

Narrativa transmídia na formação de professores: produções e potencialidades

Késsia Mileny de Paulo Moura¹ 

Sergio Roberto Kieling Franco² 

Resumo

As tecnologias digitais desencadearam uma tendência de contação/narrativas de histórias em rede e seus diversos formatos se desenrolam em múltiplas plataformas e linguagens. Neste texto, tratamos especificamente de um tipo de narrativa resultante desse processo, a transmídia. O objetivo foi analisar as potencialidades da produção da narrativa transmidiática por oito alunos de pedagogia de uma universidade federal do nordeste brasileiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-formação, tendo como instrumento de geração dos dados as produções dos sujeitos e notas de campo do pesquisador. Nos resultados foram constatados usos de mídias digitais na perspectiva da elaboração de material pedagógico em promoção às práticas docentes, além de fomentar aprendizagens em multiletramentos.

Palavras-chave: Narrativa Transmídia; Formação de professores; Potencialidades.

Abstract

Transmedia narrative in teacher education: Productions and potential

Digital technologies have triggered a trend of networked storytelling/narratives and their various formats unfold across multiple platforms and languages. In this text, we deal specifically with one type of narrative resulting from this process, the transmedia. The objective was to analyze the potentialities of transmedia narrative production by eight pedagogy students from a Federal University in northeastern Brazil. This is a qualitative research of the research-training type, having as instrument from generation of data the productions of the subjects and field notes of the researcher. The results showed the use of digital media in the elaboration of pedagogical material to promote teaching practices, in addition to fostering learning in multiliteracies.

Keywords: Transmedia Narrative; Teacher training; Potential.

Resumen

Narrativa transmedia en la formación docente: producciones y potencialidades

Las tecnologías digitales han desencadenado una tendencia a contar historias/narrativas en red y sus diversos formatos se despliegan en múltiples plataformas y lenguas. En este texto, nos ocupamos

¹ Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil.

especificamente de un tipo de narrativa resultante de este proceso, la transmedia. El objetivo fue analizar las potencialidades de la producción de narrativa transmedia por ocho estudiantes de pedagogía de una Universidad Federal del nordeste de Brasil. Es una investigación cualitativa del tipo investigación-formación, teniendo como instrumento de la generación de los datos las producciones de los sujetos y notas de campo del investigador. En los resultados se verificó el uso de medios digitales en la perspectiva de elaboración de material pedagógico en promoción a las prácticas de enseñanza, además de fomentar el aprendizaje en multi-literacies.

Palabras clave: Narrativa Transmedia; Formación de profesores; Potencial.

Introdução

Com o desenvolvimento das tecnologias, convergência e uso de mídias digitais, temos direcionado outras maneiras de narrar e representar histórias. Esse movimento situado na cibercultura modifica, amplia e potencializa as possibilidades de comunicação e representação de uma sociedade, que se encontrava baseada fundamentalmente na escrita e na fala (Kress, 2010).

Os formatos narrativos tradicionais já não contemplam mais as diversas organizações e possibilidades que as histórias e os discursos dos atores sociais podem adquirir. Hoje podemos produzir narrativas misturando diversos modos de linguagem e artefatos digitais. As narrativas ganham novos âmbitos de construção quando os sujeitos se apropriam de subsídios das novas linguagens e mídias digitais para elaborar suas histórias de acordo com os repertórios que possuem (Kieling, & GT de Estudos de Televisão, 2012).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a narrativa em formato digital, gênero emergente produzido na combinação da contação de histórias com os recursos digitais, acaba por ampliar e elaborar uma linguagem própria referente e formada a partir dos atributos técnicos e estéticos que cada aparato tecnológico oferece, sem perder de vista os atributos e implicações que o contar já oferece. E nesse viés, vislumbramos a narrativa do tipo transmídia, que temos interpretado como uma possibilidade de desenvolver ou recontar histórias originais a partir de outros artefatos/plataformas digitais, de forma que se agregue ao enredo desdobramentos que aprofundem personagens e/ou contexto da história.

Doravante, quando partimos para o contexto educativo e especificamente para a formação de professores, percebemos que o lugar das produções de narrativas em formato digital ainda é tímido, apesar de já termos evidências científicas que destacam o quanto um trabalho metodológico desenvolvido sob esse viés incrementa o processo

formativo sobre diversos aspectos, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares mais enriquecidas e sofisticadas quando pensamos nas possibilidades de representar os conhecimentos e aprendizagens adquiridas (Almeida & Valente, 2012; Conceição, Porto & Oliveira, 2018).

Pensar as instituições formativas organizadas em torno dessa questão pontuada é reconfigurar os espaços curriculares de aprendizagem que temos efetivado nestes ambientes, oportunizando abertura de outros novos, com o intuito de fomentar práticas socioculturais variadas e projetos de construção de conhecimentos distintos e amplos, que atendam as demandas formativas/educativas do sujeito contemporâneo imerso em tecnologias (Almeida & Valente, 2012).

Dito isso, este texto tem como objetivo analisar as potencialidades da produção de narrativa transmídia elaborada por oito alunos de pedagogia de uma universidade federal do nordeste brasileiro, na perspectiva de construtor/design, a partir de um minicurso que versava sobre a produção de narrativa digital, desenvolvido de forma remota, no segundo semestre de 2020, que adotou a pesquisa-formação no processo de produção e geração de dados da pesquisa de doutorado.

A pesquisa-formação, no entender de Josso (2007, p. 421), apresenta diferença em relação a outras perspectivas biográficas, pois a atividade de pesquisa “contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual”.

Por esses termos, tratou-se de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Gatti e André (2010), dedica-se a descortinar os fenômenos educativos e possibilitar releituras das vivências, ampliando as proposições metodológicas que aglutina. Para isso utilizamos como instrumentos de geração de dados as produções transmídias dos sujeitos participantes do minicurso, além de nos servirmos também de notas do diário de campo do professor-pesquisador, dispositivo de registros subjetivos durante a investigação e de possíveis reflexões sobre o processo empreendido.

