



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica

**EDUMATEC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
TECNOLÓGICA  
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
CURSO DE DOUTORADO**

**RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA**

**A TRANSMÍDIA NA SALA DE AULA: UMA SISTEMATIZAÇÃO DE INDICADORES  
AVALIATIVOS DE COMPETÊNCIAS TRANSMIDIÁTICAS**

**Recife  
2022**

**RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA**

**A TRANSMÍDIA NA SALA DE AULA: UMA SISTEMATIZAÇÃO DE INDICADORES  
AVALIATIVOS DE COMPETÊNCIAS TRANSMIDIÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

**Área de Concentração:** Ensino de Ciências e Matemática

**Orientadora:** Professora Dra. Thelma Panerai Alves

**Recife  
2022**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

S586t

Silva, Raphael de França e.

A transmídia na sala de aula: uma sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas. / Raphael de França e Silva. – Recife, 2022.  
201 f.: il.

Orientadora: Thelma Penerai Alves.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2022.  
Inclui Referências.

1. Avaliação. 2. Transmídia. 3. Competências transmidiáticas. 4. Narrativas transmidiáticas. 5. Avaliação de aprendizagem. I. Alves, Thelma Penerai. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-010)

**RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA**

**A TRANSMÍDIA NA SALA DE AULA: UMA SISTEMATIZAÇÃO DE INDICADORES  
AVALIATIVOS DE COMPETÊNCIAS TRANSMIDIÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovado em: 28/11/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Thelma Panerai Alves (Orientadora e Presidente)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Marcelo Sabbatini (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Eber Gustavo da Silva Gomes (Examinador Externo)  
Universidade de Pernambuco

---

Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas (Examinadora Externa)  
Universidade Federal do Paraná

Dedico esta tese a todos, todas e todes docentes que resistem em construir uma educação crítica em sala de aula.

## AGRADECIMENTOS

Não é uma tese que nos torna doutores, mas o longo caminho percorrido durante sua elaboração. Cada aula, palestra, evento, orientação, conversa informal, processos de coletas e interpretação de dados, além dos apoios afetivos, intelectuais e operacionais, contribuíram fortemente com a jornada árdua de um doutorado. E nessa jornada posso dizer que fui acolhido pelas pessoas queridas presentes em minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Agradeço a Natália, pelo companheirismo e afeto durante esse longo processo, iniciado com o mestrado, marcado pelas ausências e reclusões necessárias ao processo. Obrigado, Balda, te amo demais!

Não teria concluído sem Thelma Panerai, minha querida orientadora, para iluminar a jornada, novamente concluindo correções importantes, assim como durante o mestrado, enquanto viajava de férias em Roma. Obrigado por tudo!

Agradeço aos demais professores de doutorado, pelos debates em sala de aula e grupo de pesquisa, principalmente Ana Beatriz Carvalho, Marcelo Sabbatini, Sérgio Abranches e Patrícia Smith. Agradecendo também aos colegas de linha de pesquisa em educação tecnológica, que contribuíram bastante com o processo, principalmente Caio Costa, Ernandes Rodrigues, Bel Pauline, Renata Holanda, Éber Gomes e Carla Alexandre. Também gostaria de agradecer a Clara, da secretaria do Edumatec, sempre disposta a nos ajudar nas eternas demandas burocráticas do programa. Obrigado, pessoas!

Gostaria de agradecer a Odair e Rosa, irmãos que a vida me deu, pela energia positiva para continuar com a pesquisa, mesmo nos dias em que eu saia cansado do trabalho.

Também gostaria de agradecer a Carmi, pela última correção do trabalho, sei que foi um trabalho árduo. Obrigado, querida!

Gostaria de agradecer, *in memoriam*, ao Sr. Ribeiro, amigo querido durante a juventude, responsável por me tornar um ávido leitor, obrigado por tudo!

Por fim, a minha família, que tanto contribuiu para minha formação, meu pai Rivaldo, minhas mães Raquel e Vânia, e meu irmão Thiago. Obrigado, meu povo!

O que teríamos de fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. (FREIRE, 2021, p.139)

Carrego o peso da lua,  
Três paixões mal curadas,  
Um saara de páginas,  
Essa infinita madrugada.

Viver de noite  
Me fez senhor do fogo.  
A vocês, eu deixo o sono.  
O sonho, não.  
Esse, eu mesmo carrego.

(LEMINSKI, 2013, p.193)

## RESUMO

Esta tese de doutorado foi desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais (MDMI), vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), na linha de pesquisa Educação Tecnológica, levando em consideração as rupturas provocadas pela cultura digital, provocando a emergência cultural da convergência dos meios de comunicação, com origem de novas maneiras de estruturação do discurso, que passa a se manifestar de maneira multimodal e transmidiática. Nesse contexto, surgem demandas para o desenvolvimento de competências transmidiáticas, de modo que os indivíduos se tornem aptos à compreensão e criação de sentidos a partir da transmidiação, reconhecendo competências que surgem a partir do contato com a cultura digital transmidiática. Por sua vez, a avaliação de aprendizagem na educação necessita de uma ruptura com a cultura do teste, fazendo emergir a cultura da avaliação. Diante disso, propomos uma avaliação formadora, evidenciada no paradigma construtivista e que possibilita ao professor atuar como mediador entre o estudante e o conhecimento. Assim, o objetivo deste estudo foi sistematizar indicadores avaliativos que possam contribuir para o planejamento e a operacionalização de avaliações formadoras com mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula. Nossa hipótese, confirmada ao fim da pesquisa, assumiu ser possível a análise dos estudos com experiências transmidiáticas em sala de aula, apresentadas pela comunidade acadêmica, permitindo a sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas, construindo um instrumento importante ao planejamento e operacionalização de dinâmicas de avaliação formadora com mobilização dessas competências em sala de aula. Como referencial teórico, utilizamos o conceito de avaliação como mediação, segundo Hoffmann (1994; 2004); e de avaliação formadora, segundo Pinto (2016). No que se refere à cultura da convergência e às competências transmidiáticas, trouxemos Jenkins (2009; 2010) e Scolari (2018a; 2018b). A fim de possibilitar um olhar crítico acerca das competências transmidiáticas, utilizamos a análise realizada por González López (2019) sobre o projeto *Literacia Transmedia*, além dos conceitos de plataformação (POELL, NIEGBORG, VAN DJICK, 2019; VAN DJICK e POELL, 2018), colonialidade e pedagogia decolonial (MIGNOLO, 2019; WALSH, 2013; 2019). Esta pesquisa apresenta uma natureza qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e analítico, cujo percurso inicia com uma revisão sistemática de literatura (SAMPAIO e MANCINI, 2007), a partir do qual sistematizamos experiências científicas, criando duas categorias de análise: trabalhos teórico-potenciais e teórico-experienciais. Com a análise dos trabalhos teórico-experienciais, realizamos dois ciclos de codificação de Saldaña (2013), com caráter de codificação descritiva, de procedimentos, de mapeamento de código e de padrão. A partir do processo de codificação, pudemos construir quatro categorias de indicadores avaliativos para o desenvolvimento de Competências Transmidiáticas: Compreensão Transmídia; Criação de Conteúdo e Sentido; Gestão Social e de Conteúdo; e Intervenção Transmidiática Crítica. Assim, com essas categorias, sistematizamos os indicadores para viabilizar a avaliação de competências transmidiáticas em sala de aula.

**Palavras-chave:** avaliação; transmídia; competências transmidiáticas; narrativas transmidiáticas; avaliação de aprendizagem.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral se desarrolló en el ámbito del grupo de investigación Medios Digitales y Mediaciones Interculturales (MDMI), vinculado al Programa de Posgrado en Matemáticas y Educación Tecnológica (EDUMATEC), en la línea de investigación Educación Tecnológica, teniendo en cuenta las rupturas provocadas por la cultura, provocando el surgimiento cultural de la convergencia de los medios, con el origen de nuevas formas de estructurar el discurso, que comienza a manifestarse de manera multimodal y transmedia. En este contexto, surgen demandas para el desarrollo de habilidades transmedia, para que los individuos sean capaces de comprender y crear significados a partir de la transmediación, reconociendo habilidades que surgen del contacto con la cultura digital transmedia. A su vez, la evaluación de los aprendizajes en educación exige romper con la cultura de las pruebas, dando lugar a la cultura de la evaluación. Ante ello, proponemos una evaluación formativa, evidenciada en el paradigma constructivista y que permite al docente actuar como mediador entre el alumno y el conocimiento. Así, el objetivo de este estudio fue sistematizar indicadores evaluativos que puedan contribuir a la planificación e implementación de evaluaciones formativas con movilización de competencias transmedia en las clases. Nuestra hipótesis, confirmada al final de la investigación, asumió que era posible analizar estudios con experiencias transmedia en clase, presentados por la comunidad académica, permitiendo la sistematización de indicadores evaluativos de competencias transmedia, construyendo un importante instrumento para la planificación y operacionalización de dinámicas de evaluación formativa con movilización de estas competencias en las clases. Como referente teórico se utilizó el concepto de evaluación como mediación, según Hoffmann (1994; 2004); y evaluación formativa, según Pinto (2016). En lo que se refiere a la cultura de la convergencia y las habilidades transmedia, trajimos a Jenkins (2009; 2010) y Scolari (2018a; 2018b). Para posibilitar una mirada crítica a las habilidades transmedia, se utilizó el análisis realizado por González López (2019) sobre el proyecto Transmedia Literacy, además de los conceptos de plataforma (POELL, NIEGBORG, VAN DJICK, 2019; VAN DJICK y POELL, 2018), colonialidad y pedagogía decolonial (MIGNOLO, 2019; WALSH, 2013; 2019). Esta investigación presenta un carácter cualitativo, exploratorio, descriptivo y analítico, cuya trayectoria se inicia con una revisión sistemática de la literatura (SAMPAIO y MANCINI, 2007), a partir de la cual sistematizamos experiencias científicas, creando dos categorías de análisis: trabajos teórico-potenciales y teórico-experienciales. Con el análisis de los trabajos teórico-vivenciales, realizamos dos ciclos de codificación de Saldaña (2013), con carácter descriptivo, procedimientos, mapeo de códigos y codificación de patrones. A partir del proceso de codificación, logramos construir cuatro categorías de indicadores evaluativos para el desarrollo de Competencias Transmedia: Comprensión Transmedia; Creación de Contenido y Sentido; Gestión Social y de Contenidos; e Intervención Crítica Transmedia. Así, con estas categorías, sistematizamos los indicadores que permitan evaluar las competencias transmedia en las clases.

**Palabras llave:** evaluación; transmedia; habilidades transmedia; narrativas transmedia; evaluación del aprendizaje.

## ABSTRACT

This doctoral thesis was developed within the scope of the research group Digital Media and Intercultural Mediations (MDMI), linked to the Graduate Program in Mathematics and Technological Education (EDUMATEC), in the Technological Education research line, taking into account the ruptures caused by digital culture, provoking the emergence of a culture of media convergence, with the origin of new ways of structuring discourse, which begins to manifest itself in a multimodal and transmedia way. In this context, demands arise for the development of transmedia skills, so that individuals become able to understand and create meanings from transmediation, recognizing skills that arise from contact with transmedia digital culture. In turn, the assessment of learning in education requires a break with the culture of testing, giving rise to the culture of assessment. In view of this, we propose a formative evaluation, evidenced in the constructivist paradigm and that allows the teacher to act as a mediator between the student and knowledge. Thus, the objective of this study was to systematize evaluative indicators that can contribute to the planning and implementation of formative evaluations with mobilization of transmedia skills in classrooms. Our hypothesis, confirmed at the end of the research, assumed that it was possible to analyze studies with transmedia experiences in the classroom, presented by the academic community, allowing the systematization of evaluative indicators of transmedia competences, building an important instrument for the planning and operationalization of dynamics of formative assessment with mobilization of these skills in the classroom. As a theoretical reference, we used the concept of evaluation as mediation, according to Hoffmann (1994; 2004); and formative evaluation, according to Pinto (2016). About convergence culture and transmedia skills, we bring Jenkins (2009; 2010) and Scolari (2018a; 2018b). In order to enable a critical look at transmedia skills, we used the analysis carried out by González López (2019) on the Transmedia Literacy project, in addition to the concepts of platforming (POELL, NIEGBORG, VAN DJICK, 2019; VAN DJICK and POELL, 2018), coloniality and decolonial pedagogy (MIGNOLO, 2019; WALSH, 2013; 2019). This research presents a qualitative, exploratory, descriptive, and analytical nature, whose course begins with a systematic literature review (SAMPAIO and MANCINI, 2007), from which we systematize scientific experiences, creating two categories of analysis: theoretical-potential works and theoretical-experiential. With the analysis of the theoretical-experiential works, we carried out two cycles of coding by Saldaña (2013), with a descriptive character, procedures, code mapping and pattern coding. With the coding process, we were able to construct four categories of evaluative indicators for the development of Transmedia Competencies: Transmedia Comprehension; Creation of Content and Meaning; Management, Social and Content; and Critical Transmedia Intervention. With these categories, we systematize the indicators to enable the assessment of transmedia skills in the classroom.

**Keywords:** evaluation; transmedia; transmedia skills; transmedia narratives; learning assessment.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Nível de segurança com a educação mediada por tecnologia .....	18
Figura 2: Triângulo das situações pedagógicas e avaliação.....	30
Figura 3: Competências Transmidiáticas.....	54
Figura 4: Etapas da revisão sistemática .....	74
Figura 5: Percurso analítico do código à asserção em uma pesquisa .....	79
Figura 6: Site Alice no País das Maravilhas.....	110
Figura 7: Mapa de Códigos relacionados à Compreensão Transmidiática.....	136
Figura 8: Mapa conceitual das competências de criação de conteúdo e sentido ...	147
Figura 9: Mapa da subcategoria Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas .....	149
Figura 10: Criação de sentido em modo técnico e digital .....	155
Figura 11: Mapa conceitual de Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia .....	160
Figura 12: Mapa Conceitual de Gestão Social e de Conteúdo .....	165
Figura 13: Mapa conceitual da categoria Intervenção Transmidiática Crítica.....	174
Figura 14: Representação Gráfica dos Indicadores Avaliativos de Competências Transmidiáticas.....	185

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias e conteúdos transmidiáticos.....	44
Quadro 2: Literacia x Literacia Mediática x Literacia Transmedia.....	49
Quadro 3: Estratégias informais de aprendizagem.....	60
Quadro 4: Descritores primários e secundários da RSL.....	76
Quadro 5: Descritores primários e secundários da RSL, em inglês.....	76
Quadro 6: Número de Trabalhos encontrados em casa repositório .....	77
Quadro 7: Categorias e subcategorias de Indicadores.....	83
Quadro 8: Trabalhos teórico-potenciais.....	86
Quadro 9: Trabalhos teórico-experienciais .....	96
Quadro 10: Abordagens focais dos trabalhos teóricos-experienciais .....	124
Quadro 11: Trabalhos Analisados para Elaboração dos Indicadores.....	128
Quadro 12: Categorias e subcategorias de Indicadores.....	134
Quadro 13: Sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas.....	182

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ciclos de codificação de Saldaña (2013) .....	81
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 AVALIAÇÃO FORMADORA.....</b>	<b>24</b>
2.1 Superando a avaliação tradicional.....	24
2.2 Avaliação Formadora .....	27
<b>3 DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA ÀS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS ..</b>	<b>33</b>
3.1 Convergência das mídias.....	33
3.2 Das guerras de Harry Potter à guerra do carnaval de Mc Loma: a cultura participativa em ação .....	35
3.3 Inteligência Coletiva .....	39
3.4 Narrativas transmidiáticas .....	43
<b>4 EDUCAÇÃO E TRANSMÍDIA .....</b>	<b>47</b>
4.1 Competências Transmidiáticas .....	47
4.2 Limites e críticas ao desenvolvimento das competências transmidiáticas	61
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>72</b>
5.1 Objetivos .....	73
5.2 Revisão Sistemática de Literatura (RSL) .....	74
5.3 Ciclos de Codificação de Saldaña.....	78
<b>6 ENTRE POTENCIAIS E EXPERIMENTAÇÕES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....</b>	<b>85</b>
6.1 Trabalhos teórico-potenciais.....	85
6.2 Trabalhos teórico-experienciais.....	96
6.3 Sistematização da Revisão de Literatura .....	121
<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS ATRAVÉS DE CICLOS DE CODIFICAÇÃO .....</b>	<b>127</b>
7.1 Compreensão Transmidiática.....	134

7.1.1 Navegação por uma Narrativa Transmidiática .....	137
7.1.2 Compreensão dos Fundamentos Transmidiáticos .....	143
<b>7.2 Criação de Conteúdo e Sentido.....</b>	<b>146</b>
7.2.1 Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas .....	148
7.2.2 Criação de sentido em modo técnico e digital .....	154
7.2.3 Planejamento e gerenciamento de autoria transmidiática .....	159
<b>7.3 Gestão Social e de Conteúdo .....</b>	<b>163</b>
7.3.1 Curadoria e qualificação de conteúdo .....	166
7.3.2 Inteligência Coletiva .....	170
<b>7.4 Intervenção Transmidiática Crítica .....</b>	<b>173</b>
7.4.1 Intervenção crítica e reflexiva.....	174
7.4.2 Ressignificação de personagens e narrativas .....	178
<b>7.5 Sistematização de indicadores para avaliação de competências transmidiáticas .....</b>	<b>182</b>
<b>8 CONCLUSÃO.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma época da minha vida, entre infância e adolescência, eu costumava assistir às telenovelas brasileiras com meus pais, principalmente as da emissora Globo, e as da extinta Rede Manchete. Claro que eram conteúdos destinados aos adultos, mas cresci em uma família com pouco acesso ao debate acerca da classificação etária na mídia.

Assim, tive oportunidade de acompanhar algumas das grandes narrativas populares na sociedade brasileira, entre os anos 1990 e meados dos anos 2000. Pude sentar-me com meus pais em nossa sala, em frente à TV, por volta das 20h, para acompanhar as aventuras de “Xica da Silva”, “A Viagem”, “A Próxima Vítima”, “Laços de Família”, “Por Amor”, “Fera Ferida”, “O Rei do Gado”, entre outras.

Presenciei a ascensão de Xica da Silva, da escravidão à aristocracia; passei pelas desventuras amorosas das helenas, do autor Manoel Carlos; assisti às atormentações do espírito rancoroso de Alexandre, em “A Viagem”, além das violentas divergências entre Mezengas e Berdinazzis, em Rei do Gado.

Todas as noites, de segunda-feira a sábado, minha família se reunia para acompanhar coletivamente essas narrativas. Até o meu pai, que vivia reclamando das novelas que minha mãe assistia em demasia, não perdia um episódio das novelas televisivas. Eram tempos de comunicação de um para muitos, da emissora aos espectadores, um polo ativo e o outro completamente passivo.

Atualmente, não assisto telenovelas, pois me identifico com outros conteúdos descobertos no decorrer da minha adolescência e fase adulta. Uso a TV apenas para assistir aos eventos esportivos, de modo que o próprio aparelho TV, para mim, serve apenas como uma tela, que uso para reproduzir os conteúdos de internet. Assim, meu mundo audiovisual migrou para as redes de streaming.

Histórias como a minha, durante algum tempo, serviram como argumento para os profetas do fim da TV e das outras mídias tradicionais e analógicas, como o rádio. Essas mídias seriam substituídas pelas novas mídias digitais, conectadas às redes de internet, estabelecendo uma dinâmica interativa de mão dupla, entre o produtor e o consumidor.

No entanto, esqueceram de avisar aos meus pais. Em pleno 2022, tendo várias plataformas de streaming à disposição, eles ainda se sentam no sofá, rotineiramente

às 21h, para assistir ao capítulo da telenovela do momento. As mídias antigas continuam existindo, a despeito dos que decretaram sua morte iminente. Sem saber, meus pais vivenciam a cultura da convergência, na qual novas e velhas mídias convergem na mente dos espectadores e usuários.

Durante minha adolescência, pude vivenciar outra experiência inscrita no contexto da cultura da convergência, quando assisti ao primeiro filme da trilogia Matrix, em 1999, torcendo por Neo no combate aos indestrutíveis agentes. No entanto, não imaginava que a reflexão transcendental e filosófica da obra mais tarde iria se expandir por uma série de mídias, games e animes. No decorrer da adolescência, consumi todos os jogos e conteúdos lançados em paralelo ao segundo e terceiro filmes.,

Assisti aos episódios de Animatrix em busca de completar meu entendimento acerca do filme. Era instigante a proposta de uma narrativa espalhada por vários conteúdos, sendo que cada mídia me dava acesso a uma parte do quebra-cabeças quântico do universo Matrix. Não foi esforço arrumar tempo para jogar os games *Enter the Matrix* e *Matrix patch of Neo*, expandindo meu entendimento acerca do universo narrativo daquele mundo dominado por inteligências artificiais, no qual os humanos, plugados em um grande simulador, eram “cultivados” para suprir as máquinas com energia.

Nessa mesma época, durante o Ensino Médio, não era incomum que os professores de filosofia utilizassem a saga Matrix para explicar teorias filosóficas, principalmente o mito da caverna de Platão. Era uma viagem multimidiática e coletiva, porque, além das aulas, discutíamos bastante o filme, muitas vezes em grupos e fóruns de internet, sempre em busca de explicações para as lacunas presentes na franquia. Nesse tempo, transitávamos entre Matrix e Harry Potter, outra franquia bastante presente nos debates adolescentes dos anos 2000, que também proporcionava uma mesma dinâmica imersiva aos fãs.

Foi assim, que vivenciei, sem saber, a imersão em uma narrativa transmidiática, cujo conceito só fui conhecer durante os encontros do grupo de pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais (MDMI/EDUMATEC/UFPE), quando pude ressignificar teoricamente as minhas experiências adolescentes, compreendendo as diversas possibilidades surgidas da relação entre as narrativas da cultura pop e a cultura da convergência.

Assim, esta tese nasce de inquietações geradas pelas minhas experiências na cultura digital transmidiática, entrelaçadas com leitura de textos, científicos ou não, pela participação em debates desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais (MDMI), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC/UFPE), e pelas apresentações de trabalhos e conversas com outros pesquisadores ocorridos em eventos científicos nos últimos cinco anos.

