente no sentido da recepção passiva, mas também na compreensão desse código linguístico para que o próprio aluno seja também ele capaz de produzir algo que lhe pareça interessante na expressão de seus pensamentos. Essa é a grande barreira a ser ultrapassada: a da indissociação entre a leitura e a escrita, seja qual for a linguagem escolhida.

A inserção do audiovisual em sala de aula pode servir também como suporte para o incentivo de práticas insubstituíveis, como a leitura e a escrita, por exemplo. [...] qualquer material audiovisual pode ser considerado um texto. E ao contrário do que comumente se acredita, as mesmas ou mais habilidades são exigidas para a leitura de um material audiovisual tais como seleção e hierarquização da informação, clarificação e simplificação das ideias, reconhecimento de coerência e controle e direcionamento da atividade mental (OLIVEIRA, 2016, p.07).

Como bem destaca Belloni (2009), é fundamental que se eduque de uma forma mais ampla diante as mídias e de uma cultura composta pelas diferentes linguagens e meios para que, assim e somente assim, alunos e mesmo professores desenvolvam as habilidades intrínsecas de atuar ativamente diante de conteúdos audiovisuais ao invés de serem dominados por eles. Somente quando se adquire a capacidade de leitura do objeto fílmico para além de seu conteúdo é que se é capaz de agir diretamente nele. Não só para uma leitura mais abrangente ao se tratar forma e conteúdo, técnica e sentido, como

também para um engajamento mais comprometido na busca pelos objetivos pedagógicos.

Desta forma, compreender os conceitos mais básicos das unidades audiovisuais, como plano, sequência e cena; a formação de sentidos a partir da montagem; as relações entre uma percepção cognitiva a partir da iluminação, do enquadramento e dos movimentos de câmera; ou mesmo a representação estética a partir da direção de arte; tudo é muito importante na compreensão contextual mais crítica do texto audiovisual. Não há dúvidas que há uma dimensão lúdica que é muito bem-vinda para proporcionar um fator imersivo. Porém, uma leitura mais crítica não invalida a possibilidade do envolvimento afetivo e, de acordo com um planejamento pautado para ambos os caminhos, uma coisa pode potencializar a outra.

Com efeito, observados de uma determinada perspectiva e com objetivos e tarefas bem definidas, os filmes, quer sejam de cariz educativo ou pedagógico, tornam-se algo mais do que um momento de emoção e diversão, podendo converter-se numa experiência viva e interessante, que ajuda os estudantes a alargarem conceitos, a pensarem e a confrontarem-se criticamente com outras realidades, a interiorizarem valores que se dispersariam numa incerta pesquisa, a agarrar ideia que não cabem dentro de definições, nem se compreendem totalmente através da leitura de um texto. E quanto mais oportuno e útil for o filme, quanto mais os estudantes sentirem que têm nele uma oportunidade de compreender melhor as questões de estudo, de completar um puzzle que sem o filme ficaria inacabado, melhor será a sua adesão à metodologia (MOREIRA, 2013, p.143).

A apropriação da linguagem audiovisual para a leitura de conteúdos, sejam eles produzidos com fins declaradamente didáticos ou não, como por exemplo demonstrações, experimentos, explicações, reflexões, resolução de exercícios, filmes de longa-metragem ficcionais ou documentais, etc., permite que se desenvolva uma dimensão crítica ao estudante. Para além disso, também lhe permite uma capacidade de desconstrução fílmica ao conseguir ler e interpretar as diferentes partes do objeto, o que lhe confere ainda a habilidade de ser ele também agente de produção de seus próprios conteúdos, em uma relação diretamente ligada aos próprios conceitos da narrativa transmidiática que prevê essa participação mais direta do consumidor nos conteúdos com os quais se relaciona. É essa propriedade de *prossumidor*<sup>20</sup> que garante a

---

<sup>20</sup> O termo *prossumidor* será desenvolvido mais adiante nesta tese, mas em resumo trata de um neologismo que mistura as palavras produtor e consumidor como uma forma simbólica de tratar esse novo sujeito que pode atuar nas duas funções em um movimento cíclico e, muitas vezes, de modo que não se consegue diferenciar uma da outra.

possibilidade de expressão crítica, criativa e artística de cada um dos sujeitos envolvidos.

O advento das tecnologias digitais e, principalmente, das ferramentas que surgem no contexto da web 2.0 de criação, publicação, distribuição e compartilhamento, trouxe consigo a possibilidade de exploração dessa manifestação audiovisual por uma parte da sociedade que antes se limitava a só receber informações. Canais como o *Youtube* e o *Vimeo*, por exemplo, seguem uma lógica de uma comunidade capaz de não só consumir conteúdos audiovisuais como também de produzi-los por si, possibilitando uma ampliação quase que escala geométrica de vozes (e imagens também). Ao estar disponível nos mais diferentes dispositivos, permite ainda uma capacidade ubíqua de produção e compartilhamento de conteúdos gravados – ou até transmitidos em tempo real – o que torna possível explorar ainda mais essa estratégia transmidiática de leitura e de criação por meio das diferentes linguagens midiáticas.

O YouTube, plataforma de carregamento e compartilhamento de conteúdo audiovisual, é um dos exemplos de mídias móveis que podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas. Características como fácil acesso, variedade de conteúdo e formalismo simples fazem com que o site possa ser utilizado por professores e alunos, tanto como fonte de busca de material de fomento para as aulas, quanto como ferramenta de autoria multimídia. Entretanto, a utilização desta poderosa ferramenta, capaz de oferecer possibilidades educacionais, depende de prévio e minucioso planejamento por parte do professor. Apenas pensando previamente nos objetivos que deseja alcançar e nos meios para fazê-lo é que o docente poderá fazer um uso consciente e proveitoso do YouTube, evitando que a utilização de vídeos em sala de aula se resuma a momentos vazios e desconstrutivos (OLIVEIRA, 2016, p.12).

Há, portanto, dentro de um contexto universal, uma descentralização das habilidades técnicas e tecnológicas na criação e disponibilização de conteúdos que se apropriam da linguagem de imagens e sons. Não só pensando nos grandes meios de comunicação de massa, como produtoras e exibidoras de cinema ou redes de televisão, mas também dentro do contexto educacional, de videoaulas, webconferências e videoconferências, que historicamente carregam consigo a formalidade das estratégias de ensino tradicionais e que já não mais precisam ser assim.

Ao distribuir os meios para a criação e a distribuição, também se percebe a pluralidade de formas de se comunicar, o que contribui para o desenvolvimento e a evolução da própria linguagem. Se antes as produções educativas não eram tão diferentes assim daqueles pequenos filmetes documentais produzidos há mais de um

século atrás, a apropriação da linguagem pelo público traz consigo a necessidade de se criar novos formatos para que se consiga dialogar com esse novo espectador, que lê, que produz, que cria, que critica. O papel da educação, portanto, vai para além de uma literacia audiovisual para os meios digitais para efeitos motivacionais ou mesmo imersivos, mas também de potencializar essa nova comunicação que emerge, que pulsa, que se desenvolve e que pode ser aplicada em favor da descoberta e de uma estratégia educacional envolvente e inovadora.

## JOGOS TRADICIONAIS E DIGITAIS

Se comparado a outras linguagens audiovisuais, os jogos eletrônicos são, de certa forma, um formato relativamente novo. Ainda que a sua história remeta a mais de sessenta anos atrás, quando o primeiro pulso elétrico controlado em uma tela foi utilizado com a intenção de divertir enquanto elemento interativo, foi somente a partir do final dos anos 1970 e início da década seguinte que os chamados *videogames*, de fato, tiveram uma maior inserção comercial e, por consequência, artística e cultural na nossa sociedade.

Contudo, a ideia de jogo é algo muito mais antiga, que remete aos primórdios de nossa civilização. A experiência do jogo em si é algo que vai buscar em diferentes períodos históricos da sociedade a intenção humana do jogar, do competir, do criar experiências narrativas interativas, independentemente do meio. Segundo HUIZINGA (2000), os jogos são elementos quase que inatos aos homens e mesmo aos animais, inclusive anterior ao próprio conceito de cultura e que vai para além de uma atividade lúdica infantil, sendo próprio da natureza humana organizar e sintetizar a experiência, incorporando significados e aprendizagens a partir dela.

Joga-se não como somente uma atividade de distração, mas como uma forma de criar um segundo universo, com sua própria ordem, levando para esse segundo plano, chamado por Callois (1990) de círculo mágico, espaço diegético onde o jogo se dá. Essa realidade de segunda ordem, como chamaria Huizinga (2000) deve ser capaz de incorporar não só as leis que regem esse universo, como também diferentes narrativas e jogadores, e ao mesmo tempo contendo em si a possibilidade de uma

experiência lúdica e prazerosa. Assim, alguns elementos são necessários para compor o espaço do jogo, que é definido assim:

[jogo] é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana (HUIZINGA, 1993, p.33).

Analisando essa definição, percebe-se alguns elementos que são essenciais para que a experiência do jogo seja possível. É necessário, por princípio, ter pessoas, ou seja, jogadores, e que estes participem da experiência de uma forma voluntária. Tudo deve acontecer dentro de limites de espaço e de tempo, limites estes que determinam o tal círculo mágico e que delimitam a realidade do jogo e o cotidiano comum. É uma atividade pautada em regras previamente determinadas e que permeiam quaisquer ações dentro da proposta e que tem um objetivo que se define em si mesmo. Ou seja, a princípio, não se joga com objetivos outros que não a própria experiência do jogo na busca pelas suas metas.

Quando se traz a ideia do jogo para o contexto educacional, contudo, a definição acima pode encontrar alguns conflitos com os objetivos pedagógicos e a própria ação docente. Primeiro porque, se prevê uma atitude voluntária, já se pressupõe que não seria próprio da experiência se a atividade for colocada como parte das ações indicadas para o aluno dentro da sala de aula. Afinal, se ele tem que fazer a atividade, não é mais uma escolha, e sim uma determinação. Segundo que se o objetivo do jogo é por si só, muito estranho seria definir que os alunos e demais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem vão jogar algo para aprender, para adquirir informações e conhecimentos.

Contudo, cabe novamente ao profissional docente criar estratégias inovadoras no sentido de evitar tais conflitos conceituais, ao mesmo tempo em que há uma necessidade de se pensar os jogos educacionais para além de delimitações prévias. Ou seja, é fundamental que se trabalhe com a ideia do jogo dentro da sala de aula de uma forma criativa, fugindo de um sistema tradicional já utilizado para outras mídias, como o próprio texto escrito ou até mesmo o texto audiovisual, onde se apresenta o conteúdo e se espera um resultado prático, como uma resenha ou um texto crítico. Inclusive porque em se tratando de um objeto interativo de aprendizagem, sendo ele digital ou não, o jogo tem instrumentos de *feedback* indiretos e/ou diretos que podem ser

aproveitados pelo professor para se avaliar os avanços alcançados e as dificuldades a serem melhor trabalhadas. Afinal, as ações do jogador são palpáveis, são quantificáveis e qualificáveis. Guimarães (2008) considera que os jogos dialogam diretamente com os canais sensoriais de cada um de nós de forma prática e efetiva:

[Jogo é] uma experiência sensorial e sinestésica que afeta diretamente os sentidos, os sentimentos e o raciocínio através de uma programação eletrônica e/ou digital interativa. Ou seja, um game precisa ser entretenimento. Dentro dessa proposta, um game tem diversos elementos que o formam. E são esses elementos que o fazem efetivamente, algo diferenciado de um filme ou um livro, uma peça de teatro, um programa de televisão ou uma história em quadrinhos. Mesmo que o game compartilhe muitos desses elementos com as mídias supracitadas, ele tem algo que diferencia fundamentalmente: a interação do jogador como ação direta e casual no fluxo do game (GUIMARÃES, 2008, p.30-31).

O mundo dos jogos, portanto, é um espaço cativante e, por já estar presente nas demais esferas sociais dos alunos e mesmo dos professores, dependendo de suas particularidades e experiências, já é algo que pode seduzir mesmo sem a necessidade de um caráter obrigatório ou impositivo. Propor uma experiência de jogo, incorporada em um contexto educacional maior e mais abrangente que agregue o aluno como parte ativa do processo pode, portanto, ser instigante e apresentar uma adesão muito mais segura e engajada. Se considerar ainda o conceito de círculo mágico e a concepção de que as experiências dentro do jogo têm a capacidade de, em um nível cognitivo, serem sintetizados pelos alunos inclusive para sua vivência cotidiana, seus objetivos de aprendizagem podem estar para além do *jogar para aprender*, e alcançar um estado ideal de *aprender por ter jogado*, por ter experienciado, por ter vivido o universo lúdico do jogo.

Ora, se o jogo é capaz de transportar os jogadores para outros mundos, e essa capacidade é ampliada pelas estratégias de *game design* e da concepção artística presente sobretudo nos jogos eletrônicos, não é necessário dizer ao aluno o que ele deve aprender ao adentrar essa nova realidade. Ao contrário, melhor é quando essa necessidade de aprender seja algo intrínseco do próprio desenho da jornada ali proposta para que ela faça sentido em si. Assim, alguém que está dentro do universo de um jogo que se passa na época medieval, por exemplo, precisa conhecer, ou aprender rapidamente, quais são os parâmetros de comportamento, as regras sociais e todos os conceitos deste dado momento histórico para que possa desempenhar bem seu papel e

alcançar os seus objetivos. Percebe-se então que a aprendizagem não precisa ser o objetivo em si, mas o caminho a ser aprendido para que o objetivo seja atingido.

These rich virtual worlds are what make games such powerful contexts for learning. In game worlds, learning no longer means confronting words and symbols separated from the things those words and symbols are about in the first place. [...] students can gain virtual experience walking on worlds with smaller mass than the Earth, or plan manned space flights that require understanding the changing effects of gravitational forces in different parts of the solar system. In virtual worlds, learners experience the concrete realities that words and symbols describe. Through such experiences, across multiple contexts, learners can understand complex concepts without losing the connection between abstract ideas and the real problems they can be used to solve. In other words, the virtual worlds of games are powerful because they make it possible to develop situated understanding (GEE *et al*, 2004, p.05)<sup>21</sup>.

Portanto, procurar a melhor forma de utilização de jogos – eletrônicos ou não – dentro do contexto educacional vai para além de uma avaliação direta do que ele, em tese, ensina a partir do seu conteúdo. Tal como no cinema, a percepção de que a linguagem de construção estética é fundamental para a compreensão mais ampla da experiência. Todavia, as particularidades de atuação mais direta na narrativa a partir da mecânica do jogo e dos fatores de jogabilidade carregam em si uma nova dimensão de análise e percepção, já que quanto mais o aluno/jogador estiver envolvido com essa experiência de atuação e de interpretação de seu papel, mais importante se torna também um planejamento para um olhar mais crítico desta ação.

Aprender a jogar, sobretudo, é algo fundamental na construção dessa jogabilidade. Uma boa mecânica deve ser, sobretudo, algo que seja de simples assimilação logo de início e que crie uma progressão contínua de dificuldade à medida que se aumentam os desafios. Em outros termos, um bom jogo é aquele que deve ser fácil de aprender e difícil de dominar completamente, oferecendo ao jogador um nível de desafio constante sem, contudo, frustrá-lo quando não conseguir avançar a partir dessa aprendizagem. Há, portanto, uma necessária curva de aprendizagem do próprio ato de jogar.

---

<sup>21</sup>Estes ricos mundos virtuais são o que fazem jogos contextos poderosos para a aprendizagem. Em primeiro lugar, dentro dos mundos do jogo, a aprendizagem não significa confrontar palavras e símbolos separados das coisas que essas palavras e símbolos são. [...] os alunos podem ganhar uma experiência virtual de andar em mundos com massa menor do que a da Terra, ou plano de voos espaciais tripulados que exigem a compreensão dos efeitos de mudança de forças gravitacionais em diferentes partes do sistema solar. Em mundos virtuais, os alunos podem experimentar as realidades concretas que as palavras e símbolos descrevem. Através dessas experiências, em vários contextos, os alunos podem entender conceitos complexos sem perder a conexão entre ideias abstratas e os problemas reais que podem ser usados para resolve-los. Em outras palavras, os mundos virtuais de jogos são poderosos porque eles tornam-nos possíveis para desenvolver a compreensão situada (tradução nossa)

Se considerarmos que parte das regras de um jogo digital está em um nível que não precisa do acesso do jogador, os jogos de tabuleiro ou de cartas, por exemplo, carecem do aprendizado mais aprofundado da mecânica, já que as regras são aplicadas pelos próprios jogadores. Contudo, em nenhuma dessas mídias as regras devem ser complexas demais a ponto de comprometer a própria imersão da experiência. O sistema do jogo deve ser, em certa medida, próximo do conceito de transparência, tal como citado anteriormente, para que a narrativa interativa possa se desenvolver com mais fluidez e para que o jogador possa se apropriar desta linguagem mais própria dos jogos para explorar, buscar soluções, resolver enigmas e vivenciar a própria experiência.

Os alunos podem construir suas próprias realidades e organizar seus conhecimentos e, ainda, podem vivenciar experiências ficcionais e internalizar sistemas reais, estratégicos e de risco, através dos jogos digitais. De fato, esta abordagem, com este tipo produção, pode ser transferida e aplicada às situações reais de vida. Em geral, é a curiosidade que conduz à aprendizagem e leva os alunos a completarem etapas de atuação nos jogos e avançar nos níveis estabelecidos na interação, descobrindo os conteúdos específicos a serem adquiridos (CONTRERAS *et al.*, 2013, p.205).

Essa qualidade deve ser característica tanto de jogos convencionais – aqueles que não são criados com objetivos deliberadamente educativos – e os jogos educacionais, que também são chamados na literatura como jogos sérios (ou, do original, *serious games*). A questão de jogos criados com caráter declaradamente educacional e de toda a conceituação da tal seriedade deles é algo que vale uma discussão mais aprofundada, visto que é um tema bastante instigante, e não é esse o objetivo deste estudo, mas há que ser problematizado no sentido de evitar a valorização de um em detrimento do outro, tal como se pode fazer também com as demais mídias.

Callois (2004) traz também algumas categorias próprias de jogos (ainda que não exclusivas deles) que tratam das diferentes abordagens e comportamentos possíveis aos jogadores, que podem estar presentes em maior ou menor escala em cada experiência e que não concorrem entre si. A primeira delas, chamada de *Agôn*, é a dimensão competitiva dos jogos, que basicamente implica no desafio do jogador em uma disputa com outros jogadores, com elementos e obstáculos previamente estipulados dentro do próprio jogo ou mesmo consigo mesmo, na busca de superar seu desempenho ou fazer de uma forma melhor do que a anterior. É, portanto, uma dimensão que prevê que o objetivo principal, ou mesmo secundário é a superação de um adversário, seja ele qual for.

Enquanto isso, o conceito de *Mimicry* é o que carrega em si a interpretação de um papel outro, a suspensão do *eu* comum para atuar como uma personagem e para agir como tal, decidir como tal e, assim, se colocar no lugar do outro, algo muito mais evidente em experiências de RPG de mesa, por exemplo, mas que pode estar presente nos mais diferentes gêneros. Se considerarmos um contexto educativo, esse aspecto da mimese pode ser essencial para que o aluno possa, a partir daquilo que apreendeu sobre um tema qualquer, tomar decisões que incorporem os conceitos planejados pelo professor e que são não fim, mas meio para superação de desafios na busca pelo objetivo do jogo em si. Novamente, a ideia de que não se joga para aprender, como foi, por exemplo, um personagem histórico, mas sim criar um cenário onde esse conhecimento seja importante para que o aluno vença dentro do jogo.

Há ainda a *Alea*, característica que determina o imponderável, os fatores aleatórios que influenciam nas ações e nas tomadas de decisão do jogador e a *Ilinx* que trata da sensação de vertigem, de incertezas dentro do jogo em momentos importantes onde o jogador acaba imergindo de tal forma a sentir a tensão do desafio em busca da satisfação de superar seus obstáculos. Contudo, Huizinga (1993) vai ainda mais longe e dá um destaque importante ao elemento da colaboração e da construção coletiva dentro da experiência do jogo, cujas características de sociabilidade e de cooperação são valorosas para a busca de um objetivo em comum.

Ou seja, ainda que não exclua o fator de competição e dos objetivos e experiências individuais, para o autor a colaboração dentro do jogo é parte essencial dessa vivência, somando características específicas e habilidades particulares de cada um dos jogadores – ou de seus personagens incorporados – para o sucesso em comum. Essa sensação de troca e de pertencimento é algo muito rico no contexto educacional e uma forma de planejar uma aula que pode ser bastante proveitosa.

O uso dos jogos no contexto educacional só pode ser situado corretamente a partir da compreensão dos fatores que colaboram para uma aprendizagem ativa. Vemos muitas vezes jogos de regras modificados sendo usados em sala de aula com o intuito de transmitir e fixar conteúdos de uma disciplina, de uma forma mais agradável e atraente para os alunos. No entanto, mais do que o jogo em si, o que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca, com o professor permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo a sua análise e não simplesmente corrigindo-os ou avaliando o produto final (CAMPOS).

Em resumo, entende-se que a utilização das experiências interativas, sobretudo os jogos tanto digitais como nos formatos mais variados, dentre eles os tabuleiros, cartas ou RPG de mesa, podem oferecer uma forma bastante interessante de levar o aluno para dentro de um universo narrativo que lhe seja agradável e desafiador e que, ao mesmo tempo, não carregue em si um objetivo externo. Enquanto proponente dessa experiência, o professor deve se apropriar de forma significativa das estratégias que tornam o jogo cativante para envolver seu público e, desta forma, tornar os diferentes aprendizados mais próximos de uma realidade onde são aplicáveis na solução de desafios.

Dentro de um contexto transmidiático, o jogo pode compor um painel, por exemplo, onde o aluno pode adentrar uma narrativa mais complexa que tenha conhecido a partir de leituras do texto escrito, ou pode ainda interpretar um personagem novo dentro de um universo estabelecido por um filme ou uma animação. Pode ainda aplicar as regras de um experimento em um ambiente outro que não o original para poder vivenciar, mesmo que virtualmente, as consequências daquela ação. O jogo é, sobretudo, sobre participação ativa, sobre atuação direta, e quanto mais houver a sensação de que as escolhas relevantes são feitas pelo jogador, a partir das regras que lhe são apresentadas dentro desse mundo de segunda ordem, mais chance haverá de uma imersão plena e de uma aprendizagem sedimentada.

## GAMIFICAÇÃO

Trabalhar com novos materiais, linguagens, conceitos e dinâmicas demanda do professor também uma nova abordagem na construção de sua metodologia de ensino (ou na reconstrução daquela já existente). Adquirir outras percepções de presencialidade e participação dentro do ambiente virtual de aprendizagem ou da sala de aula tradicional, bem como formas criativas de se produzir e se apresentar os conteúdos didáticos é sempre desafiador. Estabelecer estratégias de gamificação nos processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, é uma possibilidade de articulação transversal de conteúdos que tem ganhado notoriedade e que pode ser desenvolvida em suas qualidades mais intrigantes, sobretudo quando se considera o propósito de um engajamento ativo do estudante no contexto da sala de aula, dos conteúdos programáticos e dos objetivos curriculares.

Em termos gerais, a gamificação (uma adaptação do original em inglês *gamefication*) se refere ao conjunto de estratégias organizacionais que transformam um ambiente real e seus objetivos a partir dos conceitos e mecanismos de jogos para a resolução de problemáticas ou desenvolvimento de certos conteúdos em grupos ou de forma individualizada carregando consigo elementos de engajamento lúdico do público-alvo. Para tanto, aborda o problema de modo a fortalecer alguns aspectos clássicos dos jogos, como a competição, a evolução, o envolvimento ativo na construção narrativa, a criatividade na solução de enigmas e na superação de obstáculos, a cooperação em torno das habilidades e competências coletivas e individuais do sujeito, e a sensação de recompensa – seja ela quantitativa em termos de pontuação, experiência ou nível, seja ela mais conceitual, onde o prazer de se alcançar o objetivo é proporcional ao esforço dedicado. Em outras palavras:

[...] a gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos. [...] Porém, a gamificação não implica em criar um game que aborde o problema, recriando a situação dentro de um mundo virtual, mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real. (FARDO, 2016, p.02)

Ou seja, um sistema gamificado não é a mesma coisa que um jogo. Ainda que se utilize de estratégias e de um planejamento semelhante, são formas de se trabalhar diferentes e que inclusive não se tornam excludentes, já que é possível se apropriar de um jogo como parte de uma estrutura gamificada. Para Schlemmer (2016, p.74), *a gamificação na educação se propõe, então, a utilizar mecânicas, dinâmicas, estilo e pensamento de jogos em contextos educacionais como meio para resolução de problemas e engajamento dos sujeitos da aprendizagem*. Já Parente (2016, p.18-19) afirma que se há o potencial evidente e mais direto de premiar e criar sistemas de evolução, há também uma dimensão ainda mais complexa – e talvez mais profícua – de criação narrativa ativa dentro do universo apresentado, apoderando-se das estruturas sofisticadas de engajamento e imersão, inclusive no seu potencial não linear e nas suas dinâmicas de interação e cooperação para alcançar objetivos, resolver problemas e superar obstáculos.

Isso significa dizer que encampar um ensino gamificado não é simplesmente adotar sistemas de pontuação, classificação e de conquistas (ainda que esses elementos

sejam bastante úteis se utilizados da forma correta). Sobretudo, é somar criativamente às potencialidades tecnológicas de convergência midiática em um desenho de mundo imersivo, permitindo que ele se apodere dos instrumentos e capacidades para alcançar objetivos que lhe são, de fato, caros. Assim, o foco não está exatamente no desempenho acadêmico, mas no empoderamento da responsabilidade de superar obstáculos. Para Mesquita E Massarolo (2013) *“a gamificação segue regras que ajudam nas experiências que envolvam emocionalmente e cognitivamente o sujeito na construção de sua identidade e posicionamento social diante de desafios cotidianos”*.

Desta forma, um sistema gamificado na educação tem como objetivo principal o engajamento do estudante, desafiando-o a resolver os mais diferentes problemas a ele propostos de uma forma criativa e investigativa ao permitir e incentivar que ele se aproprie de suas próprias percepções para encontrar o melhor caminho. Também possibilita que ele reconheça os resultados a curto, médio e longo prazos enquanto *feedback* de suas ações e possa tomar decisões com base nessas informações, o que pode assumir o papel de certas avaliações mais formais exatamente porque cumprem a premissa de retornar ao aluno e ao professor o seu desempenho sem o caráter punitivo de provas e exames convencionais. Ou seja, valoriza o erro como forma de aprendizagem e encoraja a mudança de comportamento ao mesmo tempo em que abre a possibilidade da busca pela melhoria nos pontos a se melhorar de uma forma interessante e motivadora.