Nosso interesse pela narrativa transmídia reside na oportunidade de explorar outros formatos que a narrativa pode assumir no processo de criação e inventividades dos alunos de pedagogia, com a finalidade de trazer à tona outras versões de histórias que estimulem competências e habilidades necessárias ao aprendiz da docência, incluindo-se as mídias e linguagens digitais. Em vista disso, foram estes os parâmetros

que adotamos para as análises das produções: os formatos que ganharam e suas repercussões em termos de aprendizagens para a profissão.

As pretensas contribuições dessa proposta de pesquisa-formação estiveram envolvidas no fomento à reconstrução de histórias que se configurem na produção de material pelo docente ou aprendiz da docência, que podem elevar as potencialidades de projetos designers de construção de conhecimentos por esses sujeitos. Ademais, as proposituras que podem ser vislumbradas nesse tipo de produção situam-se também nas inserções e apropriações de uso das mídias digitais de forma mais assertiva no currículo da formação, visto que as formas contemporâneas de atuação em rede estão cada vez mais configurada em multimodalidades que estão agregadas as maneiras como os sujeitos concebem e pensam a partir dos meios digitais (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2010). Nesse sentido, o espaço na formação para a criação deve ser mais fecundo, de modo que a inovação, a engenhosidade e a autonomia dos sujeitos em suas produções possam se desenvolver.

A seguir, apresentamos algumas nuances e características da narrativa transmídia, para em seguida trazer a análise dos dados gerados.

A narrativa transmídia e algumas implicações na formação de professores

O avanço das tecnologias digitais provoca um processo evolutivo nas formas de narrar, resultado do imbricamento que compôs os gêneros e mídias digitais que fomos desenhando nos usos e apropriações que fazemos. Assim, novos espaços contemporâneos e diferentes perspectivas para a contação de histórias temos efetivado na cibercultura, uma vez que esta é um construto no qual as possibilidades de comunicação estão abertas, o que permite fazimentos outros. A narrativa transmídia insere-se nessa perspectiva, quando imersa nas diferentes lógicas comunicacionais advindas da evolução dos meios tecnológicos digitais e dos usos que fazemos deles para contar histórias reais ou fictícias, produzidas com recursos multimodais.

De acordo com Massarolo e Mesquita (2013, p. 36), a narrativa transmídia é definida como uma arte. A arte de construir mundos expandindo os universos de ficção por distintas direções e diferentes mídias, podendo ser uma produção cinematográfica, televisiva, plataforma de internet, jogos digitais e outras mídias. O composto da narrativa transmídia possibilita a imersão dos sujeitos “em novas formas de experiências, nas quais as histórias mais significativas reforçam a noção de pertencimento a

um universo narrativo mais amplo. Assim, uma história ao ser desdobrada para outras mídias é compartilhada por novas audiências”.

O conceito de transmídia foi criado por Jenkins no ano de 2003 e retomado em sua obra *Cultura da convergência*, de 2008. Aqui o autor afirma termos entrado em um novo tempo que reúne mídias e que tornou inevitável o fluxo de informações por diversos meios e canais, caracterizando as transformações desencadeadas pelo uso de mídias digitais que alteraram e seguem alterando o modo como os conteúdos são veiculados e circulam atualmente (Jenkins, 2008).

Nessa obra, o autor advertiu sobre as mudanças nas produções cinematográficas que já estavam ocorrendo em torno das novas mídias e expôs as transformações culturais que ocorrem à medida que as novas mídias convergem com as velhas mídias. Assim, a narrativa transmídia 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” (Jenkins, 2008, p. 47).

Ainda segundo Jenkins (2008), a transmídia é uma arte de criação. Em sua gênese, oferece a oportunidade de uma história ser explorada em outros formatos e mídias, podendo, por exemplo: desenvolver de personagens secundários, apresentar outras perspectivas à narrativa, revelar níveis mais aprofundados da história, desenvolver universos mais ricos, preencher lacunas ou buracos que o enredo original possa ter, ou apenas indicar a continuidade da narrativa. Todos esses possíveis prezam pela não redundância das informações trazidas e utilizam-se de outras plataformas que se juntam para compor as novas versões da narrativa (Jenkins, 2008, Figueiredo, 2016).

Logo, a característica principal que a diferencia de outros tipos de contação de histórias é a possibilidade de desdobramentos da história original em diferentes tipos de produção textual e de mídias. Sobre isso, Gallo e Coelho (2011, p. 60) nos falam que

A narrativa transmídia disponibiliza um universo ficcional (ou não) a ser explorado. É através de um enredo principal que microuniversos são pensados e gerados, individual ou coletivamente, complementando-o. A exploração dos microuniversos torna a experiência mais envolvente e rica, pois os indivíduos (alunos e professores) se relacionam, até mesmo afetivamente, com o universo.

Trata-se de histórias multiformes, na qual um composto variado de versões pode ser engendrado a partir de um mesmo ponto, de uma mesma narrativa original, permitindo a existência simultânea de argumentações diferentes sobre um mesmo acontecimento da história (Murray, 2003). Nesse sentido, a transmídia busca registrar perspectivas diversas

em múltiplas plataformas, que se unem à narrativa original de forma coesa e coerente. Essa forma de construir talvez se aproxime mais da necessidade dos sujeitos de colaborar na construção de uma visão de mundo alargada (Figueiredo, 2016).