O presente estudo também recebe influência da minha própria práxis, enquanto docente e pesquisador da relação entre educação e tecnologias digitais. Esse contexto fez emergir uma inquietação relacionada à necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possam integrar as tecnologias em contextos educacionais, pavimentando as possibilidades de promover dinâmicas de criação de sentido crítico, com foco no empoderamento, por estudantes e professores, do potencial criativo desses instrumentos. A prioridade é a superação da educação centrada na fala exclusiva do professor e nos processos associados à educação bancária, que, por sua vez, segue se atualizando com as tecnologias, não sendo incomum encontrarmos ensino tradicional com forte mediação tecnológica.

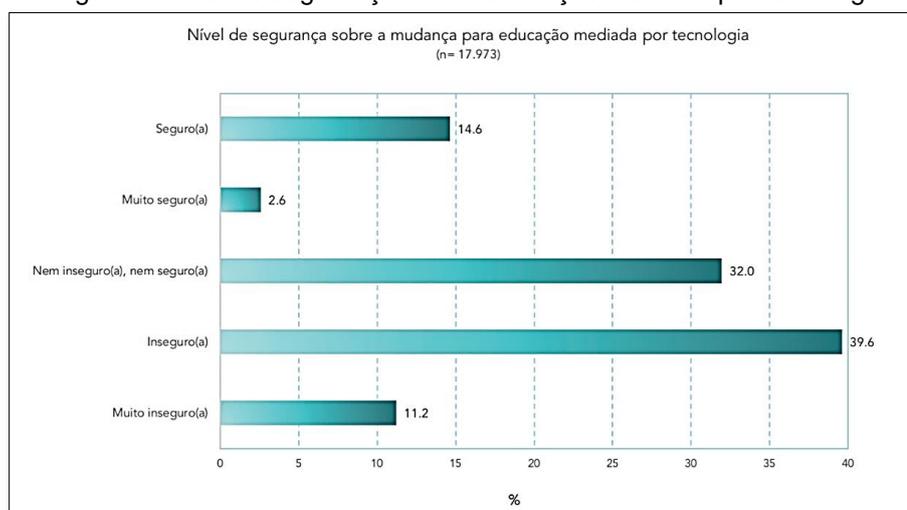
Assistimos cada vez mais a integração das tecnologias digitais em nossas vidas. Entramos em definitivo no ciberespaço e na cultura digital. Percebemos isso em aspectos que se relacionam à nossa vida pessoal e profissional. Logo, a inserção de artefatos tecnológicos em sala de aula, ressignificados por práticas que favoreçam uma educação progressista, com autoria de estudantes e problematizações acerca dos fenômenos digitais contemporâneos, é uma demanda represada e debatida fortemente nos meios acadêmicos, pelo menos nos últimos 20 anos.

Entre 2020 e 2022, o debate acerca da relação entre educação e tecnologias digitais foi influenciado pela ocorrência da pandemia da COVID-19, desvelando para boa parte da sociedade o problema apontado há décadas pelos pesquisadores da educação acerca da falta de recursos, de materiais e de formação adequada para os professores no que se refere ao uso de tecnologias para promoção de práticas de ensino e aprendizagem emancipadoras, fomentando a autoria, a compreensão crítica da realidade - inclusive a vinculada aos fenômenos do mundo digital - e o desenvolvimento de conhecimentos e soluções para problemas da sociedade, com a

utilização de diferentes interfaces e ferramentas tecnológicas no âmbito da sala de aula.

Através de um estudo realizado por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020), metade dos docentes da Educação Básica, ao serem perguntados sobre o nível de segurança com a educação mediada por tecnologias durante a pandemia, responderam estarem inseguros ou muito inseguros com o processo, conforme figura abaixo.

Figura 1: Nível de segurança com a educação mediada por tecnologia



Fonte: Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020)

Como podemos observar, a maior parte dos docentes se sentiram inseguros em transitar por uma educação mediada por tecnologias. Ainda que, na mesma pesquisa, 70% dos respondentes tenham afirmado estarem aptos para as mudanças, os dados demonstram pouca naturalidade dos professores no uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Por sua vez, o Instituto Península (2020), com uma amostra nacional de 2961 respondentes, conseguiu mensurar algumas percepções dos professores com relação ao ensino remoto nos tempos de pandemia. Para mais de 70% dos respondentes, houve uma aprendizagem abaixo do esperado pelos estudantes. Por sua vez, 60% acreditam que, para além do conteúdo curricular, precisam desenvolver habilidades de usar tecnologias digitais para ensinar e aprender.

Vale salientar que esse cenário não surge durante a pandemia, já que em 2019, apenas 39% dos alunos de escola urbana afirmaram acessar a internet na escola (CETIC, 2019). Por sua vez, nas escolas rurais, o panorama é ainda mais limitador,

com conexões de baixa velocidade e restritas às atividades administrativas da gestão escolar.

Em linha com as análises anteriores, uma investigação realizada pelo grupo de pesquisa MDMI (SILVA *et al.*, 2020), no contexto da pandemia, acerca do ensino remoto no Estado de Pernambuco, apontou algumas limitações pedagógicas nessa modalidade. Ainda que estivessem desenvolvendo atividades de ensino mediadas por tecnologias digitais, os docentes que responderam à pesquisa, em sua maioria, não exploraram o potencial de comunicação bidirecional e de autoria discente, no que se refere às tecnologias. Ou seja, reproduzem a educação bancária (FREIRE, 2014), prevalecendo uma transposição do ensino tradicional transmissivo, da modalidade presencial à remota.

Silva *et al.* (2020) também evidenciou que os professores demonstram níveis satisfatórios de letramento digital, utilizados, no entanto, para compor um ensino transmissivo mediado por tecnologias digitais. Os professores não indicaram o desenvolvimento de um letramento transmidiático, o que poderia viabilizar uma superação da educação bancária digital, a partir do fomento à participação autoral discente, fundamento inerente à lógica da comunicação transmidiática.

Dessa maneira, é preciso reconhecer que, nas últimas décadas, assistimos à consolidação de novas dinâmicas nos meios de informação e de comunicação, rompendo a lógica tradicional na qual existe um polo emissor ativo transmitindo para uma massa de sujeitos passivos, sentados em seus sofás apenas consumindo conteúdo. Agora, consumidores atuam simultaneamente como produtores, não apenas de seus próprios conteúdos-produtos, mas também daqueles que lhes são ofertados. Isso faz emergir o neologismo *prosumidor*, junção das palavras produtor e consumidor.

Dessa forma, histórias contemporâneas se apresentam como narrativas transmidiáticas. Isso se dá quando um universo narrativo extrapola uma mídia-base, expandindo-se a partir de outras representações, utilizando o potencial de cada meio para ampliar a imersão do público, que, por sua vez, pode escolher as partes da narrativa que deseja consumir, refletindo o grau de profundidade acerca de um universo narrativo.

Essas rupturas inevitavelmente chegam aos ambientes educacionais, tendo em vista que jovens em idade escolar, imersos na cultura digital, compõem fortemente o

público engajado nos universos narrativos. Nesse sentido, as estratégias de consumo, aprendizagem, engajamento e compartilhamento desenvolvidos nas redes de internet surgem como potências a serem aproveitadas pela educação, promovendo um diálogo entre os currículos oficiais, a educação formal e o que esses jovens fazem nas redes, longe da sala de aula.

No entanto, cabe ressaltar, que o diálogo da educação com as tecnologias digitais deve ser realizado de forma crítica, problematizando seus limites e possibilidades, levando em consideração os contextos de subalternização, com imposição de tecnologias e plataformas promovidas pelos países desenvolvidos. Assim, o contexto em sala de aula se transforma em uma excelente oportunidade para discutir questões relacionadas às representações sociais no âmbito dos universos transmidiáticos, servindo como ponto de partida aos processos de autoria crítica visando a desconstrução de desigualdades, tornando possível fazer emergir novas formas narrativas de existir, ser, sentir e aprender.

Assim, nesta pesquisa, buscamos desenvolver indicadores que contribuam para planejamento e execução de avaliações formadoras, com o uso de competências transmidiáticas, associando criticamente a cultura digital transmidiática à sala de aula, legitimando os processos de intersecção da Educação com as tecnologias digitais. Possibilitando, ainda, a emergência de uma cultura da avaliação participativa, mediadora e transmidiática, na qual a função docente delinea condições para aprendizagem dos estudantes durante a avaliação, favorecendo o desenvolvimento de competências e, também, favorecendo processos metacognitivos e de autoavaliação. Nesse sentido, esse tipo de avaliação se contrapõe à cultura do teste, que pode ser considerada punitiva, excludente e reprodutora da educação tradicional, à medida que não situa o aluno como sujeito ativo no processo avaliativo, sustentando situações de aprendizagem baseadas no decorar e reproduzir.

Partindo da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), realizada em quatro repositórios científicos (SciELO, BBDT, RCAAP, CAPES e SCOPUS), e após analisarmos cerca de 42 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos científicos, pudemos identificar uma necessidade de sistematizar as experiências que envolvem a relação entre educação e competências transmidiáticas no âmbito da cultura da convergência. Ou seja, percebemos que, para avançar com a consolidação e legitimação da cultura da convergência e das competências transmidiáticas em sala

de aula, necessitamos organizar as experiências e potenciais levantados pela academia nos últimos anos, principalmente no que tange aos aspectos avaliativos dessas iniciativas.

Na literatura científica, nacional e internacional, entre 2016 e 2020, encontramos vários relatos de experiências, a partir da adoção das competências transmidiáticas em contextos educacionais. Contudo, identificamos uma necessidade de pensar sobre como essas experiências podem ser viabilizadas e avaliadas. Levantamos, então, a seguinte questão: quais indicadores podem ser observados e sistematizados, a partir das experiências registradas, que possam contribuir com práticas transmidiáticas futuras, de planejamento e execução de avaliações de competências transmidiáticas na educação formal?

Diante da problemática exposta, essa tese de doutorado se propôs a identificar e sistematizar indicadores avaliativos de desenvolvimento de competências transmidiáticas para a sua inserção em contextos educacionais, proporcionando legitimidade à avaliação em dinâmicas de aprendizagem que mobilizem essas competências transmidiáticas. Assim, perguntamos: **quais indicadores avaliativos podem contribuir para planejar e operacionalizar avaliações formadoras com mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula?**

Dessa forma, nosso objetivo geral consiste em **sistematizar indicadores avaliativos que possam contribuir para o planejamento e a operacionalização de avaliações formadoras com mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula.**

Nossos objetivos específicos consistem em:

1. Identificar na literatura científica relatos de experiência acerca da relação entre educação e transmídia;
2. Sistematizar as experiências empíricas de utilização da transmídia na educação, a partir do cruzamento entre os artigos encontrados na RSL com o referencial teórico;
3. Organizar indicadores avaliativos que proporcionem legitimidade ao planejamento e operacionalização de uma avaliação formadora;
4. Analisar padrões de mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula.

Por indicadores avaliativos, referimo-nos aos elementos que devem ser levados em consideração pelos processos de avaliação esteados em dinâmicas transmidiáticas em sala de aula, favorecendo a participação autoral, ativa e criativa por parte dos estudantes e possibilitando que professores atuem como mediadores entre os alunos e os saberes que transitam no ambiente de sala de aula. Com acesso aos indicadores sistematizados, professores podem planejar e operacionalizar melhor suas intervenções didáticas que objetivem desenvolver competências transmidiáticas, permitindo que também avaliem se os estudantes conseguiram alcançar os resultados esperados.

A demanda por indicadores observáveis e replicáveis foi confirmada em nossa revisão sistemática, pois as pesquisas ainda estão focadas em realizar intervenções experimentais com essas competências, analisando os resultados de aprendizagem decorrentes. Dessa forma, o que fizemos foi sistematizar as análises realizadas pelos pesquisadores em seus estudos, fazendo emergir indicadores avaliativos de desenvolvimento de competências transmidiáticas.

A fim de atender às etapas propostas por essa pesquisa, nossa metodologia tem uma natureza qualitativa (CRESWELL, 2014). Quanto aos objetivos, é uma pesquisa que apresenta um caráter exploratório e descritivo. Os procedimentos consistiram em uma pesquisa documental, realizada através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), e em ciclos de codificação durante a etapa de análise e discussão dos dados.

A coleta de dados deste estudo foi realizada através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Buscamos documentos acadêmicos (teses, dissertações e artigos revisados por pares), que possibilitaram a análise de experiências empíricas situadas na relação entre educação e transmídia, além de servir à composição do nosso referencial teórico, acerca dos principais autores do debate proposto, atendendo, dessa forma, ao primeiro e ao segundo objetivos específicos.

Nosso percurso metodológico contemplou, ainda, uma análise documental dos trabalhos prospectados durante a RSL, realizada através de ciclos de codificação de Saldaña (2013).

Partindo desta introdução como sendo o primeiro capítulo, o segundo capítulo abrange a definição de avaliação formadora. Iniciamos com um breve histórico da

avaliação, abordando a avaliação como mediação pedagógica, segundo Hoffmann (1994; 2004), confluindo no paradigma construtivista que baseia nossa perspectiva avaliativa formadora. O capítulo 3 aborda o conceito de cultura da convergência e das narrativas transmidiáticas, além de trazer alguns fenômenos relacionados a esse conceito, como algumas reverberações da franquia Harry Potter entre os fãs e a cultura participativa no funk-ostentação no Brasil, através da MC Loma.

No capítulo 4, abordamos as competências transmidiáticas, segundo Scolari (2018), acrescentando uma reflexão crítica a partir de González López (2019), culminando com uma proposta de relação entre pedagogia decolonial (WALSH, 2013) e as competências transmidiáticas, com o objetivo de viabilizar uma perspectiva crítica à nossa proposta de sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas.

O quinto capítulo introduz nosso percurso metodológico, com os aspectos teóricos das metodologias utilizadas, explicitando as categorias de análise. Por fim, os capítulos 6 e 7 compreendem análise dos dados, com a sistematização dos indicadores avaliativos para competências transmidiáticas. Por fim, nossas considerações finais.

Ao fim da pesquisa foi possível confirmar nossa hipótese, pois a análise das pesquisas com experiências transmidiáticas em sala de aula, apresentadas pela comunidade acadêmica, permitiu a sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas. Tornando possível construir um instrumento importante para que professores possam planejar e concretizar melhor suas atividades avaliativas com mobilização de competências transmidiáticas. O resultado da pesquisa também pode contribuir com a criação de sentido através do consumo e produção transmidiáticos, além de permitir autoavaliação a partir da publicização, junto aos estudantes, dos indicadores relacionados às competências transmidiáticas que podem desenvolver durante as atividades. Por fim, o processo de sistematização proporcionou indicadores de competências críticas, relacionadas às possibilidades de reconfiguração das narrativas e personagens, trazendo representatividade aos conteúdos, além de fomentar a intervenção cidadã, por meio das tecnologias digitais, no âmbito da sala de aula.

## **2 AVALIAÇÃO FORMADORA**

O ato de avaliar está presente em várias esferas da nossa vida profissional e pessoal. No âmbito pessoal, antes de efetuar qualquer compra, a maioria das pessoas faz uma pesquisa acerca dos aspectos técnicos e funcionais de um produto, consistindo em um questionário aplicado, via conversas informais com os amigos próximos, até o acesso às análises postadas por usuários nas redes sociais acerca do produto de interesse, facilitado pela cultura digital.

Na esfera profissional, a avaliação dos processos planejados e executados surge como prática imperativa à manutenção qualitativa das dinâmicas postas em prática. Nesse sentido, a avaliação, por vezes, consiste em uma investigação com o objetivo de identificar resultados, falhas ou pontos de melhoria em tais processos. Na educação, o ato de avaliar carrega consigo todos os elementos supracitados, balizando a escolha da melhor atividades ou abordagem didática para uma turma e, também, provendo subsídios à orientação e reorientação do processo de ensino e da aprendizagem.

Como é de se esperar, o uso de tecnologias digitais na avaliação potencializa e acelera as etapas de coleta e análise dos dados, favorecendo processos avaliativos das mais variadas situações, desde uma avaliação individual realizada em um ambiente virtual de aprendizagem às avaliações dos sistemas públicos de ensino, em nível nacional. Entretanto, é importante observar, a despeito da popularização das tecnologias digitais, que algumas práticas avaliativas defasadas ainda persistem em ambientes educacionais, inclusive com uso de tais tecnologias. Ou seja, modelos arbitrários de avaliação, punitivos, classificatórios e excludentes se digitalizaram, dificultando o aproveitamento do potencial bidirecional, participativo e ubíquo das tecnologias. Nesse sentido, a emergência de uma cultura da avaliação se faz necessária, contrapondo-se à cultura do teste e viabilizando uma avaliação formadora.

### **2.1 Superando a avaliação tradicional**

A avaliação, junto com o ensino e aprendizagem, é um dos processos fundamentais de qualquer proposta educacional, da Educação Básica ao Ensino Superior, e em cursos complementares e livres. Em sala de aula, está presente em

todos os momentos de uma disciplina. No início, consiste em uma etapa diagnóstica, tornando possível ao docente identificar o nível prévio de seus estudantes e de suas turmas, em relação a um determinado conteúdo curricular. Durante a disciplina, pode funcionar como instrumento de replanejamento. Ao fim, servirá, na maior parte dos casos, para confirmar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, atendendo às necessidades classificatórias e certificatórias da educação formal.

Entretanto, a prática envolve vários sujeitos, entre docentes e discentes, cristalizando ações nocivas ao processo de desenvolvimento dos estudantes. Fundada na fragilidade teórica e na falta de reflexão sobre os processos que envolvem as diferentes situações pedagógicas, pode proporcionar falsas confirmações de aprendizagem e naturalizar violências simbólicas que suscitam uma lógica excludente e classificatória, atendendo a uma burocracia liberal que prioriza a uniformização dos sujeitos, procurando encaixar subjetividades e interculturalidades em um padrão preestabelecido, e criando uma régua limitada a partir da qual todos os estudantes serão medidos e submetidos. (LUCKESI, 2000; HOFFMANN, 1994; 2004)

Para Luckesi (2000), avaliar é um ato que exige, por parte do professor, uma disposição psicológica ao acolhimento do estudante. Segundo o autor, o primeiro passo é desconsiderar os aspectos fenotípicos irrelevantes ao processo avaliativo. Dessa maneira, o professor evita o viés preconceituoso ao ato de avaliar, à medida que leva em consideração apenas a diversidade que interfere na avaliação. Em outras palavras, o acolhimento se faz pelo reconhecimento dos impactos culturais, sociais, econômicos e subjetivos, no processo de avaliação, de modo que modelos de avaliação não atendem às demandas e especificidades de todos os grupos e sujeitos.

Alinhada à Luckesi, Hoffmann (1994; 2004) aponta uma série de equívocos inerentes ao ato avaliativo contemporâneo. Para essa autora, a avaliação classificatória e autoritária está inserida no contexto da educação tradicional transmissiva, com viés positivista, consistindo em um movimento circunscrito à lógica do transmitir, verificar e registrar. Nesse sentido, a avaliação se torna estática, frenadora do desenvolvimento e sentenciosa, à medida que impõe uma violência excludente àqueles que não se encaixam nos parâmetros estabelecidos pela imposição burocrática do sistema liberal uniformizante, com vistas ao atendimento das necessidades do mercado por mão de obra.

Assim, o professor positivista assume o aluno como um objeto de estudo, coletando dados resultantes de um ensino transmissivo e mensurável, cuja avaliação se constrói como resultado da análise dos dados que indicam aprendizagem. Esse modelo sofre influência da pedagogia dos objetivos, de Ralph Tyler, operando uma avaliação baseada na constatação das mudanças de comportamento, orientadas a partir de objetivos definidos previamente pelo sistema no qual a sala de aula está inscrita. Essa avaliação arbitrária cria um modelo de estudante ideal, mediano, servindo como balizador dos demais, que estarão acima ou abaixo do padrão (HOFFMANN, 2004).

Outra característica que emerge dessa avaliação arbitrária e violenta consiste em procedimentos impressionistas de avaliação, sustentados pela subjetividade do docente, substancializados na tentativa de atribuir valor numérico aos aspectos atitudinais ou às tarefas que não admitem precisão nos escores. Dessa maneira, mobiliza-se uma avaliação comparativa, cujos testes são utilizados para constatação e mensuração do alcance dos objetivos, em detrimento de uma avaliação investigativa e qualitativa, que proporcione um novo olhar acerca dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

A avaliação classificatória e sentenciva tradicional não absorve o caráter reflexivo e dialógico da educação libertadora, na qual estudantes e professores devem desenvolver saberes de maneira dialógica, contrapondo-se à educação bancária (FREIRE, 2014). Rompendo com a violência avaliativa, Hoffmann (1994; 2004) propõe a avaliação como mediação, inscrita no paradigma construtivista, baseando-se da dialogicidade entre professores e estudantes no âmbito da sala de aula, seguindo os passos de Paulo Freire.

A avaliação como mediação é orientada a partir de uma relação epistemológica entre professores e estudantes, sustentando um processo avaliativo que possibilita um movimento pendular entre reflexão e ação, a partir do momento em que estudantes e professores dialogam sobre a concepção da avaliação. A mediação, dessa forma, se contrapõe ao processo de uso dos números na expressão dos resultados, à medida que privilegia a interpretação dos resultados apresentados pelos estudantes em uma avaliação, inclusive dos erros, que podem ser usados como recursos de aprendizagem (HOFFMANN, 1994; 2004).

Desse modo, a base de comparação não é feita com os demais alunos, mas, sim, a partir do estabelecimento de uma relação entre a condição atual do aluno e os critérios vislumbrados através dos indicadores estabelecidos dialogicamente. Essa prática avaliativa proporciona um ato de reflexão, ação e reflexão por parte dos sujeitos envolvidos no processo, reforçando um diálogo epistemológico e favorecendo a compreensão do que e do como se faz, representando um processo dialético entre a resposta do aluno e a correção interpretativa do professor, que, por sua vez, apresenta novas perguntas ao estudante, tomando como ponto de partida a avaliação investigativa (HOFFMANN, 1994; 2004).