O entendimento também se faz necessário para não tomar a gamificação como um simples método de estímulo à mudança de comportamento através da introdução de um sistema de feedback mais eficiente, por exemplo. Com os elementos dos games, dispomos de ferramentas valiosas para criar experiências significativas, que podem impactar de forma positiva a experiência educacional dos indivíduos, pois ela pode fornecer um contexto para a construção de um sentido mais amplo para a interação, tanto nas escolas como em outros ambientes de aprendizagem, potencializando a participação e a motivação dos indivíduos inseridos nesses ambientes. (FARDO, 2016, p.07)

A participação ativa, a determinação e o envolvimento de um contexto já bastante presente na vida dos alunos, portanto, são só alguns dos benefícios se de estruturar uma estratégia baseada nos *games*. É, portanto, uma tática organizacional que se encontra na realidade de segunda ordem da qual Huizinga (2000) se referia, transportada para o mundo real, que aborda temas e problemas comuns do cotidiano, mas que não precisam ser tratados pelas formas mais tradicionais. Assim, alguns são os

aspectos a serem valorizados em sistemas gamificados para que se possa aproveitar ao máximo de suas potencialidades dentro da sala de aula.

O primeiro deles é a possibilidade de os alunos e envolvidos percorrerem caminhos distintos que possam levar ao mesmo resultado. Tal como uma característica importante dos jogos, é importante que o estudante compreenda que há diferentes formas de abordagem pelas quais ele pode navegar para encontrar a solução do problema colocado, valorizando suas características pessoais e as formas de relação do grupo com o mundo a sua volta. Outro ponto importante é, como já dito, a inclusão de ciclos e arcos de *feedback* mais curtos e outros mais globais, permitindo que as pequenas tarefas transpareçam seus resultados mais imediatos enquanto o conjunto do todo também apresente resultados mais elaborados. Assim, com a resposta em tempos mais curtos, é possível que o próprio aluno possa dosar e acompanhar sua evolução para evitar que somente ao final ele compreenda seu desempenho.

Igualmente importante é conseguir incorporar ao trabalho do aluno a tal curva de aprendizagem, que faz com que a dificuldade das tarefas vá aumentando gradativamente na mesma proporção em que aumentam as habilidades e as ferramentas do aluno dentro desta jornada, mantendo assim um nível de desafio coerente com a evolução do sujeito e do grupo. Aliás, se possível for, o professor deve criar diferentes níveis de dificuldade para as diversas tarefas, o que permite que mesmo a partir de abordagens ou experiências diferentes todos os alunos possam encontrar o caminho para vencer os obstáculos, sempre com o cuidado de que a recompensa prática e social sejam compatíveis com o esforço e com o nível de dificuldade vencido. Aliás, é possível incluir ainda algumas tarefas complementares e não obrigatórias para aqueles que se sentirem impelidos a ir além da tarefa principal.

Outra estratégia importante é dividir tarefas complexas em pequenas missões para que o aluno possa ir construindo aos poucos a sua jornada. Além disso, também facilita a questão dos ciclos mais curtos e constantes de *feedback*, já que com esse avanço em várias etapas menores é mais fácil de o estudante reconhecer o seu avanço e se motivar para o passo seguinte. O ciclo maior é, como dito, importante, mas enquanto composição desses mais curtos e dinâmicos. Além disso, ajuda a incluir a questão do erro como parte do processo, visto que pequenos fracassos são mais passíveis de novas

tentativas de superação do que quando se perde um arco maior de tempo, esforço e conteúdo.

Um ponto que nem sempre é muito bem quisto, mas que é uma marca importante nos jogos e nas estratégias gamificadas e a promoção da colaboração – esta talvez menos polêmica – e da competição saudável entre os alunos. Não porque seja importante para o professor criar uma escala de importância para cada um deles, mas sim pela simples característica de um desafio a mais a ser superado. No atual mundo dos jogos, é muito comum que mesmo ao se atingir o objetivo colocado pelo jogo, seu valor social seja incrementado pelo fator competitivo, onde se busca sempre ir além, uma pontuação maior, uma conquista a mais, elementos simbólicos que tragam, mais uma vez, a sensação de se estar sendo premiado pelo esforço empreendido. Algo não tão diferente dos sistemas de notas tão comum na estrutura formal de ensino hoje no mundo, mas que mais uma vez carrega em si não um valor punitivo a quem não fez tudo o que poderia fazer, mas sim um elemento de premiação a quem foi além. Se na teoria, não parece ser tão diferente, na prática tem efeitos muito positivos em termos de engajamento.

Algo nem sempre muito fácil de se realizar, mas que agrega muito valor imersivo, é a propriedade de desenvolver uma narrativa dentro dos objetivos a serem alcançados. Criar um motivo para o qual se busca um objetivo torna aquilo algo mais palpável para o aluno, faz com que ele entenda não só o que deve ser feito, mas o seu porquê. Tal como na ideia de jogo, é muito melhor se aprender algo como caminho para o objetivo do que como motivo final em si. Além de criar esse envolvimento mais íntimo, favorece também o fator da diversão que não deve ser esquecido. Afinal, não é porque algo é sério que tem que ser necessariamente tedioso e maçante. Se o aluno não estiver se divertindo, não conseguirá jamais alcançar um nível de engajamento esperado a ponto de se importar com aquilo e de atingir um nível de aprendizado significativo desejado, enfraquecendo todo o esforço da estratégia pedagógica.

Em resumo, uma organização pedagógica que se aproprie das características da gamificação é algo que traz um certo estranhamento em um primeiro momento, já que exige uma atuação um pouco diferente do professor muito mais no sentido de um *game designer* do que da detenção do conhecimento, mas está bastante alinhada com uma metodologia transmidiática na medida em que se apropria das diferentes características

das diferentes mídias e meios e, principalmente, leva o aluno ao centro da ação, permitindo que ele não só assuma o protagonismo de fato de um processo de ensino e aprendizagem, como lhe confere uma responsabilidade salutar de gestor da construção do conhecimento não só de si mesmo, como de todo o grupo.

## REALIDADE VIRTUAL

Como Sherazade e Jesus bem sabiam, contar histórias pode ser um poderoso agente de transformação social. As histórias certas podem abrir nossos corações e mudar aquilo que somos. As narrativas digitais acrescentam um novo e poderoso elemento a esse potencial, oferecendo-nos a oportunidade de encenar as histórias ao invés de simplesmente testemunhá-las (MURRAY, 2003, p.166)

Quando MURRAY escreveu o texto acima, a realidade virtual ainda estava iniciando a exploração de suas possibilidades em laboratórios e experimentações técnicas e linguísticas. Anos depois, contudo, essa tecnologia está cada vez mais presente e acessível. O amadurecimento tecnológico tem apresentado, nos últimos anos, novos formatos para experimentação de conteúdos audiovisuais. A tecnologia 3D, cujas experimentações datam de mais de setenta anos atrás ganhou novos contornos no começo do século XXI e já é uma possibilidade bastante acessível tanto em salas de cinema comerciais como em espaços privados a partir de televisores e computadores dotados com os recursos necessários. Outras pesquisas começam a seguir o mesmo caminho e alcançar o grande público, dentre elas a realidade aumentada e a realidade virtual, ambas buscando aumentar ainda mais a imersão e o agenciamento do interlocutor.

As aplicações educacionais, em ambos os casos, ainda são muito incipientes e carecem de uma análise mais aprofundada, mas é inegável que o potencial é latente e será muito produtivo o investimento nesse viés nos próximos anos, já que as narrativas imersivas potencializadas pela característica da sensação de pertencimento propiciada pela realidade virtual, elevam muito a encenação e o poder de se permitir estar presente ativamente em espaços virtuais outros. Desta forma, como afirma MURRAY (2003), há um elemento transformador importante nas experiências de se viver um outro espaço-tempo, de sentir de formas sensoriais distintas o universo, e, melhor, desta experiência ter efeitos práticos em nossa mente para que saíamos modificados, já que a assimilamos de um modo íntimo e pessoal. Na educação, há um poder imersivo inerente:

Narrativas eletrônicas já estão sendo usadas para ensinar habilidades tais como aprendizado de línguas, medicina militar e tomada de decisões em empresas. Elas também podem ser empregadas para ensinar modos de ser no mundo, ensinar, por exemplo, como resolver conflitos, como ter sucesso na busca por um emprego, como educar os filhos, como ser melhor pai ou cônjuge. Se esses assuntos forem embutidos em narrativas interativas romanceadas na medida certa para serem envolventes, mas não ameaçadoras, tais histórias poderiam ser tão eficazes para promover mudanças comportamentais quanto o caminhar de um paciente acrofóbico sobre uma ponte virtual (MURRAY, 2003, p.167-168).

A ideia da realidade virtual, tal como colocada hoje, é a de emular ambientes por meios tecnológicos que buscam levar o interlocutor a um ambiente por via de diferentes estímulos sensoriais que tendem a simular situações bastante convincentes. Jogos, programas ou filmes são criados para óculos especiais que incorporam e melhoram a sensação de profundidade já usada no 3D, bem como tratam a experiência sonora para uma tridimensionalidade realista. Soma-se a isso funções de reconhecimento de posição e direção do usuário – tecnicamente chamadas de *tracking* de movimento – que permitem que o dispositivo interprete, por exemplo o sentido do olhar ou a direção do movimento das mãos. Completando esse painel, deve haver conteúdos criados, em sua grande maioria, em uma visão subjetiva, que possibilita ao espectador assumir o ponto-de-vista do personagem em primeira pessoa, e a resultante de tudo isso seria uma sensação de se estar, de fato, dentro do ambiente produzido. Em resumo, uma experiência de realidade virtual deve equilibrar três características básicas: imersão, envolvimento e interação.

As aplicações para a realidade virtual tendem a ser variadas e limitadas somente pela criatividade de quem produz e também do próprio público-alvo. É possível criar simulações da presença do espectador em um evento histórico, recriando acontecimentos, diálogos, ações e ambientes com o máximo de fidelidade realista até introduzir uma pessoa em um espaço reinventado, como o interior do corpo humano, ou até mesmo de uma célula. Tudo isso, oferecendo a oportunidade de interação completa com o ambiente, permitindo que se olhe para o lado, ou o aspecto que mais interessar, ou ainda ir até um local específico dentro do escopo do ambiente simulado. É possível inclusive possibilitar a ação direta deste interlocutor, oferecendo-lhe ferramentas virtuais de ação, como por exemplo aplicar uma injeção em um paciente a partir de uma seringa virtual. No campo da educação, a realidade virtual teria um alto poder de criação do envolvimento direto e ativo do aluno com seu objeto de estudo e a partir de ações de mediação o professor pode proporcionar um modo mais envolvente de aprendizagem. Nas palavras de Pereira e Peruzza (2002):

O aprendiz explora ambientes, processos ou objetos através da manipulação e análise virtual do próprio alvo de estudo. O alto grau de envolvimento proporcionado pela Realidade Virtual motiva o aluno, sendo este o principal elemento para o aprendizado. [...] Sendo assim, constrói seu conhecimento e a aprendizagem torna-se mais viva, rica e variada.

Nesse sentido, o usuário poderia ser um soldado dentro de uma guerra ou um anticorpo dentro do sistema imunológico de uma pessoa. Poderia estar dentro de um motor a combustão para presenciar os processos do funcionamento ou poderia estar em Saturno para experimentar a densidade dos gases que compõem aquele planeta. São tantas possibilidades quanto forem possíveis para a imaginação criativa humana.

## REALIDADE AUMENTADA

Por sua vez, o conceito de realidade aumentada parte de um princípio um pouco diferente. A partir de um dispositivo digital, normalmente móvel, como *tablets* e *smartphones*, dotado de um aplicativo previamente instalado pelo próprio usuário que se utilizaria da ferramenta de câmera do próprio aparelho que faria o reconhecimento de um objeto – ou qualquer elemento visual – determinado e que dispararia outro evento na tela, que pode ser composto por diferentes elementos digitais. De acordo com Kirneret *et al.* (2006) é uma forma que possibilita uma integração de elementos audiovisuais virtuais interativos ou não ao mundo real a partir de técnicas de visão computacional, caracterizado pelo funcionamento em tempo real e interativo. Recentemente, pudemos presenciar o fenômeno que se tornou o jogo Pokemon Go que sintetizou todas essas principais características de integrar elementos digitais em ambientes reais, como pode ser visto na figura 07 que se segue:

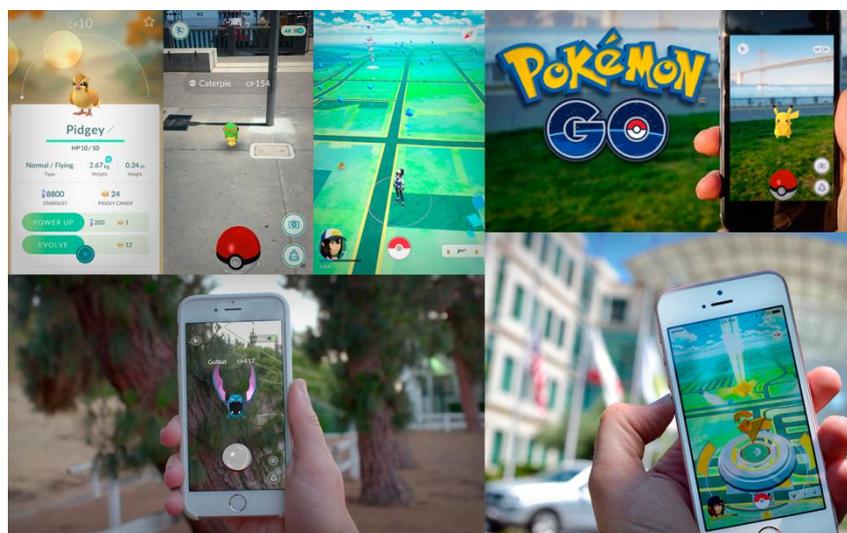


Figura 7 - Composição ilustrativa do jogo Pokemon Go

Ainda que possa ser considerada como um recurso que compõe o amálgama da realidade virtual, ela se diferencia ao propor uma complementação ao mundo real, enquanto a realidade virtual sugere a criação de um universo completamente novo onde o usuário deverá ser inserido. No campo da educação, CARDOSO et al. (2014) atentam para uma potencialidade especialmente cativante quando afirmam que:

A utilização dessa tecnologia estimula e facilita a aquisição do conhecimento por parte do praticante, ajuda o docente em suas práticas educacionais além de possibilitar diversas maneiras de ensinar. O uso desta metodologia se adapta muito bem a conteúdos onde a abstração necessitada pelos alunos se torna muito complexa (p. 330-331).

Ou seja, esse conteúdo – imagens estáticas ou em movimento, sons, vozes, texto escrito, música, animações ou modelos tridimensionais – seria uma espécie de *link* que acionaria um evento já programado. Por exemplo, ao apontar a câmera para um computador, o aplicativo já abriria uma animação que sobreporia a imagem real mostrando o interior da máquina e o que cada peça faz. Ou, ao apontar para o desenho de um microscópio, seria mostrado uma animação integrada de um dispositivo em três dimensões e que houvesse a possibilidade de haver interação por parte do próprio usuário. Ou ainda seria possível enquadrar um local inteiro e o dispositivo mostrar de forma sobreposta um evento importante que teria acontecido ali. De certa forma, seria como a expansão o objeto real, aumentar aquilo que já existe de uma forma virtual. Para Araújo (2009), a realidade aumentada possibilita que, partindo da recriação de objetos ou eventos inexistentes, possa haver uma maior interação ativa e/ou cognitiva entre o interlocutor e o conteúdo ali representado, o que lhe daria instrumentos para um entendimento mais dinâmico e aprofundado que antes era relegado somente a sua imaginação, sem exigir dele equipamentos especializados ou mesmo um conhecimento técnico computacional apurado.

Segundo Wu (2013 *apud* Anami, 2013) a realidade aumentada proporciona uma série de benefícios ao educando, tais como aprendizagem em perspectiva tridimensional, ubiquidade<sup>22</sup>, colaboratividade, senso de presença, imediatismo e imersão, bem como o poder de extrapolar o mundo real podendo presenciar ambientes ou fenômenos normalmente impossíveis a olhos nus, seja pela escala ou mesmo pelas características físicas e químicas. Além disso, também possibilitam um maior

---

<sup>22</sup> Ubiquidade é, em termos gerais, a propriedade de se estar em múltiplos espaços ao mesmo tempo, permitindo ao objeto ou à pessoa a atuação direta em diferentes contextos, independentemente da presencialidade física. O conceito será melhor contextualizado ao longo do texto.

envolvimento e interesse do aluno, mesmo diante conceitos que lhe são abstratos demais para a compreensão por outros meios e linguagens.

Em ambos os casos (das realidades aumentada e virtual), as tecnologias para que elas sejam possíveis já existem e estão disponíveis e aos poucos produtos que se apoderem destas funcionalidades. O poder de criação imersiva destas ferramentas é latente desde a sua concepção e explorá-lo, somando-o com outras formulações audiovisuais se mostra promissor. Ainda que distintas, ambas as tecnologias se mostram algo muito mais próximo de uma complementaridade do que de um antagonismo. Como pode ser visto em Anami (2013), esses dois conceitos partem de extremos e dialogam em uma fase de inserção entre eles.

Segundo esse conceito, tem-se quatro momentos dentro desse sistema que caracterizam as categorias de classificação de virtualidade. São eles o *real environment*, ou ambiente real, que determina o extremo de um universo representado somente por elementos reais; a *augmented reality*, ou realidade aumentada, que representa um mundo real em sua essência complementado por elementos extras digitais; a *augmented virtuality*, que em português seria algo como virtualidade aumentada, composta por um espaço primordialmente virtual enriquecido com objetos reais; e por fim, a *virtual environment*, ou ambiente virtual (aqui também tratado como realidade virtual), basicamente estabelecido somente por um mundo sintético, completamente digital. Essa diferenciação pode ser melhor compreendida na Figura 8:



Figura 8 - Imagem esquemática que trata da relação realidade-virtualidade

Em resumo, tais funções tendem a ganhar um espaço cada vez maior nos próximos anos com o aumento na oferta de produtos e aplicações nas mais diversas

áreas. São tendências de novas tecnologias que priorizam a imersão e um sentimento de pertencimento e agenciamento, objetivos principais de seus idealizadores. Há um potencial latente, como dito anteriormente, na criação de objetos educacionais ou em aplicações pedagógicas dos diferentes tipos de conteúdos que estão surgindo, cabendo ao campo da educação explorar seus os pontos positivos.

## WEB 2.0 (E 3.0)

No grande campo da informática, sobretudo quando se trata de construção de aplicações, *softwares* ou até mesmo *hardware* para os mais diversos fins, é bastante comum que se nomeie cada uma das versões de um mesmo produto utilizando-se de valores, tais como 2, 2.4, 1.4.56, etc. Em resumo, cada nova versão nova é numerada com o valor principal que vem antes do primeiro ponto e deve apresentar, de fato, mudanças significativas em termos de funções, funcionalidades e leiaute, algo que seja suficiente para que se mostre algo que supere e substitua a versão anterior. Os valores à direita do ponto são para atualizações e melhorias da versão principal corrente que corrigem pequenos problemas ou atualizam algumas funções, sem contudo ser algo tão significativo para uma nova versão principal, enquanto os números que se seguem são atualizações das atualizações.

Esse conceito, porém, tem se tornado tão inserido no cotidiano graças a popularização dos dispositivos digitais e dos próprios termos oriundos da computação que ganha contornos e usos diferentes para simbolizar um avanço, um aprimoramento ou mesmo uma versão melhorada de qualquer coisa. Uma dessas novas utilizações se deu com a ideia de Web 2.0, termo que surgiu por volta de 2004 em uma série de conferências de uma empresa chamada O'Really Media que faziam alusão a essas mudanças paradigmáticas que estavam em curso, e trata de uma nova concepção de uso das redes digitais – principalmente a internet – enquanto forma de expressão, comunicação e compartilhamento de informações. Não só porque suas concepções e sua estrutura foram completamente transformadas a ponto de ser algo totalmente novo que substitua a versão anterior, mas também pela mudança do comportamento social ao se utilizar destas funções.

A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. A Web 2.0 refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas (serviços Web, linguagem Ajax, Web syndication, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador (PRIMO, 2007, p.01).

Assim, ainda que sejam evidentes as melhorias que podem ser vistas nas diferentes aplicações na internet oriundas não só do avanço técnico como também do acesso ampliado e mais rápido à grande rede, essas transformações estão muito mais relacionadas ao comportamento social, que incorpora assim a ideia de uma nova sociedade em rede e age ao encontro desta verdadeira revolução digital a qual nos referimos neste trabalho, a ponto de possibilitar uma maior e crescente integração das diferentes mídias e linguagens em favor de uma comunicação mais ágil, efetiva, diversificada e, claro, mais interessante e divertida.

Essa nova configuração histórica tem criado dinâmicas inovadoras e formas diferentes de nos relacionarmos com o outro e com o mundo, passando pelas esferas pessoal, educacional e profissional. Desde o meio mais tradicional de comunicação via correspondência que, com o advento do e-mail ainda na era pré Web 2.0, tomou outras proporções; até os mais complexos sistemas de criação compartilhada via ferramentas instantâneas que possibilitam programadores em tempos e lugares diferentes a trabalharem em códigos avançadíssimos do mesmo aplicativo; desde a simples pesquisa sobre uma palavra desconhecida até o aprofundamento acadêmico; desde dizer um bom dia para sua família até conferências que vão mudar o rumo das grandes questões mundiais; tudo se passa por meio das mesmas características da rede e das suas possibilidades de diálogo e comunicação. Quando um sistema educacional se exime da apropriação destas ferramentas e funcionalidades, não só está perdendo o potencial latente delas como também deixa de contribuir na promoção de uma inclusão social sólida e coerente com o atual momento histórico-cultural:

Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo, e, criminosamente, produzindo exclusão social ou cibercultural. Quando o professor convida o aprendiz [utilizar o] blog, à rede social, ele lança mão da nova ambiência midiática não apenas para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular mas também para contribuir pedagogicamente para a inclusão do educando na cibercultura (SILVA, 2014, p.174)

As implicações educacionais dessa nova dinâmica social é algo bastante presente nesse texto, e o é por uma simples questão: uma nova forma de nos relacionarmos implica em novos desafios educacionais, que passam tanto pela forma – é necessário se adequar e incorporar novos meios de interação e de diálogo dentro das estratégias de ensino e aprendizagem – e também pelo conteúdo – já que é fundamental que professores e alunos compreendam quais são as implicações de tudo isso na própria dinâmica histórico-cultural na qual estão imersos. Como qualquer mudança, essa também tende a sofrer alguma resistência – simbolizada pela atitude de alguns professores e instituições em restringir o uso destes dispositivos dentro dos espaços educacionais formais, vista em algumas escolas e universidades, por exemplo. Mas certamente melhor será quando se compreender que suas potencialidades são superiores a qualquer dificuldade que essas tecnologias tragam.

A WEB 2.0, o ciberespaço e o desenvolvimento tecnológico vêm provocando novas possibilidades de ensino e aprendizagem, além de procurar redimensionar os espaços e tempos de aprendizagem. A informação está cada vez mais disponível e este fato transforma ainda os processos educacionais. É fundamental que os professores acompanhem as inovações e utilizem a rede como aliada no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido grandes possibilidades de ferramentas despontam incessantemente na Web 2.0. São muitos desafios a serem perseguidos e que estão disponíveis para que os professores conheçam e utilizem ao máximo o seu potencial para apoiar os processos educacionais (SILVA & SALGADO, 2016, p.02).

Portanto, a Web 2.0 carrega em si as potencialidades de diálogo antes bastante restritas na internet, sendo um ponto marcante na transformação do comportamento do sujeito dentro da rede, que antes havia herdado um caráter passivo no consumo de conteúdo produzido pelos grandes meios de comunicação e que agora é também produtor de informação e de conhecimento, em sua forma individual e, principalmente coletiva, utilizando-se de recursos tais como textos colaborativos, *blogs*, redes sociais, textos colaborativos no sistema *wiki*, fóruns e tantos outros espaços onde esse sujeito se coloca, se posiciona, interfere no mundo a sua volta.

Como já dito, as ferramentas que se desenvolveram a partir desta mudança de comportamento foram criadas para cada vez mais atender a essa demanda, e a demanda surge a partir delas, em uma espécie de retroalimentação onde tecnologia e sociedade se misturam, se fundem, se tornam uma coisa só, e é necessário que os processos educacionais estejam atentos a essa característica fundamental na busca de formar

cidadãos críticos e conscientes desta condição protagonista que cada um assume neste estado de cultura participativa.

Já a ideia de Web 3.0 é mais recente e trata de uma reestruturação adaptativa e mais inteligente dos conteúdos disponíveis na internet de uma forma maleável, possibilitando uma personalização que se aproxime cada vez mais das características de cada usuário, do seu comportamento e de seus interesses. O princípio fundamental é, portanto, que as redes digitais tenham características mais flexíveis a ponto de atender as diferentes necessidades de cada sujeito em um movimento de tramitação de dados muito mais eficiente e universalizada, algo que também tem sido chamado de *web semântica*. Em outras palavras:

Em resumo, podemos dizer que a Web Semântica propõe tecnologias que dão o “poder” aos computadores através da criação de padrões, protocolos e linguagens formais que facilitam o processamento da informação na Web de forma automática e inteligente. Contudo, para o usuário final (internauta), a Web Semântica ainda é muito complexa para ser utilizada. Isso ocorre porque a Web Semântica foi concebida para facilitar o consumo da informação pelos computadores. Portanto, as aplicações normalmente não dispõem de uma interface amigável que proporcione maior liberdade ao usuário final para criar e compartilhar a informação (ISOTANI et al, 2008, p.789).

É, portanto, uma característica muito mais da própria estrutura computacional e da organização de dados das redes digitais do que do próprio usuário. Contudo, apresenta um grande potencial dentro do campo da educação na medida em que pode proporcionar não só o acesso mais direto e objetivo aos conteúdos, como também se adaptar ao estudante considerando que reconhece seu comportamento, suas preferências e suas características específicas dentro da rede, o que significa uma maior personalização não só de materiais a ele disponibilizados, mas principalmente da abordagem pela qual ele é tratado.

O que se pode perceber diante às características dessa web semântica, somadas a todos os conceitos mais palpáveis da web 2.0 e sua característica de facilitar a comunicação dentro das redes digitais, é que há um movimento que visa permitir um papel cada vez mais ativo do usuário tanto na construção de seus caminhos narrativos dentro da vastidão de informações disponíveis na internet e também propiciar um movimento ainda mais proativo na compilação individual e coletiva destes dados para a criação e a construção do conhecimento.