Em consonância, Jenkins (2008) designa esse tipo de narrativa como aquela que emprega várias plataformas midiáticas canalizadas para contar histórias, e que cada resultado das contações, ou melhor, cada produção elaborada contribui de forma distinta para a história original. Pensando no potencial de uma narrativa, argumenta o autor que um único texto não alcançaria a abrangência de conteúdo que uma história possui, podendo ser recontada ou ainda desmembrada, sem perder os pontos de acesso ao enredo da história original.

Nos apontamentos de Jenkins (2008), vemos ser discutida a colisão entre velhas e novas mídias que produzem outras conjunturas de práticas comunicativas e culminam na forma de produzir a cultura humana – trata-se da cultura da convergência. A convergência não representa uma revolução digital, no abandono total das velhas mídias em consequência do novo. Aqui, “o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas”, pois, como outras coisas, “a verdade está no meio-termo”. Nesse viés não se trata de defender a convergência como um conceito novo, mas um que ganha novos significados, nas dinâmicas tensões e transformações em que opera (Jenkins, 2008, p. 33).

Esse tipo de narrativa é resultado de um movimento que coloca o sujeito como construtor ativo e colaborativo, que tem a experiência de fazer uso de mídias como estratégia para produzir e construir universos e outras versões das histórias, que não se esgotam em um só aparato, podendo ser arranjadas em outros formatos, que contribuem para os desdobramentos da história, fazimentos, aprendizagens e compreensões do sujeito que a elabora.

As narrativas transmídias podem adquirir três formatos de acordo com o autor, a saber: as de aprofundamento, mais comuns, ocorrem nas derivações da história principal, e dão foco a determinado aspecto ou conteúdo tratado de forma superficial na narrativa principal; as de introdução explicitam de forma mais significativa as origens dos eventos e acontecimentos do enredo original sem afetar a compreensão da história precedente; e por último, as narrativas de influência, que unem as anteriores e criam uma derivação de aprofundamento, ocorrendo de forma paralela, sem interferir ou modificar o enredo final da história principal.

Vale lembrar que cada um desses formatos é autônomo, mas também não perde o vínculo com a história original e contribui com o alargamento desta, considerando o universo narrativo, os personagens e acontecimentos secundários, em uma tentativa de integrar elementos dispersos da ficção com o propósito de criar uma experiência de elaboração única e criativa, seguindo o processo estrutural de uma narrativa, que envolve a serialidade, a intertextualidade e a multimodalidade (Torre Aranda, & Freire, 2020).

Doravante, no campo da educação nos questionamos se as adaptações das histórias que os professores e alunos conseguem elaborar em suas práticas educativas podem ser caracterizadas como narrativas transmídias. Retomando os pressupostos que Jenkins (2008) coloca sobre esse fenômeno, podemos afirmar que sim, desde que haja um acréscimo para compreensão adicional da história, um gancho que conecte as recriações à história original, sendo através desse gancho que a história pode ser serializada, recriada e conectada nas intertextualidades elaboradas e viabilizada pelas plataformas e linguagens multimodais.

Na formação de professores, essa possibilidade pode se converter em um importante instrumento para potenciá-la, visto que oportuniza o trabalho com linguagens e mídias produzidas na cibercultura. Sobre isso, Conceição et al. (2018, p. 195), em texto em que discutem a estrutura narrativa na contemporaneidade com ênfase na narrativa transmidiática, colocam que estas estão sustentadas por linguagens articuladas que misturam substâncias, oral, verbal, musical, simbólica, fixas ou móveis. Para esses autores, toda essa produção nasce das “relações dinâmicas com outros textos oriundos de lugares, épocas e contextos diferenciados”. O que faz referência a “uma composição de relações linguísticas, históricas, sociais e culturais amalgamadas em uma tessitura onde o autor cumpre uma função de representante do momento histórico em que vive”.

Além disso, a composição narrativa é enriquecida na relação entre real e imaginário, por meio de “seu aguçado caráter imaginativo possibilitado pela virtualidade eletrônica” (Conceição et al., 2018, p. 195). Os sujeitos podem trabalhar a imaginação ao desenvolver universos ricos, cheios de becos e camadas pelas quais as histórias podem expandir não apenas por iniciativa dos produtores, mas também por iniciativa do usuário, do leitor da história, que tem o desafio de reconstruí-la.

Nessa perspectiva, os sujeitos passam a mobilizar diversos aspectos cognitivos para sua efetivação, desenvolvendo e assimilando múltiplas interpretações das histórias,

criando novas histórias a partir de seus pontos de vista, investigando a biografia de seus personagens favoritos e descobrindo informações que não foram esclarecidas totalmente em todos os produtos. São, sobretudo, novas e próprias maneiras de produção de conteúdo em/com as mídias, de produção de texto, que advém das práticas sociais sob múltiplas linguagens que, no dizer de Almeida e Valente (2012, p. 58), “propiciam a organização de nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos, representados por meio de texto, imagem ou som”.

Pelo exposto, o narrar nessa perspectiva ganha abrangência e se coloca potencialmente inventivo nos contextos educativos/formativos que os sujeitos se inserem. As inventividades podem gerar um movimento de aprendizagens emergentes na forma de representar o mundo, como também deslocam o meio da condição de mero suporte, e rompem os limites de produção que cada meio oferece. Ao construí-las, os sujeitos trilham caminhos regados pelas novas linguagens e formatos multi e hiper midiáticos. E nesses formatos uma única linguagem dá lugar a diferentes gêneros que se entrelaçam na construção dos significados do que está sendo comunicado.

Considerar essa questão é importante para entendermos que as intervenções realizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa, que de posse de um recurso tecnológico pretenderam produzir e compartilhar uma mensagem, um dizer, uma narrativa, não são simplesmente replicações convencionadas pela estrutura do recurso, embora possam sê-las. Na perspectiva que estamos discutindo, a ação interessada, o design, a agência retrata muito mais uma construção de significado, que mero uso ou reprodução de um objeto (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2010).