Para que isso aconteça, é importante que, além da conversão dos métodos tradicionais de mensuração objetiva em métodos investigativos das respostas dos estudantes, uma avaliação contínua seja posta em prática. Isso só é possível a partir de uma reconfiguração das avaliações sistemáticas da burocracia existente na gestão educacional, visando articular a avaliação como mediação com as avaliações dos sistemas de educação, realizadas através de provas tradicionais e construídas em torno dos objetivos de aprendizagem (HOFFMANN, 1994; 2004) (PINTO, 2016).

Reconhecendo o diálogo difícil entre as formas de avaliação, é importante vislumbrar as diferenças e complementaridades entre a avaliação somativa, posta em prática pelos sistemas educacionais, a fim de verificar o desenvolvimento dos objetivos definidos; e a avaliação enquanto mediação, inscrita no paradigma construtivista, assim como a avaliação formadora, da qual trataremos nas próximas páginas.

## **2.2 Avaliação Formadora**

Para situar a avaliação formadora no contexto da educação mediada pelas tecnologias digitais, faz-se necessário tratar do histórico inerente ao conceito de avaliação ao longo do tempo. Nesse sentido, reconhecemos a existência de quatro gerações da avaliação em sua relação com a prática educacional (GUBA e LINCOLN, 2011; PINTO, 2016).

A primeira geração da avaliação aborda a influência da psicometria na educação, provendo subsídios teóricos que balizaram o desenvolvimento de exames escolares no início do século XX, pautados na “criação de escalas de medida da

escrita, ortografia e cálculo aritmético” (PINTO, 2016, p.14). Os testes tinham o objetivo de criar parâmetros quantitativos para a mensuração do rendimento escolar, buscando um padrão numérico para sustentar as dinâmicas de classificação e certificação escolar. Essa fase é conhecida como geração da medida (GUBA e LINCOLN, 2011), e estabeleceu alguns preceitos que ordenam a vida escolar até os dias atuais. Contudo, um dos maiores problemas dessa geração reside na desvinculação das avaliações com o desenvolvimento do currículo escolar, que mostrou várias fissuras após a primeira guerra mundial, quando os sistemas educacionais precisaram admitir alunos com várias distorções em relação aos currículos existentes.

A segunda geração da avaliação surge vinculada à pedagogia dos objetivos, orientadas a partir dos pressupostos de Ralph Tyler e desenvolvida por Bloom, com sua taxonomia dos objetivos de aprendizagem. A proposta seria “aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se estavam funcionando. Foi assim que nasceu a avaliação de programas” (GUBA e LINCOLN, 2011, p. 35). Em outras palavras, essa avaliação busca confirmar se os objetivos definidos pelos sistemas educacionais são atingidos pelos estudantes e pelas escolas. No âmbito da segunda geração, surgem as avaliações formativas e somativas, alinhadas aos objetivos. Enquanto a avaliação formativa se detém no desenvolvimento dos estudantes em torno dos objetivos, a avaliação somativa se detém nos resultados apresentados pelos programas e currículos.

Ultrapassa-se a ideia de simples classificação dos alunos uma vez que a avaliação é perspectivada, tanto com o objectivo de verificar se os alunos atingem os objectivos educativos definidos, como também através da introdução de procedimentos correctivos para melhorar a gestão do programa em curso, através da observação do comportamento dos alunos. A avaliação passa assim a ter um sistema de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objectivos (PINTO, 2016, p. 17).

Esse sistema era estritamente descritivo, centrado na descrição dos pontos fortes e fracos, em relação aos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, existia uma lacuna em relação à reorientação dos processos, objetivando saltos qualitativos, visto que os avaliadores apenas descreviam os aspectos observáveis em relação ao referencial objetivado. Assim, essa geração avaliativa, focada nos objetivos observáveis e tecnicistas, ignorava as particularidades dos estudantes e de seus processos cognitivos.

Desse modo, vemos emergir a terceira geração da avaliação, baseada em “modelos com grande alcance heurístico e prescritivo” (PINTO, 2016, p.19), influenciados pelo avanço das tecnologias da informação, incorporadas aos atos avaliativos. Essa é a geração do juízo de valor, centrada na avaliação como subsídio à tomada de decisões, recebendo forte influência das ciências humanas e sociais, de modo que a avaliação passa a admitir influências das subjetividades e dos contextos culturais nos processos avaliativos. Contudo, Guba e Lincoln (2011) apontam para o problema da centralidade do julgamento nas avaliações vinculadas à terceira geração, de modo que, ainda que reconheça as peculiaridades subjetivas e culturais, a avaliação é demandada por quem precisa julgar, de modo que a subjetividade do julgador se sobressai aos dos sujeitos avaliados. “Se avaliar é tomar uma decisão entre diferentes possibilidades, através de um julgamento, o que está no centro da definição, não é a decisão, mas o próprio julgamento” (PINTO, 2016, p.20).

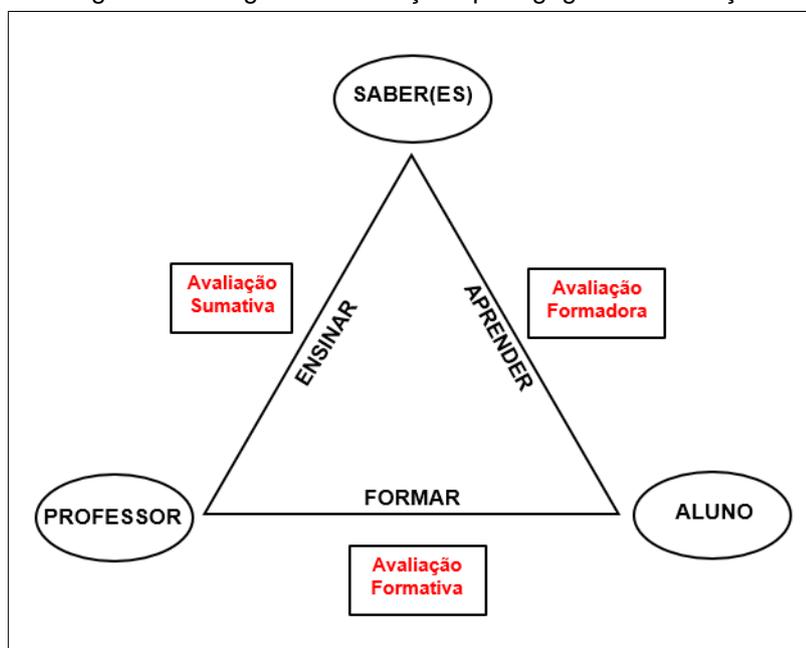
Nesse sentido, a quarta geração da avaliação, inserida no paradigma construtivista, assume a necessidade de abranger os diversos atores envolvidos em um contexto no processo avaliativo, privilegiando uma avaliação dialógica, levando em conta as relações intersubjetivas que perpassam os contextos nos quais ocorrem a avaliação. Assim, a avaliação se desenvolve em contato com os avaliados, inclusive na elaboração dialogada das próprias questões norteadoras da avaliação. O objetivo passa a ser “responder aos problemas e questões reais que afetam os diversos atores num determinado contexto ou situação concreta” (PINTO, 2016, p.21).

Como podemos observar, ainda que tenham sido desenvolvidas ao longo do século passado, as práticas baseadas nas três primeiras gerações da avaliação seguem presentes na pedagogia contemporânea, de acordo com as críticas elaboradas na seção anterior, a partir de Hoffmann (1994;2004) e Luckesi (2000). Ou seja, em nossas escolas e universidades, podemos perceber práticas avaliativas que transitam com fluidez entre as diferentes gerações, com permanências e rupturas, possibilitando a coexistência de avaliações somativas, formativas e formadoras, na educação contemporânea.

A fim de situar a diferença entre esses três tipos de avaliação, seus objetivos e formas de operacionalização, utilizaremos o triângulo das situações pedagógicas, definido a partir do encontro entre três elementos: saber, professor e aluno (PINTO,

2016). Cada relação ativa entre dois pontos, pressupõe que o terceiro se torna passivo em sala de aula, embora permaneça no processo, como mostra a figura abaixo:

Figura 2: Triângulo das situações pedagógicas e avaliação



Fonte: PINTO, 2016, p.26

A avaliação somativa, situada no segmento saber-professor, favorece o ensino, de forma que temos uma avaliação centrada na transposição didática. Ou seja, foca na transposição do que o professor sabe em relação ao saber definido pelas instituições, como a universidade, que definem o conhecimento substancializado nos currículos, em direção ao aluno. O objetivo da avaliação somativa é mensurar a efetividade de um programa educacional, devendo, para isso, verificar as relações de ensino e objetivos que direcionam o saber aos estudantes.

Por sua vez, uma avaliação situada no segmento professor-aluno, vislumbra o ato de formar, consistindo na avaliação formativa, com o objetivo de realizar um balanço do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que o professor desenvolva um diagnóstico acerca do estado dos alunos em relação ao saber, possibilitando um processo de revisão da didática que orienta as relações de ensino e aprendizagem.

Por fim, no segmento aluno-saber, cria-se uma avaliação centrada no ato de aprender. De modo que

este processo, em larga medida influenciado pelos avanços da psicologia cognitiva, reconhece que os alunos podem aceder directamente ao saber,

sem a mediação forçada do professor, como acontece no processo de ensinar. Sendo os alunos os construtores do seu próprio conhecimento, o acesso ao saber pode fazer-se de uma forma imediata e directa. O professor não se anula, muda simplesmente de papel. De transmissor de saber passa a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens. (PINTO, 2016, p.29)

Essa relação entre aluno-saber faz emergir uma avaliação formadora.

A avaliação desempenha neste processo um papel central no próprio processo de aprendizagem. Toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros. Sendo a avaliação o instrumento que revela os erros e ou dificuldades, pode através da compreensão da natureza deles próprios tornar-se num instrumento ao serviço das aprendizagens. (PINTO, 2016, p.29)

Ao propor uma avaliação formadora, é imprescindível que o professor desenvolva junto aos seus estudantes instrumentos de autoavaliação (PINTO, 2016), possibilitando um exercício de reflexão acerca do processo avaliativo e de seus produtos, e favorecendo que o aluno atue como regulador de seu processo de aprendizagem. Desse modo, à medida que o instrumento de autoavaliação é posto em prática, ele pode contribuir para que o estudante faça contato com seus erros e dificuldades, refletindo sobre o seu processo de aprendizagem e compreendendo suas ações. Isso torna possível o desenvolvimento de suas próprias estratégias de correção da trajetória, sempre contando com a mediação do professor (HOFFMAN, 2004).

A partir da assunção do conceito de avaliação formadora, é importante compreender que a inserção das tecnologias digitais na educação reverbera nas dinâmicas avaliativas, sendo passível de reprodução das avaliações classificatórias e excludentes com usos das tecnologias. Dessa forma, torna-se importante refletir sobre como o potencial tecnológico pode ser utilizado para fazer emergir uma cultura da avaliação, enquanto prática construtivista, lançando um novo olhar acerca do ato avaliativo, orientado de uma maneira que possa contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem pelo estudante, em detrimento de uma cultura do teste, que se assume punitiva, classificatória e autoritária (OLIVEIRA e AMANTE, 2016).

Nesse sentido, refletindo sobre a intersecção entre educação, cultura digital e educação, Amante (2011, p.224) sugere que

a criação de comunidades no ciberespaço vem provocar o abandono de processos de aprendizagem essencialmente individuais, auto-dirigidos e socialmente descontextualizados. Nestes novos espaços a aprendizagem centra-se no aluno e não no professor e neles assume particular relevância a

interacção entre pares e o contexto em que a aprendizagem ocorre (...). Estes contextos podem pois dar lugar a práticas avaliativas inscritas na designada 4ª geração da avaliação, permitindo encará-la numa perspectiva holística complexa, como um processo de comunicação interpessoal que, como todos os processos desta natureza, depende dos seus actores e dos contextos específicos em que tem lugar. Uma avaliação que não se restringe a momentos e tarefas específicas, mas se encontra intrinsecamente ligada a todo o processo de aprendizagem, confundindo-se com ele (AMANTE, 2011, p. 224).

Essa reflexão nos permite reconhecer que a cultura da avaliação, através da sua modalidade formadora, no âmbito das práticas existentes na cultura digital, serve para aproximar a avaliação ao mundo real dos estudantes, tornando possível estabelecer uma relação significativa de aprendizagem, aproveitando o potencial das tecnologias digitais no processo.

Em linha com os autores supracitados, Silva (2014), a partir de um diálogo com o pensamento de Hoffmann (2004), aponta para o potencial das tecnologias digitais, na prática avaliativa inserida no paradigma construtivista. Para esse autor, a maior contribuição está nas possibilidades de interação dialógica durante a avaliação, aproveitando-se do potencial de participação-intervenção e de bidirecionalidade-hibridação nas novas tecnologias.

Professor e alunos constroem uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar. E a aprendizagem e a avaliação se dão na exploração – ter a experiência de participar, de colaborar, de criar, de co-criar – realizada pelos aprendizes e não a partir de sua récita, do seu falar-ditar. Isso significa modificação no clássico posicionamento na sala de aula (SILVA, 2014, p.32).

Dessa forma, amplia-se o potencial dialógico de uma avaliação formadora, a partir do momento em que se possibilita uma participação ativa dos estudantes no processo decisório avaliativo que ocorre em sala de aula, viabilizando, ainda, o potencial de autoria de produtos que possam servir como recursos simultâneos de aprendizagem e avaliação.

### 3 DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA ÀS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS

Neste capítulo abordamos a convergência das mídias e suas implicações na sociedade contemporânea, fazendo emergir a cultura participativa, as narrativas transmidiáticas e suas relações com a inteligência coletiva.

#### 3.1 Convergência das mídias

Atualmente, com vimos na introdução, assistir telenovelas não é um ato tão passivo, visto que elas passaram a dialogar com as redes de internet. Ainda que a experiência-base seja a mesma da época em que eu assistia aos programas da TV, agora o público pode expandir sua experiência pelas redes sociais e interagir com sua novela favorita (FECHINE, 2014). Nesse sentido, Jenkins (2009, p.29) explica a cultura da convergência da seguinte forma: “Bem-vindos à cultura da convergência, onde velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneira imprevisível”. Assim, as mídias convergem na mente dos usuários. Esse movimento vai ser nomeado por Jenkins (2009) como a *convergência das mídias*.

Ainda a partir do conceito da convergência, o autor desconstrói a “Falácia da Caixa Preta”, que consistia na proposta de um aparelho que unificaria as experiências de comunicação dos usuários, aposentando todos os seus predecessores. No entanto, a partir do conceito de convergências das mídias, os hardwares deixariam de ser relevantes, sendo tratados apenas como tecnologias de distribuição dos discursos midiáticos. Ou seja, os meios de comunicação permanecem povoando o imaginário dos sujeitos, independente do hardware em que se manifestem.

Nesse sentido, a convergência ocorre na mente dos usuários, fazendo com que os produtores de conteúdos possam aproveitar o melhor de cada mídia para compor o seu discurso, sejam elas analógicas ou digitais, offline ou online.

O conteúdo de um meio pode mudar (como ocorreu quando a televisão substituiu o rádio como meio de contar histórias, deixando o rádio livre para se tornar a principal vitrine do *rock and roll*), seu público pode mudar (como ocorre quando as histórias em quadrinhos saem de voga, nos anos 1950, para entrar num nicho, hoje) e seu status social pode subir ou cair (como ocorre quando o teatro se desloca de um formato popular para um formato de elite), mas uma vez que um meio se estabelece para satisfazer alguma demanda humana essencial, ele continua a funcionar dentro de um sistema

maior de opções de comunicação (...). Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias. (JENKINS, 2009, p. 41-42)

Como podemos observar, os meios de comunicação permanecem ativos na sociedade, atualizando-se a partir do contato com as tecnologias digitais e provocando uma relação estreita entre a produção e a recepção de discursos nos meios de comunicação com as práticas e padrões emergentes da cibercultura.

Compreendemos cibercultura como o fenômeno resultante da interação entre os sujeitos com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Uma forma “sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” (LEMOS, 2003, p.11).

Dessa forma, existe uma estreita relação entre a convergência das mídias Jenkins (2009) com ascensão e consolidação da cibercultura, principalmente no século XXI com a popularização das tecnologias digitais móveis, simbolicamente evidenciadas nos últimos anos pela popularização dos smartphones.

Levy (1999) afirmou enfaticamente, há mais de duas décadas, que os impactos da cibercultura em nossas dinâmicas comunicacionais estariam relacionados às possibilidades de entrelaçamento entre discursos no ciberespaço. Ou seja, os processos de significação ganham fluidez a partir da impossibilidade de manter ativa a tradicional via de mão única entre emissor e receptor:

A co-presença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente. A nova universalidade não depende mais da autossuficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. (LEVY, 1999, p.15)

Assim sendo, podemos afirmar que a convergência das mídias não é possível sem as novas dinâmicas de comunicação emergentes da cibercultura, convergindo conteúdos e mentes, ainda que a partir de processos pulverizados pela ubiquidade das redes.

Nesse sentido, Santaella (2003) acaba por concordar com Jenkins (2009) ao afirmar que a cibercultura atualiza e amplia os meios de comunicação a partir das tecnologias digitais, criando maneiras de se relacionar com as mídias:

Por isso mesmo não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (SANTAELLA, 2003, p. 24)

O diálogo entre os autores nos permite reafirmar que a convergência é possível a partir dos adventos de novas dinâmicas comunicacionais esteadas pelas tecnologias digitais, fazendo com que novas e velhas mídias afluam estabelecendo processos de significação coletivos e fluídos, rompendo com o processo tradicional de comunicação de um para muitos, e favorecendo a superação da passividade dos consumidores que se sentavam em frente ao sofá para assistir às novelas nos anos 1990.

Agora, esses consumidores se confundem como produtores, em eventos muitas vezes simultâneos, fazendo emergir, da multidirecionalidade gerada pela convergência, a noção dos *prosumidores*, para os quais não existe uma separação entre os atos de produção e consumo.

Entre os novos ambientes socioculturais situados no ciberespaço, ganha força a constante necessidade de os consumidores contribuírem com sua autoria ao âmbito das narrativas e franquias com as quais se identificam. Assim, assistimos ao surgimento de uma cultura da participação, como veremos no próximo tópico.

### **3.2 Das guerras de Harry Potter à guerra do carnaval de Mc Loma: a cultura participativa em ação**

O carnaval brasileiro é uma festa que mobiliza boa parte do país durante alguns dias. Em algumas cidades, como Recife e Olinda, as festas iniciam alguns meses antes da data oficial. A partir de setembro, começam a surgir ensaios e desfiles de blocos e agremiações carnavalescas espalhados pelas duas cidades, numa grande e divertida preparação para uma festa que só ocorrerá oficialmente no ano seguinte.

O carnaval oficial acontece entre fevereiro e março. A incerteza quanto aos dias e meses acontece porque a data é móvel, tendo sido incorporada ao calendário

católico, sempre antecedendo o período da Quaresma. Quando do carnaval propriamente dito, as festas iniciam na sexta-feira e transcorrem até a “terça-feira gorda” na semana seguinte. São cinco dias em que as duas cidades param totalmente suas atividades, deixando-se levar por sentimentos dionisíacos e dedicando-se exclusivamente à folia de Momo, personagem considerado rei do carnaval.

Para alguns, a folia se estende à Quarta-Feira de Cinzas, com vários blocos dedicados àqueles que trabalharam durante a grande festa, que levam consigo os brincantes resistentes ao fim de mais um carnaval. Desse modo, as atividades só voltam ao normal, de fato, na quinta-feira.

Em paralelo a esse movimento, a indústria musical trava uma batalha feroz para definir, nos corações e mentes dos foliões, a principal música do carnaval. Essa música marcará para sempre as experiências da folia em um ano específico, sendo uma das principais recordações ao tentar atribuir temporalidade a uma narrativa de carnaval.

Em 2018, Mc Loma, uma funkeira adolescente, então com 14 anos, moradora da periferia do município de Jaboatão dos Guararapes <sup>1</sup>, passou à frente de artistas consolidadas (G1, 2018), como as funkeiras Anitta e Jojo Todynho, para emplacar *Envolvimento* como a música do carnaval daquele ano. Faz-se necessário salientar que o movimento foi iniciado a partir da produção de um clipe musical amador, junto aos seus vizinhos, utilizando câmeras de celular e amadoras.

A partir da postagem do clipe amador no You Tube, a música viralizou e, após 20 dias, um novo clipe da mesma música, a versão “ostentação” (FOLHA, 2018) foi apresentada ao público pela produtora KondZilla, maior produtora nacional do gênero Funk, marcando a entrada de Mc Loma no *mainstream* da música nacional, em pleno carnaval de 2018.

A narrativa acima suscita vários questionamentos: como uma estudante de Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, ultrapassou artistas que contavam com estruturas profissionais de produção e distribuição da indústria fonográfica? Quais relações com a Educação podemos observar a partir da história de Mc Loma? Quais letramentos possibilitaram a autoria do primeiro clipe de Mc Loma

---

<sup>1</sup> Cidade pertencente à Região Metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco.

junto aos seus amigos? Em que espaço de aprendizagens esse letramento foi desenvolvido?

Esses questionamentos serão respondidos nesse tópico, no qual abordamos o tema da cultura participativa, e, no próximo tópico, abordamos a inteligência coletiva, visto que os dois fenômenos estão interligados, retroalimentando-se para compor a cultura da convergência.

Em seu artigo “Por que Heather pode escrever: letramento midiático e as guerras de Harry Potter”, Jenkins (2009, p. 235-284) discorre sobre a história de Heather Lawver, uma adolescente de 13 anos, que criou um site de internet chamado *Daily Prophet*<sup>2</sup>, para servir como diário escolar. A iniciativa se deu após a jovem, a partir da leitura de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, encantar-se pelo universo dos bruxos.