As chamadas redes sociais digitais são uma realidade bastante presente no dia-a-dia de grande parte da sociedade, a ponto de ser a principal porta de entrada de muitas pessoas para a internet e para o universo de informações ali disponíveis. Basicamente, são espaços de relacionamentos interpessoais entre indivíduos com interesses em comum. O próprio conceito de rede está vinculado a uma série de pontos, de unidades interligadas por diferentes conexões. Quando estes pontos são as próprias pessoas, essas relações estabelecem caminhos narrativos que estabelecem compartilhamento de ideias, conceitos, ideologias, relações afetivas e tantos outros que compõem um verdadeiro amálgama que resulta em uma somatória de valores muito mais complexa do que se analisados individualmente. Uma rede social, portanto, tem como característica fundamental a construção colaborativa de informação e de sentidos a partir da síntese dos diferentes pontos-de-vista e de distintos formatos de conteúdo ali dispostos, mediados por uma interface.

O contexto da convergência das mídias contribuiu muito para esta concepção, pois enquanto a Computação desenvolvia sistemas mais dialógicos do ponto de vista operacional - por exemplo, a inauguração da interface gráfica - a Comunicação preocupava-se em proporcionar novas formas de interação em ambientes virtuais. O resultado desse processo foi o desenvolvimento de sistemas mais fáceis do ponto de vista do usuário e um incremento maior das interações em ambientes virtuais, quer seja por texto, áudio, vídeo ou uma junção de todas as formas possíveis. (MIRANDA et al, 2011, p.287)

Essa mediação, em termos de redes sociais digitais, é realizada dentro de uma aplicação chamada de *software social*, cujas ferramentas são desenvolvidas exatamente pautando-se nessa característica de produção de conteúdo, no estabelecimento de relações entre os diferentes sujeitos e o compartilhamento de ideias. Assim, cada um deles, em maior ou menor grau de importância, favorece a criação de um perfil pessoal, que se configura como a identidade individual do sujeito dentro da rede; o compartilhamento de textos, imagens, áudios e vídeos; a criação de uma rede de amigos, conhecidos ou contatos; canais de comunicação com estas e outras pessoas na rede, como janela de mensagens síncronas e/ou assíncronas; possibilidade de criação de grupos de interesse; dentre outras funções. Contudo, é importante frisar que os softwares sociais não são as redes sociais em si. São somente esse meio por onde a rede se estabelece, se desenvolve e onde ocorrem as interações entre os mais diferentes usuários que, juntas, compõem essa comunidade. Há, portanto, uma mediação também

em nível cognitivo e muito mais complexo em termos da dinâmica dentro da rede, como podemos ver em:

A configuração dos meios, formas e contextos de interação na rede é realizada através da mediação digital. Porém, este processo estende-se para além da perspectiva tecnológica da mediação e incide igualmente, de forma mais particular, nas práticas de mediação social e cognitiva entre os membros que integram a rede, transformando o conjunto destas numa narrativa colectiva e na experiência de conhecimento partilhada pela comunidade. Neste sentido, o conhecimento elaborado no âmbito da rede constitui uma representação colectiva e partilhada pelos membros do grupo. (MIRANDA et al, 2011, p.211)

As redes sociais podem, de certa forma, representar o maior expoente de uma nova dinâmica social nas relações e nos contatos entre os diferentes sujeitos sociais e sintetizam o aspecto de conexão perene no qual muitos de nós nos encontramos. O conceito de ubiquidade e de múltipla presencialidade está altamente vinculado a ideia de estarmos constantemente em rede e, portanto, atuando em diferentes espaços e tempos de um modo onipresente. Em termos educacionais, favorecem, portanto, uma forma de imersão muito mais consistente do que a criação de uma realidade de segunda ordem ao inserir a aprendizagem ao dia-a-dia do aluno, pois não há distinção entre um lugar e outro. Ao contrário, há um lugar e outro.

Além disso, em termos mais práticos, explorar essas ferramentas nos diferentes espaços educacionais também favorece uma maior intimidade que os alunos já possam ter estabelecido no uso delas. Ao invés de limitar o acesso a esse recurso, portanto, é importante que o professor tenha conhecimento do seu potencial naquilo que é mais característico, que é a conexão entre diferentes sujeitos e a facilidade no acesso a informações ali disponíveis para a criação de estratégias pedagógicas criativas e que se aproveitem desse estado conectado. Isso, contudo, vai para além da ação básica de procurar e achar uma informação, um conceito, uma ideia e deve se permitir um maior aproveitamento das potencialidades de criação colaborativa e de inteligência coletiva que são latentes as redes sociais enquanto comunidades de aprendizagem latentes.

[...] as redes sociais desenvolvidas nestes espaços informais com a sua configuração de interação espontânea podem ajudar aos espaços formais de ensino naquilo que é a meta do ensino: a aprendizagem do aluno. O ambiente informal registra o rastro cognitivo do aluno, mostra onde ele iniciou, o que ele evoluiu, como evoluiu em conjunto. Ou seja, mostra o processo e não enfoca apenas o produto, o local onde se chegou (TCHAIKA et al, 2016, p.13).

Tão importante do que esse comportamento dentro das redes é a própria concepção de sociabilidade. Por definição, as redes sociais são espaços de compartilhamento, de colaboração e de ação coletiva. Não se usa uma rede social sozinho, nem se age com interesses estritamente individuais. Quando se cria uma postagem, por exemplo, se prevê que esse material será visto, será entendido, será considerado por todos aqueles que fazem parte dessa rede de contatos. Mais do que isso, será algo que terá um efeito direto nessas pessoas, seja mais prático, seja algo mais cognitivo, ou ainda afetivo. Portanto, é uma propriedade quase que intrínseca da rede esse favorecimento à colaboração e não só de reprodução de conteúdos finitos em si.

Contudo, o *software* social por si só obviamente não é capaz de realizar essa interação e a construção colaborativa. É exatamente nessa mediação cognitiva que vai para além das ferramentas computacionais é que está o verdadeiro potencial educacional das redes sociais a medida em que favorecem a absorção de novos conceitos e o desenvolvimento de novas habilidades e capacidades. Portanto, é importante que, em um ambiente de ensino e aprendizagem, se crie estratégias transversais de apropriação dessas características que favoreçam o acesso ao conteúdo, a síntese individual e coletiva, e a transformação social. Nas palavras de Tomaél *et al* (2005) esse compartilhamento de informações e a criação coletiva são os maiores trunfos em termos educacionais de que dispõem as redes sociais:

Para que seja mais eficiente, o compartilhamento da informação e do conhecimento em rede requer a adoção de uma postura de cooperação, em que os atores utilizem múltiplos recursos, valorizando tanto o contato pessoal quanto o uso da tecnologia como ferramenta de comunicação que culmine no aprendizado. A aprendizagem é promovida pelo compartilhamento e o uso da informação, os quais, como resultado, possibilitam novos aportes, entre eles os mais significativos são os novos conhecimentos e as novas habilidades. As redes que constituem espaços em que o compartilhamento da informação e do conhecimento é proficiente e natural são espaços também de aprendizagem e, assim, tornam-se um ambiente para o desenvolvimento e para a inovação. (TOMAÉL *et al*, 2005, p.102)

Assim, o uso das redes sociais enquanto comunidades virtuais de ensino e aprendizagem vai para além da dinâmica mais tradicional de procurar e encontrar uma informação determinada e finita. Ao contrário, deve favorecer a troca de informações, a síntese das diferentes fontes, a percepção individual dentro de um grupo, a criação de conteúdos nos mais diversos formatos, a repercussão dessa criação diante a própria rede e a reflexão coletiva sobre todo o processo, permitindo que o aluno seja ele também

protagonista nesse processo e que haja de forma ativa, com as responsabilidades e também os benefícios de uma aprendizagem mais participativa, algo fundamental dentro da própria concepção de educação transmidiática da qual trata esse trabalho.

## BLOGS, FLOGS E VLOGS

Os *blogs* e as variações que se seguiram surgiram no contexto da web 2.0 com a perspectiva de ser um canal onde o responsável pode publicar histórias, notícias, ideias e todo tipo de conteúdo, normalmente se sua própria autoria, e que se notabiliza por dar voz, na internet, a diferentes sujeitos e, principalmente, a diferentes pontos-de-vista. Para facilitar o entendimento, enquanto o *blog* é um canal um pouco mais tradicional onde se publicam textos escritos que podem ou não ser compostos com outras mídias, como imagens, som e vídeos, os *flogs* – ou *foto logs* – são mais específicos em assumir a fotografia como a mídia principal a ser compartilhada. Por fim, os *vlogs*, ou *video logs* - tem o mesmo papel de compartilhamento de conteúdo, só que, como o nome sugere, utilizando vídeos pessoais.

A escrita, contudo, está longe de se caracterizar como uma tecnologia realmente nova. Desde o momento em que se pode reproduzir conteúdos no papel ou em outros suportes, documentos desta natureza carregam em si a capacidade de traduzir em palavras escritas (embutidos de imagens ou não) informações técnicas e pensamentos conceituais que até então só eram possíveis de se passar adiante por meio da linguagem oral. Ao mesmo tempo, a escrita tem suas particularidades linguísticas inerentes, tendo a capacidade de sintetizar o pensamento articulado e o discurso já problematizado e percebido pelo autor. Um professor, por exemplo, para criar um conteúdo escrito, não só precisa conhecer o conteúdo a ser abordado, como também fazer com que ele esteja disposto de uma forma a ser inteligível didaticamente para o seu aluno, que pode consumir aquele material com ou sem a presença imediata do professor, mas sempre contando com os seus instrumentos de mediação.

A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial (...). Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos, isso exige um distanciamento da situação real. (VYGOTSKY, 2005, p. 124 e 125)

O *blog*, somado aos *e-books* e outras publicações digitais, portanto, herdam uma estética linguística já bastante sedimentada na nossa sociedade do livro e dos conteúdos impressos e, mais particularmente, no contexto educacional, dos materiais didáticos textuais. Ao mesmo tempo, ele se difere de uma matriz tradicional ao incorporar elementos mais próprios dessa nova cultura digital a partir de uma interface que possibilita o compartilhamento e a recriação de forma rápida e dinâmica.

Com uma dinâmica bastante simples em termos conceituais e uma interface cada vez mais amigável a todo usuário, mesmo aquele com menos intimidade com as competências técnicas especializadas em programação para internet, o sistema de *blog* e suas variações permite que o usuário, a partir de um campo básico de criação e edição de texto, possa criar suas próprias postagens e disponibilizá-las ao público quase que instantaneamente. É possível ainda que as publicações possam ser criadas colaborativamente, ou ainda possa haver postagens de autores diferentes dentro do mesmo *blog*, o que significa uma maior integração entre diferentes pessoas na composição do material principal, bem como espaços para comentários do leitor, permitindo que este possa estabelecer um diálogo direto com o(s) autor(es) para sugestões, críticas e mesmo outras formas de colaboração. Tudo isso somado acaba fazendo parte do que se convencionou chamar de blogagem, ação de se blogar, como pode ser visto adiante:

As páginas do blog disponibilizam espaços para que os usuários escrevam comentários onde o leitor pode dialogar com o autor e vice-versa, concordando, discordando ou acrescentando alguma outra discussão ou elemento, como um link para outro blog que discuta a temática abordada. Esse tipo de recurso incentiva a interação entre os usuários, diferenciando o ato de 'blogar' do ato de 'navegar', já que ao blogar o internauta não fica restrito ao traçar um percurso de leitura próprio que se baseia somente na escolha dos links que o autor disponibiliza (PONTES & CASTRO FILHO, 2011, p.1480).

Em termos educacionais, os *blogs* se mostram uma ferramenta muito prática tanto como um recurso pedagógico do professor para disponibilização de materiais didáticos, leituras complementares, comentários mais elaborados sobre tarefas realizadas dentro ou fora da sala de aula ou até mesmo para realização de atividades planejadas propriamente para os meios digitais. Além de expandir os limites da sala de aula, o professor pode, a partir disso, trabalhar com a própria ideia do letramento digital, incentivando uma participação mais significativa e transformadora do aluno nos espaços

virtuais, ao mesmo tempo que lhe permite expandir suas possibilidades pedagógicas ao se apropriar destas ferramentas no contexto educativo.

Além disso, é possível ainda incorporar a criação e a administração de um *blog* – ou qualquer outra variação – por parte dos próprios alunos, de forma coletiva ou individual, para que eles possam ali realizar tarefas de criação de texto (escrito ou em outra linguagem) e desenvolver capacidades como o pensamento crítico e a habilidade argumentativa, bem como a própria instrumentalização da criação textual, escrita e leitura, aproveitando assim o potencial acessível da ferramenta para o usuário comum.

Tanto uma forma como a outra podem estar perfeitamente associadas a uma estratégia transmidiática na medida em que integram as diferentes ferramentas linguísticas digitais e podem, dependendo do planejamento, compor um escopo ainda mais amplo de conteúdos interligados que precisam da ação mais direta e objetiva do aluno para resolução de problemas ou outras tarefas, indo para além do espaço-tempo da sala de aula e possibilitando que o aluno possa, inclusive, ver um resultado mais prático de suas pesquisas e de ações realizadas diante a proposta, já que o conteúdo publicado está para além de um trabalho que será lido somente pelo professor, como também se sentir mais responsável pelo que produz ao concluir que se isso está para além de um trabalho para nota e que se tornará um documento público.

## DIFERENTES LINGUAGENS, NOVOS CAMINHOS

Certamente, esse capítulo poderia se estender muito se houvesse uma preocupação em listar e argumentar sobre cada mídia ou suporte possíveis dentro de uma estratégia transmidiática. Sequer abordamos aqui as questões do próprio material impresso, meio mais tradicional na criação de materiais didáticos, até porque não é objetivo dessa tese englobar tudo. A ideia, portanto, é a de abordar alguns dos recursos já existentes e que tomaram uma nova proporção com o advento das tecnologias digitais, ou mesmo os recursos que são resultantes de sua evolução para que pudesse ser feita uma reflexão sobre o que pode ser feito em termos educacionais e que ainda não foi explorado com o máximo de suas possibilidades.

Mais do que isso, os novos meios podem nos apresentar possibilidades para que repensemos o que definimos como processos e meios educacionais, já que o espaço da sala de aula pode ser reconfigurado para além do que tradicionalmente conhecemos como lugar de aprendizagens e, mais do que isso, a própria percepção do ato de se ensinar e de se aprender e do distanciamento de seus métodos, principalmente a partir do ensino fundamental, de ações lúdicas, prazerosas e divertidas.

Com as possibilidades trazidas pelos novos meios, vislumbra-se uma nova maneira de alcançar a realidade que nos cerca, bem como a criação de novos anseios e expectativas. [...] Assim, a instauração coletiva será realizada cada vez mais em ambientes e domínios inteligentes que se reconstroem ligeiramente, onde todas as fronteiras são colocadas em questão. Para compreender as complexidades deste novo processo de aquisição do conhecimento é preciso reiterar que este tem, como uma de suas características a possibilidade de diminuir as diferenças historicamente estabelecidas entre diversão e educação formal (LIMA et al, 2013, p.188).

Mais importante que os meios de comunicação ou a tecnologia intrinsecamente ligada a eles e algo que buscou-se pautar neste capítulo, portanto, são as transformações sociais oriundas dessa revolução digital pela qual estamos passando, que tem modificado solidamente a forma com a qual nos relacionamos uns com os outros e que muda inclusive a nossa percepção dos processos educacionais para algo além da transmissão do conhecimento – se é que um dia foi só isso – para uma forma muito mais imersiva de diálogo, envolvimento cognitivo, construção colaborativa e engajamento das diferentes partes do processo. Assim, tratar de cinema, jogos ou realidade aumentada não se presta a somente listar categorias, mas sim elencar o quanto o redimensionamento do espaço educacional e das diferentes linguagens disponíveis podem colaborar com processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, pode-se concluir que é possível explorar diferentes recursos a partir de uma necessidade de um maior engajamento estudantil diante a conteúdos educacionais, estabelecendo-se uma base linguística que não só consiga dialogar com esse novo perfil mais atuante e que se apropria de uma nova dinâmica digital de acesso a informação e a comunicação, como também tenha como meta utilizar de suas potencialidades para uma nova estratégia didático-pedagógica que tenha o objetivo de amplificar a aprendizagem e preparar o aluno para uma sociedade conectada.

A organização dessa estrutura em termos transmidiáticos busca, em essência, possibilitar que essas novas formas imersivas de abordagem alcancem o aluno,

agenciando-o enquanto leitor crítico e co-criador, um verdadeiro prossumidor, de sua própria aprendizagem de forma colaborativa, lúdica e inserida em um universo amplo, profundo e instigante.

## LITERACIA DIGITAL E OS NOVOS PARADIGMAS DA COMUNICAÇÃO

A partir do momento no qual criamos novas ferramentas para potencializar essa interação, estamos oferecendo a nós mesmos também instrumentos fomentadores de trocas entre os diferentes sujeitos, permitindo uma aproximação antes muito difícil e rara de acontecer presencialmente. São novas comunidades de relacionamento, novos agrupamentos em torno de temas e assuntos em comum e novas dinâmicas de produção e consumo do conhecimento. Tudo isso em espaços criativos e equitativos entre seus membros, reconfigurando o processo dialógico na criação do conhecimento a partir das múltiplas visões, das várias linguagens comunicacionais que surgem em um movimento cíclico onde a sociedade estabelece uma demanda e a tecnologia resultante cria novas possibilidades:

El encuentro dialógico no acontece solo cuando se conversa cara a cara con alguien; se da en todo el proceso de la comunicación. En los libros, en los textos, en los cuentos, en la música, en los medios; hay siempre alguien que habla y que direcciona su habla hacia otro. La forma como el habla se materializa, está contextualizada y direccionada para otro que participa de esa enunciación<sup>23</sup> (VILHAMIL & SARMIENTO, 2016, p.06).

A internet e, de modo geral, as TDIC, trouxeram um cenário não só de expansão da comunicação, como também uma nova dinâmica de poder entre os envolvidos. Mais do que isso, nossa percepção dos espaços tem sido alterada significativamente a partir do momento em que deixamos de estar presos a ambientes pré-estabelecidos, como laboratórios de informática ou escritórios dotados de redes e emaranhados de cabos, principalmente a partir da popularização da comunicação e da computação móveis. O acesso a informação tem se dado em qualquer lugar, em espaços outros com a expansão das tecnologias digitais presentes em computadores portáteis, *smartphones*, *tablets*, óculos de realidade virtual e tantos outros instrumentos que surgem a cada dia. Deixamos de depender dos espaços físico-temporais para trabalhar, estudar, dialogar e existir em uma dinâmica nômade, ativa e protagonista como nunca anteriormente.

Se antes os maiores responsáveis pela criação do conteúdo a ser transmitido eram poucos se comparados aos seus receptores, hoje tais papéis não mais se delimitam

---

<sup>23</sup> O encontro dialógico não acontece somente quando se conversa cara-a-cara com alguém; ele se dá em todo processo da comunicação. Nos livros, nos textos, nos contos, na música, nas mídias; sempre há alguém que fala e que direcciona a sua fala para outro. A forma como a fala se materializa está contextualizada e direccionada para outro que participa dessa enunciação (tradução nossa).

nitidamente. Não é intenção aqui se afirmar que as trocas ocorridas por meio dos ambientes virtuais de socialização e de aprendizagem estão livres das imposições ideológicas praticadas pelos grandes conglomerados de comunicação, como a televisão e a imprensa geral. Ao contrário, as instâncias de poder buscam, como estratégia de manter sua soberania neste aspecto, se apropriar destas ferramentas para difundir sua ideologia e seu produto. Contudo, parece claro que as novas possibilidades de intervenção do sujeito têm o potencial de oferecer aos diferentes indivíduos instrumentos para uma atuação ativa e crítica enquanto ser social, dentro de uma lógica de cultura dialógica participativa.

Computadores e redes digitais podem ser compreendidos como ferramentas que estendem muitas das habilidades humanas, permitindo cálculos complexos com uma velocidade impressionante; precisão e agilidade na criação em conteúdos gráficos; dinamismo na tramitação de documentos, toda e qualquer informação; qualidade e novas experiências na produção cultural a partir de diferentes audiovisuais; e tantas outras que são quase impossíveis de se listar. Todavia, é na questão da comunicação e nas diferentes formas linguísticas onde resume sua grande capacidade de revolução no viver social, tornando possível e até imprescindível uma reconfiguração na nossa relação com o outro.

O ponto nevrálgico colocado aqui, vale destacar novamente, não é o poder de dialogicidade destas ferramentas em si, mas sim sua capacidade de atender às demandas da nossa própria essência. A fala - talvez uma das tecnologias primordiais do desenvolvimento da civilização - a escrita e tantas outras linguagens desenvolvidas através dos séculos, não são outra coisa senão artifícios calcados na cultura para estabelecer o diálogo entre diferentes pessoas. As novas tecnologias não são tão diferentes assim destas anteriores. Sua função não está na ação que realizam, mas sim no potencial dialógico presente ali a ser explorado. Mais importante, portanto, é a forma como nos apropriamos dela. Nas palavras de Paulo Freire:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Neste sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. Neste nível, a comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que "encurtam" o espaço e o tempo. A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia (FREIRE, 2010, p. 75)

Portanto, vale a pena, repetir, os novos paradigmas sociais não são somente resultado das transformações tecnológicas que estamos vivendo, mas também o oposto. Os meios de comunicação antes existentes já não supriam as necessidades de construções colaborativas e de inteligência em rede, algo que se tornou a base da evolução humana. Temos uma necessidade pungente de colaborarmos entre nós, de construirmos juntos, de pensarmos coletivamente e, obviamente, nunca nos privamos disto. Mas em uma sociedade cada vez mais globalizada, com eventos cada vez mais interconectados e que influenciam no cotidiano de toda a população do planeta, a barreira espaço-temporal teria que encontrar uma forma de ser superada.

A história da internet conta que ela teve como grande motivação o desenvolvimento em um contexto militar e, portanto, customizada e direcionada a um potencial bélico. Ainda assim, foi em sua aplicação comercial visando a sociedade civil que encontrou toda a sua evolução ao transformar o modo como vemos os meios de comunicação em massa. Se a televisão, o rádio e a mídia impressa eram, por natureza, meio de transportar informações de um agente emissor ao seu receptor final, a comunicação via internet, sobretudo com o advento daquilo que se convencionou chamar de web 2.0 consegue democratizar não só a criação de conteúdos distribuídos mundialmente, como também a sua diversificação e a criatividade narrativa ao agregar leituras e formatos antes inexistentes e pouco significativos.

Contudo, tais transformações sociais não se dão, como nunca se deram, de uma forma automática e natural, já que, afinal, somos humanos, cada qual diferente do outro, com características únicas. A questão é que essa revolução está acontecendo e estamos, de certa forma, no centro dela, ainda que talvez não estejamos prontos para isso, o que gera desencontros, abismos e atritos inerentes a algo que acontece em escala global. Somos protagonistas de uma história na qual nem percebemos estar inseridos e é essencial que aprendamos a lidar com isso de modo a conseguirmos, enquanto uma sociedade conectada, extrair disso o que de melhor há em termos sociais nos apropriando dessas mesmas características que estão nos modificando e que modificamos ao mesmo tempo. Essa tarefa, contudo, não é fácil. MURRAY afirma que:

A grande expansão dos meios de comunicação nos últimos cem anos colocou-nos face a face com indivíduos particulares do mundo inteiro, porém não nos disse como deveríamos nos relacionar com eles. A exploração do espaço ensinou-nos muito sobre todos fazermos parte de uma única sociedade, mas nada sobre como encontrar nosso lugar dentro dela. A

vastidão e a especificidade do computador oferecem-nos uma forma de modelar o comportamento de indivíduos singulares dentro de grandes concentrações de pessoas, de criar mundos ficcionais nos quais possamos encenar as confusões de estarmos associados a uma humanidade recentemente visível e, contudo, irresistivelmente variada, que se espalha por todo o mundo (MURRAY, 2003, p.262).

Enquanto a função dos meios tradicionais tenha se transformado durante seu tempo de existência, sua utilização, até os dias atuais, é distribuir conteúdo de uma fonte para muitas outras - resumidamente de *um-para-muitos* - ou seja, partindo de um produtor de conhecimento para alcançar uma massa de pessoas. Ao mesmo tempo, o telefone era, por natureza, o espaço de diálogo síncrono de *um-para-um*; a internet, com uma velocidade impressionante, se transforma no grande canal que consegue interligar muitas pessoas ao mesmo tempo, sendo um meio de comunicação basicamente de *muitos-para-muitos*, ainda que obviamente haja muitas iniciativas e estratégias de centralização de poder, como em qualquer aspecto da sociedade.

Esta mudança paradigmática da comunicação mediada por uma interface tecnológica, como dito, não só atualiza a forma como dialogamos e nos relacionamos com o mundo, como também reflete uma dinâmica social efervescente, a ponto de, gradualmente, muitas de nossas atividades rotineiras estarem migrando para este espaço, algumas delas em sua exclusividade. A passos largos, nossa sociedade tem incorporado as características de um estado virtual das coisas e dos indivíduos em diversos de seus aspectos, desde o pessoal e íntimo até as grandes questões econômicas e sociais. Em outras palavras, temos presenciado um processo contínuo e crescente de *virtualização* do sujeito e das relações humanas que desconstrói muitas das verdades estabelecidas mais enraizadas.

A própria presencialidade, que até então se caracterizava basicamente pela existência física de alguém em um lugar, tem ganhado contornos mais sofisticados. Afinal, é possível hoje estar em um auditório assistindo uma palestra ao mesmo tempo em que se está em um fórum com milhares de pessoas repercutindo aquilo que se está ouvindo por meio de ferramentas de texto escrito e ainda acompanhar os filhos em casa por meio de uma *webcam*, tudo isso utilizando um ou vários dispositivos digitais ligados a internet. Estar conectado a uma grande rede de diversas formas tem superado as limitações, possibilitando nossas formas de participação e atuação em diferentes lugares e situações. Já não nos é mais cabível questionar se estamos ou não inseridos

nesse novo universo, mas sim quais são os desdobramentos desta tal sociedade em rede. Entretanto, esse estado social em rede compulsório não é tão simples assim.

É importante destacar que a questão do estar presente não é mais algo a ser problematizado pela educação presencial, pela educação a distância ou pelas modalidades híbridas que tem se popularizado nos últimos anos. Como bem destaca Moran (2002), o fazer docente tem se transformado bastante a partir da possibilidade de que a barreira física já pode não ser mais um limitador tanto para ele quanto para os seus alunos, nas diferentes atribuições e atuações que cabem a cada um deles, bem como no movimento pulsante do aprender e do ensinar:

Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a Internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor... Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância. (MORAN, 2002, p. 2).