Ademais, mesmo considerando as importantes contribuições da narrativa em formato transmídia nos processos formativos, nos valem do alerta de Almeida e Valente (2012, p. 59) quando destacam que nesse tipo de atividade o aspecto da produção do conhecimento em si é relegado a segundo plano, sendo ainda pouco situado. Porém, ressalvam os autores, ao lhes atribuir uma posição mais central nos repertórios de aprendizagens, estaremos favorecendo a “elaboração das diferentes versões da narrativa e, por conseguinte, da melhoria dos conteúdos ou mesmo do uso dos recursos tecnológicos”.

No contexto que pesquisamos, da formação de professores, podem ser repertórios importantes com vistas à prática educativa nas escolas por meio da produção de material educativo, através das histórias representadas nos ambientes de mídias digitais amalgamadas, histórias produzidas sob novas versões e formatos, da mídia

utilizada e novas possibilidades para essas imbricações. E as histórias que resultarão desses imbricamentos serão únicas e inconfundíveis: “não será um ‘isto’ ou ‘aquilo’ interativo, embora muito dessa forma possa ser extraído da tradição, mas uma reinvenção do próprio ato de contar histórias para o novo meio digital”, conforme nos assegura Murray (2003, p. 236).

As formas como são combinadas se referem aos modos de representação que os sujeitos produtores elaboram e potencializam. Cada tipo e combinação realizada é mais um meio utilizado em função daquela produção, como também é o produto do *design* do sujeito, que interveio, deu o seu formato para representar e comunicar algo, diante das ferramentas digitais disponíveis (Cope & Kalantzis, 2009).

Nesse prisma, concebemos os professores em formação (de nossa pesquisa) como os *designs*, ao tratar as intervenções sobre os objetos não simplesmente usos, pois os objetos são retrabalhados, sendo, portanto, quem os utilizam, designers das funções dos objetos, construtores e transformadores de significado (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2010). Trata-se, para estes autores, de um fazimento que pressupõe um *know-how* do sujeito diante dos recursos, englobando a compreensão dos potenciais destes, além de requerer a composição e reestruturação dos recursos nos quefazeres, que suscita a função de agência no processo de tomada de significado, que precisa ser reconhecido, no sentido de criação de um ambiente mais fecundo, expressivo e inovador na formação de professores.

Esse movimento se apresenta como de fundamental importância e como processo inicial de uma formação que se constrói entre sujeitos que têm os aparatos tecnológicos a seu dispor, não o contrário (Freire, 2013). Vislumbramos, pois, que essa concepção seja mais correta em relação ao uso da tecnologia, que pretende atender a demanda humana de colocar os sujeitos no papel central de suas produções.

Com esse intuito, propusemos a produção de narrativa transmídia. Vejamos a seguir os resultados das produções dos sujeitos.

As produções transmídias elaboradas

As tecnologias digitais não só configuram um cenário de inovações como favorecem à educação ultrapassar os limites e a rigidez dos usos que se faz delas, ao submetê-la a uma transformação das práticas e favorecer reflexões comprometidas com

a inserção de novos manejos e significados da narrativa, das histórias, dos recursos tecnológicos e da produção do conhecimento.

Tratou-se de uma pesquisa-formação desenvolvida no âmbito da pesquisa doutoral, que teve como fonte de geração de dados um minicurso que versava sobre formatos para as narrativas digitais. A pesquisa-formação tem nas narrativas um método de investigação dos significados das experiências, neste caso com o digital. No dizer de Galvão (2005, p. 17), reconhece o pensamento e significado das experiências vividas e seus contextos, bem como permite avaliar as informações e ações desenroladas no processo investigativo. Adentra nas “concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa”, fazendo do desenvolvimento profissional revestido de outras possibilidades.

Por meio desse trabalho com as narrativas transmídias foi um pouco desse apontamento que sentimos, ao tornar possível a inserção da mídia no currículo e na problematização de diferentes lógicas de produção de representação e comunicação que os sujeitos foram imprimindo em suas produções. Vale destacar, compreende-se como dados da pesquisa que foram analisados, as produções dos sujeitos.

Na pretensão de sistematizar o minicurso em que narrativas digitais pudessem ser produzidas e compartilhadas no âmbito da formação em pedagogia, trabalhamos algumas mídias digitais ancorando-nos na teoria dos multiletramentos, uma vez que percebemos, de acordo com Cope e Kalantzis (2009), reconfigurações nas linguagens utilizadas pelos sujeitos contemporâneos provocadas pelas tecnologias digitais que favorecem novas formas de representação e comunicação de significados.