A proposta do site era servir como um jornal escolar para a Hogwarts, a escola que os jovens bruxos frequentam na ficção. Nesse sentido, Heather e seus colaboradores criavam notícias fictícias, que se passavam no universo narrativo da saga de Harry Potter.

A iniciativa alcançou um alto nível de engajamento e popularidade, chegando a “contar com uma equipe de 102 crianças do mundo inteiro” (JENKINS, 2009, p.240). O sucesso da iniciativa, ainda que sem fins lucrativos, acabou por detonar uma verdadeira guerra jurídica perpetrada pelos estúdios detentores dos direitos autorais da obra, gerando o debate acerca dos limites de participação dos fãs em um universo narrativo ficcional. Essa guerra expõe claramente os limites entre a convergência corporativa, representada pelos grandes estúdios, e a convergência independente, fomentada pelos usuários, sem submissão ao controle autoral dos criadores originais do universo.

Esse é o mote da cultura participativa: os consumidores passam a agir como produtores no âmbito do produto que lhes é oferecido. Nesse sentido, Heather e MC Loma possuem muitas semelhanças, visto que não se contentaram em consumir as histórias de Harry Potter ou as músicas de funk, respectivamente. Ambas, em idade escolar e na mesma faixa etária, apropriaram-se de letramentos distintos, desenvolvidos fora da escola, viabilizando a autoria, a colaboração e os

---

<sup>2</sup> *Daily Prophet* (ou Profeta Diário) faz referência a um jornal que existe no universo de Harry Potter, sendo o jornal pelo qual os bruxos se informam diariamente.

compartilhamentos de suas produções, ocupando um espaço comumente restrito aos profissionais da grande mídia.

Uma das questões levantadas por Jenkins diz respeito ao limite da obra e da autoria, no sentido de a convergência modificar as maneiras de interação entre o espectador e a obra oferecida. O estabelecimento de vias múltiplas provoca o surgimento de uma necessidade do consumo através da produção, seja lidando com as possibilidades de interação estabelecidas pelos criadores do conteúdo, seja expandido a obra, principalmente pelo preenchimento de lacunas na história, como no caso de Heather.

Nesse sentido, a *fan fiction*<sup>3</sup> funciona como um instrumento para preenchimento dessas lacunas narrativas, de modo que os fãs passam a preencher os espaços ignorados pelo autor original e os vazios narrativos geralmente representados por personagens ou eventos secundários, que não dizem respeito ao arco narrativo principal de uma obra. É nesse espaço que os fãs se inscrevem através da cultura participativa. Em outras palavras, a narrativa principal gerou um engajamento em nível tão elevado, que os entusiastas se sentem impelidos a contribuir para a totalização de seu universo, expandindo-o. Vale salientar que, em sua maior parte, sem fins lucrativos.

Heather e Mc Loma suscitam um debate acerca dos letramentos desenvolvidos pelas jovens, de forma colaborativa, participativa e independente, utilizando as redes de internet, envolvidas na cultura digital, a fim de produzir as ficções de fãs.

Assim, tendo em mente os diversos conceitos de letramento, podemos perceber como Heather desenvolveu um site, no qual arregimentou outros fãs da saga do jovem bruxo. A partir do site, passou a promover cursos de escrita criativa, objetivando formar os colaboradores na produção de textos criativos para o site, provocando o desenvolvimento de um letramento alfabético e digital, ou de multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), ao nível de jornalistas e romancistas profissionais, tudo coordenado por adolescentes, fora dos ambientes formais de aprendizagem.

O caso de MC Loma é semelhante. A jovem, junto aos vizinhos e colegas da escola, apropriou-se dos letramentos midiáticos e digitais disponíveis nas redes de

---

<sup>3</sup> Em tradução literal: ficção de fã.

internet. E não apenas as dinâmicas de produção, mas as técnicas de compartilhamentos e divulgação. Essa jovem apropriou-se da linguagem artística presente no universo do funk-ostentação, amplamente capilarizado pelas redes, fortemente presente nas periferias brasileiras. O resultado foi constatado em pleno carnaval 2018, quando um clipe caseiro emplacou o hit musical daquele ano.

O fenômeno da cultura participativa, das produções de fãs e o desenvolvimento dos letramentos necessários ao exercício da autoria nesses espaços faz emergir um terceiro elemento presente na cultura da convergência: a inteligência coletiva, que veremos a seguir.

### **3.3 Inteligência Coletiva**

A inteligência coletiva, tratada como um dos três pilares da cultura da convergência por Jenkins (2009) é um conceito desenvolvido por Levy (2010) para dar conta das dinâmicas de produção e compartilhamento de conhecimento decorrentes das rupturas provocadas no âmbito da cibercultura.

Por sua vez, o próprio Levy (1999) aponta a inteligência coletiva como um dos pilares da cibercultura, “do mais básico ao mais elaborado, três princípios orientaram o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva.” (LEVY, 1999, p.127)

As comunidades formadas pelo ciberespaço se configuram como um dos esteios das experiências de produção e compartilhamento das informações, desfazendo os monopólios de conhecimento consolidados no mundo físico e desconectado. Assim, as interconexões propiciadas pela internet agem como catalisador das trocas de informação, ampliando as potências dos fenômenos que envolvem produção, emissão e recepção dos discursos, independente da linguagem e dos objetivos.

A interconexão para a interatividade é supostamente boa, quaisquer que sejam os terminais, os indivíduos, os lugares e momentos que ela coloca em contato. As comunidades virtuais parecem ser um excelente meio (entre centenas de outros) para socializar, quer suas finalidades sejam lúdicas, econômicas ou intelectuais, quer seus centros de interesse sejam sérios, frívolos ou escandalosos. A inteligência coletiva, enfim, seria o modo de realização da humanidade que a rede digital universal felizmente favorece, sem que saibamos a priori em direção a quais resultados tendem as

organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais. Em resumo, o programa da cibercultura é o universal sem totalidade. (LEVY, 1999, p.132)

A partir do advento das tecnologias digitais móveis e da compactação dos dispositivos de produção multimidiática, fazendo-os caber nos bolsos das pessoas, esses fluxos passam a ser preenchidos por informação construída em todas as linguagens possíveis e imagináveis, em uma efusão de sinais multissemióticos.

Dessa maneira, o conhecimento disponível na internet diverge daquele presente em uma biblioteca, por exemplo, na qual os livros condensam informação na linguagem escrita e, talvez, algumas ilustrações. Na dinâmica das redes, as possibilidades de produção ampliam o leque de pessoas aptas a aproveitar o conhecimento disponibilizado. Além disso, estando em redes abertas, o conhecimento se faz acessível a um clique de distância, sem mistérios ou segredos.

O extremo oposto desse contexto retratado ocorre na obra *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco, no qual o conhecimento presente nos livros medievais estava restrito a um pequeno grupo de religiosos letrados, estando indisponível ao restante da sociedade. Na obra de Eco, ainda existe uma restrição extra, que trata do acesso aos espaços físicos onde os livros estavam armazenados, de modo que o conhecimento seria inacessível para vários grupos sociais, ainda que soubessem ler. Essas restrições são implodidas pela inteligência coletiva, na qual se expandem conteúdo, meios e linguagens de difusão.

Em outras palavras, a inteligência coletiva torna possível encontrar conhecimento, antes restrito a um texto acadêmico, em um vídeo, um infográfico ou até mesmo em um game, com a adaptação disponibilizada em uma rede social ou fórum, sendo passível de compartilhamento e até mesmo de processos intermináveis de desconstrução e reconstrução, ajudando a compor outros produtos.

Enquanto isso, o mesmo material trafega pelos fluxos informacionais das redes de internet, desintegrando a autoria individual e fechada, fazendo emergir autorias colaborativas e abertas, e gerando múltiplas versões acerca de um mesmo conteúdo. Cada usuário contribui com sua especialidade na construção do conhecimento que se propõe coletivo, pondo seus saberes à serviço dos pares e compondo uma inteligência coletiva.

Nesse sentido, o conceito de inteligência coletiva dialoga com as concepções de Castells (2002), configurando-se com uma das facetas da Sociedade em Rede, na

qual sujeitos interconectados trafegam em fluxos de informação. Segundo Castells, as redes e fluxos modificaram e/ou catalisaram processos em escala global, ampliando as possibilidades de comunicação e o trânsito de informações, favorecendo as relações capitalistas em nível global, e possibilitando a consolidação das cadeias globais instauradas ao fim da segunda guerra e fortalecidas após o colapso da URSS, estabelecendo o ocidente como centro de gravidade global, assistindo, assim, à emergência do Pacífico Asiático como o coração da indústria global.

um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração o global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (CASTELLS, 2002, p.40).

No entanto, essas rupturas e acelerações também reafirmam as zonas de exclusão e miséria, de modo que os sujeitos já acostumados a ocupar posições relevantes nas relações de poder, passam a determinar, comumente, os novos caminhos trilhados em rede. Em outras palavras, estabeleceu-se um processo de exclusão dos fluxos de informação, dificultando, por exemplo, o acesso aos conteúdos disponíveis nas redes. Apenas os sujeitos que adentram e trafegam por esses fluxos conseguem gozar das benesses da sociedade em rede. Assim, em meio às mudanças, também são mantidas algumas permanências, principalmente nas fricções entre as relações étnicas, de gênero e de sexualidade.

Em contrapartida, as redes e os fluxos são paradoxais no que tange às relações de exclusão e preconceito. À medida que reforçam algumas das mazelas do século passado, também abrem possibilidades de reagrupamento e atuação para que movimentos sociais, minorias e excluídos possam desenvolver suas militâncias por melhorias e visibilidade (CASTELLS, 2013).

A sociedade em rede, a despeito das amarras excludentes e mantenedoras das desigualdades, possibilita escopos de ação àqueles que alcançam entrada nos fluxos e desenvolvem os letramentos necessários à participação ativa.

Nesse contexto, grandes veículos de mídia mantiveram seus domínios, do mundo analógico às redes de internet, consolidando uma convergência midiática corporativa, na tentativa de perpetuar os oligopólios. Em contrapartida, Jenkins (2009) aponta uma convergência por parte dos usuários, fragmentando as relações

tradicionais de emissão e recepção, sendo que a inteligência coletiva é um dos pilares dessa ruptura.

Vale salientar que a cultura participativa é um fenômeno restrito aos navegadores dos fluxos de informação. O próprio Jenkins (2009) aponta as limitações provocadas pela exclusão digital, fazendo com que a cultura da convergência se traduza como um fenômeno, na maior parte das vezes, restrito à classe média com acesso às redes e dispositivos. Essa problemática é confirmada por estudos como o de Barreneche, Rojas e Menéndez-Echavarría (2018); ao constatar estratégias informais desenvolvidas por jovens na periferia colombiana, objetivando a inserção nos fluxos de informação dos games online, na tentativa de superar a deficitária infraestrutura e a falta de acesso à internet de alta velocidade. Os autores apontam para a predominância de uma ecologia midiática desconectada, ou seja, não-convergente:

Se encontró una diversidad de ecologías mediáticas en el estudio, pero no necesariamente convergentes. En contraste con el aparente proceso universal de adopción digital y convergencia, estos jóvenes habitan un mundo de conexiones y comunicaciones donde los medios tradicionales coexisten con los digitales y ambos son experimentados de manera diferente. (BARRENECHE, ROJAS e MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, 2018, p.179)

Em concordância, embora existam algumas experiências exitosas em comunidades periféricas, como o próprio caso de MC Loma, cujo fenômeno exemplifica a entrada dos jovens de periferia na cultura da convergência, com associação à inteligência coletiva; o cenário mais comum das áreas de vulnerabilidade social se configura na falta de acesso à convergência, cenário confirmado pelas pesquisas mencionadas na introdução deste trabalho.

Paralelo a esse cenário de exclusão de vários sujeitos da convergência e dos fluxos de informação, a inteligência coletiva se desenvolve entre os que possuem acesso ao ciberespaço. Dessa maneira, Jenkins (2009) aponta o enfraquecimento da figura do *expert*, fazendo emergir um conhecimento espalhado comunitariamente.

Dialogando diretamente com Levy (2007), Jenkins (2009) afirma que

as pessoas subordinam sua expertise individual a objetivos e fins comuns. Ninguém sabe tudo. Todo o conhecimento reside na humanidade. A inteligência coletiva refere-se a essa capacidade das comunidades virtuais de alavancar a expertise combinada de seus membros. O que não podemos saber ou fazer sozinhos, agora podemos fazer coletivamente. (JENKINS, 2009, p.56)

Dessa maneira, as comunidades transitam em torno de um tema central, ou mídia regente (FECHINE *et al.*), seja um game, filme ou série, desenvolvendo ramificações e estabelecendo uma teia de conhecimento disponível a todos os associados, possibilitando ainda que esse conhecimento esteja disponível aos navegantes digitais. Essa reconfiguração da disponibilização e da troca de conhecimentos faz com que o status de especialista, ou expert em um assunto, perca relevância no âmbito da cultura da convergência, visto que a produção, o compartilhamento e o consumo de saberes e conteúdos são coletivos. Ou seja, prevalece uma produção coletiva de significados, sendo difícil a missão de um sujeito que sozinho tente dar conta dos processos e saberes convergentes. Ainda que um sujeito consiga se aprofundar na apropriação de tais saberes, ele estará apenas acumulando significados que não correspondem àqueles produzidos e vivenciados pela coletividade. Nesse sentido, é impossível fugir da convergência, porque ela inerentemente ocorre conectada às redes e aos fluxos de informação, apoiando-se na coletividade, ainda que o ponto de partida seja um conteúdo analógico.

Esse ambiente profícuo, fará emergir uma nova forma de estruturar as narrativas, principalmente aquelas com ampla participação popular. A estrutura proporcionada pela cultura da convergência das mídias, na cultura participativa dos fãs e na inteligência coletiva, provoca o surgimento das narrativas transmidiáticas.

### **3.4 Narrativas transmidiáticas**

De acordo com Jenkins (2010), narrativa transmidiática é um conceito traduzido em

um processo em que elementos integrantes de uma ficção são dispersos sistematicamente por vários canais de distribuição com o objetivo de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada. Idealmente, cada meio faz sua própria contribuição única para o desenrolar da história (JENKINS, 2010, s/p)

O processo transmidiático só é possível a partir dos pilares da cultura da convergência, pois o conteúdo disperso em vários canais de distribuição, ou mídias, conflui no imaginário dos consumidores através dos meios convergentes e da inteligência coletiva, adquirindo engajamento a partir das possibilidades dos fãs se inscreverem como autores daquele universo, ainda que sem a liberação legal dos criadores originais. “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” (JENKINS, 2009, p.138)

A partir dessa conceitualização podemos discorrer sobre como esses conteúdos dispersos convergem na mente dos consumidores e usuários das narrativas e serviços criados em torno de uma estratégia transmidiática, elencando suas principais características, estratégias e formas de composição.

Segundo Gosciola (2012), o termo transmídia aparece pela primeira vez no ano de 1975, quando o compositor e instrumentista Stuart Saunders Smith levanta o conceito de *trans-media composition* para se referir a uma composição com melodias, harmonias e ritmos diferentes para cada instrumento e músico, como se cada combinação de músico e instrumento complementasse a obra.

Entretanto, o conceito de transmídia como o conhecemos atualmente, vinculado às experiências das mídias de massa, tem uma de suas origens em 1991, quando Marsha Kinder publica o livro *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, no qual a autora relata observações nos hábitos de consumo midiático do seu filho. A criança passava as manhãs assistindo ao desenho animado das Tartarugas Ninja; à tarde, brincava com bonecos pertencentes à franquia; e, à noite, era levado ao cinema para assistir a um filme das mesmas tartarugas. A autora analisa que seu filho estava engajado no universo das tartarugas mutantes, ao ponto de passar um dia inteiro imerso neste universo narrativo, hora como espectador dos desenhos e filmes, hora como produtor de suas próprias narrativas a partir da brincadeira com os bonecos (GOSCIOLA, 2012, p.08).

De acordo com Fachine *et al.* (2013), existem várias estratégias mobilizadas para elaboração de universos transmidiáticos, definindo os conteúdos conforme sua função, classificando desde produções voltadas à divulgação do universo, até as próprias expansões narrativas, que acrescentam enredos aos universos.

Quadro 1: Estratégias e conteúdos transmidiáticos

ESTRATÉGIAS	CONTEÚDOS	
PROPAGAÇÃO	Conteúdos reformatados	Antecipação
		Recuperação
		Remixagem
	Conteúdos informativos	Contextuais

		Promocionais
EXPANSÃO	Conteúdos de extensão textual	Extensões narrativas
		Extensões diegéticas
	Conteúdos de extensão lúdica	Extensões vivenciais
		Extensões de marca

Fonte: Fechine *et al.* (2013)

No quadro 1, podemos perceber a ideia de criação de conteúdos reformatados ou informativos, a fim de divulgar a narrativa principal. Nesse sentido, os criadores lançam mão de várias estratégias, como antecipação de conteúdos futuros, recuperação de trechos já vivenciados, ou remixagem como geração de memes, montagens e clipes musicais (FECHINE *et al.* 2013).

Os conteúdos informativos oferecem novas informações sobre a narrativa e seus personagens, preenchendo lacunas, mas sem criar narrativas, podendo ser contextuais, com dados acerca do universo narrativo; ou promocionais, com informações de bastidores, por exemplo, e *making offs* (FECHINE *et al.* 2013).

Já as expansões de caráter textual narrativo, podem criar ramificações narrativas, proporcionando novas ficções ao consumidor, como novos filmes, livros e spin-offs. Já as extensões textuais diegéticas surgem como artefatos criados em torno da narrativa central, como perfis de personagens em redes sociais, diários fictícios de um personagem ou documentos ficcionais. Por fim, as expansões lúdicas vivenciais constroem experiências imersivas e interativas, como games, concursos ou quiz. Por sua vez, as expansões lúdicas de marca surgem com produtos ofertados para posse simbólica dos fãs, configurando-se como acessórios, camisas, brinquedos e colecionáveis diversos (FECHINE *et al.* 2013)

Como podemos observar, a lógica transmidiática vai adquirindo contornos em consonância ao desenvolvimento de uma sociedade informacional (CASTELLS, 2002) e da ascensão e consolidação da cibercultura (LEVY, 1999), frutificando-se a partir do momento em que passamos da cultura das mídias à cibercultura (SANTAELLA, 2003), quando as mídias analógicas migraram em direção ao ciberespaço, ganhando capilaridade pelas redes interconectadas.

Não por coincidência, Jenkins vai iniciar a sua definição de transmídia no ano de 2001, com o artigo “*Converge? / Diverge?*”, publicado no *Massachusetts Institut Technology* (MIT). Nesse sentido, as dinâmicas iniciadas na segunda metade do

século passado e intensificadas durante a virada do milênio, criaram o ambiente propício à remodelagem das estruturas midiáticas corporativas, que precisavam encontrar uma forma de se apropriar do potencial da cultura digital em seus produtos.

## 4 EDUCAÇÃO E TRANSMÍDIA

Neste capítulo, desenvolvemos o referencial teórico que emerge da relação entre transmídia e educação. Para isso, a partir da nossa RSL, pudemos constatar que alguns conceitos surgem sempre relacionados ao desenvolvimento das competências transmidiáticas. Portanto, a primeira seção aborda as competências transmidiáticas sistematizadas por Scolari (2018a; 2018b).

Por fim, na segunda seção, estabelecemos um contraponto crítico às competências elencadas pelo projeto *Literacia Transmedia*, a partir de González López (2019), utilizando a perspectiva da plataformização para compreensão dos limites sociopolíticos da transmídia corporativa, e apontando a pedagogia decolonial como uma forma de superar essas limitações.

### 4.1 Competências Transmidiáticas

A partir do surgimento das narrativas transmidiáticas, esteada pelas dinâmicas da cultura da convergência, surge a necessidade de os indivíduos desenvolverem os letramentos necessários à compreensão e autoria no âmbito das linguagens e meios de representação midiáticos mobilizados para construção desses universos.

É necessário reforçar, a partir dos elementos de uma narrativa transmidiática (JENKINS, 2009; 2010) (PRATTEN, 2015), que não basta que os indivíduos desenvolvam a capacidade de ler e associar as narrativas espalhas em várias mídias, para que o processo se desenvolva em sua plenitude. Alguns dos sujeitos envolvidos com a história precisam assumir a tarefa da autoria necessária à expansão de tais universos, como requisito à ampliação do engajamento com as franquias transmidiáticas corporativas.

No entanto, a participação autoral no âmbito de uma franquia transmidiática não interessa apenas aos conglomerados midiáticos, configurando-se, também, como um dos objetivos da transposição das dinâmicas de transmídiação para as salas de aula.

Desse modo, o conceito de letramento transmidiático evoca necessariamente a simbiose entre as pessoas do produtor e do consumidor. Propositamente, usamos

o termo simbiose, da biologia, que se define como uma interação entre dois organismos, resultando em uma relação de benefício mútuo entre as espécies. Desse modo, a relação entre produtores e consumidores se configura como uma das bases das narrativas transmidiáticas.

Cabe ressaltar uma peculiaridade dessa simbiose, pois é importante registrar que, no âmbito das narrativas transmidiáticas, as funções não são solidificadas, possibilitando que um sujeito, hora consumidor, em um estalar de dedos, torne-se o produtor do mesmo conteúdo. Essa transitoriedade das funções, ocorre numa velocidade tal que se torna impossível definir com precisão em que momento da experiência transmidiática o indivíduo se encontra.

Assim, como solução para esse impasse, temos a cristalização do prosumidor, neologismo representado pela junção das palavras produtor e consumidor, funcionando como uma das âncoras do processo de desenvolvimento do letramento transmidiático. Em outras palavras, uma proposta transmidiática precisa prover espaços de expressão dos prosumidores.

Para Scolari<sup>4</sup>,

**Literacia Transmedia** é entendida como um conjunto de capacidades, práticas, valores, sensibilidades e estratégias de aprendizagem e intercâmbio desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas colaborativas (...) A **Literacia Transmedia** parte de uma leitura diferente da realidade mediática dos jovens. Sem rejeitar os postulados da Literacia Mediática, expande-os e complementa-os com outras questões de investigação e outras propostas de intervenção. A **Literacia Transmedia** tem como foco principal o que os jovens fazem com os media, considerando-os *prosumers* (produtores + consumidores), capazes de partilhar e gerar conteúdos mediáticos de diferentes tipos e níveis de complexidade (2018a, p.4, grifos do autor).