Importante destacar, porém, que há a necessidade de se ponderar o quanto estas transformações podem atingir ou influenciar distintamente os sujeitos de nossa sociedade. Afinal, nenhuma destas características chega a todas as pessoas de forma igualitária, o que pode ser um fator gerador do que se convencionou chamar de exclusão digital. Pressupõe-se, portanto, que a sociedade em rede esteja se impondo diante nós, estabelecendo uma nova condição que não atinja a todos de modo justo e que aqueles que não estão inseridos neste contexto, seja por opção pessoal ou por falta de condições financeiras para ter acesso às tecnologias, estão em uma espécie de margem social. Certos pontos devem ser considerados, já que o conceito de inclusão digital, assim como o de comunicação, está para além das especificidades tecnológicas, abarcando questões de ordem política, social e educacional. Se é verdade que passamos por uma revolução social, é fundamental que estejamos atentos às consequências disto para todos nós e que não sejamos inocentes a ponto de tomarmos nosso ponto-de-vista como uma média para nossa comunidade, sejam em âmbito local ou global.

Como um exercício reflexivo, imaginemos uma situação ideal utópica onde a sociedade civil e poder público se unissem para universalizar o acesso à computadores sem restrições técnicas, seja de potencial de processamento de informações ou de

velocidade de transferência de dados (ou, em termos comuns à área, *velocidade de banda*) ou qualquer outra que seja um obstáculo e causador de desigualdades. Neste cenário, determina-se que todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, estejam equipadas com dispositivos de última geração e que haja centros de informática em todas as regiões do país para que qualquer pessoa, de qualquer camada social, sem nenhuma forma de discriminação, possa dispor de todas as ferramentas disponíveis pela computação contemporânea e pelas tecnologias mais avançadas. Somemos a isso uma estrutura onde se promova também uma formação em larga escala que ensine a utilizar as funcionalidades básicas do computador, de seus *softwares* mais comuns e da navegação pela internet. Será que tudo isso seria suficiente para promover a tão alardeada inclusão digital a cada cidadão do país? Todos estariam, assim, inseridos nesta grande sociedade em rede? O treinamento e a instrução certamente são importantíssimos quando tratamos de uma ferramenta com o potencial de facilitar ou transformar nossas relações com o mundo, mas é o suficiente? Paulo Freire, sobre a questão do treinamento tecnicista, explica suas limitações da seguinte maneira:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do *treinamento* instrumental de educando. Considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada *sabedoria de resultados*. [grifos do autor] (FREIRE, 2010, p.79)

Difícil, portanto, é sustentar a tese de inclusão pelo acesso e pelo treinamento se desconsiderarmos outros aspectos contextuais que envolvem o estar ou não incluído. Afinal, como determinar que uma sociedade onde grande parte de seus indivíduos ainda não sabe ler ou escrever tenha condições de se apoderar de todas as potencialidades de um meio que, por mais que se utilize de tantas linguagens diferentes, se baseia no texto escrito e nos diferentes códigos linguísticos? Ou, mesmo daquelas pessoas que são munidas de letramento, o que esperar se não há um trabalho intenso de mediação e de construção de sentido para se apoderar daquela mídia para transformação de sua realidade? A questão da exclusão digital está, sobretudo, ligada a um universo muito maior, o da educação. Somente a partir de iniciativas que visem a transformação social e a conscientização da sociedade é que se poderá pensar em uma cultura cada vez mais participativa e democrática. Castells afirma que:

[...] difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e

informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede. (CASTELLS, 2005, p.19)

A sociedade em rede, então, não é simplesmente um emaranhado de pessoas interligadas por meio da tecnologia, onde elas se conectam, conversam umas com as outras, batem papo ou tem acesso a um universo de informações de todos os tipos. Afinal, esta definição não seria diferente de tantos outros momentos da história da humanidade, já que somos, por essência, comunicativos e sociais. Desde sempre, compartilhamos experiências por meio de tecnologias disponíveis, sejam elas escritas, ou dotadas de todas as características semióticas. O que torna este momento tão especial é exatamente o que não pode ser visto objetivamente: o princípio da transformação social por meio da convergência não só de aparelhos ou *softwares*, mas de pessoas, em uma verdadeira jornada pela construção colaborativa do conhecimento.

Parece contraditório, mas é simples: o ser social dentro do espaço virtual tem transformado gradativamente a forma de interação entre as pessoas e como elas se relacionam com o mundo. Não da forma como muitos defenderam e como alguns ainda pensam acontecer, que é o distanciamento entre os sujeitos, mas pelo fator contrário: a sua aproximação através de muitas linguagens e estratégias dialógicas, recriando conceitos, revolucionando o fazer, o estar, o descobrir e o pensar. O trabalho individual e a elaboração solitária estão cada vez menos presentes no dia-a-dia de todos, em todos os níveis de especialidade e do conhecimento, e a construção coletiva tem se mostrado um caminho muito interessante. Contrariando prognósticos pessimistas acerca da frieza das relações mediadas por interfaces digitais, estamos cada vez mais sociais e atuantes em diversas esferas da sociedade. Ignorar o potencial latente desse novo estado ubíquo do sujeito social é abdicar de todos os benefícios que isso pode nos trazer. Principalmente em se tratando de todas as relações de se ensinar e de se aprender.

O grande problema aqui é o fato de que pouco ou nada se valorizam as habilidades adquiridas por meio das diferentes linguagens às quais grande parte de nós tem acesso desde a infância. Somos educados, sobretudo na escola e nos espaços formais, para valorizar os meios mais tradicionais de conhecimento, como a fala e, principalmente, a escrita, o que significa que tudo o que envolve outras linguagens é

colocado em um segundo plano e, muitas vezes, menosprezado como algo inferior ou até nocivo. Jogos de videogame, programas de televisão, hipertextos e tantas outras mídias que são, inexoravelmente, parte do cotidiano de cada um de nós são muitas das vezes sumariamente ignorados quando se consideram os meios de aprendizagem, ou quando muito, compreendidos como meios complementares e secundários, criando um abismo entre aquilo que faz parte da nossa vida e o que a escola nos apresenta como certo, como correto ou como aquilo que se deve saber. Ao contrário, está mais do que evidente que é necessário não só considerar esses meios como legítimos na formação humana como trabalhar na direção de agregá-los para, assim, aproveitar suas potencialidades para maximizar o envolvimento do aluno e seus caminhos de aprender. É preciso educar também para as mídias. Nas palavras de Moran (2007):

A educação para os meios começa com a sua incorporação na fase de alfabetização. Alfabetizar-se não consiste só em conscientizar os códigos da língua falada e escrita, mas dos códigos de todas as linguagens do homem atual e da sua interação. A criança, ao chegar à escola, já sabe ler histórias complexas, como uma telenovela, com mais de trinta personagens e cenários diferentes. Essas habilidades são praticamente ignoradas pela escola, que, no máximo, utiliza a imagem e a música como suporte para facilitar a compreensão da linguagem falada e escrita, mas não pelo seu intrínseco valor. As crianças precisam desenvolver mais conscientemente o conhecimento e prática da imagem fixa, em movimento, da imagem sonora... e fazer isso parte do aprendizado central e não marginal. Aprender a ver mais abertamente, o que já estão acostumadas a ver, mas que não costumam perceber com mais profundidade (MORAN, 2007).

Tornamo-nos, portanto, capazes de buscar o conhecimento para além das enciclopédias fechadas estocadas em bibliotecas ou outros espaços finitos. E essas características já nos são comuns, independentemente de como a escola ou as instâncias formais de educação se portam diante disso. Mais do que isso, somos agentes críticos e ativos na elaboração e na reelaboração de conceitos antes enraizados e limitados, principalmente daqueles dos quais não somos especialistas, mas que nos atingem de forma universal e individual. Não que isso elimine qualquer uma das fontes mais tradicionais. As enciclopédias ainda são valiosíssimas e sua reconfiguração a partir dos meios digitais é sintomático nesse sentido, mas cada vez menos podem ser consideradas fontes únicas ou primordiais de informação, dada a gama de formas diferentes de se relacionar com o mundo que emerge das novas características sociais do diálogo, da comunicação e do acesso ao conhecimento. Ignorar todos esses meios é fechar possibilidades, é estancar as formas de se aprender.

A sociedade em rede hoje é capaz de ser crítica nas mais diferentes esferas – medicina, tecnologia, sociedade, política, etc. – alterando inclusive o papel e a ação do que Lash (1997) chamaria de *sistemas especialistas*, espaços onde determinado conhecimento se encontra dominado e explorado ao máximo por indivíduos dedicados ao assunto. Ou seja, o conhecimento e a sua contínua elaboração e transformação está para além dos espaços fechados e tem sido distribuído dentro de um contexto de cultura participativa que é atuante e crítica. Dialogando com Ulrich Beck e Anthony Giddens, Lash afirma que:

Essa política da vida envolve a politização de várias questões – divisões de gênero, biotecnologia, substâncias nocivas -, que são ao mesmo tempo globais e nos afetam nos recônditos mais íntimos da esfera privada. Estas questões envolvem risco, confiança e papéis importantes para os cientistas e para os profissionais, ou seja, em suma, para os sistemas especialistas. Tanto para Beck, quanto para Giddens, estes sistemas especialistas – que afetando a vida cotidiana íntima agora estão abertos ao debate e à contestação democrática por parte da população leiga – constituem um conjunto de miniesferas públicas efetivas, emergentes e descentralizadas, voltadas para a nova política da modernidade reflexiva (LASH, 1997, p.235).

Essa modernidade reflexiva vê nas ferramentas de construção e colaboração desenvolvidas e ampliadas no cerne das tecnologias de informação e comunicação todo um aparato técnico que possibilita a pesquisa, o pensamento crítico e a elaboração conceitual que se soma ao conhecimento dado como especialista e amplia a concepção daquilo que pretende conhecer, incorporando diferentes olhares e experiências. Há, portanto, um desafio a ser enfrentado: a participação e o pensamento crítico são características inerentes desse novo momento histórico que contempla a inteligência coletiva. Os processos educacionais, contudo, podem se beneficiar desta nova forma de fazer social para estabelecer novas leituras e propor a si mesmos caminhos diferentes das estratégias já enraizadas na área? Em outras palavras, é possível que o campo da educação possa incorporar as novas possibilidades trazidas pelos avanços tecnológicos e, principalmente, por essa nova sociedade conectada, ativa, crítica e cada vez mais dialógica?

Nesse sentido, cursos e outras dinâmicas de formação profissional ministrados na modalidade a distância, semipresencial ou mesmo presencial mediados pelas tecnologias da comunicação e informação tem se multiplicado, nos últimos anos, inclusive no Brasil. A educação superior a distância tem crescido exponencialmente com a popularização da internet, seja no âmbito privado, seja na esfera da educação

pública. Prevista e regulamentada desde a LDB de 2006, a EaD já alcança resultados bastante significativos, principalmente a partir da expansão do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), que prevê a parceria entre instituições de ensino públicas, estados e municípios para oferta de vagas, sobretudo em cursos de licenciatura, para estudante de diversas partes do país. Grande parte das universidades privadas do país já oferecem milhares de vagas com foco nesta modalidade. Este crescimento trouxe à tona uma forma de ensino que busca se apropriar das tecnologias e dessa nova dinâmica social dentro de um contexto de revolução da comunicação para atingir um público diferente do que normalmente frequenta uma universidade. Ou seja, ao invés de promover a exclusão, o contrário: busca incluir quem estava fora de um sistema de formação em nível superior. Ainda assim, o que se pode detectar é que muito do sistema presencial ainda está refletido na EaD, visto que a intenção não é se desconsiderar tudo o que já existia, mas sim agregar valores que estavam excluídos do sistema e, exatamente nesse sentido, é fundamental que se considere sobre como desenvolver uma nova dinâmica educacional que não busque uma simples perpetuação da sala de aula tradicional, mas sim se encontre uma gama de novas linguagens, adequando-se ao meio e ao contexto social.

## CONVERGÊNCIA, IMERSÃO E DIÁLOGO

A escrita, a leitura e os processos educacionais tem uma relação absolutamente estreita e a história de ambos chegam a se confundir em alguns momentos. A formação social e cultural de nossa sociedade é pautada, portanto, em nossa capacidade de criar e difundir o conhecimento por meio de nossa produção intelectual, fomentada e valorizada pela escola e pela nossa trajetória durante a educação formal. Desta forma, a inclusão social – sobretudo a partir do final do século XX - está diretamente ligada à capacidade de incorporar a leitura dentre nossas capacidades básicas, nossas funções psíquicas. Uma percepção estruturalista, portanto, assegura que a habilidade de ler está relacionada a capacidade de decodificar uma série de elementos gráficos de forma a inferir sua relação oral direta, somando-os para formação de palavras, orações e textos completos. A resultante desse processo de interpretação de símbolos - o tal sentido do texto - seria assim o significado do texto, extraído pelo leitor.

Essa concepção de inclusão ou exclusão a partir da capacidade do indivíduo de ler e de se comunicar a partir do texto não é muito diferente de termos um pouco mais recentes dentro do escopo do universo da informática. A questão da inclusão digital, que parte do mesmo princípio de se vincular a estar ou não letrado nos meios de comunicação digitais, ainda que tenha perdido fôlego a partir da popularização do acesso à internet e ao computador, ainda é tratada como questão muito importante na sociedade. A capacidade de se alfabetizar digitalmente passa exatamente pela ideia de que o sujeito precisa ser capaz de compreender os códigos, os símbolos intrínsecos da linguagem, decodificá-los e extrair daí o seu significado. Contudo, tal como os estudos sobre a linguagem escrita, há que abordar o tema para além desta perspectiva, tal como Bakhtin o faz ao traçar um contraponto epistemológico aos estudos mecanicistas da língua.

Segundo ele, a enunciação, verdadeiro pressuposto da língua, está em contínua construção e reconstrução por meio da constante e ininterrupta corrente de comunicação interacional entre os diferentes sujeitos, que por sua vez constitui uma pequena parte, um momento em suas palavras, da evolução do grupo social específico. É possível afirmar ainda que a língua é resultante da comunicação verbal concreta e não no sistema codificado e nem na individualidade dos interlocutores. Há, portanto, que se considerar que a enunciação está dentro de uma complexa cadeia dialógica de outras tantas que a precedem e que a sucederão (BAKHTIN, 2010). Entendendo que o texto, que a enunciação está para além do texto escrito, é fundamental reconhecer a necessidade de uma educação para as mídias e para os novos processos de comunicação, que considere não só o reconhecimento e a capacidade de dominar as tecnologias digitais, como também compreender como funcionam os mecanismos dialógicos dentro de uma estrutura constantemente conectada em rede e que ultrapassa o limiar da presencialidade física.

Se, desta maneira, a leitura de um texto torna-se um emaranhado que dialoga diretamente com aquilo que veio antes dela e o que vem adiante, a evolução do conceito de hipertexto adiciona uma série de novas variáveis às possibilidades de caminhos possíveis para o leitor. Não que eles já não existissem, dada a questão de cada sujeito trilha uma trajetória diferente, portanto, a ideia de o encadeamento de diferentes textos já exista há muito tempo. Há que se destacar que o potencial narrativo de uma estrutura em rede dos mais distintos textos, sejam eles nas mais diferentes linguagens, abre ainda

mais o amálgama a ser percorrido não só pelo sujeito, mas pela multidão presente ininterruptamente dentro desse grande processo dialógico em constante estado de ubiquidade. Ou seja, ao mesmo tempo em que pertencem ao seu contexto social local, estão absolutamente imersos nesta corrente dialógica transmidiática. É nesse universo da comunicação em que reside a verdadeira revolução digital. Uma educação que se utiliza das diferentes linguagens e estruturas narrativas e é pautada por diferentes mídias e suportes, portanto, deve considerar algo para além do leitor passivo, daquele que o estruturalismo entende como um decodificador de símbolos.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 2010, p. 128).

Para que essa sociedade em rede possa desenvolver suas conversações em um nível de entendimento entre as partes de forma fluída e atingindo todo o seu potencial, é necessário que elas estejam dentro de um mesmo contexto linguístico, mesmo que partam de experiências sociais e culturais distintas, e que encontrem na convergência seu ponto de intersecção e de colaboração. Se é possível, hoje, que a qualquer momento um brasileiro possa se conectar com um japonês por meio de texto escrito, imagem e som, todos simultâneos (ou não), é exatamente no momento em que estes sujeitos interagem no ambiente virtual que dificuldades e facilidades de diálogo são escancaradas. Se estes não estiverem em sintonia em suas expectativas e ações, os ruídos nesta comunicação se tornam muito mais evidentes. Todavia, a prática tem nos mostrado um movimento contrário, onde a linguagem se desenvolve em novos estágios possibilitando que barreiras culturais sejam não só contornadas, mas principalmente transformadas em instrumentos de potencialização desta comunicação. O idioma deixa de ser um problema no momento em que novos signos e significados são produzidos a partir desta interação. Os ambientes virtuais de colaboração e participação cada vez mais se aproximam de um código semiótico que busca não unificar as linguagens, mas sim se apropriar de todas elas em um movimento dialógico, usufruindo das propriedades da convergência de mídias, mobilidade e conectividade de suas comunidades virtuais.

Neste aspecto, a potencialidade das diferentes linguagens midiáticas se mostra ainda mais rica no estabelecimento do diálogo e da comunicação no amadurecimento de novas estratégias de mobilização. Movimentos de incorporação destes elementos em

processos de ensino e aprendizagem começam a tomar forma. Se em um momento anterior havia um grande volume de informações cuja interação com o sujeito se dava somente em um nível cognitivo e, do ponto de vista do resultado final da produção, o sujeito se colocava em um estado passivo de recepção, o contexto atual o eleva a uma posição de protagonista e é importantíssimo que propostas pedagógicas se aproximem desse ponto. Elementos como gamificação de conteúdos educacionais, mobilidade e ubiquidade do sujeito, mídias locativas e comunidades virtuais de aprendizagem são só exemplos de como é possível se trabalhar com as novas dinâmicas sociais na educação.

O advento de aparelhos e dispositivos que permitem uma maior interação dialógica entre um conteúdo e aquele que o consome começa a estabelecer um novo paradigma para a função dos agentes envolvidos no processo. A possibilidade de, na prática, poder influenciar no desenvolvimento de uma narrativa traz o espectador para um novo patamar, que não necessariamente é melhor ou pior que o *status* anterior, mas que abre novas potencialidades para a criação e o aperfeiçoamento de conteúdos cada vez mais livres e predispostos para que o sujeito possa colaborar diretamente no produto final. Esse potencial de engajamento do aluno por meio de narrativas que consigam se apropriar das melhores características de um mundo fantástico é, muitas vezes, ignorado ou subestimado no contexto educacional e carece de mais atenção, já que:

O desejo ancestral de viver uma fantasia originada num universo ficcional foi intensificado por um meio participativo e imersivo, que promete satisfazê-lo de um modo mais completo do que jamais foi possível. Com detalhes enciclopédicos e espaços navegáveis, o computador pode oferecer um cenário específico para os lugares que sonhamos visitar. [...] A experiência de ser transportado para um lugar primorosamente simulado é prazerosa em si mesma, independentemente do conteúdo da fantasia. Referimo-nos a essa experiência como imersão (MURRAY, 2003, p.101-102).

Não estranho, portanto, é o fato de universos da ficção são tão envolventes e promovem tamanha comoção por parte de seu público, que se coloca naquele mundo, que se importa com ele a ponto de criar relações emocionais com aquilo que sabe não ser a vida real. Permitimo-nos, assim, uma suspensão da descrença, uma forma de abrir a mente para uma experiência externa ao cotidiano pelo prazer de vivenciar, mesmo que por um tempo bastante definido, um outro espaço-tempo. Murray (2003) fala do potencial do computador em oferecer esse espaço imersivo, característica que cada vez mais está se espalhando por tantos outros suportes nos dias de hoje, tais como *Smart TVs*, videogames e dispositivos móveis de comunicação, não só pelas próprias

peculiaridades destes meios como também pela possibilidade de conexão com a internet e do fluxo transversal de conteúdos por todos eles ao mesmo tempo, que permite que os diferentes conteúdos possam usar das potencialidades de cada um e, ao mesmo, funcionarem em conjunto, como um único grande conglomerado de objetos que, juntos, agem como um só.

É nessa diversificação de linguagens, espaços e caminhos cuja interatividade e participação direta que se baseia o conceito de narrativa transmídia, que estabelece um universo onde se desenvolve conteúdos diferentes, cada qual respeitando as particularidades da mídia onde estão hospedados, mas se complementam entre si em um único universo, sempre prevendo os processos colaborativos como parte do seu desenvolvimento, envolvendo enunciado, enunciação e recepção. Ou seja, cria-se uma estratégia onde um mesmo elemento se dissolve em várias partes, incluindo diferentes espaços e se relacionando com o seu usuário final de forma mais abrangente e expandindo seu ambiente, o que, em ambientes educacionais, só é possível a partir da ação aguda a favor de uma literacia midiática para os diferentes atores que fomente a capacidade para a escrita e a leitura críticas do texto audiovisual e do aparato digital, compreendendo suas particularidades linguísticas e discursivas para só então ser possível se apropriar deles em seu máximo potencial. Para Cruz:

[...] um letramento midiático seria um processo de síntese continuada e de aprendizagem constante (dado o processo tecnológico de inovação) das possibilidades das mídias digitais, incluindo as várias mídias e seus gêneros (numa relação de reciprocidade) em práticas sociais e enunciativas que poderiam ser vividas em diferentes graus de conhecimento e, pelo menos em tese, sem um fim definido (CRUZ, 2016, p.181)

Esse letramento para e com as mídias precisa ser capaz de incorporar ao texto escolar o conceito de multimodalidade, que cresce e se desenvolve exponencialmente a partir dos meios digitais. Para Peixoto & Lêdo (2009), esses ambientes virtuais possibilitam uma integração complexa e avançada entre as diferentes linguagens audiovisuais, passíveis de provocar no interlocutor maiores incentivos à imersão a partir de uma infinidade de estímulos para o aprofundamento em temas diversos e que é exatamente para essa característica que educadores e instituições precisam investir esforços, buscando uma reaproximação com seu público e daquilo que ele traz consigo. É necessário dialogar com ele e se apropriar deste meio que lhe é mais confortável é uma grande vantagem.

Pode-se entender, portanto, que há uma nova tendência no que tange o relacionamento social, inclusive nos processos educativos. As ferramentas desenvolvidas a partir das novas tecnologias digitais, a se destacar a rede mundial de computadores, tomam uma outra dimensão, já que a cada dia possibilitam a construção e a ressignificação de signos outrora estabelecidos. Assim, é fundamental que se avalie a necessidade não só de uma educação para a leitura crítica da mídia, mas que se desenvolvam instrumentos de mediação potentes para que este processo se torne, de fato, eficaz em criar uma relação mais íntima com o público, que anseia por ser envolvido de formas sensoriais que a escola e os processos educacionais jamais conseguiram de forma plena. A imersão e a capacidade de criar conteúdos educacionais potentes em agradar e fomentar a exploração é o que pode definir o sucesso de uma experiência transmidiática não só pela variação de mídias e da articulação entre todas elas, mas principalmente por elevar o aluno a um status protagonista de sua própria aprendizagem no momento em que ele se sentir motivado e desafiado a isso por ambientes inventivos e participativos de fato.

A grande vantagem de ambientes participativos na criação da imersão é a sua capacidade de induzir comportamentos que dão vida a objetos imaginários [...] Nosso engajamento bem-sucedido com esses objetos sedutores é feito de pequenos circuitos de realimentação que incitam a um engajamento ainda maior, o qual, por sua vez, conduz a uma crença mais sólida. A medida que o meio artístico digital ganha maturidade, os escritores terão cada vez mais experiência em inventar esses objetos virtuais verossímeis e em inseri-los dentro de momentos dramáticos específicos que intensifiquem nossa sensação de participação imersiva, dando-nos algo muito prazeroso para fazer (MURRAY, 2003, p.113)

O professor, dentro de uma educação transmidiática, tem esse papel fundamental na inventividade de novos conteúdos que possam aproximar os alunos de fato, de envolvê-los no universo que estão propondo para tratar de assuntos que outrora estavam distantes e externos aos interesses desse público. Em outras palavras, é preciso uma reflexão acerca de uma série de novos elementos e características que visam a apropriação, dentro de estratégias pedagógicas de construção colaborativa do conhecimento e de inteligência coletiva, que possa nos trazer novas perspectivas para processos de mediação entre docentes, discentes e outros atores que se apropriem das linguagens e tecnologias digitais dentro com contexto da educação.

Não nos é estranho o conceito que fomenta uma grande articulação entre diferentes conteúdos, espaços, tempos e, principalmente, pessoas em torno de um único

ponto, mediado por dispositivos digitais. Todavia, é um tema ainda cheio de nuances, onde várias ideias se somam e, por vezes, se confrontam, principalmente quando se aborda o campo da educação, onde nem mesmo as tecnologias audiovisuais tradicionais foram bem sedimentadas ao longo das últimas décadas. No contexto atual, onde se presencia ativamente uma verdadeira transformação na forma como nos relacionamos com o outro, com as tecnologias, com a informação e com o conhecimento, é fundamental que se possa refletir sobre as potencialidades – e também os desafios – que esse novo panorama social traz para os processos de ensino e aprendizagem.

É importante frisar que mesmo em uma sociedade onde a disponibilidade de informação está acessível a todos, online, a qualquer hora do dia, o papel de um orientador é fundamental, principalmente, pelo fato deste funcionar como um organizador, cuja seleção abre-se para novas contribuições, num processo de retroalimentação, onde ambas as partes aprendem. Por outro lado, considero que o fator mais importante é a autonomia do usuário, seja este escolar ou um participante de uma atividade não-formal. O olhar destas atividades deve estar focado na questão da autonomia como uma condição que dê possibilidade para escolhas conscientes, onde estes dispositivos venham a propiciar novas experiências que lhe sejam significativas, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo (CONCEIÇÃO, 2011, p.168).

Desta forma, não nos basta tratar somente de questões técnicas e assuntos pedagógicos mediados pelos aparelhos ou *softwares*, mas sim de uma nova estética balizada dentro de uma cultura participativa de convergência midiática que agregue características e valores da narrativa transmídia a práticas pedagógicas, dentre eles a gamificação de conteúdos e estratégias didáticas, o engajamento imersivo do sujeito ativo na construção colaborativa do conhecimento, e a expansão de universos narrativos por meio das múltiplas linguagens, plataformas e da ubiquidade de sua audiência. A real transformação paradigmática tem se dado principalmente na forma como nós nos apropriamos de suas funções para potencializar a forma como nos relacionamos com o mundo. Assumindo esse pressuposto, é essencial que o campo da educação em suas diferentes dimensões possa também se renovar e incorporar o que de melhor há nessa chamada sociedade em rede.