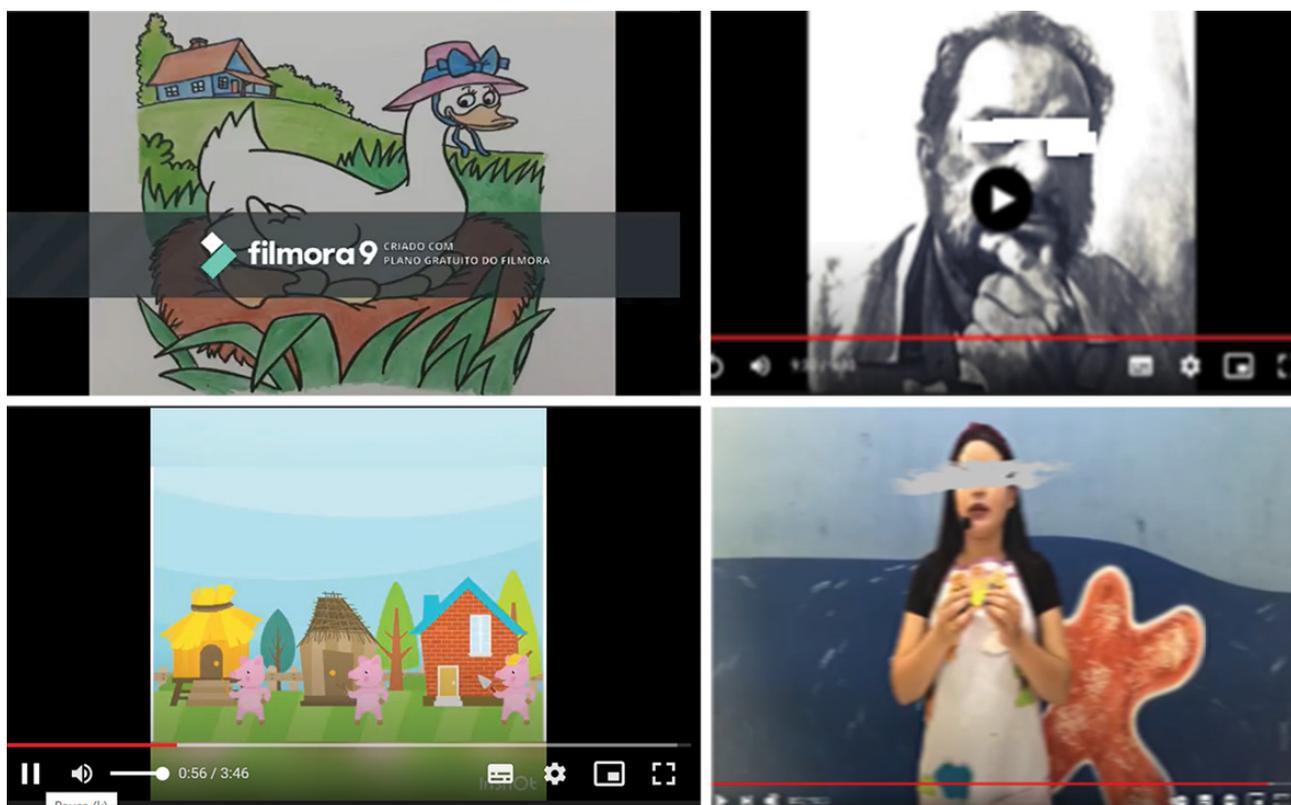
O minicurso que gerou os nossos dados ocorreu de forma remota, devido ao contexto que a pandemia da Covid-19 nos impôs. Teve uma carga horária de 75 horas, destas, 25 horas foram dedicadas à compreensão e produção da narrativa transmídia. Nessas 25 horas, explicamos o conceito e as características da narrativa transmídia baseado em Jenkins (2008); posteriormente, trabalhamos na exposição de aplicativos de edição de vídeo, *podcast*, *blogs* e redes sociais e, por último, propusemos uma produção individual para os participantes de forma assíncrona, tomando-as como *corpus* de análise. Os sujeitos participantes foram oito estudantes do curso de pedagogia,

matriculados nos últimos períodos do curso, e aqui identificados pelas iniciais de seus nomes, como forma de prezar pelo sigilo e o anonimato deles.

As produções analisadas tiveram formatos diferentes, com objetivos e histórias-base distintas a escolha do participante/ *designer*, pensando que assim poderiam desenvolver roteiros adaptados que partissem do próprio capital literário que tivessem conhecimento e/ou aproximação. Como resultado tivemos produções em formato audiovisual e em *podcast*, que agrupamos de acordo com essa variação, no intuito de analisar e melhor responder ao objetivo proposto, que buscou as potencialidades das produções transmídias.

Sobre o primeiro formato, destacamos que, para sua efetivação, trabalhamos no minicurso a exposição das funcionalidades de aplicativos de edição de vídeo para celular e PC, considerando que tivessem versão gratuita e facilidades na utilização. Os *apps* escolhidos foram o *FilmoraGo* e o *Inshot*, que apresentam interfaces bem intuitivas e uso facilitado. Neles podemos incluir uma gravação de vídeo feita previamente e acrescentar imagens, música e escritos, que são exibidos no momento que definirmos na linha do tempo da produção, a partir da edição realizada. Desse trabalho tivemos como resultado as produções de quatro sujeitos de nossa pesquisa, L., W., L.G. e F.

Figura 1 – Painel das produções audiovisuais.



Fonte: Elaboração própria.

Em vista dos enredos adotados, encontramos nas transmídias de L., L. G. e F. histórias de literatura infantil, narrativas com vistas a aplicação com o público infantil (Figura 1).

L. fez adaptações do clássico infantil *O patinho feio*, transformando-o no patinho preto. Em pouco mais de quatro minutos conta a história adensando ao roteiro original questões de discriminação e preconceito racial. A produção contém infográficos que representam os personagens, os trajetos e lugares que percorrem a narrativa. Além disso, traz um fundo musical e sua voz que narra toda a história.

Na produção de L.G. temos uma recontagem de *Os três porquinhos*, porém trazendo a versão do lobo mau na história. Em uma produção audiovisual de quase cinco minutos, narra sua versão recontada da história, trazendo imagens e figuras para representar os personagens e suas moradias, além de um fundo musical.

Na produção de F. também temos uma adaptação da história de *Os três porquinhos*. De forma criativa e inventiva, em pouco mais de cinco minutos, adensa ao enredo da história original a temática do coronavírus, para transmitir informações a respeito dos cuidados que as crianças devem ter com relação a higiene das mãos, uso de máscaras e distanciamento social. Nessa produção, F. aparece diretamente para a câmera e, em movimento, narra, gesticula e exhibe figurinhas de EVA que preparou para representar os personagens da história. Vale destacar que L.G. e F. já são professoras na educação básica, e esse fator foi ponderado na produção da atividade, com vistas à aplicação em suas respectivas salas de aula, conforme destacaram em um dos encontros virtuais (Nota do Diário de Campo, dia 19 de agosto de 2020).