O conceito de *literacia transmedia*, pontuado por Scolari (2018a; 2018b), é construído no âmbito da investigação internacional executada pelo projeto Literacia Transmedia, coordenado pelo autor a partir da Espanha, e que consistiu em uma série de pesquisas etnográficas realizadas por 50 pesquisadores, de 10 instituições, em 8

---

<sup>4</sup> Antes de prosseguir, necessitamos de uma ressalva quanto aos termos que serão utilizados nesta seção: a seguir, utilizaremos simultaneamente os termos letramento, *alfabetización* e *literacia* para nos referirmos ao mesmo conceito, tendo em vista que algumas das nossas referências advêm do projeto internacional *Transmedia Literacy*, que, em Portugal, denomina-se *Literacia Transmedia* e, na Espanha, denomina-se *Alfabetización Transmedia*. Assim, decidimos por manter os termos do português de Portugal e do espanhol quando formos referenciar os dados e conceitos oriundos do projeto.

países: Espanha, Austrália, Colômbia, Finlândia, Itália, Portugal, Reino Unido e Uruguai.

O objetivo do projeto foi produzir um levantamento etnográfico acerca da cultura digital desenvolvida pelos jovens, quando consomem e produzem conteúdos no âmbito da cultura da convergência e nas franquias transmidiáticas.

Scolari (2018a; 2018b) aponta para uma distinção importante em relação à *literacia mediática*, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Literacia x Literacia Mediática x Literacia Transmedia

	 LITERACIA	 LITERACIA MEDIÁTICA	 LITERACIA TRANSMEDIÁTICA
<b>Linguagem</b>	Texto verbal (leitura/escrita)	Multimodal	Multimodal
<b>Suportes mediáticos</b>	Livros e textos impressos	Imprensa, audiovisual e digital	Redes digitais - Media Interativos - Transmedia
<b>Objetivo da ação</b>	Desenvolver leitores e escritores críticos	Desenvolver consumidores e produtores críticos	Desenvolver <i>prosumers</i> críticos
<b>Sujeito de interpelação</b>	Visto como iliterado	Visto como consumidor passivo	Visto como <i>prosumer</i>
<b>Direção da ação</b>	Do topo para a base	1) Do topo para a base 2) Da base para o topo	1) Da base para o topo 2) Do topo para a base
<b>Contexto de aprendizagem</b>	Formal (escolas)	Formal (escola), informal e não-formal	De informal a formal (escola)
<b>Papel do professor</b>	Autoridade de conhecimento - Mediador estudante/texto	Mediador do conhecimento - Criador de experiências de aprendizagem com/através dos media	Facilitador de conhecimento - Tradutor cultural
<b>Referências teóricas</b>	Linguística	Estudos de <i>media</i> e Estudos Culturais	Estudos dos <i>media</i> (ecologia mediática, Transmedia <i>storytelling</i> ) Estudos Culturais

Fonte: Scolari (2018a, p. 04)

Como podemos observar na tabela acima, a diferenciação realizada pelo autor estabelece um diálogo com a perspectiva abordada pelo GRUPO NOVA LONDRES (2021), trazendo à tona a necessidade de pensar nos letramentos necessários à vida contemporânea. Nesse sentido, é notável como o conceito de letramento midiático

não consegue dar conta das necessidades originadas da relação entre as mídias tradicionais e a cultura digital. A própria cultura da convergência (JENKINS, 2009) versa sobre o entrelaçamento entre as novas e velhas mídias, que convergem na mente e na experiência do expectador (agora prosumidor), pressupondo simultaneidade entre os atos do consumo e produção.

Martín-Barbero (2014), ao pensar a relação entre educação e comunicação, assume a necessidade de pensar uma relação estreita entre escolas e formação para as mídias. Essa formação se faz necessária ao desenvolvimento pleno da cidadania, configurando-se a partir de uma perspectiva crítica lançada por estudantes e professores sobre os meios de comunicação.

A crítica indispensável, tanto dos conteúdos como das formas de sedução dos meios audiovisuais, só será válida e socialmente eficaz quando a escola for capaz de inserir essa crítica em um projeto de mudança educativa de envergadura cultural. Entendo como tal, em primeiro lugar, um projeto que recoloca a ideia de cultura com a qual a escola trabalha em nossos países para que comece a reconhecer as ciências e tecnologias, tanto como dispositivos de produtividade como de transformação dos modos de perceber, de saber e de sentir. O que implica incorporar as novas tecnologias de comunicação e informação como “tecnologias intelectuais”, isto é, como *estratégias de conhecimento* e não como meros instrumentos de ilustração ou difusão (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 56).

Esse viés crítico será responsável pelo consumo adequado dos produtos ofertados pelos grandes veículos de comunicação, os quais, muitas vezes, atendem exclusivamente ao lucro, operando estratégias de invisibilização de grupos subalternizados, atendendo à necessidade de estabelecer uma audiência unificada, em torno de conteúdos massificados, dialogando, por vezes, com interesses de grupos dominantes nas esferas políticas econômicas.

Nesse contexto, a escola surge como um valioso espaço para reflexão acerca dos meios de comunicação, sendo inerente a compreensão dessas dinâmicas, inclusive sob o viés da autoria. Nesse sentido, a perspectiva de Martín-Barbero (2014) atende ao desenvolvimento do letramento midiático, propondo um consumo crítico-reflexivo, à medida que também direciona à apreensão dos meios de produção midiáticos como a própria estratégia de conhecimento. Entretanto, consumo e autoria ainda são pensados de forma separada no letramento midiático.

Embora o letramento midiático vislumbre um universo semiótico multimodal — assumindo a necessidade de empoderamento das mídias disponíveis, como vídeos, áudios, podcasts e outras mídias sociais — não pressupõe necessariamente uma

articulação transmidiática, envolvendo várias mídias em uma narrativa (SCOLARI, 2019b).

Ao dialogarmos com o letramento midiático, multiletramentos e letramento transmidiático, percebemos a existência de uma série de pontos de intersecção, fazendo-nos perceber como essas perspectivas estão próximas no cotidiano de estudantes e professores. Podemos assumir que o letramento midiático está elencado entre os multiletramentos, principalmente quando utilizado no âmbito da cultura digital. A passagem da cultura das mídias para a cibercultura (SANTAELLA, 2003) provoca este entrelaçamento, tornando possível assumir que o letramento midiático está necessariamente articulado para composição do conceito dos multiletramentos.

Portanto, podemos pontuar que a diferenciação supracitada, no que se refere à perspectiva de simultaneidade entre produção e consumo, contemplada pelo conceito de letramento transmidiático, também se aplica à relação deste com os multiletramentos, à luz do GNL (2021). Dessa maneira, os movimentos de apreensão dos *designs* digitais disponíveis, seguindo com os movimentos do *design* e *redesign*, são tomados como processos distintos, ainda que pertençam ao processo dos multiletramentos.

Cabe ressaltar, porém, que o design multimodal, resultado da integração dos sistemas multimidiáticos de criação de significados, constante nos multiletramentos, torna-se um dos pilares do processo de letramento transmidiático. Assim, podemos inferir que os três conceitos são interdependentes, de modo que os multiletramentos podem ser tomados como principal forma de acesso às representações midiáticas que compõem um universo transmidiático. Por sua vez, o letramento transmidiático vai atuar nos processos articulatórios entre as representações multimodais, viabilizando a simultaneidade entre consumo e produção, e a compreensão no âmbito da ecologia midiática que compõe uma narrativa transmidiática.

Na prática, podemos observar essas relações conceituais nas produções transmidiáticas mais tradicionais, principalmente se levarmos em consideração que muitas franquias transmidiáticas são acessadas, pela maior parte do público, através de uma única mídia. Como exemplo, a maior parte do público de Star Wars está restrita aos filmes, sem adentrar no universo transmidiático ofertado pelos criadores através dos *games*, quadrinhos, livros e desenhos animados.

Também cabe ressaltar que nem todos os consumidores se tornam produtores. Ou seja, o letramento midiático também torna possível o acesso parcial aos fragmentos de um universo transmidiático, embora não seja o suficiente para a imersão transmidiática plena. Em outras palavras, a experiência transmidiática plena, de acordo com Scolari (2018a; 2018b), só é vivenciada pelo grupo restrito dos prosumidores, aqueles que atuam na expansão transmidiática, engajando-se como autores.

Como pontua o próprio Scolari (2018c, p. 131):

A grande diferença entre transmedia literacy e as outras concepções tradicionais de media literacy é a seguinte: nós não interpelamos os sujeitos (neste caso, os jovens) nem como ignorantes (analfabetos) nem como vítimas das new media. Interpelamo-los como prosumidores, sujeitos que, em maior ou menor medida, produzem ou contribuem para os conteúdos de mídia circularem nas redes sociais. Obviamente há jovens que possuem diversas capacidades transmidiáticas e outros, muito poucas. Ou seja, não existem nativos digitais, o que realmente existe é uma topografia bem variada e distribuída de forma bastante irregular na qual essas competências estão dispostas.

Dessa maneira, devemos levar em consideração a existência de um terceiro perfil, que se situa no meio do caminho entre a perspectiva dos multiletramentos e o letramento transmidiático, personificado no sujeito que compreende a existência de uma narrativa transmidiática, que adentra a multimodalidade e articula seu entendimento de um universo cujas significações estão espalhadas por várias mídias, contudo, sem exercer a autoria e a expansão da narrativa.

Essa efusão nas maneiras de se relacionar com a realidade transmidiática dialoga com a complexidade posta pela própria cultura da convergência. Fachine e Lima (2019), em articulação com Jenkins (2015), entre outros autores, apontam para a existência desses múltiplos perfis decorrentes da relação entre os fãs e o texto transmidiático, reconhecendo que a participação do fã é indispensável à existência de uma experiência transmidiática, ainda que esta ocorra em um ambiente proposto e controlado pelos produtores.

Essas múltiplas perspectivas de participação abrem uma importante oportunidade para a relação existente entre educação e o letramento transmidiático, possibilitando engajar estudantes no processo de produção do conhecimento, a partir de uma abordagem dialógica, suportando uma interação bidirecional (SILVA, 2011).

Para isso, é necessário mobilizar as mesmas práticas dos fãs no trato com as narrativas transmidiáticas em sala de aula.

É preciso deixar de estigmatizar essas práticas e parar de considerá-las uma perda de tempo. Nas novas plataformas, desde os videogames até as redes sociais, os jovens estão aprendendo a fazer muitas coisas. Em vez de proibir o seu uso, penso que os dispositivos móveis deveriam fazer parte dos processos educativos. A escola é muito resistente à tecnologia [...], mas as salas de aula sempre estiveram cheias de tecnologias, desde o livro até a lousa ou os mapas! Diante da chegada das *novas tecnologias*, a escola sempre se fecha e demora muito tempo em adotá-las. Aconteceu o mesmo com o vídeo, com a calculadora e agora está acontecendo com as redes digitais e os aparelhos móveis. Mas uma coisa é certa, é ilusório pensar que os problemas da educação se solucionam simplesmente introduzindo *novas tecnologias* dentro da sala de aula. Como dizia Paulo Freire, o que é preciso mudar são as relações entre os atores envolvidos nos processos educativos, passar do monólogo ao diálogo. (SCOLARI, 2018c, p. 132)

Nesse sentido, a investigação do *Literacia Transmedia* proporciona um vislumbre do que os jovens fazem na cultura digital transmidiática. Para isso, o projeto investigou as competências mobilizadas pelos jovens, no trânsito pela cultura da convergência e pelas narrativas transmidiáticas, fazendo emergir como é o processo de desenvolvimento dessas competências, focando principalmente nas aprendizagens relacionadas ao domínio dos objetos técnicos necessários à vivência de dinâmicas transmidiáticas. Ou seja, através de uma pesquisa etnográfica, o projeto conseguiu elencar uma série de práticas e de como elas são desenvolvidas no âmbito da inteligência coletiva, fora dos ambientes formais da educação.

A metodologia empregada foi executada em cinco etapas, consistindo em: contato com os jovens através da escola; aplicação de questionários; oferecimento de *workshops* de imersão nas narrativas transmidiáticas; entrevistas individuais; e etnografias presenciais e digitais. Podemos perceber que o projeto reconheceu na escola um ambiente natural de pertencimento dos jovens, no qual desenvolvem um diálogo simultâneo entre vivências presenciais e digitais.

O público-alvo foi composto por jovens entre 12 e 18 anos, de diversos perfis escolares, contemplando escolas públicas, privadas, urbanas e rurais, com pouco ou total acesso às tecnologias digitais.

A seguir, podemos observar uma representação gráfica da taxonomia de competências e estratégias de aprendizagem informal elaborada pelos pesquisadores do projeto:

Figura 3: Competências Transmidiáticas



Fonte: Scolari (2018a, p.10)

Como podemos observar, a *Literacia Transmedia* criou uma taxonomia centrada em 9 dimensões que comportam ao todo 44 competências básicas, distribuídas em 144 capacidades específicas, sendo que a mais relevante é configurada pela produção de objetos nas mais variadas linguagens, desde a produção textual, passando pelo audiovisual, até chegar às linguagens de código computacional utilizadas na programação de softwares e sites de internet.

Assim, temos as seguintes dimensões fundamentais (SCOLARI, 2018a, p. 09):

1. Produção;
2. Prevenção de riscos;
3. Performance;
4. Gestão Social;
5. Gestão Individual;
6. Gestão de Conteúdos;
7. Mídia e Tecnologia;
8. Ideologia e Ética;
9. Narrativa e estética

É possível observar, de acordo com os dados levantados pelo projeto, em consonância com os preceitos da cultura da convergência (JENKINS, 2009) e da Inteligência coletiva (LEVY, 2010), que, além de expandir as competências sistematizadas por Jenkins et al (2006), os jovens estão interligados pelas redes de

internet, consumindo e produzindo conteúdos, desenvolvendo as competências necessárias a partir da aprendizagem entre pares.

O levantamento das dimensões e competências desenvolvidas pelo projeto levou em consideração três esferas de prática digital dos jovens, as quais suportam o desenvolvimento dos letramentos: os games; a internet e suas redes sociais; e as culturas participativas.

A dimensão **produção**, segundo Pereira e Moura (2018), configura-se a partir das práticas de autoria, indo desde textos escritos até o uso de outras linguagens, compreendendo a produção de áudio, vídeos e animações. Expande-se para as criações com utilização de linguagem computacional, possibilitando que os jovens escrevam linhas de código utilizadas em sites e softwares, além da programação de processos automatizados, envolvendo a robótica, por exemplo. Estas habilidades de produção se desenvolvem através do contato com outros jovens, através de processos de experimentação e práticas coletivas, fazendo emergir processos coletivos de criação e compartilhamento, além de estarem relacionadas às práticas de modificação e *redesign*.

A **gestão individual** consiste na administração dos recursos próprios, do tempo e das emoções. Está relacionada à capacidade de administrar as obrigações escolares, pessoais e profissionais, de modo a restar tempo para o trânsito nas redes sociais, para se dedicar aos games e às atividades de autoria (KOSKIMAA, 2018). Também interfere na gestão de recursos como conectividade e armazenamento de dados, além do acesso aos hardwares necessários às vivências transmidiáticas. Impacta na construção da identidade digital, reverberando como se constrói a imagem nas redes sociais, preocupando-se em como a rede de amigos percebe seu perfil digital.

A **gestão social**, de Koskimaa (2018), é descrita como as habilidades de comunicação, articulação e capacidade de executar trabalhos colaborativos. Está amplamente relacionada aos jogos digitais colaborativos, como *League of Legends* e *Counter Strike*, tendo em vista a necessidade de pertencer a um grupo para jogar nessas plataformas, sendo possível apenas a partir da organização e administração das vivências coletivas. Essa competência, a da gestão social, está intrinsecamente relacionada à inteligência coletiva e ao processo de aprendizagem com os pares mais experientes. Nesse sentido, sustenta os processos de aprendizagem que ocorrem em

comunidades de aprendizagem situadas na internet, além dos fóruns de discussão. Uma característica notável é a capacidade de saber quando é necessária a ajuda de algum companheiro mais experiente, e onde encontrá-la, seja para solucionar um problema de acesso aos objetos técnicos ou passando pela ajuda na superação de uma fase difícil em um game.

No que tange à **gestão de conteúdo**, Koskimaa (2018) relaciona à capacidade de gerenciar as diferentes representações midiáticas encontradas na cultura digital transmidiática, através das diversas plataformas e redes sociais. Envolve o manuseio, seleção, organização, compartilhamento e divulgação. Essa competência também está relacionada à busca por metadados e análises acerca dos conteúdos pretendidos, além de sustentar processos de curadoria e criação de *playlists*.

Por sua vez, de acordo com Perez e Contreras (2018), a **performance** se configura como uma competência relacionada aos *games*, estando atrelada ao desempenho dos jovens para alcançar os níveis mais altos de proficiência em determinados jogos. Dessa forma, estão relacionadas ao pensamento estratégico, exploração e avaliação de riscos, além das possibilidades de melhorias da performance através de colaborações com outros jogadores.

A performance também surge como um dos elementos que favorece a profissionalização dos jovens como jogadores profissionais. Ela é relevante em um momento no qual vários games estabelecem circuitos competitivos altamente lucrativos, fazendo emergir uma série de táticas e processos de ampliação das habilidades. Nesse contexto, o mundo dos jogos demanda dos jovens estratégias e níveis de aprofundamento relacionados ao mundo do trabalho tradicional, como a capacidade de estabelecer planos estratégicos de trabalho e execução de tarefas complexas, além de constante processo de pesquisa para aprofundamentos em áreas de conhecimento relacionadas à práxis.

Ainda, os jovens desenvolvem competências relacionadas à **mídia e tecnologia**, estando diretamente relacionadas ao conhecimento dos hardwares e softwares envolvidos nos processos da comunicação através das mídias. De acordo com Gaspard e Horst (2018), são essas competências que permitem aos jovens avaliarem quais dispositivos e interfaces estão associados às cadeias produtivas midiáticas, reverberando diretamente na perspectiva da compreensão dos processos econômicos postos em prática pelas plataformas, como a monetização existentes nos

games e redes sociais, além da compreensão de como o tráfego digital se reverte em lucro obtido através da negociação dos dados dos usuários e anúncios.

Nesse sentido, os jovens demonstram ter consciência da relação entre o uso das tecnologias digitais e as possibilidades financeiras envolvidas nessas dinâmicas. Assim, essa competência está associada à capacidade de avaliar as diferenças entre dispositivos, softwares, *games* e redes sociais, tornando possível distinguir as práticas e usabilidades pertinentes em cada espaço ou recurso, além de poder avaliar o impacto acerca de possíveis *upgrades* ou investimentos na experiência do usuário. Por exemplo, essas competências permitem que jovens *gamers* avaliem as melhores configurações de hardware em um PC, ou *smartphone*, que lhes garantam vantagens competitivas durante as partidas, permitindo, também, que os influenciadores digitais, ou *streamers*<sup>5</sup>, determinem os melhores equipamentos para produção de seus vídeos.

Por sua vez, as competências **narrativas e estéticas**, de acordo com Guerrero-Pico e Lugo (2018), estão diretamente relacionadas à capacidade de compreensão das narrativas disponibilizadas aos jovens, seja pelos estúdios profissionais ou por seus pares. Nesse sentido, é uma dimensão esteada no âmbito das narrativas transmidiáticas, configurando-se a partir da capacidade de reconhecer, compreender e avaliar os entrelaces narrativos fragmentados em várias mídias, somando-se, ainda, à capacidade de emitir juízo de valor estético acerca dessas narrativas, e reconhecendo elementos técnicos que favorecem uma experiência de qualidade, no consumo e produção dessas mídias. Dessa forma, os jovens se tornam aptos a analisar aspectos técnicos relacionados às imagens e fotografias de um produto audiovisual, suas trilhas sonoras e os gráficos de um *game*.

As competências vinculadas à dimensão narrativa e estética possibilitam que os jovens reconstruam universos narrativos, viabilizando a compreensão transmidiática, levando em conta a necessidade de compreender a linguagem de várias mídias para articular os mundos narrativos.

Sagas originadas en el mundo de los videojuegos y extendidas hacia otros territorios mediáticos como Assassin's Creed permiten acercarnos a la reconstrucción de mundos narrativos transmedia, un proceso en el que los jóvenes «persiguen» y mapean las distintas expansiones narrativas de sus productos culturales favoritos a través de varios medios y plataformas. Esta competencia también incluye el reconocimiento de contenidos generados por

---

<sup>5</sup> Influenciadores digitais conhecidos por transmitir partidas de games ao vivo.

los usuarios a partir de un producto mediático existente (por ejemplo, la *fan fiction*), acercando a los jóvenes a los procesos de reapropiación cultural que realizan sus pares en comunidades creativas (GUERERO-PICO E LUGO, 2018, p. 67)

Dessa maneira, essa dimensão apresenta um papel estratégico para operacionalização do conceito de letramento transmidiático, assumindo que é justamente no ato da recomposição de mundos narrativos que acontece a convergência das mídias anunciada por Jenkins (2009), sendo indispensável para o desenvolvimento da autoria simultânea ao consumo, tendo em vista que os atos de articular e criar narrativas se configuram como ações fundamentais ao desenvolvimento do prosumidor, enquanto sujeito ativo na imersão transmidiática plena.

Em relação à **prevenção de riscos, ideologia e ética**, Masanet e Establés (2018) compreendem as competências necessárias ao tráfego seguro na cultura digital, proporcionando vivências seguras, levando em conta o cuidado necessário à exposição nas redes e à prevenção dos riscos relacionados à negociação dos dados e invasão de privacidade decorrentes da utilização de plataformas digitais e mídias sociais. Essas competências passam também pela necessidade de participação crítica nestes ambientes, possibilitando que os jovens identifiquem as finalidades e formas dos discursos disponíveis nas redes.