## TECNOLOGIA E SOCIEDADE (E VICE-VERSA)

Pode-se dizer que esses novos paradigmas sociais têm se sustentado nas diferentes ferramentas que surgem a cada dia, sejam na forma de novos dispositivos,

sejam como aplicativos ou *softwares*. Contudo, esta análise sugere que as mudanças ou as novas virtudes e problemas decorrem da tecnologia em si. Portanto, é importante que se busque compreender o fenômeno social que tange a criação destas tecnologias e a rápida incorporação de várias delas nas nossas tarefas pessoais e profissionais. Como dito anteriormente, ultrapassou-se o momento onde o chamado *letramento digital* era diretamente relacionado ao treinamento técnico da utilização de computadores e outros dispositivos oriundos das tecnologias digitais. Mais do que saber como funciona, tem-se que se preocupar com o porquê fazer funcionar. Principalmente se resgatarmos o significado que estamos adotando para o termo *tecnologia* em si. Afinal, entender o que estamos definindo com esse termo torna possível compreender também quais os fatores que nos trazem a abordá-lo diante a nova configuração social.

A ideia de tecnologia para além da técnica, e ela mesma parte do desenvolvimento do ser humano ao longo de sua história pode ser tratada no momento em que se considera tudo aquilo que criamos e desenvolvemos para nos adaptar ao mundo que nos cerca em busca de benefícios individuais e coletivos. Neste caso, a tecnologia vai para além de objetos e dispositivos físicos e externos ao corpo. A própria linguagem falada, escrita ou mesmo corporal são invenções tecnológicas que possibilitaram uma grande transformação em nossa forma de viver em sociedade. A tecnologia, portanto, abrange uma série de ferramentas instrumentais, sejam elas externas ou cognitivas, que nos possibilitam superar nossas limitações em busca de benefícios. Segundo Verasztoel *et al* (2008, p. 78) [...] *tecnologia é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos.*

Para além de uma simples compreensão tecnicista, o processo pelo qual a sociedade atual passa está muito mais conectado às novas dinâmicas sociais que surgem a partir do fenômeno da convergência, que nos leva a desenvolver outras formas de acesso a informação e a criação compartilhada do conhecimento em rede potencializada pelo diálogo. Como em nenhum outro momento da nossa história, o poder de acesso e de construção do conhecimento está se diluindo nos mais diversos espaços da sociedade. Neste caso, as tecnologias digitais são muito mais um sintoma do que uma causa do fenômeno, como afirma Castells:

Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia (CASTELLS, 2005, p. 17).

Ou seja, mais do que nos preocuparmos com a forma como as TDIC têm influenciado as dinâmicas sociais, é essencial pensarmos nos processos que tem gerado a necessidade de desenvolvê-las e utilizá-las em nossas atividades individuais e coletivas, em especial no que tange os processos educacionais. Se esse fluxo migratório, onde cada vez mais as pessoas se encontram nos espaços digitais, passa por uma mudança comportamental que se desenvolve ao longo dos últimos anos, principalmente a partir da popularização da internet no final do século passado, ele se expande exponencialmente ao explorar as características da mobilidade e de um novo formato de nomadismo, transgredindo a forma como definimos a presencialidade para além de localização física e temporal. A tecnologia, portanto, se mostra não como simplesmente um catalisador que inicia uma transformação social, mas é, em uma relação de retroalimentação, uma parte resultante das relações entre os diferentes sujeitos, a cultura, a política e o momento histórico que vivemos. Em outras palavras,

Sendo assim, não podemos dizer que a tecnologia determina a sociedade ou a cultura dos homens. As verdadeiras relações não são criadas entre a tecnologia (que seria da ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas, tecnologias e também, a ciência. (VERASZTOEL *et al*, 2008, p. 77-78)

Isso significa que o conhecimento, essa verdadeira entidade que cresce de forma ininterrupta e se propaga imediatamente para o mundo sem necessariamente estar em um lugar físico e limitado, e que se soma a tantos outros no que se convencionou chamar de *nuvem* (ou, do original em inglês, *cloud*). O termo faz referência a um estado quase que onipresente da produção e do pensamento humano que transita na rede. Ele está ao mesmo tempo em todos os lugares e em lugar nenhum, podendo ser acessado a partir de qualquer dispositivo que tenha a simples característica técnica de se conectar a grande rede. No início do século XX, Vladimir Vernadsky e Pierre Teilhard de Chadin já previam algo muito parecido com isso quando cunharam a ideia de *noosfera*, uma nova camada, se assim podemos dizer, que compõe a Terra, que se somaria às já existentes geosfera (camada inanimada) e biosfera (camada orgânica). Segundo os autores, essa seria a camada que comportaria o pensamento e seguiria como um

desenvolvimento natural do planeta, emergindo do desenvolvimento da cognição humana. Tal como as camadas interiores, que transformaram sensivelmente o mundo reorganizando-o e reconfigurando-o, a noosfera criaria um novo marco na evolução do planeta. Essa nova dimensão, portanto, seria o que Pierre Levy chamaria mais tarde de *inteligência coletiva* em seu livro homônimo de 1997, ou mesmo Castells quando trata desse estado de construção colaborativa de conhecimento em rede em 2005. Martha Gabriel (2013) define assim a noosfera:

[...] a noosfera é formada pela integração de todo o pensamento humano em uma única rede inteligente, na qual o conhecimento é produzido e compartilhado por todos, transformando sensivelmente a biosfera, como teorizado por Vernadsky, e impactando profundamente a sociedade, como imaginado por Arthur Clarke. A internet e as tecnologias digitais de informação e comunicação são a infraestrutura que torna a noosfera possível, ciberizando e interconectando nosso pensamento (GABRIEL, 2013, p. 92)

Como colocado, o simples acesso a computadores, internet, *smartphones*, *tablets*, óculos de realidade aumentada ou qualquer outra nova tecnologia não significa, em si, grandes alterações ou mudanças em nossas relações. Da mesma maneira, o simples acesso a essa camada não nos torna, automaticamente, dominadores de suas características. A inclusão digital, inexoravelmente, não está relacionada somente a se usar ou não determinado equipamento ou recurso. Ainda que se possa identificar um potencial educacional latente no acesso rápido e quase ilimitado a informações, na velocidade e dinamicidade do diálogo e da comunicação, e nas diferentes linguagens possíveis pelos meios digitais, é preciso criar estratégias de articulação entre tudo isso para se atingir objetivos de aprendizagem coerentes como o atual contexto, que explorem suas características e que favoreçam a aprendizagem, a imersão e a participação. Este é, possivelmente, o maior desafio que diferentes profissionais da área da educação tem diante si: compreender as necessidades de apropriação do conceito da convergência e estabelecer estratégias de recriação pedagógica que incorporem estes aspectos a fim de comportar uma dialogicidade até então pouco explorada pelas mídias tradicionais, sempre utilizadas como transmissão de informações e não necessariamente como meio de criação colaborativa do conhecimento.

Em resumo, explorar esse potencial inerente não é somente oferecer acesso tecnológico, nem mesmo treinamento técnico. Equipar escolas, centros culturais, universidades e outros espaços com computadores de última geração e conectados em redes de alta velocidade não representa, em si, nenhuma mudança, ainda que seja um

passo a ser dado para garantir igualdade de condições estruturais para o seu público. Mas a inclusão digital, de fato, carece de algo para além da tecnologia e, desta forma, é fundamental que se persiga o objetivo primordial de fomentar uma leitura crítica das mídias. As potencialidades da utilização das ferramentas de informação e comunicação são inegáveis, mas é essencial que as estratégias de trabalho aproveitem não só essas especificações técnicas, mas principalmente as mudanças sociais e comportamentais que as tornaram possíveis e presentes. É fato que se tem presenciado uma grande revolução social neste princípio de século XXI. O passo seguinte é compreender essa realidade e convertê-la em recursos educacionais nos mais variados aspectos, como produção de material didático, atuação docente, gestão do ambiente educacional e estratégias para se alcançar objetivos de aprendizagem.

Assim, a questão não é como chegar à sociedade em rede, um autoproclamado estágio superior do desenvolvimento humano. A questão é reconhecer os contornos do nosso novo terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos. Só então será possível identificar os meios através dos quais sociedades específicas em contextos específicos, podem atingir os seus objetivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade... (CASTELLS, 2005, p. 19).

A grande questão, afinal, não é a revolução em si – que ocorre independentemente de nossas vontades ou esforços – mas sim como aproveitá-la ao máximo para nossos objetivos. Compreender as relações entre conteúdos, espaços e linguagens significa se apropriar delas para potencializar as formas de se ensinar e, principalmente, de se aprender. Não é a listagem destes elementos, nem a centralização deles em um único lugar físico ou virtual, mas sim suas conexões, sua dinâmica de funcionamento interno, sem perder de vista a participação direta dos diferentes sujeitos envolvidos, seus espaços e tempos. Uma cultura de convergência, portanto, não é a reunião de muitas coisas em um único lugar, ou a aglomeração de conteúdo e informações em um sujeito, mas sim o trabalho de mediação entre tudo o que se coloca disponível e os objetivos a serem alcançados.

Isso significa transformar o papel docente na educação para algo além da transmissão de informações – isso se um dia já foi assim – para alguém com as habilidades de envolvimento e articulação capaz de criar estratégias pedagógicas de mediação afim de uma meta estabelecida e que se aproprie, de fato, do potencial latente das tecnologias educacionais disponíveis, sejam elas digitais ou não, para estabelecer

sistemas dialógicos e transversais de criação e construção com seus alunos. Com cada vez mais recursos em diferentes suportes, espaços e linguagens, é possível planejar metodologias de ensino enriquecidas com os mais diversos elementos midiáticos, como filmes, animações, jogos, imagens, simuladores, áudios, aplicativos e tantas outras ferramentas de mediação a serem utilizados dentro e fora da sala de aula – inclusive a virtual, ampliando seu alcance e possibilitando uma reconfiguração do espaço de aprendizado, sem com isso sobrecarregar o aluno, ao contrário, explorar capacidades e funções psíquicas que ele tenha desenvolvido ao longo de sua história, de sua trajetória de vida, para surpreendê-lo, envolvê-lo, promover o seu engajamento na própria experiência de aprendizagem e na construção do conhecimento. Em outras palavras, permitir que as características específicas de cada linguagem, bem como a convergência de todas elas, potencializem forma e conteúdo de materiais e orientações criados em consonância com os objetivos de aprendizagem.

#### NOVOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO COM O ALUNO CONTEMPORÂNEO

Não são raras iniciativas mais ou menos bem-sucedidas de utilização de diferentes objetos audiovisuais, interativos ou não, em atividades curriculares dentro da sala de aula, seja ela presencial ou virtual. Também não é algo que possa ser considerado novo, já que desde o surgimento do livro impresso, do telefone, do cinema, da internet e de tantos outros meios de comunicação, há indícios e relatos de sua utilização em espaços educacionais. Tampouco não é difícil encontrar estudos acerca do tema dentro dos diferentes campos de pesquisa. Pfromm Neto (2001) relata experiências audiovisuais no campo da educação, que datam do final do século XIX com a introdução da tecnologia cinematográfica no país, passando pelo uso do rádio já nos anos de 1930 e da televisão a partir, principalmente, dos anos 1970. A relação, segundo ele, sempre pareceu bastante óbvia quando se ponderava o uso de objetos de aprendizagem em diferentes linguagens midiáticas na educação:

(...) é fácil constatar a identidade existente entre educação e fundamentos da tecnologia da educação. Num primeiro nível, essa identidade repousa no emprego de mais do que a presença viva de uma pessoa que ensina – isto é, a utilização de registros impressos, sonoros e (ou) audiovisuais de informações, bem como equipamentos que, de um lado, possibilitam a multiplicação das mensagens e, de outro, garantem a sua conservação e uso muito além do momento em que foram criadas. Num segundo nível, algo mais sutil se

incorpora à identidade aqui referida, pois o que se tem em conta não é apenas o acesso a meros registros documentais, mas a exposição a materiais deliberadamente elaborados para ensinar e aprender, obedientes a princípios psicológicos e pedagógicos de aprendizagem-ensino (PFROMM NETTO, 2001, p.51).

A novidade, reitera-se, não é a expansão das tecnologias digitais como ferramentas dentro da sociedade nas mais diferentes atividades de cada um de nós, nem a utilização de materiais em texto, áudio e vídeo em processos de ensino e aprendizagem, nem mesmo a questão da conectividade e o estado permanente em rede. Tudo isso, em maior ou menor grau, já foi visto, estudado e percebido em diferentes momentos. A questão primordial está, fundamentalmente, no fator de convergência e nas características de imersividade inerentes às novas estruturas narrativas transmidiáticas, onde verdadeiros universos multifacetados podem ser desenvolvidos em diferentes mídias, articulados de forma orgânica entre si e que possam fomentar a participação ativa de seu público, se apropriando da ubiquidade, da conectividade e do estado nômade onde nos encontramos.

Entende-se convergência, portanto, como uma dinâmica – linear ou não – de conteúdos por meio de diferentes plataformas, sistemas e dispositivos, definida pelo fluxo de circulação de seu público por meio destes canais de comunicação e informação. É importante entender, sobretudo, que a convergência não se trata da estrutura tecnológica, mas sim de conexões muito mais complexas e profundas, criadas em um nível cognitivo da percepção da audiência, considerando seu estado ubíquo de acesso e navegação dentro de diferentes espaços físicos e virtuais de modo intenso e participativo. Tão importante quanto a articulação planejada e estruturada de conteúdos nos mais diversos formatos e aspectos é a participação ativa de todos os diferentes sujeitos nas suas relações com esse conteúdo já que, nas palavras de Jenkins (2009) *A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros.*

Desta forma, a convergência é uma característica emergente das próprias relações humanas e seu dinamismo social. Pressupõe, portanto, o desenvolvimento de habilidades e capacidades diferentes e complementares às que já estão estabelecidas historicamente. Se como dito, só o acesso a essas novas tecnologias não basta, é importantíssimo que se adquira novas competências, que se desenvolvam novas funções

psíquicas que possibilitem a cada um de nós criar essas conexões no uso das mais diferentes ferramentas para nosso benefício. A convergência, assim, se constitui em um novo recurso que transforma e é transformada na nossa relação com o mundo e, exatamente por isso, nos permite estabelecer novas competências e formas diferentes de lidarmos com o mundo a nossa volta.

Com as novas dinâmicas pelas quais nossa sociedade está passando nos últimos tempos, essas novas habilidades, a se notar a experiência do jogo e da performance, a navegação não linear, a ubiquidade, o trabalho colaborativo, o nomadismo, a inteligência coletiva, a cognição distribuída, a atuação multitarefa, dentre outras, tem sido pouco ou nada aproveitadas nas relações educacionais tradicionais ou mesmo na educação a distância. São competências que favorecem uma cultura participativa. Segundo Jenkins (2009):

At the most general level, every student needs to acquire basic social skills and cultural competencies which reflect the demands and opportunities of living in a participatory culture. (By a participatory culture, I mean one where most people have the capacity to take media in their own hands and shape the circulation of ideas and images. We do not yet live in a fully participatory culture, to be sure, but our culture as a whole is now much more participatory than it was before the rise of networked computing.) (JENKINS, 2009).<sup>24</sup>

Reafirmando o papel essencial da mediação nos processos de ensino e aprendizagem, destaca-se mais uma vez a atuação docente no desenvolvimento de estratégias, materiais didáticos e dinâmicas de mediação capazes de satisfazer e até mesmo intensificar essa imersão. A utilização de textos multimodais, sejam eles criados pelo próprio docente ou mesmo inserido por ele ao contexto de sua estratégia pedagógica a partir de um produto externo tem o potencial de agregar valor e conhecimento a partir de uma compreensão aditiva, onde elementos isolados e complementares – quando planejados e executados de forma articulada com os demais conteúdos – podem expandir ou até mesmo alterar o entendimento do todo. Mais uma vez, a busca em ampliar as possibilidades narrativas multimodais em múltiplas plataformas são fundamentais para que práticas inovadoras de entrelaçamento de conteúdos em diferentes linguagens sejam bem-sucedidas.

---

<sup>24</sup> De modo geral, cada aluno precisa adquirir habilidades sociais básicas e competências culturais que refletem as demandas e oportunidades de viver em uma cultura participativa. (Por uma cultura participativa, quero dizer, aquela onde a maioria das pessoas têm a capacidade de ter a mídia em suas próprias mãos e moldar a circulação de ideias e imagens. Ainda não vivemos em uma cultura totalmente participativa, para ser sincero, mas a nossa cultura como um todo, é agora muito mais participativa do que era antes da ascensão da computação em rede (tradução nossa).

A forma de atuação docente precisa cada vez mais se aproximar das diferentes linguagens que fazem parte do universo do aluno para que se estabeleça uma forma viável de se ensinar e se aprender, de se criar um campo linguístico comum a todos para que essas relações funcionem no máximo de seu potencial. A multimodalidade de conteúdos e a pluralidade de construção e de leitura desses materiais didáticos são fatores que vão influenciar de maneira incisiva o agenciamento do aluno ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento de habilidades e capacidades superiores, tal como descrito por Vygotsky. Outro autor que trata disso é Moran (2007), quando fala que é função fundamental do professor trabalhar no sentido de

[...] desenvolver a inteligência, as habilidades e principalmente, as atitudes. Ajudar o educando a adotar atitudes positivas, para si mesmo e para os outros. Aqui reside o ponto crucial da educação: ajudar o educando a encontrar um eixo fundamental para a sua vida, a partir do qual possa interpretar o mundo (fenômenos de conhecimento), desenvolva habilidades específicas e tenha atitudes coerentes para a sua realização pessoal e social (MORAN, 2007).

Segundo Bruner (1986), o professor precisa ser capaz de criar uma abordagem que provoque o aluno e que possa instigá-lo a ultrapassar os limites de uma leitura estruturalista e passiva para um sistema de engajamento na construção colaborativa, mais ativa de significados que se apropriem do repertório cultural de cada um dos atores envolvidos, facilitando não somente o diálogo, como também a imersão.

Cabe agora a reflexão sobre como criar condições de fomento a esse envolvimento sinérgico dos diferentes sujeitos, do conteúdo e dos objetivos de aprendizagem desejados, a partir de estratégias transmidiáticas de criação, articulação e mediação de conteúdos didáticos e educacionais.

## EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA

O conceito de narrativa transmídia, como visto ao longo de toda essa pesquisa, define uma estratégia de articulação entre diferentes peças midiáticas criadas a partir de distintas linguagens que, individualmente, são finitas em si e são capazes de atender a um público específico e, ao mesmo tempo, são partes de um mesmo universo multifacetado e caleidoscópico que, se acessadas em conjunto são capazes de estabelecer o todo mais completo e complexo para uma audiência característica das novas concepções sociais da participação ativa, colaborativa, interativa e que participa diretamente na construção da sua experiência.

É, portanto, consequência de um amálgama de situações sociais das quais partilhamos e que resultam - e são resultantes, por assim dizer - de uma verdadeira revolução tecnológica digital que impacta diretamente na forma como nos relacionamos com o mundo a nossa volta, com um emaranhado de informações distribuídas pelas tantas outras redes e, principalmente, com o outro. Ainda que estejamos caminhando no sentido de compreender o que nos está acontecendo e qual é o nosso verdadeiro papel nesse cenário, é certo que desenvolvemos, junto a uma comunidade global, utilizando o termo de Jenkins (2009) uma verdadeira cultura de convergência, contexto onde, segundo ele, se insere a narrativa transmídia:

A narrativa transmidiática refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmidiática é a arte da criação de um universo. (JENKINS, 2009, p. 52).

Contudo, não chegamos a esse estágio por acaso, muito menos isso ocorreu nos últimos meses. É um processo histórico, e como tal, se desenrola cadenciadamente até o ponto onde conseguimos nos distanciar o suficiente para compreendê-lo e analisá-lo com mais clareza. Antes, contudo, é fundamental que se compreenda esse processo, as dificuldades técnicas, tecnológicas, cognitivas e formativas advindas dele e quais são as propostas para uma apropriação adequada das características da convergência, da cultura participativa, da sociedade em rede e, finalmente, da narrativa transmidiática no contexto educacional.

## O ALUNO: DE ESPECTADOR A PROTAGONISTA

Segundo os estudos da comunicação, é inegável que hoje podemos encontrar diferentes tipos de leitores nos mais diferentes espaços sociais. A questão é que muitas vezes ainda insistimos em planejar e estruturar os processos de ensino e aprendizagem para apenas um tipo deles, o mais seguro e tradicional, aquele que Santaella (2013) chamou de leitor contemplativo, que fixa o seu lugar passivamente diante o conteúdo, seja ele textual, seja imagético ou mesmo expositivo em uma sala de aula e que se relaciona com ele em uma dimensão primordialmente cognitiva. Pouco se explorou, inclusive, o leitor movente – aquela que possibilita o trânsito dentro de várias fontes de conhecimento – e o imersivo – que evolui das anteriores em um movimento mais ativo e hipertextual, prevendo um fluxo não-linear por entre os diversos conteúdos – todos resultantes das transformações sociais que surgem a partir da revolução industrial e o amálgama de estímulos audiovisuais cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

A recepção, ou leitura, portanto, já transita entre a reconstrução cognitiva do texto e a recriação do mesmo por meio das diferentes estratégias de navegação por conteúdos a partir de escolhas e ações do próprio leitor, o que infelizmente ainda é pouco explorado pelos processos de educação formal da escola e da universidade. Esse papel mais ativo do leitor que já é destacado nos estudos literários, onde havia uma valorização não só do autor, mas sim desse processo dialógico e contínuo de resignificação do texto. Fundamental, portanto, é a estratégia de construção textual que possibilite e valorize essa reconstrução contínua de significados, o que indica também que o papel convencional do emissor, tradicionalmente destinado ao professor, como detentor de todo o conhecimento se modifica, aumentando a sua missão como alguém que terá o múltiplo trabalho de organização, planejamento e mediação entre os diferentes conteúdos e os caminhos narrativos à disposição dos estudantes. Ou seja,

Em lugar de guardião da aprendizagem transmitida, o professor propõe a construção do conhecimento pela disponibilização de um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos educandos. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais e, sem perder de vista a coerência com a opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos aprendizes. Dessa maneira, ele educa na cibercultura e constrói cidadania em nosso tempo (SILVA, 2014, p.181)

Estar disposto a uma nova dinâmica que vai para além do sistema já enraizado em nossa sociedade, contudo, não é uma tarefa simples, já que professores e instituições

deverão problematizar toda a dinâmica formal - e mesmo a informal - de se trabalhar com diferentes formas e espaços no ensino de conteúdos previstos no currículo e necessários para o fortalecimento do aluno. Não somente as novas mídias ou dispositivos digitais provocam esse desafio, mas principalmente as novas dinâmicas de movimento social e de percepção e intervenção do mundo se colocam como peças desse grande quebra-cabeças pedagógico inserido na cibercultura.

Nesse sentido, no atual contexto, é preciso atentar a um novo comportamento desse sujeito: a *ubiquidade*, capacidade de transitar por entre os diferentes sinais semióticos, sejam eles em espaços físicos ou virtuais, sem mais haver uma distinção clara entre uma coisa e outra, fruto do desenvolvimento de novas habilidades, novas capacidades psíquicas, que incorporam o estado conectado e o nomadismo dessa nova sociedade em rede. Assim, o leitor ubíquo é aquele capaz de estar atuando em diferentes espaços e contextos, independentemente de serem classificados como reais ou virtuais, até porque essa diferenciação ambígua bidimensional acaba perdendo o sentido de ser no momento em que as ações realizadas nos diferentes meios tem consequências tão graves quanto quaisquer outras. Em termos educacionais, a ideia de aprendizagem ubíqua favorece, portanto, a exploração dos mais distintos dispositivos digitais, sobretudo os de natureza móvel, possibilitando o acesso a informações, situações, pessoas e redes para além dos limites espaço-temporais de uma sala de aula tradicional. Não é a mesma coisa que mobilidade, contudo, como destaca Schlemmer:

É importante salientar que, mais do que mobilidade, o conceito de *ubíquos learning* indica que as tecnologias digitais potencializam a aprendizagem situada, disponibilizando ao sujeito uma gama de informações "sensíveis" ao seu perfil, necessidades, ambiente e demais elementos que compõem seus contextos de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento (SCHLEMMER, 2016, p.71).

De certa forma, portanto, a característica ubíqua na educação permite que o aluno possa estar presente em diferentes espaços, mas, mais importante do que isso, possibilita que estes espaços sejam fonte de informações e ao mesmo tempo lugares para criação e atuação direta desse sujeito em seu próprio contexto. Essa característica, portanto, se aproxima do conceito de cibridismo, uma forma híbrida que agrega os diferentes *eus* sociais que se apodera das distintas ferramentas para agir em suas redes e, de uma forma mais ampla, no mundo a sua volta. Esse papel mais ativo e protagonista do leitor como também um coautor dos textos a que tem acesso, de uma forma ainda mais intrínseca, lhe garante não só um envolvimento mais engajado com o conteúdo

como confere uma posição onde ele deixa o papel de consumidor de conteúdo, e se torna também produtor dele, o já citado prosumidor, que alcança um novo *status* potencial com a ascensão das novas ferramentas digitais e os novos conceitos de autoria compartilhada e produção colaborativa dentro de uma sociedade em rede.

## EDUCAR PARA AS MÍDIAS, COM AS MÍDIAS E PELAS MÍDIAS

Há, portanto, uma nova perspectiva de criação de estratégias lúdicas e interessantes que envolvam o sujeito de forma mais agradável, possibilitando que ele perceba uma importância direta de sua atuação no desenvolvimento das estratégias narrativas daquele universo, agindo diretamente, como pesquisador, coletor e protagonista na solução dos problemas impostos. Assim, diante os desafios de uma nova configuração social de novos conceitos de comunicação e participação; diante as novas estratégias de mediação e de novas funções psíquicas se configurando; de novas tecnologias e linguagens que emergem como uma resposta direta a demandas sociais dos próprios processos de comunicação da sociedade, a questão que se coloca, mais uma vez, é se nossas instituições e nossas equipes docentes estão prontas para estabelecer pontes e serem partes efetivas e atuantes dessa tal sociedade em rede.

Tudo isso está diretamente relacionado a formação docente para o uso das tecnologias e das linguagens multimodais em suas propostas pedagógicas. Como bem observam Teixeira & Brandão (2003), o letramento tecnológico do próprio professor mostra-se essencial nas escolhas entre como estruturar aulas, cursos e disciplinas com o uso destes recursos e como lidar com as possibilidades que essa ação provoca. Também é necessário compreender as formas como a comunicação entre os diferentes atores se dá por meio destes agentes mediadores em uma busca comum de aprender. Castells (2006), por sua vez, afirma que, afinal, não é no uso em si, mas no potencial de transformação social a partir do domínio destas novas linguagens é que reside o verdadeiro letramento digital.