Já a produção de sujeito W. se refere a uma adaptação do clássico *Dom Casmurro*, dando ênfase ao personagem do fantasma do agregado, pensando como público uma turma de jovens e adultos. Em quase sete minutos W. se caracteriza do personagem na perspectiva de trazer um pouco as noções de teatralidade que já possui (Nota do Diário de Campo, dia 19 de agosto de 2020). Além de estar representado vai narrando a história e trazendo figuras que aparecem em cada tomada do enredo.

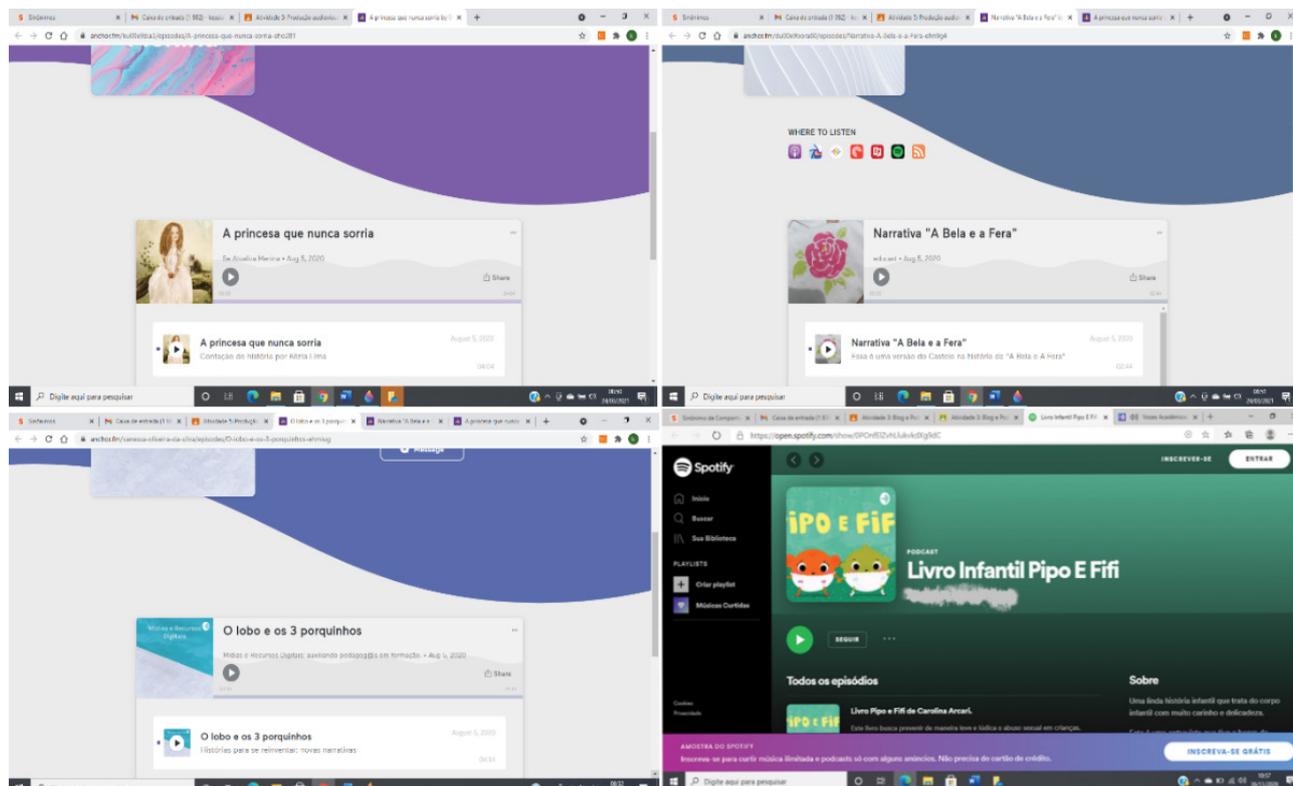
A narrativa transmídia oferece mesmo a oportunidade de uma história ser explorada em outros formatos e mídias. Aliás, esta é a gênese de sua definição, como vimos. A história poderá se desenvolver pela visão de personagens secundários como exploraram L.G. e W.; apresentar outras perspectivas que tornem a história inventiva, como fizeram F. e L. Em suas versões das histórias originais, os sujeitos nos

impuseram a considerar as possibilidades compositivas de ficção que oportunizaram o recriar das histórias, conforme nos asseguram Conceição et al. (2018).

E este processo engendra conhecimentos para criar os enredos, competências e habilidades técnicas de uso das mídias digitais e ainda capacidade de comunicar-se e expressar-se, a partir dos significados que foram elaborando, conforme nos assegura Kress (2010). Ainda, evidenciamos nas produções um processo reconstrutivo dos conteúdos vindos de variadas fontes, além da integração desses conhecimentos com os oriundos de suas experiências para com os usos de mídias, e nesse sentido, concordamos com Almeida e Valente (2012), quando destacam que essas atividades pedagógicas produzem novos conhecimento e traça novas narrativas curriculares de forma singular, autoral.

Para a produção de *podcasts* trabalhamos com o aplicativo *Anchor*. Mídia digital relativamente nova de transmissão de informações por áudio, o *podcast* surge da convergência do *iPod* – um dispositivo de áudio – e o *broadcast* – aparelho que repassa informações por rádio ou TV. É uma tecnologia equivalente a um modo de produção e compartilhamento livre de conteúdos centrado na oralidade, sons e música, bem parecida com o modelo de rádio que conhecemos. Os sujeitos Z., D., V. e A. C. construíram um episódio de *podcast* para retratar a produção. Vejamos na Figura 2.

Figura 2 – Painel dos *podcasts* construídos.



Fonte: Elaboração própria.