O desenvolvimento dessas competências tem fomentado debates envolvendo várias áreas de conhecimento, entre profissionais da informática, comunicação, educação e outros. As preocupações decorrem de alguns eventos que tomaram forma nas duas primeiras décadas do século XXI, tendo se intensificado nos últimos anos. Por exemplo, o mundo assistiu, perplexo, o potencial destrutivo das notícias falsas nos últimos pleitos eleitorais nos EUA e no Brasil, bem como os esquemas de utilização de dados obtidos através de plataformas e redes sociais para manipulação da opinião pública durante eleições - vide escândalo da *Cambridge Analytica*. Ou, ainda, a proliferação dos discursos de ódio contra minorias e grupos sociais que destoam da matriz heteronormativa, branca e cristã do mundo ocidental.

Dessa maneira, essas competências são desenvolvidas pelos jovens a fim de reconhecer os riscos envolvidos no trânsito pelas redes e no consumo dos discursos ofertados nas plataformas. Assim, eles se tornam capazes de identificar mensagens ofensivas e desvios de representatividade através do reforço de estereótipos, bem

como a necessidade de ocupar espaços na mídia a partir da produção de conteúdos contra hegemônicos.

De certa forma, essas competências dialogam com a perspectiva de consumo crítico dos meios de comunicação levantados por Martín-Barbero (2014), e que subsidiam a perspectiva do letramento midiático, surgindo como um importante desafio ao desenvolvimento do letramento transmidiático e levando em conta que as mídias dispersas, disponíveis à reconstrução transmidiática, possibilitam o surgimento de novos riscos à segurança dos sujeitos, seus dados e direitos civis, como, por exemplo, a possibilidade de adequação de um discurso de ódio a partir da análise dos dados de um usuário-alvo.

Portanto, faz-se necessário que sejam desenvolvidas dinâmicas que possibilitem a aprendizagem dessas competências, que, por sua vez, surgem como complementares entre si, tendo em vista que a dimensão da produção está relacionada, por exemplo, às competências narrativas e estéticas na viabilização da cultura participativa. E, além disso, que essa participação não se faz sem o reconhecimento dos riscos, da ética e da ideologia envolvidas nos processos de codificação e decodificação de significados.

Nesse sentido, o projeto *Literacia Transmedia* também conseguiu sistematizar as formas de desenvolvimento dessas competências, pontuando 6 dinâmicas de aprendizagem informal, no âmbito da cultura transmidiática, que foram definidas como uma “sequência de ações individuais ou coletivas com vista a adquirir e acumular conhecimento, capacidades e atitudes das experiências e interações diárias em diferentes contextos” (SCOLARI, 2018a, p.10).

Assim, os jovens desenvolvem as competências transmidiáticas através de seis estratégias básicas, que são consideradas informais pelos pesquisadores, pelo fato de serem construídas no âmbito da inteligência coletiva estada pelas relações em rede, fora do ambiente escolar formal. Ou seja, ainda que envolvam colegas da escola em suas redes, tais competências não costumam dialogar com os processos de ensino e aprendizagem das salas de aula.

No quadro apresentado a seguir, são pontuadas as maneiras de desenvolver as competências transmidiáticas:

Quadro 3: Estratégias informais de aprendizagem

MODALIDADES	DESCRIÇÃO
<b>Aprender fazendo</b>	O aluno coloca em prática um conjunto de atividades relacionadas com a capacidade que quer adquirir. Essas atividades envolvem geralmente processos de tentativa e erro que, gradualmente, o ajudam a aperfeiçoar a capacidade em questão.
<b>Resolução de problemas</b>	O aluno é confrontado com um problema ou questão que o motiva a adquirir a capacidade adequada para o resolver.
<b>Imitação / Simulação</b>	O aluno reproduz ações, sequências e decisões tomadas por alguém com maior experiência.
<b>Jogando</b>	O aluno adquire uma determinada capacidade ao envolver-se em ambientes de jogo.
<b>Avaliando</b>	O aluno adquire ou aperfeiçoa uma capacidade examinando o seu próprio trabalho ou o trabalho de terceiros ou, ainda, tendo outras pessoas a examinarem o seu trabalho.
<b>Ensinando</b>	Ao transmitir conhecimento a terceiros, o aluno adquire uma capacidade que o ajuda em tarefas de ensino.

Fonte: Scolari, 2018a, p.12

Como é possível observar, são estratégias que envolvem processos ativos de construção do conhecimento e que se apoiam na aprendizagem colaborativa, a partir da experimentação e do contato com os pares mais experientes. Nesse sentido, a inteligência coletiva (LEVY, 2010; JENKINS, 2009) se confirma como um importante elemento de sustentação da cultura da convergência e do letramento transmidiático.

Entretanto, precisamos fazer algumas ressalvas ao *Transmedia Literacy*, levando em conta um lócus de enunciação latino-americano e assumindo a necessidade de desenvolver uma epistemologia do sul, bem como reconhecendo a obrigatoriedade de introduzir, no debate acerca do desenvolvimento do letramento transmidiático, as formas de apreensão dos objetos técnicos digitais, pelos sujeitos epistêmicos do sul. Isso, pautando a obrigatoriedade de absorver os conceitos de interculturalidade nas vivências transmidiáticas, com vistas ao caminho de desconstrução das diferenças coloniais que perpassam ao ambiente digital, e assumindo que o trânsito que ocorre nas plataformas do norte, pelos sujeitos do sul, atende às pautas imperialistas postas em prática a partir da negociação de dados e

informações, fazendo emergir o desafio de contemplar um letramento transmidiático crítico

#### **4.2 Limites e críticas ao desenvolvimento das competências transmidiáticas**

Ao lançarmos um olhar mais profundo sobre o projeto *Literacia Transmedia*, podemos perceber algumas limitações no que se refere às competências da prevenção de danos, ética e ideologia. Tais competências se mostram insuficientes em um contexto global no qual as empresas de tecnologia desenvolvem dinâmicas de dataficação e monetização a partir dos dados dos usuários que trafegam nas suas plataformas e mídias sociais.

Entre os países europeus participantes da pesquisa, todos situados no ocidente europeu, essa problemática se apresenta como uma vulnerabilidade no que se refere à perspectiva do direito à privacidade. As competências não levam em consideração a necessidade de os estudantes compreenderem os processos de sujeição dos dados coletados às dinâmicas que atendem interesses diversos, com algoritmos voltados à oferta de experiências personalizadas de conteúdos e publicidades.

No entanto, entre os demais países envolvidos no projeto, situados na América Latina — em uma lógica que se expande aos demais países da região, ainda que não tenham sido campos da etnografia realizada, essas competências se mostram insuficientes. Assim como pelo fato de não levarem em consideração as relações de colonialidade do poder presentes na inserção dos sujeitos do sul nas plataformas e redes do norte.

De acordo com González López (2019), ao lançarmos um olhar crítico sobre o projeto, percebemos algumas lacunas teóricas e epistemológicas. A primeira dessas lacunas nos leva justamente a refletir acerca da invisibilidade dada no projeto às dinâmicas postas em prática pelas grandes corporações por trás das plataformas e redes, como Google e Facebook. Ao não relacionar as questões inerentes à plataformização, dataficação e monetização dessas redes, no rol de competências delineadas pelo projeto, assume-se que os estudantes não necessitam compreender os novos caminhos de circulação de dados e informações, e sobre como a indústria midiática obtém seus lucros.

De acordo com Poell, Nieborg e Van Djick (2019), existe uma dinâmica de plataforma posta em prática pelas indústrias midiáticas e de plataformas. Essa prática reconfigura a economia digital, favorecendo o surgimento de monopólios nos processos de intermediação entre os usuários e os serviços, softwares e conteúdos disponibilizados a partir da relação com a cultura digital. Uma plataforma consiste em

infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados (POELL, NIEGBORG, VAN DJICK, 2019, p. 04)

Nesse sentido, o processo de plataforma consiste na criação sistemática de plataformas, a partir da disponibilização de estruturas de servidores, redes, processamento computacional e monetização, aliados à possibilidade de criação de mercados com altas barreiras de entrada, de modo que os criadores de conteúdo, seja mídia ou softwares, não tenham a opção de se ausentar de tais plataformas, sob risco de não terem visibilidade de mercado. Como exemplos, podemos citar as plataformas de venda de aplicativos para celular como Play Store e Apple Store, dos sistemas operacionais Android e IOS, respectivamente. Ou das plataformas de venda de *games* como Steam, PS Store e Xbox Live. Esses ambientes criam estruturas mercadológicas tão sólidas, que os produtores de games, aplicativos e mídias não conseguem boa visibilidade se estiverem de fora das plataformas.

Os criadores de conteúdos são considerados os complementadores das plataformas (POELL, NIEGBORG, VAN DJICK, 2019), tendo em vista que atuam para ampliar as possibilidades ofertadas aos usuários. A atuação dos complementadores também desperta outra característica das plataformas, os kits de programação para desenvolvimento de softwares. Tais kits, conhecidos como API (Interfaces de Programação de Aplicativos), funcionam como base de programação para criação dos softwares e serviços a serem ofertados aos usuários, fazendo com que os softwares funcionem interligados à infraestrutura de dados da plataforma.

A viabilização dessa infraestrutura de dados proporciona a ligação da plataforma com sensores, rastreadores e plugins de coleta de dados posicionados nos aparelhos utilizados para acesso, configurando-se, como a base dataficação, o fenômeno de coleta massiva dos dados dos usuários, não apenas demográficos ou de perfil, mas, principalmente, comportamentais.

Desta maneira, as infraestruturas de plataforma são integradas a um número crescente de dispositivos, desde smartphones e smartwatches até eletrodomésticos e carros autônomos. Essa infinidade de extensões das plataformas permite que os empresários transformem praticamente todas as instâncias de interação humana em dados: ranqueamento, pagamento, pesquisa, assistir conteúdos, dirigir, caminhar, conversas, amizades, namoro, etc. Esses dados são, então, processados algorítmicamente e, às vezes, sob condições rigorosas, disponibilizadas aleatoriamente para uma ampla variedade de atores externos (POELL, NIEGBORG, VAN DJICK, 2019, p. 06)

Como podemos observar, a coleta de dados possibilita a manutenção e ampliação dos lucros das plataformas e seus complementadores, servindo também como fundamentos à criação de estratégias para a sustentação da presença e engajamento dos usuários. Para isso, amparadas nos processos massivos de coleta e interpretação de dados, as plataformas atuam na remodelagem das interações entre usuários, buscando definir seus padrões de consumo e comportamento, visando garantir o engajamento dos usuários através das suas interações e produções. Em outras palavras, a interação proporcionada a partir das plataformas, cujas estratégias estão esteadas nas análises dos dados comportamentais dos usuários, influenciam na remodelagem das práticas sociais e culturais dos sujeitos. Por fim, tal processo coletivo de remodelagem viabiliza o crescimento da plataforma, promovendo reverberações sociais, culturais, políticas e econômicas nas sociedades.

Portanto, como podemos observar, a dataficação orientada pelas plataformas reverberam diretamente na nossa vida fora delas. Ao assumirmos a existência de usos políticos dos dados, é necessário refletir, diante dos recentes escândalos de efusão das notícias falsas e na ingerência nos processos eleitorais efetuados a partir da dataficação<sup>6</sup>, sobre a necessidade de pensar o letramento transmidiático como uma das bases para a tomada de consciência desses processos por parte dos usuários/cidadãos. Assim, a emergência de um letramento transmidiático crítico se configura como um dos elementos primordiais a serem pautados nas práticas pedagógicas.

É importante reconhecer, ainda, que a dinâmica de dataficação também interfere na relação dos sujeitos com o próprio Estado, como pontuado por Silveira

---

<sup>6</sup> Nos últimos anos pudemos presenciar o escândalo da Cambridge Analytica, empresa que utilizava os dados obtidos através do Facebook para manipulação da opinião pública durante processos eleitorais.

(2016), e que, nessa perspectiva, é importante conhecer os limites e possibilidades decorrente do uso de softwares e plataformas pelos governos, revelando um aspecto preocupante acerca da coleta de dados dos cidadãos por gestores públicos. Essa problemática é potencializada quando os governos lidam com empresas estrangeiras de tecnologia, expondo dados de seus cidadãos aos interesses de outras nações. Essa relação veio à tona durante a pandemia da COVID-19, quando governos se juntaram ao Google para a utilização dos sensores presentes nos celulares, com objetivo de vigiar as interações entre cidadãos nas dinâmicas de contágios do vírus (LEMOS e MARQUES, 2020).

Outra perspectiva acerca das dinâmicas operadas pelas plataformas diz respeito ao seu impacto na própria educação. Iniciativas recentes desenvolvidas por empresas de tecnologia apostam na dataficação em ambientes educacionais, partindo do subterfúgio de que os dados analisados legitimam o desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem personalizadas. Tais plataformas educacionais surgem como soluções de baixo custo aos constantes problemas de aprendizagem diagnosticados nos sistemas públicos educacionais. De acordo com Van Djick e Poell (2018), as plataformas educacionais implicam uma série de preocupações no que se refere à negociação de dados de professores e estudantes, além da subalternização dos sistemas educacionais públicos aos interesses corporativos globais.

Entretanto, o principal problema, para os autores, reside no fato de que a individualização em massa da aprendizagem, semelhante às dinâmicas das redes sociais, pode representar um risco à educação, por atrelarem o ritmo frenético das redes sociais aos processos educativos. Isso pode fazer emergir uma aprendizagem veloz, focada no desenvolvimento de competências tecnicistas de curto prazo, em detrimento de uma educação de longo prazo, sacrificando habilidades sociais e intelectuais críticas.

Nesse sentido, para González López (2019), o projeto *Literacia Transmedia* ignora tais práticas das plataformas quando assume que as competências externas à escola são cada vez mais importantes em relação às competências orientadas pelas teorias pedagógicas discutidas no âmbito institucional e acadêmico da educação. Como afirma o próprio projeto:

Los entornos formales de aprendizaje siguen siendo relevantes mientras que los entornos informales adquieren cada vez más importancia ya que juegan

un papel clave en la educación moderna de nuestros jóvenes [...] Los jóvenes, em nuestra era digital, son autodidactas, forman comunidades culturales en las que se sumergen a través de las redes sociales fuera de nuestras aulas. (SCOLARI, 2018, p.11)

Essa percepção do projeto suscita outra questão, o fato de que as competências de produção aparecem desvinculadas das competências éticas e ideológicas, que, por sua vez, surgem como menos importantes na taxonomia. Ou seja, ao assumirmos que as produções dos usuários servem com base de sustentação à manutenção das plataformas e que o letramento transmidiático funciona como chave ao trânsito na cultura digital transmidiática, a partir da substancialização do prosumidor, não podemos desvincular o ato da produção transmidiática de sentidos do seu viés crítico e ético.

El problema que detectamos en el TL, como así también en la tradición de investigaciones educativas en la que se inscribe, es el mismo que podemos encontrar en cualquier estudio que busque transformar un ámbito y que, para hacerlo, parta de un diagnóstico formulado en base a presupuestos teóricos y a un trabajo de campo que marginan a ese ámbito de su foco –en este caso, la escuela–. Allí reside el problema epistemológico por el cual en el mapa del TL las competencias que mayor lugar deberían tener de acuerdo a los objetivos de una formación crítica y reflexiva son las de mayor vacancia. Como bien señalan los lineamientos del estudio, su eje se deposita más en la actividad de generar y compartir en las redes, que en llevar adelante esta tarea de un modo reflexivo y consciente de sus implicancias (GONZÁLEZ LÓPEZ, 2019, p.233-234)

Desse modo, as competências presentes na taxonomia não se mostram suficientes para atender à necessidade apontada por Martín-Barbero (2014), para quem a escola deve desenvolver uma relação crítica dos estudantes com os meios de comunicação, favorecendo o reconhecimento dos interesses corporativos e hegemônicos substanciados nos discursos veiculados pelas mídias.

Essa brecha epistemológica se amplia quando nos detemos sobre os métodos etnográficos operados pela pesquisa, que consistiu em uma etnografia digital focada nas práticas dos jovens, desconsiderando os aspectos circundantes históricos, sociais, simbólicos e econômicos das relações entre os sujeitos da pesquisa e a utilização de tecnologias digitais, principalmente no contexto latino-americano (GONZÁLEZ LÓPEZ, 2019). Isso favorece a manutenção dos interesses hegemônicos na definição das práticas de consumo e modos de vida organizados a fim de manter a lucratividade e os contextos de submissão.

Como podemos observar na metodologia do projeto:

El enfoque etnográfico que defendemos aquí se basa en la teoría antropológica y específicamente busca centrarse en los elementos sensoriales y emocionales vinculados a los medios digitales en la actividad cotidiana, la experiencia y los ambientes que se crean. En este sentido no debe confundirse con los objetivos holísticos más tradicionales de la etnografía, que tienden a centrarse en los elementos observables, visibles, simbólicos y lingüísticos de lo cotidiano (PINK e ARDEVAL, 2018, p.115)

Desse modo, faz-se importante situar a emergência de um letramento transmidiático na América Latina, vinculando-o ao debate acerca das relações de subalternização desveladas pelo conceito da colonialidade do poder, a partir da qual poderemos pensar no desenvolvimento de uma pedagogia decolonial enquanto perspectiva inerente à intermediação crítica, na educação, das competências e estratégias de aprendizagem desenvolvidos pelos jovens nas plataformas digitais. Com isso, pretendemos superar a ausência apontada por González López (2019) no *Literacia Transmedia* no que se refere à fragilidade das competências críticas e éticas, além de contemplar uma perspectiva que leve em consideração os aspectos históricos, sociais e políticos condicionados ao trânsito dos jovens latino-americanos na cultura digital transmidiática.

Dessa maneira, torna-se importante o diálogo entre o letramento transmidiático e os conceitos de modernidade, colonialidade, epistemologia do sul e decolonialidade, fazendo emergir uma proposta de pedagogia decolonial, porque tais conceitos estão entrelaçados e reverberam diretamente em nosso contexto social, político, cultural e educacional.

De acordo com Mignolo (2017) e Quijano (2009), a colonialidade é um fenômeno estruturante da modernidade e não uma de suas consequências. Em outras palavras, a modernidade emanada da Europa a partir do renascimento cultural e das expansões marítimas, sendo possível apenas a partir das opressões praticadas durante a colonização violenta da América Latina e de outros continentes. Nesse sentido, é importante pensar a existência do par modernidade/colonialidade, para se referir à subalternização que se mantém nos processos históricos de longa duração, mesmo com independência formal das nações e dos sujeitos colonizados.

Nesse contexto de modernidade/colonialidade, é importante pensar que o controle colonial se manifesta através do controle da economia, da autoridade estatal, do gênero, da sexualidade e, por fim, do conhecimento e das subjetividades. Portanto, os domínios da matriz colonial de poder abrangem todos os sistemas de convivência

humana nas nações submetidas, de modo que essas quatro dimensões são sustentadas pelo fundamento racial e patriarcal do conhecimento, formando um espaço de legitimação da ordem mundial, a partir dos preceitos emanados pelo norte global (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2009; WALSH, 2013; 2019).

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjetivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controlo das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. (QUIJANO, 2009, p.74)

Com podemos observar, os processos coloniais de submissão se estendem para muito além da ocupação dos territórios pelos invasores/colonizadores. A colonialidade se manifesta em vários processos históricos e sociais, impactando as relações raciais e de gênero, além de impor a vinculação ao sistema de produção capitalista como único caminho viável ao desenvolvimento. Para isso, torna-se imprescindível à submissão epistêmica, provocando um apagamento de outras formas de pensamento e produção de conhecimento, privilegiando os saberes vinculadas às epistemologias do norte global.

Nesse sentido, Santos (2007) desperta nossa atenção ao pensamento abissal que consiste em uma ditadura epistêmica na qual existe um monopólio da ciência, filosofia e teologia ocidentais nos processos de definição das verdades. Dessa forma, uma linha invisível separa o mundo, estabelecendo um pensamento abissal que considera como verdade tudo que está vinculado às antigas metrópoles e, como crenças e fantasias, tudo que está do outro lado. Assim sendo, o pensamento abissal se configura como uma das faces da colonialidade.

Essa dominação epistêmica se fez presente durante o período colonial, quando a matriz colonial de poder transformou as relações das populações nativas com a natureza e os recursos naturais, a partir da imposição do pensamento abissal, objetivando a inserção de tais recursos na economia ocidental globalizada a partir do Norte, ignorando as concepções e relações existentes.

Esse período, no qual as violências foram mais escancaradas, foi marcado pelos extermínios das nações indígenas e pela consolidação do tráfico negreiro pelo atlântico, legitimados pela perspectiva da predominância racial e religiosa dos europeus. Aliada às ocupações militares e comerciais, a modernidade surgiu como pretexto e justificativa, sendo um horizonte de desenvolvimento implantado pelo homem branco, em busca da cristianização do mundo.

Nesse sentido, em relação às justificações e retóricas, de acordo com Mignolo (2017), a lógica da colonialidade passou por três etapas, em cada qual existindo uma práxis orientadora do processo de dominação. Na primeira etapa, a justificativa consistia na retórica da salvação das almas pela conversão ao cristianismo e o progresso pela modernidade civilizatória. Na sua segunda etapa, a colonialidade se manifestou através do aparato autoritário do poder colonizador e da administração dos corpos e mentes, nos estados-nações que se criaram no contexto da ocupação europeia na América. Por fim, a terceira etapa, na qual nos encontramos, tem início quando as corporações e o mercado se tornam dominantes, sobrepondo-se à autoridade estatal das nações europeias. Nesse momento, ocorre a ruptura, “o cidadão europeu saudável e a minoria saudável das colônias, que eram administradas e controladas pela eugênia no século XIX e na primeira metade do século XX, agora foram convertidos em consumidores/empresários” (MIGNOLO, 2016, p. 08).