Afinal, se é possível afirmar que vivemos uma revolução nas formas como nos relacionamos uns com os outros e todos com a informação e o conhecimento, como é que nossas já enraizadas metodologias de ensino estão preparadas para uma nova realidade? Estamos preparados, dentro de um novo campo linguístico onde as diferentes

mídias se relacionam transversalmente e consideram a participação ativa de sua audiência? É imperativo que as instituições de ensino, nos mais diferentes níveis, estejam preparadas para, em essência, dialogar com seu público sobre uma mesma matriz linguística. Bakhtin já afirmava que se os diferentes envolvidos não partilham de uma mesma base, o diálogo é inviável e certamente perde muito de seu potencial:

Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito (BAKHTIN, 1987, p. 70-71)

Em outras palavras, o que está sendo colocado é a necessidade pungente de se trabalhar formas de diálogo e comunicação entre os diferentes agentes dos mais variados processos de ensino e aprendizagem que diminuam quaisquer resistências ou obstáculos linguísticos que possam impedir que esse agenciamento ocorra em sua forma plena. A interação social mediada por meio das mais diferentes linguagens – sejam elas verbais ou não – e suas virtudes semióticas faz emergir todo um potencial semiótico enriquecedor e absolutamente produtivo nas nossas relações educacionais, desde que se consiga estabelecer um parâmetro comum para que o envolvimento dialógico se desenvolva, já que *a linguagem não resulta da diferença semiótica, que não pode gerar uma noção satisfatória de significado. Ao contrário, a linguagem só tem significado em razão das propriedades iniciais do seu uso* (GIDDENS, 1997, p. 234).

A mediação encontra na tecnologia digital e seus multimeios de transitar um espaço infinito de caminhos dialógicos, que usufruam do potencial de envolvimento imersivo das novas estruturas narrativas ao mesmo tempo em que tome proveito dessa nova forma de nomadismo social. A informação e a forma como ela percorre essas vias estabelecem atalhos que tem o poder de diminuir distâncias tempo-espaciais, ao ponto de dar-lhes leituras diferentes das tradicionais. Nossos limites, portanto, não são mais estabelecidos pela geografia, ou pelo momento em que vivemos, mas sim pela nossa capacidade de nos apropriar dos recursos existentes a fim de torná-los ferramentas de transformação social. Isso porque *As tecnologias também ajudam a desenvolver habilidades, espaço-temporais, sinestésicas, criadoras. Mas o professor é fundamental para adequar cada habilidade a um determinado momento histórico e a cada situação*

*de aprendizagem* (MORAN, 2007). Ou seja, sem um trabalho de mediação convergente, os conteúdos multimodais, por mais criativos e instigantes que sejam, perdem suas qualidades educacionais, seu potencial de transformação.

Cabe ao docente, portanto, explorar um formato de trabalho que considere não só a existência de um amálgama de informações e outras formas do aluno se relacionar com o mundo, mas principalmente, como afirmam Servat & Palma (2004), criar uma estratégia pedagógica que agregue iniciativas inovadoras e formas criativas de desenvolver, junto ao seu corpo discente, recursos didáticos e sistemáticas criativos, desde a explicação até a realização de atividades (não necessariamente nesta ordem) em busca desta imersão, deste envolvimento mais próximo entre atores e conteúdos. Segundo Moran (2007)

Precisamos, em consequência, *estabelecer pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação*. Educar os educadores para que, junto com os seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, dos códigos polivalentes e suas mensagens. Educar para compreender melhor seu significado dentro da nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania (MORAN, 2007, grifo do autor).

Em outras palavras, é necessário criar caminhos convergentes entre os processos educacionais atuais, com todas as suas vantagens, conhecimentos e estratégias pedagógicas e esses caminhos outros para superar quaisquer barreiras de diálogo com o aluno em um processo de construção crítica, colaborativa e pautada na dialogicidade, uma educação para a comunicação, onde o trabalho coletivo de problematização de uma fração da realidade, seja ela qual for, em busca de soluções e percepções que devem se dar não como uma hipótese dada e já estabelecida por um dos lados, mas sim como sínteses do trabalho em conjunto, a partir de todas as diferentes experiências e formas de abordagem, pelas diferentes linguagens possíveis. *É a busca de novos conteúdos, de novas relações, de novas formas de expressar esses conteúdos e essas relações* (MORAN, 2007).

Não se trata, portanto, de contrapor a experiência docente mais convencional ao novo. Não se busca uma forma de substituição ou de minimização do papel do professor dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Ao contrário, deve-se encontrar uma forma de integrar, da maneira mais prazerosa possível, as diferentes particularidades trazidas pelo desenvolvimento das diversas linguagens audiovisuais,

das características de uma construção narrativa pulverizada em diferentes mídias, do estado cada vez mais ubíquo e conectado de nossa sociedade e do conhecimento e planejamento docente na articulação educacional de tudo isso na busca pelos melhores resultados possíveis junto ao seu aluno, individualmente e coletivamente. Nas palavras de Moran (2007),

Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais de educação, mas de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico, estimulante. A escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrá-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto.

Portanto, o processo aqui desenvolvido é muito mais complexo do que a simples ideia de trazer as tecnologias para a sala de aula, seja ela presencial, virtual ou híbrida. O maior desafio é conseguir fazer com que essas linguagens, as vezes distantes, consigam coexistir de uma maneira salutar ao aprendizado, potencializando não só o conhecimento em si, mas principalmente a forma como nos relacionamos com ele.

## MÍDIAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO

Estabelecidas as definições de mídia de onde parte essa pesquisa, é importante entender que, obviamente, a ideia da apropriação das diferentes linguagens midiáticas em processos educacionais não é original deste estudo. Afinal, a proposta de se ensinar e se aprender por meio de uma interface tecnológica que supere distâncias, sejam elas físicas e/ou temporais, não é algo exatamente novo. A história da educação remonta metodologias e estratégias pedagógicas que se utilizam dos mais diversos recursos e ferramentas de comunicação humana. De cursos por correspondência a formações por meio de transmissões de aula via radiodifusão e aparato audiovisual, a educação por meio das diferentes tecnologias de comunicação está presente no Brasil e no mundo de uma forma consistente<sup>25</sup>. Desde as primeiras décadas do século XX, com a inserção do cinema e do rádio no país, iniciativas nesta linha são bastante comuns, ainda que bastante isoladas se considerarmos uma verdadeira política – seja ela pública ou privada

---

<sup>25</sup> Segundo MAZZEU (2013), as iniciativas de EaD remontam do século XVII em suas formas mais primitivas passando por diferentes estratégias de troca de correspondências para que se alcançasse lugares distantes dos grandes centros industriais e educacionais.

– de educação a distância para o país. Nesse sentido, pode-se observar algumas das mais relevantes, tais como a utilização do rádio relatada no seguinte texto:

Os primórdios da educação a distância no Brasil, via radiodifusão, datam de 1923, com a iniciativa de Edgard Roquette-Pinto e um grupo de professores e intelectuais que fundaram a Radio Sociedade do Rio de Janeiro. Essa estação de rádio, de caráter essencialmente educativo e cultural, transformada em Rádio Ministério da Educação e Cultura (Rádio MEC) em 1936, desempenhou um papel pioneiro no campo da educação a distância. (PFROMM NETTO, 2001, p.45).

Desta forma, o princípio delineador de processos educacionais utilizando os meios de comunicação no Brasil, curiosamente, se dá por meio não do texto escrito, mas sim pelo aparato de transmissão audiovisual. Ainda que a estrutura pudesse ser um tanto quanto restrita e não se estabelecia com o planejamento e organização institucional tal como percebemos nos dias atuais, iniciativas desta natureza são interessantes para compreendermos a concepção enraizada socialmente do que significa ensinar. Como pode-se facilmente perceber, uma transmissão via rádio é, obviamente, unilateral no que tange a questão do diálogo. Ou seja, a informação chega ao ouvinte de forma direta e tem ali um ponto final, ficando o entendimento restrito a um nível cognitivo. Não há dialogicidade ou mesmo qualquer evento diagnóstico da aprendizagem do conteúdo ali disposto.

Da mesma forma, o cinema começa a ser utilizado no campo da educação em um caráter informativo, mais próximo de um manual de instruções de *como fazer* ou *como é* sobre algum tema, servindo em alguns momentos como elemento complementar dentro da sala de aula presencial ou de treinamentos profissionais. Em paralelo às primeiras iniciativas via radiodifusão citadas acima, a popularização do cinema em película em 16mm (menores e mais baratas que as tradicionais de 35mm) possibilitou o surgimento, em todo o mundo – incluindo o Brasil – de empresas produtoras de filmes instrutivos, com temáticas documentais sociais e científicos, cinejornais e outros temas informativos que mais tarde seriam distribuídos a governos e instituições de ensino.

Em 1923, ainda no tempo do cinema mudo, a companhia Eastman Kodak lançou no mercado a primeira câmera cinematográfica de 16 mm e em 1928 iniciou a produção comercial de filmes educativos em 16 mm. Gradualmente, expandiu-se no mundo inteiro uma indústria de filmes educativos, representada por numerosas empresas que produzem e distribuem películas para fins de ensino-aprendizagem [...] Surgido no início da década de 1930, o cinema sonoro em 16 mm impôs-se desde então como o formato adequado para filmes de ensino, divulgação e documentação científica (PFROMM NETTO, 1998, p.80).

Curioso notar no relato acima que as bases do estabelecimento de um gênero educacional em um momento histórico onde o cinema ainda caminhava para se estabelecer como linguagem narrativa – as primeiras projeções públicas de peças cinematográficas aconteceram menos de trinta anos antes – tornava-se uma atividade comercial e que, portanto, previa o lucro. Ou seja, não se tinha ainda um projeto político para a questão. No Brasil, contudo, seguindo o modelo de alguns outros países da Europa e dos Estados Unidos, não demorou a surgir os primeiros movimentos para adotar o audiovisual como linguagem nas escolas como suporte ao trabalho presencial dos professores. Na década de 1930, assim, surge o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo, com a proposta de uma produção nacional de filmes educacionais e, desta vez, sob responsabilidade do poder público brasileiro, dando um claro sinal do investimento na criação de conteúdos utilizando o aparato tecnológico e a linguagem de imagens e sons em estratégias pedagógicas em uma proposta absolutamente inovadora para o aquele momento histórico.

Na década de 1940, dentre outros exemplos mais modestos, é criado o Instituto Universal Brasileiro, que nas décadas seguintes se tornaria a maior instituição de educação via correspondência do país. Com várias mudanças e transformações ao longo dos anos, o IUB continua atuando, incorporando diferentes tecnologias em sua metodologia, mas ficou bastante marcado exatamente pelo pioneirismo na criação de cursos que poderiam ser feitos por qualquer pessoa em sua casa, onde recebiam materiais didáticos via correio e retornavam com atividades e tarefas prontas práticas e/ou teóricas pelo mesmo meio. Em seu ápice, chegou a ter mais de 200 mil alunos matriculados em cursos profissionalizantes e supletivos de educação básica e, segundo o site oficial da empresa<sup>26</sup>, já formou milhões de pessoas em pouco mais de 70 anos de operação no Brasil. Tal como as iniciativas citadas anteriormente, o processo é primordialmente unilateral no que consta a questão do diálogo com o estudante. Desta forma, não é prevista na metodologia a interação, mas sim o treinamento específico em uma área específica de atuação.

Este caminho ainda teria pela frente o surgimento da televisão e seu estabelecimento no país, principalmente a partir da década de 1960, e ainda é marcado pela criação de emissoras públicas de cunho educativo, a exemplo da TV Cultura em São Paulo e da TVE no Rio de Janeiro. Também havia, de forma prevista em lei, a obrigatoriedade das demais emissoras transmitirem programas educativos em sua grade,

---

<sup>26</sup><http://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>, acesso em 16/09/2016

dando origem a diferentes leituras do que seria o caráter educativo de uma produção audiovisual (algo que já existia desde sempre, quando se debatia se filmes documentais ou peças informativas poderiam ser considerados educativos, por exemplo). A se destacar, o Telecurso 2000 foi criado e continua existindo, com a proposta de formação oficial tanto no que tange o ensino fundamental e o médio como o ensino técnico profissionalizante:

O Telecurso 2000 foi criado quando o país tinha aproximadamente 150 milhões de habitantes, dos quais 66 milhões eram maiores de 15 anos com escolaridade inferior à 5ª série do Ensino Fundamental. Em paralelo ao cenário de baixa escolaridade, 80% dos domicílios do país possuíam aparelhos de televisão. Nesse contexto, cientes de suas responsabilidades sociais, a FIESP, contando com a experiência educacional de mais de 50 anos do SESI e do SENAI, e a Fundação Roberto Marinho, com notória competência na produção de telecurtos, uniram-se para ajudar a reverter esse quadro. Hoje, o Telecurso é reconhecido mundialmente como uma metodologia que promove um salto de qualidade na educação, tendo beneficiado mais de 5,5 milhões de pessoas nas 27.714 telesalas em todo o Brasil (Portal Telecurso 2000).

Já a partir do final do século XX, porém, um novo momento é estabelecido com a já citada popularização das tecnologias digitais, principalmente da rede mundial de computadores. Dentre os fatores que tornam esse marco importante estão a disponibilização de informações textuais em rede, possíveis de se acessar de qualquer ponto conectado; possibilidade de criação e recriação de conteúdos e de navegação hipertextual, o que significava uma nova dinâmica de circulação por entre diferentes materiais; ferramentas de comunicação e diálogo entre diferentes usuários em diferentes espaços físico-temporais; e principalmente o potencial em se somar diferentes linguagens em um mesmo espaço, como texto escrito, imagens, áudios e vídeos, dando sentido a qualidade de ser multimídia; tudo isso dando forma ao que mais tarde seria chamado de convergência, não simplesmente substituindo aquilo que já existe, mas melhor do que isso: lhes conferindo novos significados. Nas palavras de Prado (1999):

O rádio, a televisão e o videocassete, entre outros meios tecnológicos, são ainda novas tecnologias para a escola se não puderem ser devidamente incorporados como experiências educativas. Além disso, o computador pode coexistir como tecnologia e não necessariamente substituir as anteriores. (PRADO, 1999, p.16).

Isso significa que processos educacionais poderiam se dar por meio da interface tecnológica, mas de uma forma diferente das anteriores que, como dito, eram limitadas e unidirecionais. Ao mesmo tempo, as transformações sociais começam a ditar novos aspectos da dinâmica de acesso a informação e diálogo. Havia um processo de mudança dos paradigmas em relação a comunicação e a forma como as pessoas se

relacionavam com conteúdos que trouxe novas perspectivas para as mais diversas áreas, inclusive a educação. Estabelecia-se, portanto, um potencial latente de se criar estruturas mais complexas de ensino e aprendizagem, culminando no surgimento de canais digitais de informação, comunidades virtuais de aprendizagem e ambientes determinados para a educação a distância, iniciando uma nova abertura para a modalidade se desenvolver e ampliar o seu alcance e sua abrangência, inclusive para o ensino superior e a pós-graduação.

Assim, as relações e evoluções na educação e a utilização das mídias e linguagens já é um fator bastante explorado ao longo de um curto espaço temporal. As grandes transformações históricas, ao longo dos últimos cem anos, estão na forma como nos relacionamos, como entendemos os processos educacionais e o modo como desenvolvemos as tecnologias – ou nos apropriamos daquelas que são criadas em outras esferas – para potencializar nossa capacidade de criação colaborativa e de diálogo.

#### APONTAMENTOS PARA UMA LITERACIA MIDIÁTICA

Apesar de todas essas iniciativas e tantas outras mais localizadas, ainda são poucas as formas mais difundidas sobre o uso de mídias, ou de linguagens multimodais na educação. A formação docente – seja a inicial no momento da graduação, seja a continuada – pouco ou nada se preocupa com metodologias que considerem o trabalho com a linguagem audiovisual e as diferentes tecnologias digitais de informação e comunicação enquanto ferramentas perenes nos processos de ensino e aprendizagem. Para Cruz (2016, p.78), esses *novos letramentos desafiam a escola, os currículos e a preparação dos docentes para lidar com essas novas práticas de leituras e escritas multimodais, que estão distribuídas de modo desigual da sociedade. É fundamental, deste modo, que se crie uma inquietação pedagógica no sentido de questionar os paradigmas atuais da sala de aula em busca de uma metodologia que contemple a incorporação desses diferentes aparatos tecnológicos não como um modo de suprimir o papel do professor, e sim o contrário, aproximando-o da realidade atual e do universo dos alunos, como bem explicita Gaia:*

Os professores precisam aprender a utilizar a mídia não como resolução dos problemas impostos pela prática didática, mas como proposta que traga uma fonte de aprendizado a mais para ser trabalhada em sala de aula. Esta visão implica ter uma atitude sem preconceito, não somente porque colabora para

desnudar a noção de verdade perpassada pelas mídias e aceita por um expressivo número de cidadãos, mas também porque pensa esse fenômeno como parte da nossa realidade. (GAIA, 2001, p. 35).

Desta forma, o que se mantém bastante definido, independentemente das evoluções tecnológicas, é o estabelecimento de uma interface de mediação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo, capaz de dar suporte às diferentes mídias adotadas nos processos de ensino e aprendizagem adotados na metodologia. A internet e as tecnologias computacionais tais como as conhecemos hoje são frutos de uma evolução natural para uma linguagem multimodal, que é capaz de conjugar diferentes textos compostos.

Segundo Kress & Van Leeuwen (2001), essa multimodalidade advém da capacidade das diferentes mídias e plataformas construírem significados múltiplos e distintos a partir das características específicas de cada meio e da linguagem a ele intrínseca, o que potencializa a multiplicidade de sentidos possíveis a partir de estímulos sensoriais imagéticos, escritos, sonoros e mesmo espaciais.

Murray (2003) afirma que a qualidade do texto e a profundidade de um recurso independem da linguagem usada. Em suas palavras *a beleza narrativa não depende do meio. Contos de tradição oral, histórias ilustradas, peças de teatro, romances, filmes de cinema e programas de televisão, todos podem variar do fraco e sensacionalista ao comovente e brilhante* (p. 255). A questão, portanto, não é tornar um conteúdo melhor ou pior em si, mas sim, usar das diferentes linguagens para alcançar cognitivamente de forma mais efetiva o público a quem se destina, já que cada meio tem suas particularidades e cada uma delas pode causar maior ou menor envolvimento do interlocutor. O mesmo vale para a forma como esse conteúdo alcança seu público e, em ambos os casos, cabe ao profissional da educação criar as estratégias necessárias para que esse caminho encontre menos obstáculos, para que esse diálogo se torne o mais prazeroso possível.

Dena (2009) afirma ainda que trabalhar um texto com diferentes mídias, suportes e linguagens torna-o capaz de produzir diferentes significados, visto que as especificidades de cada uma delas possibilitam experiências únicas e que dialogam de forma muito particular com cada um dos interlocutores do sistema de comunicação. Essa multiplicidade é um fator fundamental na proposta de se ampliar os significados de um conteúdo e, no caso deste estudo, pode ser definitivo ao proporcionar uma educação envolvente e imersiva ao estudante. A grande dificuldade nisso, segundo MORAN

(2006) é exatamente a forma como esses meios são pouco ou nada valorizados no sistema educacional tradicional. Segundo ele:

[...] a imagem mexe com o imediato, com o palpável. A escola desvaloriza a imagem e essas linguagens (expressão polivalente, dramatização, o jogo, a paráfrase, o concreto e a imagem em movimento) como negativas para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo; exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico (MORAN, 2007, p. 162).

A grande questão é exatamente o que pode ser feito, em termos micro – em sala de aula; ou macro, enquanto projeto pedagógico, para valorizar o potencial da polifonia e dos diferentes meios e linguagens as quais alunos e professores tem acesso, pelas quais se interessam e dos quais se alimentam culturalmente. Mais do que elementos complementares, seria possível pensar no jogo, na televisão, na internet, no rádio e em outras tantas mídias com a mesma importância dada ao texto escrito formal? Seria possível incorporar esses elementos criticamente buscando uma pluralidade linguística que possibilite a imersão e o engajamento por parte de todos os sujeitos envolvidos? Possivelmente sim. O que leva a um segundo momento que seria a estruturação de como articular cada uma dessas linguagens de forma a todas elas somarem aos processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula física ou virtual.

## TRANSMIDIAÇÃO DE CONTEÚDOS

O trabalho docente precisa romper enfim com as amarras da sala de aula tradicional, que já não consegue atender os diferentes tipos de leitores possíveis, e deve expandir o universo a ser tratado, buscando na convergência de dispositivos, espaços e linguagens seus meios para envolver seus alunos em sistemas de construção colaborativa, imersiva e ativa do conhecimento. O potencial da ubiquidade em uma era de mobilidade traz consigo desafios que, ainda que estremeçam alguns dos alicerces mais estáveis da atividade de se ensinar e se aprender, pode significar um grande salto pedagógico como nunca antes na história da educação. Os cuidados para que isso ocorra, entretanto, não são poucos. Conhecer o seu público e suas nuances torna-se ainda mais nevrálgico no momento em que se planeja e se cria conteúdos que sigam esse parâmetro de convergência e a base linguística a ser adotada.

O campo da educação a distância, nesse sentido, apresenta certa vantagem se comparado a outras modalidades, visto que há diferentes formas já existentes de mapeamento e circunscrição dessa audiência, visto que normalmente as instituições de ensino, privadas ou públicas, tem vários dados desses alunos, ou ainda instrumentos de coleta bastante eficazes, mas já não é a única a poder se armar com esses dados. Pode-se determinar, nos mais diversos espaços educacionais, por exemplo, formação escolar e acadêmica deste público, faixa(s) etária(s), conhecimentos prévios técnicos ou de conteúdo especializado, formas de acesso a conteúdos digitais, infraestrutura física e tecnológica disponíveis, interesses coletivos e particulares, dentre tantas outras informações que possibilitem ao professor estruturar sua dinâmica de ensino de forma coerente a quem se destina esse planejamento. Da mesma forma, o docente precisa se apoderar de tais informações e se permitir influenciar por elas exatamente em um movimento de aproximação, reconfigurando sua didática à realidade linguística de seus alunos, adaptando-se as especificidades gerais e de pequenos grupos e criando conteúdos e dinâmicas que contemplem a todos em diferentes níveis de profundidade e desafio.

O potencial de se criar e expandir conteúdos por meio de diferentes tecnologias e linguagens é, como defendido neste trabalho, enorme. Não é surpreendente, portanto, que várias áreas da cultura e do entretenimento tenham se aproveitado das possibilidades inerentes a essas características da convergência e da mobilidade na criação de narrativas cada vez mais complexas e distribuídas. Também não é difícil, em um exercício rápido de busca na memória (ou em outras bases de dados externas a nós) encontrar exemplos de conteúdos dinâmicos criados com base em televisão, cinema, quadrinhos, literatura, videogames, sites, e tantos outros espaços, direcionando partes desse universo narrativo sem necessariamente repeti-los em todas essas linguagens. Ao mesmo tempo, os desenvolvedores criam estratégias de interação ativa e constante de seu público com seu objeto em uma dinâmica que possibilita a colaboração direta e/ou indireta de suas comunidades com o cânone estabelecido. Jenkins (2009) vai chamar essa estrutura multifacetada de narrativa transmídia. Em suas palavras:

Uma narrativa transmidiática é aquela que se desenrola através de múltiplas plataformas de mídia, com cada texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor, fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo seja explorado em games ou experimentado como atração de um parque de

diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (JENKINS, 2009, p.47).

A narrativa transmídia, portanto, não é simplesmente a criação de conteúdos que podem ser reproduzidos e consumidos em dispositivos diferentes. A proposta é outra – e tão mais interessante quanto complexa – de se estruturar um mosaico de conteúdos independentes que se interconectam por um universo multifacetado mais amplo e rico, cada qual funcionando como uma engrenagem individual que, se conectada às demais, estabelece uma forma mais profunda de se experimentar o mundo criado. É um formato muito mais complexo de se criar e de se administrar que pressupõe uma participação direta e proativa de seu público.

Para se apropriar e vivenciar uma narrativa transmidiática, como já visto, é fundamental que o sujeito – individual ou coletivamente - assuma o ponto de vista de um verdadeiro investigador, procurando, escavando, problematizando e recriando a história em diferentes mídias e plataformas, em uma reflexão crítica e problematizadora do conteúdo em suas mais diversas formas, em constante movimento de troca com todos os envolvidos. A dialogicidade nada mais é do que o fator central na organização e na gestão de intrincadas e sofisticadas linguagens que possam encurtar as distâncias espaço-temporais. Mais uma vez, não é na tecnologia, mas no movimento de transformação do conteúdo e do conhecimento é que está a transversalidade das narrativas.

Curioso é o fato de, ao contrário do que às vezes pode-se perceber no discurso geral de educadores e pesquisadores é que parte do campo do entretenimento cultural tem ganhado contornos sofisticados ao se relacionar com seu público em diferentes camadas cognitivas. Assim como os jogos e conteúdos gamificados exploram dimensões diferentes da percepção e do envolvimento emocional e lógico do sujeito, outras mídias têm se apropriado dessa imersão para expandir sua relação com a audiência nas últimas décadas, exigindo um diálogo ainda mais complexo da obra com o público. Para Johnson (2012), essa tendência mais sofisticada de engajamento presente em diversas produções que teoricamente não estão vinculadas a processos educacionais tem dado subsídios para o surgimento da Curva do Dorminhoco, que estabelece que *a cultura popular vem se tornando cada vez mais complexa nas últimas*

*décadas, exercitando nossas mentes de maneiras novas e poderosas* (JOHNSON, 2012, p.41).

A narrativa transmídia, como visto, se propõe a estabelecer camadas de aprofundamento para diferentes públicos, do contemplativo ao ubíquo, em uma dinâmica onde cada um deles seja atendido em suas especificidades e características. Deixa-se de idealizar um produto criado para uma mídia e começa-se a pensar no conteúdo que pode se distribuir em várias, de diferentes formas. Sistemas transmidiáticos se tornam muito mais complexos que arquiteturas lineares e trabalhar seguindo essa linha no campo educacional envolve um esforço de organização do conteúdo deveras desafiador. Afinal, além da necessidade de se criar múltiplas interfaces de abordagem do tema e de planejar uma participação muito mais direta dos alunos nessa construção em tempo real de seus próprios caminhos narrativos, há que se articular uma mediação que possa englobar esse amálgama de possibilidades que contemple, ao final, os objetivos de aprendizagem e o envolvimento imersivo dos alunos – e suas mais variadas formas de audiência – no conteúdo programado, o que pode inclusive desconstruir e ressignificar tudo o que foi previamente planejado.

A experiência transmidiática de uma narrativa tem como parte de suas metas estabelecer condições e fomentar movimentos migratórios entre as diferentes plataformas, oferecendo uma experiência enriquecedora e aprofundada do tema em questão. Isso significa que, em um ambiente bem organizado e estruturado, as experiências do público a que se destina o conteúdo podem ser diferentes para cada um dos sujeitos, partindo de sua própria forma de se relacionar com aquele universo. Emerge, portanto, uma nova estética dentro do contexto da cultura participativa, onde a soma das múltiplas experiências compartilhadas ganha novos contornos e novos significados para todo o grupo envolvido.