Em todas essas produções, os sujeitos recriaram e contaram histórias de literatura infantil. A participante Z. produziu em cerca de cinco minutos uma narrativa de áudio em que conta a história de uma princesa que nunca está feliz. Ao longo da contação a participante muda a entonação da voz para caracterizar o estado de humor da personagem principal ou para trazer outros personagens à história. A produção também conta com um fundo musical.

A produção da participante D. segue o mesmo parâmetro. Em cerca de cinco minutos expõe o clássico infantil *A bela e a fera*, trazendo a versão da fera como enredo; também muda a entonação para caracterizar personagens e conta com um fundo musical.

A produção de V. recria o clássico infantil *Os três porquinhos* trazendo a versão do lobo, como na produção em vídeo de L.G. Aqui a participante narra em cinco minutos sua adaptação, modificando sua entonação de voz ao longo da narrativa e também traz fundo musical.

Por último, a produção de A. C. traz um livro de literatura infantil alertando sobre uma problemática séria que envolve o abuso de crianças. A adaptação que faz da história acontece situando aspectos da realidade social em que vive. Aqui também vemos alterações no tom de voz da narradora ao longo da contação.

Por essas produções percebemos que há diferentes maneiras de contar histórias e destacar os enredos pessoais, trazendo somente a ficção ou mesclando com aspectos da realidade também. Essas formatações dos sujeitos para as narrativas transmídias acabam por constitui-se em um texto plural, sem polo único, sem margens e multilinear, que acabam por perspectivar permanentes mutações e reconstruções, que agregam, esclarecem e aprofundam aspectos da história original de maneira cumulativa (Conceição et al., 2018).

Repercussões dessas produções

No conjunto dessas oito narrativas transmídias temos perspectivado ao menos três aspectos que gostaríamos de destacar. Primeiro, encontramos nos resultados o fundamento de uma dimensão pedagógica. As produções caminharam rumo ao objetivo de elaborar algo voltado para o público infantil ou de jovens e adultos, o que revela as percepções e dimensões pedagógicas que estes participantes estão construindo no quesito de produção de conteúdos, oportunidade rica na formação, conforme Almeida

e Valente (2012). Vale pontuar aqui que quatro dentre os participantes da pesquisa já atuam em sala de aula, e as reverberações desse processo tinham sempre essa conotação para eles, uma aplicação em suas respectivas salas de aula (Nota do Diário de Campo, dia 23 de agosto de 2020).

Encontramos aqui, transpostos no que foi produzido, os saberes que já possuem sobre o campo educativo, os processos de conhecimento a respeito do ensino e de aprendizagem, os meios e apropriações que têm disponível para realizar seu trabalho, sobretudo um trabalho que lhes rendeu o papel de produtores/fazedores de material educativo em busca de enriquecer suas práticas em sala de aula.

Quando se trata de tecnologia para usos educativos, o cerne da questão está não em colocar os objetos de tecnologia como critérios definidores da educação, apesar de inovadores e com potenciais (Freire, 2013), mas sim nos desdobramentos e incorporações de utilização pelo e para o sujeito. Nesse limiar, pode-se engendrar um senso de uso de mídias que é conjugado para uma composição pessoal e cheia de significados para quem a produz. É uma forma emergente de perceber o uso de tecnologias digitais a serviço das apropriações e significados construídos pelos sujeitos, que diante de uma interface produzem seus próprios entendimentos de utilização e funcionalidade de um recurso já existente.

Sobre isso, Almeida e Valente (2012, p. 31) afirmam que é preciso mesmo encontrar caminhos e criar condições para que o professor ou aprendiz da docência compreenda as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) como algo amplo que auxilie a realização de tarefas e que “ressignifique seu uso no contexto escolar” e as utilize para “o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração”.

É preciso, segundo os autores, conceber as tecnologias digitais para além de ferramentas. Percebemos nessas produções que estas se situam mais no campo de linguagens que formatam, estruturam os pensamentos e fazimentos, comunicações e relações com o mundo, bem como a forma como construir e representar conhecimento do/sobre o mundo. Integrá-las envolve mesmo o enfrentamento de desafios para inovação dos contextos educativos/formativos (Almeida & Valente, 2012).

O segundo aspecto é que as histórias foram elaboradas sob diferentes perspectivas nos enredos e nas formas de apresentá-las. Essa multirreferencialidade coaduna

com a definição da narrativa transmídia que vimos acima em Jenkins (2008), Figueiredo (2016), quando tratam desse fenômeno em contemplação de amplas e distintas formas de produção de texto e comunicação que temos na atualidade.

Nesse sentido, cada produção pôde trabalhar linguagens diferentes que tornam a narrativa mais rica, mais potencializada em combinações, modos de representação e significados das produções de forma multimodal. De acordo com Kress (2010), a abordagem multimodal oferece, então, oportunidades de escolhas e combinações, e nessa conjuntura estimula a criatividade, a imaginação e diferentes retóricas na concretude do significado da mensagem, da narrativa do sujeito, podendo, ao longo da produção, oscilar ao dar destaque à voz, à imagem em movimento, à música, ao escrito, enfim, aos modos que materializam o significado atribuído à história que está sendo contada.

Mesmo considerando que somente pelo manuseio dos recursos e ferramentas digitais a produção transmídia já oferece aprendizagens, pensamos ser mais importante atribuir e recolocar o sujeito no seu papel de agência, nos processos de tomada de significação que reconhece e elabora em sua produção, e que isso o torne mais produtivo, inovador e criativo, um design perante as TDIC, conforme nos asseguram Cope e Kalantzis (2009) e nosso terceiro aspecto.