No âmbito epistemológico, a colonialidade se iniciou a partir da fundamentação teológica do cristianismo, rumando ao racionalismo antropocêntrico à medida que a modernidade avançava e se consolidava nos corações e mentes, reverberando nos processos biopolíticos de submissão dos corpos coloniais, através do exercício do poder pelas autoridades. Entretanto, contemporaneamente, a lógica da colonialidade, amparada pela transformação dos cidadãos em consumidores/empresários, manifesta-se a partir da absorção dos valores corporativos nas esferas de administração dos corpos subalternizados, consistindo em uma dinâmica amparada pela revolução tecnológica, a partir da qual os sujeitos são formados através das concepções tecnicistas da educação, com objetivo de reproduzir a lógica da colonialidade:

A revolução tecnológica junto com os valores corporativos que eram priorizados na Europa Ocidental e nos Estados Unidos (deixo o Japão de lado por enquanto) fizeram com que a própria administração se tornasse o principal centro da vida social e do conhecimento. Os valores corporativos

requerem a eficiência: quanto mais se produz, quanto maiores os ganhos, tanto mais feliz se deveria estar. A tecnologia tem treinado os seus próprios especialistas, que são pagos para “melhorar” a administração tecnológica de tudo. No caso da formação e educação, a revolução tecnológica está criando um novo tipo de sujeito, cujo “conhecimento” consiste em passar o tempo empacotando o “conhecimento” segundo as opções tecnológicas do menu. O “pensamento tecnológico” toma o lugar do pensamento em geral e das disciplinas como a filosofia e o aspecto filosófico de todo o conhecimento, reduzindo-os a um pacote tecnológico de opções. (MIGNOLO, 2016, p. 08)

Portanto, o contexto contemporâneo da colonialidade nos obriga a refletir acerca da educação pautada no desenvolvimento acrítico de competências vinculadas ao pensamento tecnológico. Nesse sentido, as críticas realizadas por González López (2019) ao projeto *Literacia Transmedia* estão vinculadas à lógica da colonialidade do poder, principalmente ao assumirmos que as estruturas ofertadas pela dinâmica da plataformização podem ser vistas como uma das manifestações da colonialidade, no que se refere ao controle dos comportamentos, processos de aculturação e uniformização das formas de pensar.

A vinculação da plataformização à lógica da colonialidade se torna mais perceptível quando levamos em consideração as dinâmicas de dataficação no âmbito da administração pública governamental, como apontado por Silveira (2016) e Lemos e Marques (2020). Nesse sentido, ocorre uma sobreposição entre governos e corporações estrangeiras de tecnologia na gestão dos dados nacionais. Tal sobreposição parece se configurar, por exemplo, como uma das manifestações da colonialidade do poder na gestão pública, incorporando dinâmicas criadas e operadas por empresas estrangeiras na administração do Estado, entregando dados dos cidadãos aos países detentores dos processos de armazenamento e análise.

Sendo assim, o desenvolvimento de um letramento transmidiático crítico se propõe sob o guarda-chuva da decolonialidade como prática de resistência à violência emanada pela colonialidade, sem se deixar cair nas promessas da modernidade. Por sua vez, o giro decolonial é um processo inscrito na própria modernidade, como elemento constituinte dessa, enquanto resposta aos processos de subalternização nas esferas política, econômica, social, epistêmica e subjetiva (MIGNOLO, 2007; 2016).

Dialogando com as energias proporcionadas pelo giro colonial, Walsh (2013) conceitua a pedagogia decolonial como um conjunto de práticas insurgentes que viabilizam, a partir da educação, uma ruptura com a modernidade/colonialidade, favorecendo a emergência da interculturalidade e reconhecendo novas formas

simultâneas de ser, pensar, existir, saber e viver. Dessa maneira, uma pedagogia decolonial nasce em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, ao propor a necessidade de uma educação que possibilite a tomada de consciência por parte dos educandos, das situações de opressão e exploração, constituintes de uma sociedade desigual, situada no contexto da decolonialidade.

Assumindo que o pensamento de Paulo Freire surge como um importante ponto de partida para essa pedagogia, Walsh (2013) propõe um diálogo de Freire com outros autores, como Franz Fanon e Manuel Zapata Olivella, a fim de incorporar aspectos étnico-raciais, de gênero e de espiritualidade à pedagogia decolonial. Assim, diante de uma perspectiva educativa insurgente, assume-se o compromisso de provocar a conscientização acerca das faces da colonialidade em paralelo aos processos de modificação da própria realidade, fazendo emergir uma sociedade intercultural como suporte às múltiplas formas de existência.

Nesse ponto, é importante diferenciar multiculturalidade de interculturalidade. A multiculturalidade absorve as diversas culturas e invisibiliza os processos de subalternização, desconhecendo os efeitos da diferença colonial, manifestando-se através do poder do Estado, e submetendo sua lógica às culturas absorvidas. Por sua vez, o conceito de interculturalidade assume os efeitos negativos da colonialidade, à medida que proporciona o reconhecimento às diversas formas de existir, viver, sentir e pensar. Desse modo, a interculturalidade reconhece o outro, sem tentar inscrevê-lo na lógica da dominação, rompendo com a padronização violenta provocada pela colonialidade que impõe uma lógica eurocêntrica e capitalista à sociedade (WALSH, 2019).

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial. (WALSH, 2013, p.66)

Portanto, surgem processos não só de aprendizagem, mas dinâmicas pedagógicas que assumem a importância dos processos de desaprendizagem das estruturas criadas pela colonialidade, impactando tanto nos grupos subalternizados

quanto nos opressores, que, por sua vez, necessitam reconhecer seus privilégios e posições de dominação, reaprendendo novas formas sociais.

Em síntese, ao pensarmos em uma pedagogia decolonial, devemos assumir uma educação insurgente, vinculada à realidade dos sujeitos envolvidos, de modo que possibilite a tomada de consciência das faces negativas da modernidade/colonialidade, assumindo a interculturalidade como horizonte, reconhecendo memórias coletivas e proporcionando suporte às múltiplas formas de viver, existir, sentir, pensar, conhecer e conviver. Ou seja, configurando-se a partir da busca por novas formas de estruturação epistemológica.

Nesse sentido, pontuamos como necessário o diálogo entre as competências elencadas pelo projeto *Literacia Transmedia* com o conceito de pedagogia decolonial, no sentido de promover o desenvolvimento de competências transmidiáticas críticas. Possibilitando, dessa feita, a tomada de consciência acerca dos processos de reafirmação das matrizes coloniais para o gênero, sexualidade e religião, assim como da plataformização, dataficação, monetização existentes no âmbito da cultura digital, que dão suporte à cultura da convergência e as narrativas transmidiáticas. Mas que, no entanto, também se configuram como uma das faces da colonialidade do poder, à medida que atendem aos interesses das corporações.

Desse modo, enquanto horizonte utópico, o entrelaçamento entre as competências transmidiáticas e a pedagogia decolonial pode contribuir para proporcionar rupturas com o modelo de colonialidade proposto no âmbito da cultura digital, podendo viabilizar o surgimento de uma interculturalidade digital transmidiática, fazendo emergir narrativas transmidiáticas decoloniais contra hegemônicas, desvinculadas das plataformas coloniais.

Por fim, a reflexão proporcionada nesta seção contribuiu para preencher a lacuna existente no que se refere às competências de ideologia e ética presentes no *Literacia Transmedia*. Dessa forma, a pedagogia decolonial dialoga com a mobilização das outras competências, como a produção de conteúdos, por exemplo. Ou seja, assume-se uma concepção de letramento transmidiático que leve em consideração as peculiaridades da América Latina, no que se refere à decolonialidade, ao pensarmos em uma dinâmica transmidiática no âmbito de uma avaliação formadora, cujo conceito delinearemos no próximo capítulo

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico trilhado nas duas fases desta pesquisa de doutorado. Sendo assim, pretendemos apontar o caminho trilhado, partindo da elaboração dos objetivos de pesquisa, da hipótese e da investigação propriamente dita, até a culminância da pesquisa com a sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas.

Podemos pontuar que esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa (CRESWELL, 2010; 2014), com caráter exploratório, descritivo e explicativo, partindo de uma revisão sistemática de literatura (RSL) (CASTRO, 2001; SAMPAIO e MANCINI, 2007), cuja análise dos trabalhos foi realizada com a utilização dos ciclos de codificação de Saldaña (2013).

Para Creswell (2010; 2014), uma pesquisa qualitativa está inscrita na realidade dos sujeitos pesquisados, tornando necessária a imersão do pesquisador no contexto analisado.

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes (CRESWELL, 2010, p. 186).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa procura romper com o mito da imparcialidade científica, reduzindo a distância entre o cientista e o objeto de estudo, possibilitando uma relação direta com o campo e seus sujeitos, reconhecendo as subjetividades envolvidas nos processos, e suas influências nos resultados a serem apresentados.

Nesse sentido, consiste em uma experiência que articula pressupostos teóricos previamente estruturados com a observação dos fenômenos analisados, criando um movimento pendular, de constantes idas e vindas entre o referencial teórico inicial, a ida ao campo e a revisão das teorias durante a análise. Nesse processo, a pesquisa qualitativa assume o conhecimento como fruto da relação entre pesquisador, campo e sujeitos, de modo que as bases teóricas são constantemente revisadas durante uma pesquisa.

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas de pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de

dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p 49-50).

Dessa forma, é importante salientar que esta pesquisa apresenta duas fases: a primeira compreende as etapas de contextualização da problemática, da elaboração da pergunta de pesquisa e da revisão sistemática de literatura; a segunda fase consiste na análise dos trabalhos prospectados durante a RSL, a fim de sistematizar indicadores avaliativos de competências transmidiáticas, através de quatro ciclos de codificação de Saldaña (2013), nos quais se buscou codificar processos e padrões encontrados nas experiências entre transmídia e educação explicitadas nos trabalhos acadêmicos analisados

Nas próximas seções, descrevemos os métodos e procedimentos empregados, bem como seus respectivos aportes teóricos.

## 5.1 Objetivos

Diante da exposição teórica realizada nos capítulos anteriores, esta tese pergunta **quais indicadores avaliativos podem contribuir para planejar e operacionalizar avaliações formadoras com mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula?**

Dessa forma, nosso objetivo geral consiste em **sistematizar indicadores avaliativos que possam contribuir para o planejamento e a operacionalização de avaliações formadoras com mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula.**

Nossos objetivos específicos consistem em:

1. Identificar na literatura científica relatos de experiência acerca da relação entre educação e transmídia;
2. Sistematizar as experiências empíricas de utilização da transmídia na educação, a partir do cruzamento entre os artigos encontrados na RSL com o referencial teórico;
3. Organizar indicadores avaliativos que proporcionem legitimidade ao planejamento e operacionalização de uma avaliação formadora;

4. Analisar padrões de mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula.

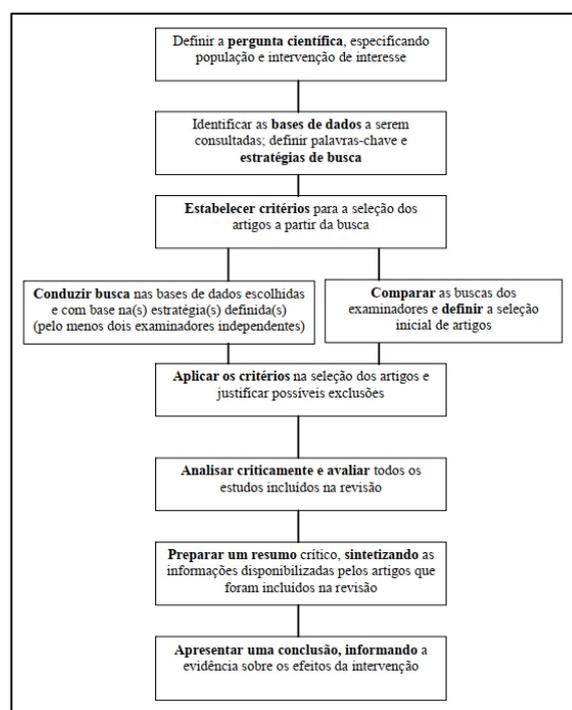
## 5.2 Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

De acordo com Castro (2001), uma revisão sistemática é planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados desses estudos incluídos na revisão (CASTRO, 2001, p.01).

Sendo assim, o método da RSL atenderá aos nossos dois primeiros objetivos específicos e consiste em realizar sistematicamente a busca e interpretação dos estudos científicos, num intervalo de tempo determinado, sendo costume buscar produções científicas em um intervalo entre 5 e 10 anos, a depender do campo de atuação.

Uma revisão sistemática é dividida em vários momentos, iniciando com a definição da pergunta de pesquisa, escolha das palavras-chave e dos repositórios em que serão realizadas as buscas. De acordo com Sampaio e Mancini (2007), o esquema abaixo mostra as etapas de uma revisão sistemática:

Figura 4: Etapas da revisão sistemática



Fonte: Sampaio e Mancini (2007)

Portanto, a RSL se orientou a partir da nossa pergunta de pesquisa, levando também em consideração o objetivo geral da pesquisa. Dessa maneira, a revisão sistemática objetivou responder a **como, nas produções acadêmicas, a transmídia está sendo relacionado à educação, no ensino, aprendizagem e avaliação?**

A partir da nossa pergunta de pesquisa, definimos o uso de cinco repositórios para a busca das produções científicas: **SciELO, RCAAP, BDTD, Portal de Periódicos Capes e Scopus**. Foram admitidos três tipos de produção: artigos científicos em periódicos avaliados por pares, com avaliação duplo-cego; dissertações de mestrado; e teses de doutorado, nos idiomas português, espanhol e inglês.

Em relação ao intervalo de tempo da busca, optamos por realizar uma revisão sistemática nos últimos cinco anos. Assim, o critério de inclusão admitiu trabalhos produzidos entre 2016 e 2020.

Para a busca utilizamos as seguintes palavras-chave como descritores primários, admitindo também trabalhos em espanhol e inglês:

1. Transmídia;
2. Narrativas transmidiáticas;
3. Narrativa transmídia;
4. Letramento transmidiático.

Como descritores secundários, objetivando restringir os trabalhos que apresentem um diálogo entre transmídia e educação, utilizamos as seguintes palavras-chave:

1. Educação;
2. Ensino;
3. Aprendizagem;
4. Avaliação.

Nesta pesquisa, não pretendemos realizar recorte por etapas de ensino, de modo que os estudos podem se referir desde a Educação Básica ao Ensino Superior. O nosso foco está na utilização das competências transmidiáticas em contextos educacionais, contemplando também as modalidades de ensino presencial e a distância.

Portanto, os critérios de inclusão das produções nesta pesquisa contemplam estudos que apresentaram relação da transmídia com contextos educacionais, em quaisquer etapas ou modalidades de ensino. Como principal critério de inclusão dos trabalhos, definimos que algum dos termos que remetem diretamente às competências transmidiáticas, ou seja, nossos descritores primários devem estar presentes no trabalho, seja no título, resumo, palavras-chave ou desenvolvimento.

Como segundo critério de inclusão, o trabalho deveria estar relacionado com alguns dos termos que remetem à educação, ou seja, nossos descritores secundários. Podendo estar presentes no título, resumo, palavras-chave ou desenvolvimento do trabalho.

Por fim, como critérios de exclusão, eliminamos inicialmente os trabalhos duplicados após a primeira etapa de busca. Também optamos por descartar os trabalhos que não estivessem relacionados à educação. Tal critério foi constantemente mobilizado, tendo em vista que os descritores secundários são termos comuns, surgindo em trabalhos de outras áreas de conhecimento, ainda que o trabalho não esteja relacionado a uma pesquisa na área da educação.

Abaixo segue um quadro com as combinações a serem utilizadas durante a busca nos repositórios:

Quadro 4: Descritores primários e secundários da RSL

<b>DESCRITORES PRIMÁRIOS</b>	<b>DESCRITORES SECUNDÁRIOS</b>
Transmídia	AND Educação OR Ensino OR Aprendizagem OR Avaliação
Narrativas transmidiáticas	AND Educação OR Ensino OR Aprendizagem OR Avaliação
Narrativa transmídia	AND Educação OR Ensino OR Aprendizagem OR Avaliação
Letramento transmidiático	AND Educação OR Ensino OR Aprendizagem OR Avaliação

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Quadro 5: Descritores primários e secundários da RSL, em inglês

<b>DESCRITORES PRIMÁRIOS</b>	<b>DESCRITORES SECUNDÁRIOS</b>
Transmedia	AND Education OR Teach OR Learning OR Evaluation
Transmedia	AND Education OR Teach OR Learning OR Evaluation

Storytelling	
Transmedia Narratives	AND Education OR Teach OR Learning OR Evaluation
Transmedia Literacy	AND Education OR Teach OR Learning OR Evaluation

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

O seguinte quadro mostra a quantidade de trabalhos encontrados, por repositório e divididos por combinações de descritores:

Quadro 6: Número de Trabalhos encontrados em casa repositório

DESCRITORES PRIMÁRIOS	DESCRITORES SECUNDÁRIOS	SCIELO	CAPEIS	BDTD	RCAAP	SCOPUS
<b>TRANSMÍDIA</b>	AND Educação	2	21	5	15	42
	AND Ensino	3	13	6	19	2
	AND Aprendizagem	1	10	5	15	51
	AND Avaliação	3	6	2	3	12
<b>NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS</b>	AND Educação	1	3	8	3	10
	AND Ensino	1	2	7	4	1
	AND Aprendizagem	0	2	5	3	12
	AND Avaliação	0	1	0	0	5
<b>NARRATIVA TRANSMÍDIA</b>	AND Educação	2	12	12	7	11
	AND Ensino	1	7	10	6	0
	AND Aprendizagem	0	7	7	4	7
	AND Avaliação	1	3	1	3	3
<b>LETRAMENTO TRANSMIDIÁTICO</b>	AND Educação	1	1	2	0	8
	AND Ensino	1	2	1	0	11
	AND Aprendizagem	0	1	1	0	0
	AND Avaliação	0	0	0	2	1

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Após a realização da busca e exclusão dos trabalhos que não atendiam aos nossos parâmetros, selecionamos 42 estudos a serem analisados. Destes 42, temos: 26 artigos científicos publicados em periódicos científicos revisados por pares, em avaliação duplo-cego; 5 teses de conclusão de doutorado; e 11 dissertações de conclusão de mestrado.

A partir da análise dos trabalhos, definimos duas categorias para proceder com análise do material. A primeira categoria, com 16 pesquisas analisadas, contempla àquelas que trazem um referencial teórico acerca das concepções das narrativas transmidiáticas, juntamente aos referenciais nas áreas de conhecimento na qual propõem uma possibilidade de adoção das narrativas transmidiáticas. A partir do cruzamento teórico, os trabalhos da primeira categoria apontam para possibilidades que emergem desta relação, sem, contudo, demonstrar dados empíricos oriundos da

aplicação das narrativas transmidiáticas em seus contextos. Desse modo, optamos por classificar estes trabalhos como **teórico-potenciais**.

Por sua vez, a segunda categoria, com 26 pesquisas, compreende àquelas que desenvolveram uma relação teórica acerca das narrativas transmidiáticas e apresentaram dados empíricos da aplicação dessa relação em contextos educacionais. Ou seja, os estudos da segunda categoria ultrapassam a etapa de desenvolvimento de uma base teórica, relatando o desenvolvimento de dinâmicas transmidiáticas de ensino e aprendizagem, com análises e relatos de experiências. Desse modo, as pesquisas desta categoria foram classificadas como **teórico-experienciais**.

Os dados levantados durante a RSL foram interpretados a partir dos ciclos de codificação de Saldaña (2013), permitindo a emergência dos indicadores de avaliação situados nos estudos da categoria teórico-experiencial. Dessa forma, na próxima seção, traremos o referencial e os procedimentos necessários ao processo de codificação dos indicadores.

### **5.3 Ciclos de Codificação de Saldaña**

Analisar os dados de uma pesquisa consiste em um processo de categorização e unitarização de conteúdos coletados através das etapas iniciais da investigação, com o objetivo de desenvolver uma perspectiva criadora de sentido acerca de um conjunto de fragmentos informacionais a serem interpretados pelo pesquisador, condicionando os dados em uma estrutura lógica, orientada pela metodologia científica adotada.

Esse processo é realizado a partir das hipóteses de pesquisa, sempre em diálogo com os referenciais teóricos que viabilizam a construção de uma perspectiva vinculada aos debates existentes na comunidade científica ou, ainda, promovendo novos olhares aos acadêmicos.

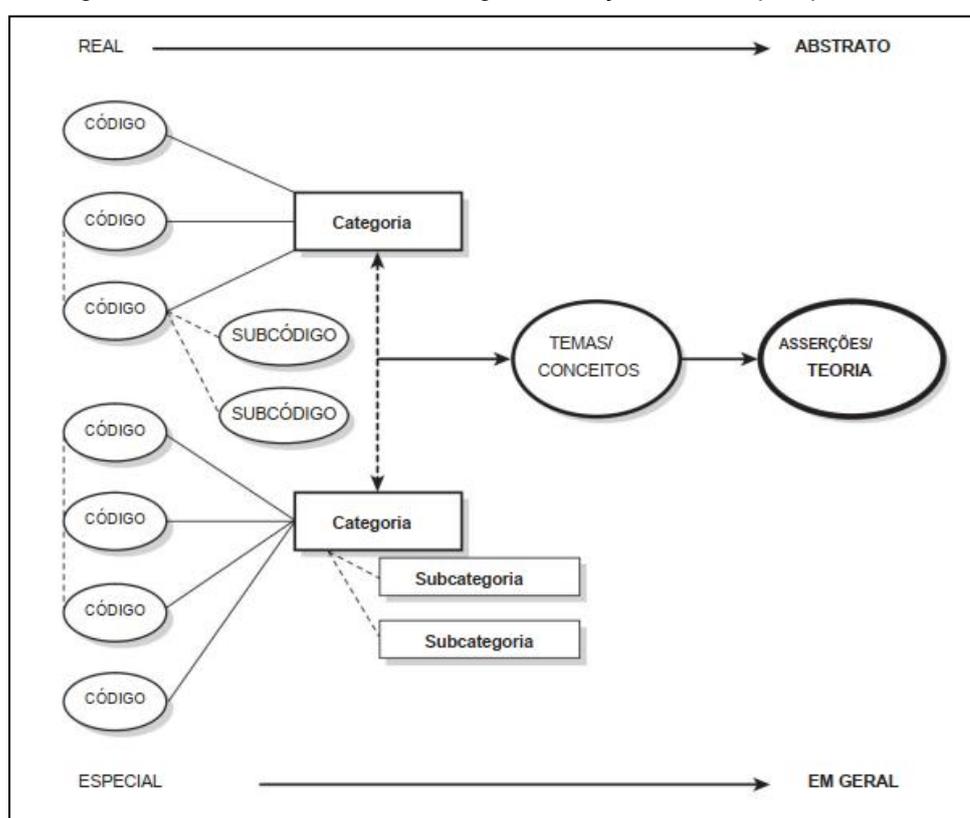
A etapa de análise dos dados consiste em buscar e consolidar padrões interpretativos, através da codificação de trechos dos conteúdos coletados, sejam em formato de texto, áudio, imagens, vídeos, entrevistas, questionários, entre outros.