Mas se funciona bem assim no campo do entretenimento, ainda há que se explorar o potencial disso com conteúdos educacionais específicos e especializados. Afinal, as experiências que conhecemos com séries, filmes e outros conteúdos culturais tem especificidades diferentes das da educação, ainda que possam ser encontrados pontos similares entre ambos. Como já dito, no campo educacional, tem-se uma delimitação mais clara do público a ser atingido, cujos dados de mapeamento podem e devem ser utilizados em favor de um planejamento mais articulado entre conteúdo, das

estratégias pedagógicas, das tecnologias, das linguagens e da gestão dos processos de ensino e aprendizagem. Se é verdade que os indivíduos têm se apropriado de novas funções psíquicas de diálogo compartilhado e de acesso crítico e criativo aos diferentes conteúdos nos mais diversos espaços e plataformas, nossas instituições podem se apropriar desses pressupostos para o fomento de novas formas pedagógicas que se apoderem deles para agregar valores ao planejamento e ao desenvolvimento pedagógico de seus conteúdos curriculares. Para Mesquita & Massarollo:

Essas mudanças tornam necessário que as escolas ampliem e transformem suas grades curriculares para obterem uma maior participação dos estudantes. Nesse cenário, não basta aprender a consumir mídias de uma forma adequada, se não estiver apto a se expressar. Na convergência midiática, as competências culturais e habilidades envolvem um conjunto de práticas socioculturais relacionadas às formas de uso da leitura crítica e da escrita criativa, tendo em vista a produção de conteúdo midiático para diferentes plataformas (MESQUITA e MASSAROLLO, 2013, p.41)

É importante salientar mais uma vez uma reconfiguração do trabalho docente no *design* pedagógico, compartilhado em maior ou menor grau com profissionais de outras áreas, como a computacional, a de desenho instrucional e a audiovisual, bem como o envolvimento de outros atores que dependem do sistema da modalidade adotada. A mediação e a gestão do espaço educacional – físicos e virtuais, se assim podem ser classificados – tomam um destaque central na atuação de professores. Mas a proposta deve considerar, sobretudo, uma nova dinâmica de imersão do aluno, individualmente ou coletivamente, em um movimento de articulação transversal dos mais variados materiais didáticos em diferentes linguagens e suportes, de forma onde é possível construir percursos não lineares e que se adaptem ao tipo de audiência de cada um, e incorporando sistemas gamificados de criação narrativa transmidiática, de vínculo e de pertencimento.

A partir dos princípios da participação ativa, da valorização das potencialidades linguísticas de cada meio e da criação de universos ricos, complexos e sedutores, a **educação transmídia** determina um método de planejamento, criação, aplicação e avaliação de materiais didáticos que se apoderem das especificidades de cada meio, linguagem e suporte para a construção multifacetada e pulverizada de conteúdos educacionais que sejam capazes de não só aproveitar das melhores características de cada um deles, como também estabelecer um todo coeso que seja

instigante e crie mecanismos motivacionais de experimentação ativa e de engajamento estudantil na construção individual e coletiva do conhecimento.

Deste modo, quando o professor planeja uma proposta curricular pautada pela educação transmídia, prevê a criação e/ou seleção de diferentes peças midiáticas que irão compor um conjunto unificado de materiais que darão corpo a esse mundo, prevendo a forma como cada um deles será apresentado e, além disso, os pontos de interação, diálogo e ação efetiva dos alunos que irão influenciar diretamente no resultado final do projeto, criando possibilidades de que o estudante possa ter uma experiência educacional interessante e imersiva.

#### PRINCIPAIS ASPECTOS PARA CRIAÇÃO TRANSMÍDIA

Quando se aponta as principais virtudes de se trabalhar com um planejamento pedagógico que se aproprie das características transmidiáticas, tão importante quanto compreender seus princípios é considerar aspectos que definem a forma como essa estratégia educacional se dará. Percebendo que um planejamento que se apropria das características da educação transmídia precisa partir do pressuposto que a experiência a ser apresentada aos alunos deverá atingir objetivos claros e bem definidos de aprendizagem, o profissional docente precisa se preparar em termos de conteúdo, público, mídias e convergências, como podemos ver a seguir.

#### DOMÍNIO DE CONTEÚDO

O primeiro ponto é talvez o mais óbvio de todos eles: é fundamental que se conheça o conteúdo a ser abordado de uma forma intensa e profunda. Ainda que, em tese, não haja problemas para um professor especialista dominar a temática que irá trabalhar junto aos seus alunos, é essencial que se conheça não só o caminho convencional para abordagem desse material, como também suas variações, nuances e especificidades. Em um universo ficcional, por exemplo, não basta que um roteirista saiba exatamente as ações de um personagem do começo ao fim da história a ser contada. Ele precisa conhecer também aquilo que não está evidente ao seu espectador. Necessita saber quais são as motivações desse personagem, seus medos e angústias,

suas qualidades e virtudes, a história anterior da que será contada, sua moral e, em suma tudo que o envolve. Isso porque cada uma dessas qualidades serão parâmetro para as ações deste personagem e, para que ele seja coerente e verossímil, precisa seguir um paradigma definido.

Em uma comparação direta, o professor precisa conhecer tudo o que envolve o seu objeto de aula, ou ter acesso direto a essas informações, mesmo que elas não alcancem os seus alunos diretamente. Por exemplo, não seria suficiente criar uma narrativa interpretativa de um evento histórico, como a chegada dos portugueses ao Brasil pela primeira vez, sem conhecer de onde cada personagem importante da história vem e qual a sua jornada até aquele dado momento. Quem eram aquelas pessoas? De onde vinham? O que realmente queriam ali? Mais do que um grupo amorfo, que convencionalmente chamamos de *os portugueses*, havia uma infinidade de pessoas, cada qual com sua história própria, e que para uma experiência narrativa, não podem ser vazios em seu pano de fundo. Claro que é um trabalho de pesquisa absurdo tentar resgatar a história real de cada um deles e, para tanto, seria importante delegar a atividade de pesquisar, ou mesmo recriar cada um deles para os alunos que, por ventura, iriam interpretá-los, tal como nos tradicionais jogos de RPG dos quais já tratamos.

Da mesma forma, afirmar que Leonardo da Vinci tentou criar máquinas voadoras é algo que certamente pode ser importante para o professor de física, mas é uma informação bastante protocolar do ponto de vista do aluno. Se, por outro lado, ao invés de simplesmente oferecer a informação, o professor propor a construção de máquinas voadoras a partir de projetos antigos que deverão ser encontrados, tal como um tesouro escondido, onde cada um deverá desvendar mistérios que remetam ao personagem histórico e tudo o que o envolve, certamente será mais bem sucedido na medida em que os alunos deverão descobrir as informações, e para tanto deverão se importar com elas, entendê-las, dialogar com elas, em busca de um objetivo instigante. Para isso, não basta saber o que Da Vinci desenhou, mas sim os princípios do desenho e até mesmo elementos fantasiosos dessa experiência.

O início de um projeto em transmídia acontece com um conteúdo principal, seja ele história, produto, serviço ou pessoa verídica ou fictícia, que possua um conteúdo que seja envolvente, de onde sairão todas as ações do projeto. Utilizando como exemplo um romance, sua história gira em torno das personagens principais utilizando ferramentas de envolvimento como, por exemplo, uma trilha musical marcante, que poderá fazer toda diferença no resultado final. Com esta ferramenta, pode-se, por exemplo, descrever a

história através da letra da música, que pode ser utilizada como o conteúdo principal ou de algum fato marcante ou hilário ocorrido no decorrer da trama. (ARNAUT et al, 2012, p.269)

A questão, portanto, não é questionar o conhecimento objetivo do professor, mas sim os múltiplos aspectos que envolvem a informação que, em tese, deverá alcançar os alunos de forma profunda e instigante. O mesmo princípio que configura a linguagem está presente aqui: tão importante quanto o conteúdo em si é a forma como ele é construído e, para tanto, é necessário saber o máximo possível sobre ele para, deste modo, criar uma experiência que consiga transmitir as diferentes esferas do tema em uma iniciativa multissensorial.

#### IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

Dentro de uma sala de aula - seja lá qual for a modalidade de ensino adotada - não é difícil, a princípio, conseguir definir o grupo de alunos por algumas características em comum, a começar pela própria característica de *serem alunos*. Todavia, são também as especificidades que vão dar o suporte necessário para que o professor possa realizar as escolhas a serem feitas no planejamento, na produção e na execução dos materiais didáticos e das estratégias pedagógicas. Conhecer quais são os recursos dos quais os alunos dispõem dentro e fora da sala de aula, o letramento midiático e o conhecimento técnico de cada um deles é, por exemplo, algo fundamental a ser considerado.

A necessidade de gerar interesse, despertar a curiosidade da audiência e fazê-la focar sua atenção naquilo que foi proposto, demanda cuidados especiais com a história principal, pois é a partir dela que temos todas as outras etapas. Por isso, ter uma boa narrativa, aplicada aos conceitos de storytelling, com conflitos introduzidos na história principal, ter momentos e detalhes que estejam no contexto da audiência (cultura popular) e utilizar uma boa diversidade de mídias garante a visibilidade e o interesse pretendido para o envolvimento do público-alvo. (ARNAUT et al, 2012, p.271)

Desta forma, será possível definir, por exemplo, se os alunos poderão utilizar os próprios *smartphones* em uma busca ao tesouro pautada por geolocalização, ou ainda se deverão assistir um programa de televisão transmitido por um canal aberto no horário fora da aula. Poderá ser delimitado o aprofundamento das funções avançadas em um determinado *software* ou a possibilidade de utilizar recursos mais futurísticos, como a realidade aumentada. Também será palpável avaliar o alcance de mapas, gráficos e

outros textos simbólicos, e até compreender quais são os requisitos que devem ser oferecidos em aulas anteriores - ou mesmo posteriores - para dar subsídios para que os alunos possam se sentir interessados e desafiados e, ao mesmo tempo, capazes de cumprir a missão.

Claro que as diferenças entre os alunos são bastante substanciais. São pessoas diferentes, com origens distintas e cujo contexto social é quase que único dentro de um grupo heterogêneo. Isso não significa, necessariamente, limitações ou até exclusões em recursos do planejamento. Ao contrário, abre novas possibilidades de organização de grupos, onde cada qual assume papéis únicos e interligados, como uma equipe de trabalho colaborativo em essência. Trabalhar com personagens e com encenação pode mostrar, inclusive, que diferentes ações podem ter níveis equitativos de importância dentro de um coletivo e que a complementaridade de conhecimentos e habilidades é fator preponderante para o sucesso de empreitadas das mais diversas, ao mesmo tempo em que diminui abismos e discriminações.

#### MÍDIAS, OBJETOS E LINGUAGENS

Ao se identificar o que será tratado e para quem ele se dirige, já é possível o planejamento de quais serão as ferramentas a serem utilizadas. O professor pode então elencar uma série de elementos possíveis - de filmes a aplicativos, de jogos de tabuleiro a textos escritos, de aulas expositivas a sistemas gamificados - e definir o que será tratado em cada um deles, criando uma rede de pedaços da história completa distribuídos pelas diferentes mídias que possam ao mesmo tempo dar uma sensação de completude e de independência perante os demais e se configurarem como um painel mais amplo quando vistos em comparação umas com as outras.

Como já explicitado no capítulo onde se analisou experiências transmidiáticas no campo do entretenimento e da cultura, o estado perfeito de uma narrativa transmídia é algo ainda a ser atingido, já que representa uma realidade ideal pouco provável quando em prática. Contudo, essas características principais devem ser colocadas como uma meta desejável, mesmo que nem sempre possível. Por exemplo, um mapa do tesouro ou uma animação que conta a história prévia do evento principal são muito interessantes, mas carecem de contexto para realmente fazerem sentido sozinhos. Será

importante, deste modo, definir quais são os conteúdos intracomposicionais e quais os de caráter intercomposicionais, bem como desenhar o modo como aqueles que dependem de outros serão acessados. Da mesma forma, aulas expositivas e materiais não-interativos não deixam de ocupar um espaço de importância dentro do conjunto de materiais didáticos e, portanto, a participação efetiva na construção contínua nem sempre é o mais recomendado para toda a experiência.

Saber utilizar o melhor de cada uma das plataformas de mídia para que as mesmas se completem [...]. Não é uma tarefa simples, pois exige o conhecimento profundo de cada tipo de mídia e tecnologia. Em um projeto transmídia, as ações de mídia se encaixam umas nas outras, e se não houver um conhecimento profundo dos recursos disponíveis em cada mídia, o projeto não conseguirá explorar todo o potencial de cada plataforma em cada segmento de público. (ARNAUT et al, 2012, p.270)

Mais importante do que definir quais são os materiais a serem produzidos ou selecionados para sempre atenderem aos pré-requisitos apontados como definidores da transmidialidade é conseguir incorporá-los de forma salutar ao planejamento sem comprometer os objetivos pedagógicos traçados ou o foco da proposta. Em outras palavras, as escolhas devem servir ao planejamento e não o contrário. Deste modo, é possível aproveitar conteúdos externos ou recursos já existentes, como a estrutura física de uma escola ou o ambiente virtual de uma universidade, ajustando ferramentas e objetos para o efeito desejado, bem como definir quais são os pontos de entrada das ações dos alunos e quais as outras onde eles assumem o papel contemplativo, reflexivo ou interativo.

#### PONTOS DE TRANSVERSALIDADE

Para que uma experiência distribuída em diferentes meios e espaços possa ser percebida como algo único e coeso, é essencial que se estabeleçam não só os elementos em comum, como também os pontos onde cada um deles se encontra com os demais, afim de facilitar a identificação de onde cada coisa se localiza dentro do espaço diegético transmidiático. Como já exemplificado, a participação de Neo ou de Trinity, protagonistas da trilogia de cinema *Matrix*, em algumas das animações de *Animatrix* é bastante salutar em criar um vínculo entre as duas coisas, permitindo que o espectador tenha uma sensação de premiação ao conseguir realizar essa ponte e, ao mesmo tempo, de unidade ao conjunto.

Desta forma, o professor pode definir quais serão os pontos de convergência entre os diferentes objetos da estrutura, como personagens recorrentes, lugares, músicas e/ou objetos que se repetem, dentre tantos outros artifícios. Contudo, não se pode confundir essa função com interdependência. Para que esses pontos funcionem adequadamente, não se pode criar uma sensação de pré-requisito entre os dois objetos, a não ser que isso já seja parte original do plano. Por exemplo, se o professor estabelece que vai abordar a geografia do norte da África e o desenvolvimento histórico das nações daquele local, ele pode criar uma relação pontual entre os faraós e a estruturação do Egito Antigo em torno do Rio Nilo e a importância dessa região para o desenvolvimento da agricultura e da civilização agora constituída, mas melhor seria se a presença do Rio em ambas as histórias não precedesse de para entender uma, ter que conhecer a outra.

Ao mesmo tempo, não se recomenda que se utilize esse recurso só a título de curiosidade, já que a relação feita pelo público-alvo deve ir além do reconhecimento do mesmo elemento e dois objetos diferentes. Saber que o Nilo é importante na organização geopolítica africana na atualidade e perceber que essa característica também pode ter sido definitiva também em épocas passadas é que faz essa convergência hipertextual cognitiva ser potente. Permitir que o aluno descubra desse simples elemento é o grande desafio. Ou seja, há uma linha bastante tênue entre criar interdependências e usar elementos só para efeito de curiosidade. Ao conseguir tocar esse limiar, a experiência transmídia terá se configurado de forma sofisticada e muito proveitosa.

#### ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

Um dos aspectos mais complexos de se planejar é esse envolvimento sinérgico e imersivo que será proporcionado aos alunos. É evidente que, por um lado, o professor possa estabelecer quais são os momentos onde a presença participativa do aluno será exigida, que vai desde a entrega de trabalhos ou realização de atividades avaliativas, até ações mais criativas, como a exploração de um mapa, a pesquisa pelos diferentes canais da internet ou a finalização de um jogo. A questão do engajamento, contudo, vai para além dessa definição pontual, já que trata da experiência do aluno.

É possível para o docente usar artifícios narrativos e linguísticos que tenham esse potencial para estimular os alunos a se engajarem em seus processos de aprendizagem. Por exemplo, é possível relatar os eventos que culminaram no que ficou conhecido como *Dia D* no desembarque das tropas americanas na Normandia, mas o quão envolvente seria propor uma encenação livre do acontecimento? Isso não garante o engajamento, mas certamente estimula a busca pelo conhecimento.

A história tem que ser interessante e criativa a ponto de fazer com que o público mantenha sua atenção na narrativa, gerando curiosidade e desejo de interagir na mídia original e nas demais mídias utilizadas. Desta forma, será estimulada a continuidade da participação do público em outras mídias, para permitir que conteúdos adicionais sejam criados e explorados, construindo uma relação próxima e ativa entre conteúdo e audiência. Não basta apenas manter a atenção das pessoas, é preciso fazer com que elas se sintam motivadas a agir e produzir seu próprio conteúdo (baseado no conteúdo original), a compartilhar suas considerações sobre o assunto e a estimular outras pessoas a contribuir com mais conteúdo. (ARNAUT et al, 2012, p.271)

Portanto, ainda que seja um elemento mais etéreo no sentido de se quantificar o quão envolvidos os alunos estarão dentro de uma proposta pedagógica transmidiática, a estratégia de sempre promover a exploração e o descobrimento, desafiando e instigando os alunos de forma criativa e lúdica e que possibilite a experimentação sem o fator de punição inerente a grande parte dos instrumentos avaliativos utilizados nos métodos mais tradicionais, pode ser bastante útil dentro da educação transmídia.

## POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Como dito, reelaborar planos de ensino e planejamentos pedagógicos para uma estrutura transmidiática não é uma tarefa tão simples de transposição ou de adaptação. Ao contrário, exige um certo desprendimento com as concepções convencionais da sala de aula. Além disso, traz consigo tantas potencialidades como as já apontadas ao longo desta pesquisa, quanto desafios que também são fundamentais no momento em se decidir seguir por esse caminho. Afinal, para que possa planejar uma aula que se aproprie dos preceitos da educação transmídia, há uma demanda grande de tempo tanto para o planejamento como para a criação e/ou seleção dos materiais didáticos que serão utilizados, além de preparar todos os elementos interatores que deverão estar à disposição dos alunos e, para tanto, é necessário que se atente para uma formação docente que tenha como foco uma verdadeira *literacia transmidiática* que lhe dê

instrumentos e ferramentas para poder extrair disso um planejamento realmente bem feito.

Afinal, é inegável que as questões da imersão e do engajamento do aluno são benefícios não só resultantes, como objetivos primários de uma estratégia didático-pedagógica transmidiática. O foco, desta forma, não é no professor ou no ato de ensinar, mas sim no aluno e na sua ação - e, nesse caso, uma ação ativa e participativa - de aprender. E esse envolvimento íntimo só é possível no momento em que ele, o estudante, realmente se importa com o que está sendo tratado. Há outras formas de motivação, como o desejo de aprender e de ser aprovado, mas ainda assim são motivações externas ao conteúdo, ao objeto primeiro da aprendizagem. Criar artifícios narrativos permitindo que o aluno de fato participe desse círculo mágico educativo, se assim podemos chamar, é uma das metas a serem alcançadas pelo professor enquanto mediador desse processo e que, se bem sucedida, permite que os alunos, de forma individual e coletiva, se relacionem com o que estão aprendendo de modo a se importarem com aquilo para além da obrigatoriedade da nota, ou da aprovação, já que conseguem ver naquilo algo que lhes interessa e, desta forma, serão objetivo primeiro deles.

Além do sentido motivacional, está também a própria percepção do quão potentes são as diferentes linguagens no tratamento de conteúdos, ou ainda de partes específicas dele. Muitas vezes, a aula expositiva ou mesmo o filme podem ser suficientes para se aprender e, outras, não. Talvez a utilização de um jogo no lugar de um texto tradicional no livro didático possa envolver mais o aluno pelas suas particularidades. Outras, uma experimentação exploratória via *webquest*<sup>27</sup> é mais indicada para uma pesquisa do que a navegação direta por sites de busca. Ou mesmo a interpretação possa fazer mais sentido nos estudos literários do que uma lista falada das principais características daquele movimento, isso tudo como exemplos de como as diferentes linguagens midiáticas podem ser tão eficazes quanto o próprio conteúdo ali tratado. Ao abrir mão desses diferentes formatos, seja qual for o motivo, o professor perde também os benefícios que eles poderiam trazer para o aluno. Soma-se a isso o

---

<sup>27</sup> Uma *webquest*, que em tradução livre pode ser entendida como uma jornada pela rede, é uma ação pedagógica que prevê a exploração de conteúdos disponíveis na internet (ou em outras redes informacionais) em busca da descoberta de uma problemática levantada pelo professor em forma de desafio hipertextual.

potencial de propagação desse material que transborda pelos limites da estrutura formal para outras esferas de atuação do aluno enquanto sujeito social.

Isso porque os assuntos distribuídos sempre incorporam o sentimento de inovação e de novidade que, se canalizados da forma correta - não a inovação por ela mesma, mas como catalisadora do engajamento - podem apresentar os diferentes temas por pontos-de-vista variados que, sejam eles conflitantes ou convergentes, garantem a problematização do evento e da própria linguagem e, exatamente por isso, uma aprendizagem mais orgânica. Isso significa que essa pulverização dos materiais por diferentes meios pode ajudar em uma formação crítica para com as próprias mídias, somando ao esforço de uma verdadeira literacia midiática e da ciberinclusão.

Assim, a somatória entre os elementos de multiplicidade e de continuidade dentro da narrativa transmídia não significam uma antítese esquemática, mas sim um formato crítico-analítico de se abordar um tema sem que ele pareça naturalizado ou ofertado como verdade absoluta. A questão que merece cuidados aqui é a de saber organizar o planejamento de forma a favorecer uma integração que valorize as diferenças e que não crie desigualdades. Afinal, como já dito, não são todos os alunos que tem as mesmas condições financeiras, de estrutura física, e mesmo entre os que tem aspectos similares nesse sentido, certamente evidenciam-se níveis de letramento midiático e digital discrepantes. Desta forma, melhor do que tentar nivelar artificialmente todas essas características é promover uma integração sólida que busque nas diferenças a solução para os desafios e obstáculos colocados aos alunos. É necessário, pois,

[...] tratar a educação como uma comunicação com a qual as pessoas possam ser inteiras, espontâneas e transparentes. Na qual a cultura do dia-a-dia, a bagagem cultural do aluno e as linguagens nas quais se expressa sejam reconhecidas e valorizadas. Um espaço de comunicação em que as diferenças se amenizem aproximando o erudito do popular, o tradicional do novo, o professor do aluno. Um lugar de convergências em que as mais diferentes linguagens possam se integrar umas às outras, transformando os textos numa malha de múltiplas camadas plenas de significados, cuja harmonia revele a grande aventura do conhecimento (COSTA, 2004, p.190).

Para tanto, vale a máxima de que é essencial que o professor conheça seus alunos e consiga mapear esse seu público-alvo. Assim, é possível criar formas de tratar de temáticas escolares promovendo a participação dentro e fora do ambiente educacional. Essa característica de ir para além das paredes de uma sala de aula

presencial ou do ambiente virtual de aprendizagem e fazer parte de modo mais integrado do fazer social deste aluno não só torna a aprendizagem mais significativa como também abre espaço para uma exploração aprofundada, se o aluno assim se sentir confortável. Afinal, se ele se envolve, se realmente se importa com aquilo, poderá se desafiar a escavar um pouco mais fundo e a fazer, por si mesmo e sem motivações externas de ganhar ponto positivo ou uma estrelinha do professor, pesquisas e outras ações que promovam uma relação ainda mais densa com aquilo e retirar dali, tal como prevê o conceito de extractabilidade, algo que transforme sua própria percepção de mundo e a sua relação para com ele.

Se realizada individualmente essa iniciativa de se buscar o conhecimento para além do oferecido inicialmente, a possibilidade de uma ação coletiva que valorize essa experiência e a promova a aprendizagem compartilhada é ainda mais interessante na medida em que o movimento junto aos demais sujeitos desse universo criado se torna ainda mais motivador, já que se aproveita dos diferentes conhecimentos trazidos por cada um em uma somatória de habilidades e capacidades que, quando juntas, favorecem um fortalecimento do grupo maior do que as ações individualizadas.

Para Lévy (2009) essa lógica de colaboração e da conjunção do que cada indivíduo dentro de uma comunidade tem a colaborar com o conjunto é o princípio de inteligência coletiva, onde a soma dos diferentes saberes individuais cria algo novo e muito mais poderoso do que essas partes separadas e o conhecimento de um determinado tema pode ser elaborado a partir da relação dialógica entre esses diferentes pontos de um processo de comunicação e é essa interação que possibilita a compreensão mais clara e completa do tema. Ou seja, em detrimento a uma lógica de ensino que ignora os diferentes saberes, a narrativa transmídia, por meio de estratégias de interface e de fomento a participação colaborativa valoriza aqueles que antes poderiam ser desmotivados ou mesmo ignorados pelo ensino tradicional.

Em suma, é evidente que há obstáculos bastante importantes no momento em que se decide aplicar os conceitos da educação transmídia, independentemente da modalidade de ensino, da estrutura organizacional da instituição ou mesmo da formação profissional dos diferentes docentes que lá trabalham. Mas também não pode ser ignorado o fato de que a escola convencional e o formato educacional tradicional tendem a se afastar cada vez mais dos alunos e da sua realidade no momento em que

decidem ignorar os novos paradigmas sociais onde estes se encontram e os benefícios de se apoderar delas a favor de uma educação significativa, pautada na valorização da ação ativa e participativa do aluno, na distribuição de conteúdos em diferentes meios midiáticos que visem o diálogo mais próximo entre professores e estudantes e que partam do princípio de que é possível o conteúdo educacional ser interessante, motivador e imersivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas relações sociais que tem se estabelecido em constante mutação desde o final do século XX com a popularização da internet tem possibilitado que todos os paradigmas estabelecidos, inclusive no campo da educação, possam ser revistos. O próprio amadurecimento da modalidade de educação a distância e as reflexões sobre o fazer docente no ensino presencial, bem como a ascensão de um movimento que trata da hibridização do ensino que se coloca como a mescla das melhores características de cada modalidade, tem mostrado que a criação, seleção, aplicação e a articulação de conteúdos didáticos abrem espaço para uma forma mais imersiva de dialogar com o educando. A presencialidade em si toma contornos muito menos definidos do que antes, fazendo com que os aspectos de espaço e tempos educacionais - sejam eles formais ou não - sejam repensados diante esta verdadeira revolução comunicativa pela qual estamos passando. Contudo, essa reconfiguração comportamental que subsidia as mais diferentes e fascinantes invenções tecnológicas traz consigo um potencial latente que pouco foi explorado, de fato, nos processos de ensino e aprendizagem e, desta forma, é fundamental que se reflita sobre como é possível agregar novas características comportamentais e cognitivas ao planejamento e às práticas pedagógicas.