Por ser uma prática que envolve aquisição de multiletramentos, usos e apropriações de tecnologias, a produção dos sujeitos da pesquisa na interação com as mídias desencadeou uma experiência formativa mais ampla na integração e construção de variados textos e linguagens, uma intervenção, fazer, uma forma de desenhar, representar ou transformar o mundo de maneira ativa e dinâmica em suas formas multimodais e espaciais na atribuição dos significados (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2010). Isso é abrir espaço para a agência do sujeito, podendo revelar-se plurais, quando todas as formas de montagem e desenho, inclusive a linguagem, devem ser abalizadas como processos de transformação, não de reprodução.

Posicionando os sujeitos como produtores/ *designers* em seus construtos narrativos, oferecemos maneiras distintas de se envolver com o mundo e de representá-lo. Um mundo que se percebe e se representa em imagens, em movimento ou não, como ocorre nas publicações de vídeos nas redes sociais, um tempo de produção de conhecimento e autoria pelas tecnologias digitais, de invenção de novas discursividades e descobertas de retóricas nas ideografias postas (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2010).

É válido dizer que mais importante que a natureza do recurso está a gama de diferentes produções de narrativas transmídias que podem ser elaboradas. Destarte, a transformação principal que ocorre não está no objeto em si, mas na maneira como está sendo utilizado para a produção de significados, de *design* para os sujeitos que as elaboram.

Considerações finais

A narrativa na contemporaneidade, especificamente no formato transmídia, apresenta a característica de ser uma representação mental de um trabalho inventivo que vincula diversas linguagens, mídias e possibilidades de desdobramentos das histórias. Embora a narrativa transmidiática surja no campo do entretenimento, pelo que vimos, também carrega potencial para ser utilizada na educação como um todo, e especificamente na ambientação da formação de professores, que nos interessou particularmente neste texto.

Assim, essa propositura na formação dos professores se torna relevante por termos perspectivado o atendimento às emergências provocadas na cultura da convergência que impuseram mudanças às instituições educativas, às relações professores-alunos e às práticas docentes. Preocupação essa que parece já ser percebida por esses sujeitos, que precisam se apropriar das tecnologias e dar conta das novas demandas educativas, demandas fundamentadas na dimensão pedagógica do ato educativo.

Também é significativa por fazer com que os sujeitos participantes do projeto educativo a utilizem de maneira mais propositiva, participando de projetos de produção de material educativo, como foi proposto aqui, no trabalho com gêneros textuais expressos em cada mídia. Esse uso propositivo pode estar sendo assimilado pelos sujeitos, uma vez que trabalharam como criadores em suas produções e isto pode desencadear incrementos nos repertórios de aprendizagens em multiletramentos que lhes ofereçam maiores condições de atender as demandas educativas dos alunos, ancorados em suas apropriações e usos efetivos de mídias.

Por último, percebemos que a realização destas produções transmídias provocou alterações na forma como os participantes percebem e vislumbram a inclusão de mídias na educação, o uso de tecnologias digitais em seus construtos de conhecimento, bem como na produção autoral de material pedagógico. Frente a esses resultados, vislumbramos ser interessante em outras investigações a utilização de outros formatos

que a narrativa digital possa alcançar, e que possam favorecer outras aprendizagens nos participantes, bem como novas descobertas no campo investigado.

Foi possível transpor suas funcionalidades e utilização para a área da educação e formação de professores – interesse particular desta nossa pesquisa –, pois a natureza de qualquer tecnologia se fundamenta e se consolida não somente por abstrações e características técnicas, mas principalmente pelos usos que se promovem nos contextos sociais. Ou seja, o significado e a função dos aparatos não estão prepostos, são construídos, uma vez que o foco esteve no uso e não na técnica, o que promove a inversão da lógica em que dispomos o aparato tecnológico, que deve servir ao fazer, não o contrário.

Referências

- Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. (2012). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus. Recuperado em 20 ago. 2021 de <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4199>
- Conceição, V. A. S., Porto, C. M., & Oliveira, C. E. J. (2018). Eu narro: quer narrar comigo? Novas formas de leitura e escrita com implicações na formação docente. *Tempos e Espaços em Educação*, 11(1), 187-200. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9574>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Figueiredo, C. A. P. (2016). Narrativa transmídia: modos de narrar, tipos de história. *Letras*, 26(53), 45-64. <https://doi.org/10.5902/2176148525079>
- Freire, E. P. A. (2013). Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico. *Educação, Formação e Tecnologias*, 6(1), 35-51.
- Gallo, P., & Coelho, M. G. P. (2012). Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola. *Revista Quipus*, 1(1), 51-62.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência e Educação*, 11(2), 327-345. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>
- Gatti, B., & André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In N. Pfaff, & W. Weller, *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática* (pp. 29-38). Petrópolis: Vozes.

Jenkins, H. (2008). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.

Kieling, A. S., & GT de Estudos de Televisão. (2012). Narrativas digitais interativas e o uso da tecnologia como narrador implícito. *Revista FAMECOS*, 19(3), 739-758. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2012.3.12898>

Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Massarolo, J. C., & Mesquita, D. (2013, abr. 30) Narrativa transmídia e educação: panorama e perspectivas. *Revista Ensino Superior Unicamp*. Recuperado em 13 out. 2020 de https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf

Murray, H. J. (2003). *Hamlet no holodeck: O futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú cultural.

Torre Aranda, M. D. C., & Freire, M. M. (2020). Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? *Trabalho em Linguística Aplicada*, 59(2), 1531-1554. <https://doi.org/10.1590/010318136618811520200306>

Submetido em: outubro de 2022

Aceito em: dezembro de 2022

Sobre os autores

Késsia Mileny de Paulo Moura

Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão – CCSST/UFMA. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGIE/UFRGS. E-mail: kessia.moura@ufma.br

Sérgio Roberto Kieling Franco

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor do programa de Pós-graduação em Educação e em Informática na Educação. E-mail: sergio.franco@ufrgs.br