Neste trabalho, foram levantadas diversas dessas questões que surgem em decorrência dessa chamada sociedade em rede, tais como o letramento digital e sua característica para além do ensino técnico da utilização de ferramentas digitais; a ubiquidade do sujeito que possibilita um estado de constante nomadismo e de libertação dos limites espaço-temporais nos processos de relação com a informação, com o outro e com mundo; a gamificação de diferentes aspectos da sociedade, inclusive da educação, que prevê a incorporação de elementos narrativos não-lineares em objetivos de aprendizagem; e enfim a narrativa transmídia e a possibilidade de construção de universos multifacetados em diferentes linguagens para diferentes níveis de aprofundamento, caminhos possíveis e imersão. Dentro de um contexto da convergência, todos esses elementos trazem potencialidades para se repensar a atuação docente em processos de planejamento, articulação, mediação e gestão dos espaços educacionais.

Buscou-se, desta forma, se trabalhar um caminho que primeiro tratou de definir o que defendemos enquanto mídia e todas as derivações de deste conceito surgiram, tais

como a multimídia, a hipermídia, a franquia de mídia e a crossmídia, estabelecendo uma trajetória que moldou o que hoje entendemos como transmídia. Percebeu-se que nenhuma destas formas de se construir conteúdos contradiz a outra, ou mesmo são excludentes. Ao contrário, tratam de um movimento que acompanha a própria evolução tecnológica e, principalmente, as revoluções sociais pelas quais estamos passando nos dias atuais, sobretudo a partir do surgimento da internet e dos meios digitais de comunicação. Para tanto, traçou-se um paralelo entre esse trajeto das mídias, com foco no caráter educacional, e os conceitos de sociedade em rede e da cultura da convergência. Tudo isso para se criar uma base sólida para a apresentação e o desenvolvimento do que Jenkins (2009) chamou de *transmedia storytelling* e que no Brasil chamamos de narrativa transmídia.

Nesse percurso, ainda foram apontados alguns dos exemplos mais conhecidos e populares que se apropriam dessa estratégia no campo do entretenimento e da cultura, tais como as franquias *Marvel*, *Matrix*, *Lost* e *Star Wars*, dentre outras, onde cada uma delas apresenta facetas distintas do planejamento e da execução transmidiática utilizando diferentes tecnologias, focos de transversalidade e de relacionamento com o público. Portanto, ainda que não sejam iniciativas previamente planejadas com objetivos educacionais, tais marcas se tornam icônicas ao se tornarem pontos históricos que demonstram serem mais ou menos bem-sucedidos em suas empreitadas, mas que principalmente provam ser possível explorar os benefícios almejados em um projeto transmídia ao conseguirem cativar o público, estabelecerem universos densos para tratar dos assuntos que se propuseram, e, finalmente, se tornarem relevantes dentro de seus segmentos e até mesmo fora deles, questões que certamente são almejadas por todo produtor de conteúdo, desde um grande executivo cinematográfico até o professor anônimo para o mundo, mas que pretende fazer toda a diferença na formação educacional de seus alunos.

Tratamos ainda de alguns dos recursos audiovisuais e/ou digitais que ainda carecem de uma maior atenção por parte dos educadores, já que, em primeiro lugar, fazem parte do estar social e da construção da identidade do *eu* do sujeito diante o mundo e que, portanto, são absolutamente relevantes ao se considerar uma aproximação dialógica entre professores e alunos e o estreitamento das suas relações comunicacionais. Segundo porque, como bastante defendido nesse trabalho, tais linguagens são inexoravelmente ricas em potencialidades para adequarem conteúdos

específicos e alcançar o público-alvo de uma forma mais eficaz e, ao mesmo tempo, interessante e, porque não, divertida. Ou seja, não basta apenas que a temática abordada seja pertinente e esteja de acordo com a faixa etária ou as demais características dos estudantes. Ela deve ser tratada de um modo que lhes seja instigante para que, só assim, realmente os alcance de forma íntima e orgânica. Mais uma vez, forma e conteúdo aliados, como um só.

Tão importante quanto é tratar do atual contexto social e das transformações oriundas disso não só no dia-a-dia de cada um de nós nas tarefas mais corriqueiras ou nos afazeres mais sofisticados, mas principalmente em como o mundo se reconfigura a partir das novas formas de diálogo e de relacionamento que se moldam a partir da interface dos meios tecnológicos digitais. Não podemos cair na armadilha do discurso apocalíptico de que tudo está piorando e que as pessoas estão perdendo a noção do que é realmente a convivência social, de que nossas relações tem se tornado mais frias e que estamos nos isolando em nossas próprias bolhas digitais e, ao mesmo tempo, também é necessário barrar o deslumbramento apressado ao afirmar que a revolução tecnológica nos torna pessoas melhores e que agora estamos alcançando a verdadeira experiência global de comunicação, onde todos fazem parte de uma rede viva, pulsante e que tornou o mundo um lugar melhor. Não que tais pontos de vista não tenham suas virtudes, mas mais importante do que elas, é necessário entender que as mudanças não são resultado dos avanços técnicos e tecnológicos, mas sim estão em uma grande relação virtuosa de causa e efeito: são as nossas demandas que transformam a tecnologia e essa transformação resulta em novas demandas, possibilidades e comportamentos.

Por fim, considerando esse caminho necessário, chegamos ao principal objeto de estudos deste trabalho: conceituar, a partir de todas essas percepções dos capítulos anteriores, o que estamos chamando de educação transmídia. Não que o termo seja original desta pesquisa, já que ao longo de seu desenvolvimento, ele aparece em tantos outros trabalhos com maior ou menor grau de profundidade, já que seria improvável que outros pesquisadores, professores e entusiastas não pensassem na transposição dos conceitos transmidiáticos para um dos campos de estudo mais importantes dentro da nossa sociedade, o da educação. Contudo, o objetivo aqui não foi criar algo absolutamente inédito, mas sim estabelecer uma base sólida de quais são os principais aspectos a serem considerados para uma efetiva educação que se aproprie do que a transmídia pode fazer de melhor.

Desta forma, ainda que tenha sido considerada a possibilidade de se criar cursos ou estratégias prototipais para que se pudesse fazer uma análise crítica de todo o processo de planejamento, implementação, aplicação e avaliação, percebeu-se ao longo desta jornada que ainda era necessário que se compreendesse melhor do que estávamos falando. Afinal, a cada certeza que surgia, novas dúvidas a colocavam em cheque, já que se trata de um tema ainda relativamente novo e que pouco está sedimentado. Decidiu-se, portanto, por uma pesquisa bibliográfica que pudesse não só apontar algumas das soluções defendidas por Jenkins e tantos outros autores que tratam do tema, mas que as colocassem criticamente ao lado de outros aspectos sociais.

Deste modo, os resultados obtidos durante a pesquisa apontaram que sim, a educação transmídia é possível, é desejável e é fundamentalmente um caminho necessário para um enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem nas mais distintas modalidades. Ainda estamos engatinhando em termos de inserir, em nossas escolas, colégios e universidades, objetos midiáticos, mesmo os mais tradicionais, convencionais e seculares, como cinema, rádio e televisão e, ao mesmo tempo, a internet e as novas tecnologias digitais se tornaram presentes em nossas vidas tão rapidamente como nenhuma outra mídia havia feito em toda a nossa história. Ao mesmo tempo, o próprio desenvolvimento da sociedade nos permite um vislumbre de como essa realidade está cada vez mais próxima.

Para tanto, vale lembrar, é essencial que atentemos para a importância do papel docente nesse processo, do conhecimento específico e amplificado do conteúdo a ser trabalhado; da percepção aprofundada e embasada de quem é o seu público e quais são as habilidades e qualidades a serem valorizadas, retrabalhadas e/ou reforçadas; do prévio estudo e planejamento de como se apropriar de materiais didáticos existentes ou o desenvolvimento de novos objetos de aprendizagem; de ações que possibilitem e fomentem o engajamento do aluno nessas práticas pedagógicas; e como tratar tudo isso de forma transversal, cuja percepção do todo é maior do que a soma das partes independentes. Uma missão desafiadora, sem dúvidas, mas que se mostra determinante para o sucesso de um empreendimento transmidiático.

As transformações possibilitadas pela convergência das mídias e pelos princípios de narrativa transmídia, desenvolvidas ao longo do trabalho, estão diretamente ligadas a novas e promissoras estratégias de ensino e aprendizagem que se

utilizem de uma dinâmica social em transformação e que se apropria das tecnologias digitais de comunicação e informação. Mais do que só incorporar tais elementos no dia-a-dia da sala de aula, compreender o que se entende por educação transmídia é perceber as novas linguagens que se desenvolvem a partir desta revolução, perceber as características que permitem o envolvimento ativo de alunos e professores e partilhar de objetivos de aprendizagem imersivos que valorizem os mais distintos caminhos narrativos possíveis.

Tornamo-nos conectados, tornamo-nos ubíquos e, de repente, nossas vozes são ouvidas pelas mais diferentes pessoas nos cantos mais longínquos do mundo da mesma forma que pela pessoa ao nosso lado. E tudo isso acontece antes mesmo de sabermos como nos portar e qual o nosso papel neste ciber mundo e a educação tem papel essencial na articulação de tudo isso de forma mediada, crítica e que possa resultar, de fato, em uma transformação positiva em nossas vidas enquanto indivíduos e enquanto comunidades. Se é verdade que estamos, de fato, inseridos em uma revolução tecnológica e midiática, é fundamental que nos tornemos protagonistas desta história.

## REFERÊNCIAS

AGGARWAL, A. (Org.). **Web-Based Education: learning from experience**. Hershey: IRM Press, 2003.

ALVES, A. G.; TABORDA, P. K. **Visual Novel: a evolução do gênero e sua aplicação para desenvolver o hábito da leitura**. XIV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. Teresina, nov. 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/292995864\\_VISUAL\\_NOVEL\\_a\\_evolucao\\_do\\_genero\\_e\\_sua\\_aplicacao\\_para\\_desenvolver\\_o\\_habito\\_da\\_leitura](https://www.researchgate.net/publication/292995864_VISUAL_NOVEL_a_evolucao_do_genero_e_sua_aplicacao_para_desenvolver_o_habito_da_leitura)>. Acesso em: 03 nov. 2016.

AMBRÓZIO, M. et al. **Materiais audiovisuais para EaD: referenciais mínimos para elaboração**, 2010.

ANAMI, B. M. **Boas práticas de realidade aumentada aplicadas à educação**. 2013. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado em Ciência da Computação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ANDERSON, C. **A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier, 2006.

ANDRADE, L. **Multimídia para web**. Disponível em: <<http://ies.ufscar.br/leoandrade>>. Acesso em: 09 set. 2011.

ANDRADE, J. Z. de; MELO, K. S. de; CAMPOS, G. H. B. A mediação no processo de orientação do trabalho de conclusão de curso em uma perspectiva vygotskyana. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1733/876>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ANDREOLI, G. S. **Produção transmídia nas narrativas gráficas (quadrinhos) da série Matrix: estratégia de mercado como inversão da crítica cultural original, ou inversão do mercado como estratégia de crítica cultural original?** Universidade Federal do Pampa, RS. Disponível: <<http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/3%20-%20ARTIGO%20-%20GIOVANI%20SOUZA%20ANDREOLI%20-%20HQ%20E%20CINEMA.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ARAÚJO, D. et al. **Uso de realidade aumentada como ferramenta complementar ao ensino das principais ligações entre átomos**. Workshop de Realidade Virtual e Aumentada, v. 6, p. 28-30, Poster do WRVA, 2009. Disponível em: <<http://sites.unisantabr/wrva/st/62401.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

ARAÚJO, D. M. de; PEREIRA, I. C. A. O aluno na era virtual: estratégias de aprendizagem. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1233/528>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ARNAUT, R. D. et al. Era Transmídia. **Revista GEMInIS**, São Carlos/SP, ano 2, n. 2, p. 259-275, 2011. Disponível em: <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/93>>. Acesso em: 04. nov. 2016.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradutores: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec/Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BANKS, J. A.; DEUZE, M. Co-creative labour. **International Journal of Cultural Studies**, v. 5, n. 12, p. 414-431, 2009. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/31340/2/c31340.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BELDA, F. R. **Um modelo estrutural de conteúdos educativos para educação digital interativa**. 2009. Tese (Doutorado). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOLL, C. I.; LOPES, R. C.; LUCHINI, N. A. Tecnologias móveis e educação a distância: mais do que criar aplicativos é preciso saber o que fazer com eles. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1742/739>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BORDINI, R. A.; OLIVEIRA, M. R. G. de. Formação de professores e tecnologia digital: utilização do jogo Musikinésia na educação musical. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2126/816>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutenberg a Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRUNER, J. **Actual Minds: Possible Worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRUNS, A. **Web 2.0 and the Rise of User-Led Content Creation**. ARC Centre of Excellence for Creative Industries and Innovation Queensland University of Technology. Disponível em: <<http://snurb.info/files/2014/From%20Prosumption%20to%20Prodsusage.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BUSH, V. As We May Think. **Atlantic Monthly**, jul. 1945, p. 112-124. Disponível em: <[http://worrydream.com/refs/Bush%20-%20As%20We%20May%20Think%20\(Life%20Magazine%209-10-1945\).pdf](http://worrydream.com/refs/Bush%20-%20As%20We%20May%20Think%20(Life%20Magazine%209-10-1945).pdf)>. Acesso em: 13 out. 2016.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 2001.

CAMPOS, M. C. R. M. **A importância do jogo na aprendizagem**. Psicopedagogia online. 04 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

CORADINI, F. dos S. Redes sociais educativas: um estudo comparativo entre as plataformas EDMODO e PASSEI DIRETO, suas ferramentas e funcionalidades no ensino virtual. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1940/665>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

CARDOSO, R. G. S.; PEREIRA, S. T.; CRUZ, J. H.; ALMEIDA, W. R. M. Uso da realidade aumentada em auxílio à educação. In: **Computer on the Beach**, 2014.

CARDOZO, P. H. R.; AMÉRICO, M. Transmídia, edutretenimento e infotretenimento: aproximações contemporâneas. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1218/516>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006. Disponível em: <<http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/download/51670>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

CASTRO, C. de M. **A Educação na Era da Informação: o que funciona e o que não funciona**. Tradução Joubert de Oliveira Brízida, RJ. UniverCidade Editora, 1a. ed., 2001.

CHAPMAN, N.; CHAPMAN, J. **Digital Multimedia**. Publicado por John Wiley & Sons, Ltd. 3.ed., 2000. Disponível em: <<http://www.digitalmultimedia.org/downloads/DMM3-Sampler.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

CORDEIRO, L. Z. Elaboração de material videográfico: percursos possíveis. In: CORRÊA, J. **Educação a distância: orientações metodológicas**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORRÊA, T. **Narrativa transmídia na Marvel**. Vacatussa. 3 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.vacatussa.com/narrativa-transmidia-na-marvel/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 12, coordenadores gerais: Adilson Citelli e Ligia Chiappini).

CRUZ in: MILL, D.; REALI, A. (Orgs.). **Educação a distância qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016. (Coleção Especialização).

DEMO, P. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.nota10.com.br>>. Acesso em 03 nov. 2016.

DENA, C. **Transmedia Practice**: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments. 2009. Tese (doutorado). School of Letters, Art and Media Department of Media and Communications Digital Cultures Program, Universidade de Sydney, Austrália.

DETERDING, S. et al. FromGameDesignElementstoGamefulness: Defining “Gamification”. In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference**: EnvisioningFuture Media Environments (MindTrek '11). ACM, Nova Iorque, EUA. Disponível em: <[http://85.214.46.140/niklas/bach/MindTrek\\_Gamification\\_PrinterReady\\_110806\\_SDE\\_accepted\\_LEN\\_changes\\_1.pdf](http://85.214.46.140/niklas/bach/MindTrek_Gamification_PrinterReady_110806_SDE_accepted_LEN_changes_1.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

DUARTE, M. H.; DIAS, F. A.; FERREIRA, H. M. Multimodalidade e multissemiose no processo de produção de sentido: uma análise da GDV. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1713/868>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

EISENSTEIN, S. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990a.

\_\_\_\_\_. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento por imagens**. In: NOVAES, A. (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EVANS, E. **Transmedia Television**: audiences, new media, and daily life. New York: Routledge, 2011.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. CINTED-UFRGS: **Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, julho, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

FINGER, C. **Crossmedia e Transmedia**: desafios do telejornalismo na era da convergência digital. XI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife: 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/download/23731/23671>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 7a.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

FONSECA, S. **Star Wars e Transmídia**: conheça a estratégia de comunicação da saga de Darth Vader. *Ideia de Marketing*. 23 de jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ideiademarketing.com.br/2015/06/23/star-wars-e-transmidia-conheca-a-estrategia-de-comunicacao-da-saga-de-darth-vader/>>. Acesso em? 03 de nov. 2016.

GABRIEL, M. **Educar**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAIA, R. V. **Educomunicação e Mídias**. Maceió, AL: Edufal, 2001.

GOSCIOLA, V. **Roteiro para as novas mídias**: do game à TV interativa. São Paulo: Editora Senac, 2003.

\_\_\_\_\_. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 117-126, nov. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=692&path%5B%5D=716>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

GUIMARÃES, D. de V. **O campo de referências dos videogames**: estudo semiótico sobre o objeto dinâmico do game. 2008. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

ISOTANI, S. et al. **Web 3.0 - Os Rumos da Web Semântica e da Web 2.0 nos Ambientes Educacionais**. *Anais SBIE*, 2008. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/767>> Acesso em: 03 nov. 2016.

JENKINS, H. **Transmedia Storytelling 101**. *Confessions of an Aca-Fan*, The Official weblog of Henry Jenkins, 22 mar. 2007. Disponível em: <[http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html)>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Cultura da convergência**. 2a.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

\_\_\_\_\_. **Transmedia Education**: the 7 Principles Revisited. *Confessions of an Aca-Fan*, The Official weblog of Henry Jenkins, 21 jun. 2010. Disponível em: <[http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia\\_education\\_the\\_7\\_pri.html](http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. et al. **Confronting the Challenges of a Participatory Culture**: Media Education for the 21st Century. Cambridge: MIT Press, 2010.

JOHNSON, D. **Franchising Media Worlds**: Content Networks and the Collaborative Production of Culture. University of North Texas, 2009.

JOHNSON, S. **Surpreendente!**: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

KIRNER, C., TORI, R. Fundamentos de Realidade Aumentada. In: **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada**. Belém: Editora SBC, p. 22-38, 2006.

KLASTRUP, L.; TOSCA, S. **Transmedial Worlds**: Rethinking Cyberworld Design. Center for Computer Games Research, IT University of Copenhagen, 2004. Disponível em: <[http://www.itu.dk/people/klastrup/klastruptosca\\_transworlds.pdf](http://www.itu.dk/people/klastrup/klastruptosca_transworlds.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**. The Grammar of Visual Design. Routledge: London, 1996.

\_\_\_\_\_. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. Londres, RU: Edward Arnold, 2001.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 2a.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LÁZARO, A. C. Literacia digital do professor: formação continuada para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo ensino e aprendizagem. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. Anais... São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1759/748>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1994.

LIMA, D. de J.; VERSUL, A. C.; SILVA, D. D. A. da. O processo transmidiático na educação a distância. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracajú, v. 1, n. 17, p. 185-196, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/768/520>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARQUES, T. C. de F.; LUZ FILHO, A. da; BARBOSA, C. D. Mídias para EAD: simuladores e suas contribuições para o ensino de física em tópicos de cinemática. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. Anais... São Carlos: UFSCar. Disponível em:

<<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1481/606>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. In: **Revista Geminis** - Novas mídias e o Ensino Superior (Artigos). 2013. Disponível em:

<[http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NME\\_S\\_3.pdf](http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NME_S_3.pdf)>. Acesso em 03 nov. 2016.

MASTROCOLA, V. M. “**Que a força esteja com você**”: narrativa transmidiática, comunicação e consumo na ficção seriada Star Wars. Seminário Temático “Serialidade e Narrativa Transmídia”. I Jornada Internacinal GEMInIS, maio de 2014, Universidade Federal de São Carlos.

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

MAZZEU, I. R. **Produção de videoaulas para EaD**: contribuições para o diálogo com os educandos. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5605>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1993.

MENDES, M. A. Elementos de análise em multimodalidade: contribuições ao material didático impresso (mdi) para a educação a distância (EAD). In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1069/488>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MIRANDA, L. et al. Redes sociais na aprendizagem. In: BARROS, D. M. V. et al. **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s.n.]. 2011. Disponível em: <[https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4687/3/EBook\\_RedebesSociaisAprendizagem.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4687/3/EBook_RedebesSociaisAprendizagem.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MONTANARO, P. R. **A caracterização da produção de materiais didático-educativos audiovisuais para educação superior a distância na UFSCar**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **As mídias na educação**. Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=2468>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

MORAN, J., MASSETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2006.

MOREIRA, E. E.; CASTRO, A. B. B. de. Proposta de jogo digital para aprendizagem de língua portuguesa utilizando game design document. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1399/576>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MOTA, J. B.; GOMES, S. G. S.; LEONARDO, E. da S. A importância da produção e gestão de materiais didáticos para mediação de cursos a distância. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1478/604>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. Tradução: Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itá Cultural: Editora Unesp, 2003.

MURTA, C. R.; VALADARES, M. G. P. de F. Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: gameficando a aula de línguas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/11795/10851>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

NAZARENO TADDEI, S. J. **Educar com a imagem**. Volume II: a educação pelos meios de comunicação e com os audiovisuais. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

OLIVEIRA, P. P. M. O youtube como ferramenta pedagógica. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063/486>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

OLIVEIRA, R. C. A. Cibercultura, cultura audiovisual e sensorium juvenil. In: LEÃO, L. (Org.). **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

PAIVA, V. S. **A produção de vídeo: uma contribuição para o educador na contemporaneidade**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia.

PARREIRA JÚNIOR, W. M.; FARIAS, R. V. de. O aprendizado através de jogos educativos. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1538/627>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

PATAQUINE, F.; FOLLIS, R. **Uma Análise da Narrativa Transmidiática no Universo Cinematográfico Marvel**. XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2016/resumos/R53-0429-1.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2016.

PEIXOTO, T. S.; LÊDO, A. C. **Gêneros digitais**: possibilidades de interação no Orkut. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, MG, out. 2009.

PEREIRA, A. R., PERUZZA, A. P. P. M. **Tecnologia de Realidade Virtual Aplicada à Educação Pré-Escolar**. XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UNISINOS, 2002. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/200/186>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PFROMM NETTO, S. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. 2a.ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

PINTO, M. D. Comunicação e educação: experiência brasileira em televisão educativa In: TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, 2004.

PONTES, R. L. J.; CASTRO FILHO, J. A. de. O uso do blog como ferramenta de ensino-aprendizagem por professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**, nov. 2011. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016590.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

PRADO, M. E. **O uso do computador na formação do professor**. Brasília: MEC/SEED/ProInfo, 1999.

PRIMO, A. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. Compós (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

PRIMO, L. et al. **Transmídia na Educação**: link para a inclusão. SIGRADI, 2015, pp. 609-617. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/sigradi2015/100378.pdf>>. Acesso em: 04. nov. 2016.

REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (Orgs.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. In: **Ensino Superior - UNICAMP** (Artigos). 2013. Disponível em: <[http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NME\\_S\\_1.pdf](http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NME_S_1.pdf)>. Acesso em 03 de nov. 2016.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. de; OLIVEIRA, C. R. de; MALUSÁ, S. TIC'S: a formação de professores a frente de novas tecnologias educacionais. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1844/781>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SCHREIBER, Z. T. M. **Mídias na Educação**: um estudo sobre o ensino de matemática em uma escola pública do município de Gravataí. 2012. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso, CINTED/UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SHAFFER, D. W. et al. **Video games and the future of learning**. University of Wisconsin-Madison. Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory. Disponível em: <<http://gise.rice.edu/documents/FutureOfLearning.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SERVAT, D. R.; PALMA L. E. **Professor de Educação Física e aluno com necessidades educacionais especiais**: as formas e as estratégias de comunicação utilizadas nas aulas. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2004.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo La veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SIGILIANO, D. M. V. Lost: a narrativa transmídia é só o começo. **Revista da SET**. jan./fev. [s./d.] Disponível em: <[http://www.set.org.br/artigos/ed130/130\\_revistadaset\\_transmidia.pdf](http://www.set.org.br/artigos/ed130/130_revistadaset_transmidia.pdf)>. Acesso em 03 nov. 2016.

SILVA, M. T. C. da; SALGADO, P. F. P. Redes sociais, em especial o facebook, na interpretação das possibilidades de ações das práticas docentes no ensino: uma ferramenta capaz de agir diretamente no processo didático-pedagógico. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2134/729>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SILVA, S. F. da. A metodologia webquest como pesquisa orientada na produção de aulas de matemática. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1432/588>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SOARES, S. S. **A Formação dos conceitos e o discurso interior em Eisenstein e Vygotsky**: montagem teórica. 2001. 345 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

SOUZA, R. **Narrativa Transmídia e Jornalismo**: Ambientações Teóricas. XI Jornada de Iniciação Científica em Comunicação. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3249-1.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2016.

TCHAICKA, L. et al. O uso da web 2.0 e das redes sociais como facilitadores do ensino aprendizagem na temática da “ciência e tecnologia” para o ensino médio: uma experiência desenvolvida em cinco escolas de São Luís - MA. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: SP. Disponível em: <[182](http://www.sied-</a></p></div><div data-bbox=)

enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1505/612>. Acesso em: 03 nov. 2016.

TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. Internet e Democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, v. 1, n. 1, fevereiro, 2003.

THIMÓTEO, L. G; FERNANDES, M. R. S. **Lost**: uma ilha transmidiática. VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/8o-encontro-2011-1/artigos/Lost%20uma%20ilha%20transmidiatica.PDF/view>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n2/28559.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

VALENTE, J. A. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano. XI, n. 44, p. 12- 15, nov. 2007 - jan, 2008.

VIANA, D. C. et al. Projeto homem virtual na escola Napoleão de Carvalho (relato de caso). In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1760/881>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

VILLAMIL, O. H.; SARMIENTO, M. B. Material educativo de didáctica interactiva en matemática con enfoque visual: una experiencia de investigación educativa. In: SIED/ENPED, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1106>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

WOLFF, A. et al. **Re-Using Digital Narrative Content in Interactive Games**. International Journal of Human-Computer Studies, 2007, v. 3, n. 65, p. 244-272.

XAVIER, I. (Org.). **A experiência do cinema**: antologia. 2a.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991. (Coleção Arte e Cultura; v. 5).