A partir da reunião de vários trechos analisados e codificados, é possível fazer emergir um conjunto de categorias de análise, a partir das quais podemos

compreender padrões interpretativos, com possibilidade de construção de processos de generalização no contexto analisado.

Costumeiramente, uma análise trará à tona uma série de categorias distintas, fazendo-se necessário indicar as relações entre elas – que podem ser de associação, causalidade, consequência, associação, contradição, entre outras – de forma a viabilizar a construção de um entendimento generalizando acerca do fenômeno estudado, cujo grau de amplitude pode promover a sustentação de teorias científicas a serem expandidas a outros contextos sociais. Esse caminho pode ser observado no esquema conceitual presente na próxima figura.

Figura 5: Percurso analítico do código à asserção em uma pesquisa



Fonte: SALDAÑA (2013, p.13)

Para a análise dos dados levantados em nossa RSL, optamos por utilizar os ciclos de codificação de Saldaña (2013). Esse autor reafirma ser um dos vários caminhos para a interpretação de conteúdo em uma pesquisa, cuja escolha passa pelo diálogo com o campo, as referências teóricas e epistemológicas, além dos recortes conceituais adotados.

O método dos ciclos de codificação de Saldaña (2013) serviu como diretriz de análise para atender aos objetivos específicos 3 e 4, servindo como balizador procedimental à interpretação dos dados:

3. Organizar indicadores avaliativos que proporcionem legitimidade ao planejamento e operacionalização de uma avaliação formadora;
4. Analisar padrões de mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula.

A grande contribuição do método de Saldaña (2013) consiste em proporcionar uma série de perspectivas de codificação, tornando-se possível uma interpretação voltada às várias formas de manifestação de um discurso multimodal, condensado nos dados levantados pelo pesquisador. Essa caixa de ferramentas interpretativa é fundamental para dar conta de ciclos iterativos de análise, cuja codificação e categorização não se esgotam numa única rodada analítica dos conteúdos, mas, na verdade, configurando-se enquanto um processo pendular, de ir e vir, quantas vezes forem necessárias, em ciclos, como afirma o próprio autor:

Raramente alguém vai acertar a codificação na primeira vez. A investigação qualitativa exige atenção meticulosa à linguagem e reflexão profunda sobre os padrões e significados emergentes da experiência humana. A recodificação pode ocorrer com uma perspectiva mais sintonizada usando os métodos do Primeiro Ciclo novamente, enquanto os métodos do Segundo Ciclo descrevem os processos que podem ser empregados durante a segunda (e terceira e possivelmente quarta...) revisão de dados (SALDAÑA, 2013, p.10, tradução nossa)

Outro aspecto relevante do método dos ciclos de codificação reside nas diferentes formas de codificação para o primeiro e segundo ciclos, permitindo ao pesquisador, orientar sua abordagem analítica de acordo com seus objetivos, hipóteses e teorias, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Ciclos de codificação de Saldaña (2013)

<b>Primeiro ciclo de codificação</b>		
<b>Método gramatical</b>	<b>Método elementar</b>	<b>Método afetivo</b>
Codificação por atributo Codificação por magnitude Subcodificação Codificação simultânea	Codificação estrutural Codificação descritiva Codificação <i>in vivo</i> Codificação de processo Codificação inicial	Codificação de emoções Codificação de valores Codificação de versos Codificação de avaliação
Método literário e de linguagem	Método exploratório	Método procedimental
Codificação dramaturgica Codificação de motivo Codificação de narrativa Codificação de diálogos	Codificação holística Codificação provisória Codificação de hipóteses	Codificação de protocolos Esboço de materiais culturais Codificação de domínios e taxionomias Codificação de causalidade
<b>Ciclo de transição entre o primeiro e o segundo</b>		
Codificação eclética		
<b>Segundo ciclo de codificação</b>		
Codificação de padrões Codificação focada Codificação axial Codificação teórica Codificação elaborativa Codificação longitudinal		

Fonte: VOSGERAU, POCRIFKA e SIMONIAN (2016, p.97)

Nesta pesquisa, optamos por realizar quatro etapas de codificação: duas no primeiro ciclo, uma etapa intermediária e, por fim, uma etapa no segundo ciclo.

Durante o primeiro ciclo, iniciamos com uma codificação descritiva do método elementar, cuja principal função é preparar os documentos analisados para futuras codificações. O objetivo foi descrever, nos documentos analisados, trechos referentes ao desenvolvimento de competências transmidiáticas, compreendendo citações em que os pesquisadores afirmam o desenvolvimento dessas competências a partir de suas análises, ou em trechos que demonstrassem tal ocorrência. De acordo com Saldaña (2013, p. 88, tradução nossa), a codificação descritiva “resume em uma palavra ou frase curta – na maioria das vezes como um substantivo – o tópico básico de uma passagem de dados qualitativos”. A codificação dos trechos foi feita com códigos relacionados aos atos de compreensão, significação, produção ou ressignificação transmidiáticas.

Ainda no primeiro ciclo, realizamos um processo de recodificação, como preconiza o próprio Saldaña (2013). Nessa etapa foi realizada uma Codificação de Processo, cuja principal função é codificar a

atividade observável simples (por exemplo, ler, jogar, assistir TV, tomar café) e ações conceituais mais gerais (por exemplo, lutar, negociar, sobreviver, adaptar-se) podem ser codificadas como tal por meio de um Código de Processo. Os processos da ação humana podem ser estratégicos, rotineiros, aleatórios, inovadores, automáticos e/ou ponderados (SALDAÑA, 2013, p.96, tradução nossa)

O objetivo com esse segundo método de codificação foi fazer emergir códigos relacionados às ações de desenvolvimento de competências transmidiáticas, iniciando o processo de categorização dos indicadores que já estivessem possíveis de detecção no primeiro ciclo. Nesse processo, passamos a utilizar codificações com verbos no infinitivo, demonstrando ações intencionais dos estudantes ao mobilizarem competências transmidiáticas.

Após as codificações e recodificações efetuadas no primeiro ciclo, finalizamos esse processo com 104 códigos recorrentes, distribuídos pelos 27 documentos analisados em 360 citações.

Após o primeiro ciclo, realizamos uma codificação intermediária, que consistiu em um processo de mapeamento de código, tendo por objetivo criar categorias para reunir os códigos separados. De acordo com Saldaña (2013, p.194, tradução nossa), o mapeamento de código “é uma forma de ilustrar uma abordagem de como a codificação progride do primeiro ao segundo ciclo para trazer significado, estrutura e ordem aos dados”.

Dessa forma, durante o processo de mapeamento de código, criamos quatro grandes categorias, de modo a iniciar o processo de separação dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas. Essa etapa consistiu em uma aglutinação dos códigos, utilizando recurso visual de codificação por mapas conceituais presente no software Atlas TI.

As categorias foram criadas a partir do diálogo das codificações com o referencial teórico, de modo que pudemos organizar a partir de categorias relacionadas ao trânsito na cultura digital transmidiática:

1. Compreensão Transmidiática;
2. Criação de Conteúdo e Sentido;
3. Consciência Transmidiática Crítica;
4. Gestão, Social e de Conteúdo.

Como podemos observar, as quatro categorias criadas durante o ciclo intermediário estão alinhadas com a taxonomia de letramento transmidiático de Scolari (2018a; 2018b) e com os pressupostos de Jenkins (2009; 2010) para a cultura da convergência e narrativas transmidiáticas.

Após o processo de mapeamento dos códigos, pudemos prosseguir com o segundo ciclo de codificação, a partir do qual buscamos delimitar padrões de indicadores para avaliação de competências transmidiáticas. Para isso, optamos por utilizar a Codificação de Padrões.

Os códigos padrão são códigos explicativos ou inferenciais, aqueles que identificam um tema emergente, configuração ou explicação. Eles reúnem muito material em uma unidade de análise mais significativa e parcimoniosa. Eles são uma espécie de metacódigo. A codificação de padrões é uma maneira de agrupar esses resumos em uma quantidade menor de conjuntos, temas ou construções (SALDAÑA, 2013, p. 210, tradução nossa)

A codificação de padrão no segundo ciclo nos permitiu consolidar os indicadores codificados nos três primeiros ciclos, principalmente aqueles oriundos da codificação de processo, composta por códigos que representam ações com verbo no infinitivo, que, por sua vez, determinam o desenvolvimento de competências transmidiáticas pelos estudantes. Essa interpretação será explicada na seção de discussão dos dados, na qual consta o mapeamento dos indicadores e seus respectivos correspondentes entre os estudos analisados.

Ao fim do segundo ciclo, emergiram nove metacódigos, que, por sua vez, representam competências transmidiáticas, atrelados aos seus respectivos códigos que se configuram como os indicadores de avaliação e que podem ser mobilizados pelos professores a fim de avaliar o desenvolvimento de competências transmidiáticas em sala de aula. Esses metacódigos, ou subcategorias, serão descritos e explicados em seus detalhes na seção dedicada à discussão dos dados analisados.

Quadro 7: Categorias e subcategorias de Indicadores

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS (METACÓDIGOS)</b>
<b>Compreensão Transmidiática</b>	Navegação por uma Narrativa Transmidiática
	Compreensão dos Fundamentos Transmídia
<b>Criação de Conteúdo e Sentido</b>	Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas
	Criação de sentido em modo técnico e digital

	Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia
<b>Gestão Social e de Conteúdo</b>	Inteligência Coletiva
	Realização de curadoria e qualificação de conteúdo
<b>Intervenção Transmidiática Crítica</b>	Intervenção crítica e reflexiva
	Ressignificação de personagens e narrativas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Por fim, como forma de operacionalizar os ciclos de codificação, foi utilizado o software Atlas TI, uma ferramenta desenvolvida para facilitar os processos de codificação, usando o potencial do processamento computacional, permitindo estabelecer relações e mapas conceituais e figurativos dos processos de análise. No âmbito do software, é possível importar os dados coletados com suporte a vários formatos, desde documentos textuais até arquivos de áudio e vídeo.

O Atlas TI foi desenvolvido nos anos 1990, no âmbito do projeto Atlas (Archive for Technology, the Lifeworld, and Everyday Language), na Universidade Técnica de Berlim, na Alemanha (MUHR,1991), tendo sua versão comercial lançada em 1993. Sua principal contribuição à ciência consiste em facilitar a análise de dados qualitativos, sendo desde então utilizado em várias pesquisas. Nesse sentido, é importante ressaltar que o programa é uma ferramenta que pode ser operado a partir de várias metodologias de análise qualitativas, tais como Teoria Fundamentada e Análise de discurso, entre outros.

## **6 ENTRE POTENCIAIS E EXPERIMENTAÇÕES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Uma pesquisa possui várias etapas, desde a origem do problema de pesquisa até a apresentação dos resultados à comunidade científica, na forma de um artigo, dissertação ou tese; visando a legitimação pelos pares e estimulando debates acerca da validação das descobertas.

A fase de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) possibilita ao pesquisador uma imersão nas concepções, tendências teóricas e descobertas mais recentes no seu campo de conhecimento e atuação. Além de viabilizar a inserção nos debates mais atualizados, contribui, ainda, para evitar a execução de abordagens duplicadas.

A partir da análise desses trabalhos, pretendemos atender os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa.

As pesquisas descritas e comentadas neste capítulo fazem parte da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) realizada no segundo semestre de 2020. A partir da análise dos trabalhos, definimos duas categorias para procedermos à análise do material, dividindo em trabalhos teórico-potenciais e teórico-experienciais, cuja explicação consta nas próximas seções.

Nas próximas páginas, faremos uma descrição dos 27 trabalhos teórico-potenciais.

### **6.1 Trabalhos teórico-potenciais**

As produções teórico-potenciais estão focadas em relacionar as teorias acerca das narrativas transmidiáticas com as suas possibilidades para educação. Sendo assim, são trabalhos que não apresentam experiências de transmídiação. Os pesquisadores, na maior parte dos casos, sugerem algumas estratégias potenciais da transmídia na educação.

Cabe ressaltar que alguns dos trabalhos apresentados nesta seção analisam fenômenos relacionados aos jovens em idade escolar, apontando tais práticas como uma possibilidade para um determinado componente curricular ou para uma disciplina do Ensino Superior.

Quadro 8: Trabalhos teórico-potenciais

Nº	TIPO	TÍTULO	REFERÊNCIA
T1	Artigo	'Unleash your imagination: os fandoms e a contribuição das fanfictions para o contexto educacional baseada no caso da narrativa de HIM	PORTO, Cristiane de Magalhães; BENIA, Renata Tavares; LIMA, Daniella. 'Unleash your imagination': os fandoms e a contribuição das fanfictions para o contexto educacional baseada no caso da narrativa de HIM. <b>Acta Scientiarum. Education</b> , v. 38, n. 4, p. 373-382, 2016.
T2	Dissertação	A narrativa transmídia como proposta metodologia para a educação de ensino médio: um modelo aplicado	GALLO JUNIOR, J. A. <b>A Narrativa Transmídia como proposta metodologia para a Educação de Ensino Médio: um modelo aplicado. Dissertação de Mestrado.</b> FAAC – UNESP. 2016.
T3	Dissertação	O caso Zé Perri: Literatura regional como argumento transmídia para o estudo de língua francesa	FREITAS, Marcos Antônio do Amaral de. <b>O caso Zé Perri: Literatura regional como argumento transmídia para o estudo de língua francesa.</b> Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. 2018
T4	Tese	Educação Transmídia: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais	MONTANARO, Paulo Roberto. <b>Educação Transmídia: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais.</b> 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
T5	Tese	Esse jogo daria um ótimo livro: uma análise da literatura gamer e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas	NAGATA, Aline Akemi. <b>Esse jogo daria um ótimo livro: uma análise da literatura gamer e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas.</b> Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2016.
T6	Dissertação	Mediação oral da literatura por meio das webséries: uma análise de The Lizzie Bennet Diaries e Dona Moça Eventos	ALVES, Rosemari Pereira dos Santos. <b>Mediação Oral Da Literatura Por Meio Das Webséries: Uma Análise De The Lizzie Bennet Diaries E Dona Moça Eventos.</b> Dissertação de mestrado. 2018.
T7	Artigo	Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas?	ARANDA, Maria del Carmen de la Torre; FREIRE, Maximina Maria. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? <b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b> , v. 59, n. 2, p. 1531-1554, 2020.
T8	Artigo	Produções e produtos culturais na sala de aula: uma análise crítico-dialógica do fandom de Harry Potter e da franquia Meu Malvado Favorito	DE PAULA, Luciane; BARISSA, Ana Beatriz Maia; DE OLIVEIRA, Natasha Ribeiro. Produções e produtos culturais na sala-de-aula: uma análise crítico-dialógica do fandom de Harry Potter e da franquia Meu Malvado Favorito. <b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , v. 14, n. esp. 4, p. 2071-2087, 2019.

T9	Artigo	As narrativas digitais interativas e transmídia e a sua aplicação na aprendizagem: o storytelling encontrou o CONSTRUIT e partiram em busca do SLIDE	SOUSA, Vanda Maria. As narrativas digitais interativas e transmídia e a sua aplicação na aprendizagem: o storytelling encontrou o CONSTRUIT e partiram em busca do SLIDE. <b>Texto Livre: Linguagem e Tecnologia</b> , v. 12, n. 1, p. 72-84, 2019.
T10	Dissertação	Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones. 2019.	MELO, Paulo Henrique de. <b>Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2019.
T11	Artigo	Material pedagógico transmídia para o ensino de espanhol no Brasil: vozes latino-americanas periféricas.	TILIO, Rogério; LOBO, Valdiney Costa. Material pedagógico transmídia para o ensino de espanhol no Brasil: vozes latino-americanas periféricas. <b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b> , v. 59, n. 1, p. 78-98, 2020.
T12	Artigo	Branca de Neve e os Sete Anões: A Educação Transmidiática e o Uso de Materiais Autênticos no Ensino de Inglês	SILVA, Débora. Branca de neve e os sete anões: a educação transmidiática e o uso de materiais autênticos no ensino de inglês. IN: <b>SISTEMAS, CIBERNÉTICA E INFORMÁTICA</b> , v.13, n.3, 2016.
T13	Artigo	Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy	OJAMAA, Maarja <i>et al.</i> Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy. <i>Sign Systems Studies</i> , 47(1/2), 152. 2019. <a href="https://doi.org/10.12697/SSS.2019.47.1-2.06">https://doi.org/10.12697/SSS.2019.47.1-2.06</a>
T14	Artigo	Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy	GONZÁLEZ LÓPEZ, Alejo Ezequiel González López. Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. <b>Cadernos de Pesquisa</b> , v. 49, p. 222-245, 2019
T15	Artigo	Transmedia Storytelling Edutainment and the Contemporary Textbook in Higher E-Education.	KALOGERAS, Stavroula. Transmedia Storytelling Edutainment and the Contemporary Textbook in Higher E-Education. In: <b>Exploring the New Era of Technology-Infused Education</b> . IGI Global, 2017. p. 173-187.
T16	Artigo	Using Shakespeare to teach English in the digital age	SEARGEANT, Philip; CHAPMAN, Catherine. Using Shakespeare to teach English in the digital age. <b>ELT Journal</b> , v. 73, n. 1, p. 21-30, 2019.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Porto, Benia e Lima (2016) realizaram uma imersão na cultura da convergência, apoiadas por autores tradicionais no que tange às narrativas transmidiáticas, como Scolari, Gosciola, Fachine e Jenkins. Trazem uma análise acerca do fenômeno das *fanfics* no contexto brasileiro, em um estudo semelhante ao de Jenkins sobre Hether (autora de *fanfics* sobre Harry Potter). Ainda se referem a algumas plataformas como

fanfiction.net e Social Spirit. Também realizam um estudo de caso acerca de uma produtora de *fanfics* chamada Fernanda, criadora de *fanfictions* sobre uma banda de Love Metal chamada HIM. Ao fim do estudo, corroboram as conclusões de Jenkins (2010) acerca das possibilidades das *fanfics* para o letramento alfabético.

Gallo Junior (2016) propôs um modelo de uso da transmídia na educação, precisamente no Ensino Médio. Como referencial, aponta para autores tradicionais acerca do conceito, como Jenkins e Gosciola, acrescentando outros como Pratten e Alterman. Em relação às teorias didáticas, o autor traz o conectivismo de Siemens e Downes, estabelecendo uma ponte com o conceito de inteligência coletiva, de Levy, presente no constructo de cultura da convergência de Jenkins. Em Jenkins, ainda traz os sete elementos transmidiáticos que podem contribuir com a educação. O trabalho conta com um relato do projeto *Cosmic Voyager Enterprises*, uma experiência transmidiática na educação, realizada nos EUA. A partir de um modelo proposto por Pratten, o autor desenvolve um modelo para uso de transmídia na educação. Contudo, o estudo não parece ter sido aplicado, de modo que consta apenas o relato de uma experiência vivenciada numa disciplina de Língua Portuguesa a partir da peça/filme *Lisbela e o Prisioneiro*.

Cabe ressaltar que a experiência relatada pelo pesquisador não estreita o diálogo com o modelo proposto. Ainda assim, ao fim do processo, o autor propõe um modelo em formato de formulário, criado a partir de Pratten, para servir à formulação de sequências didáticas transmidiáticas. O mérito do trabalho consiste em desenvolver um modelo que integra uma narrativa gamificada transmidiática à aula, ou seja, de fato incentiva a criação de um universo narrativo exclusivo para a sequência didática a ser executada, utilizando-se de conceitos do mercado da comunicação transmidiática.

Freitas (2018) propôs a elaboração de uma unidade didática para o ensino de Língua Francesa, em uma plataforma AVA, usando uma narrativa transmidiática. Como é possível observar, o pesquisador se baseia em Jenkins na elaboração da narrativa transmidiática educacional:

O argumento central selecionado para a ação educativa é a controvérsia que surgiu na localidade do Campeche, no sul da ilha de Florianópolis, sobre a identidade do funcionário da Compagnie Générale Aéropostale, conhecido como Zé Perri, que fez amizade com um pescador local, Manoel Rafael Inácio, o Deca. A Aéropostale foi uma empresa francesa de correio aéreo que instituiu uma escala naquele vilarejo por volta do ano de 1927. Para alguns

autores, trata-se do escritor Antoine de Saint-Exupéry; para outros, trata-se de outro funcionário daquela companhia. Tendo esta discussão como ponto de partida, o microcurso será desenhado para aplicação por meio da modalidade EAD, para a plataforma Moodle (ver na página nº 82). Este design ficará disponível como um elemento estendido da dissertação, usando sistemática inspirada nas publicações de Jenkins e Kelley (2013) e Jenkins, Ford e Green (2014) que transformaram os sites Flows of Reading5 e spreadablemedia.org em elementos ampliados dos livros Reading in a participatory culture e Spreadable media (FREITAS, 2018, p. 17).

O pesquisador construiu um referencial teórico entrelaçando o conceito de transmídia, de Jenkins, com os escritos do filósofo Sloterdijk e sua teoria das esferas. Entretanto, o curso não foi aplicado e nem sua execução analisada no âmbito da dissertação, de modo que podemos considerar o trabalho como teórico-potencial, conforme o próprio autor afirma:

Sugere-se a construção de uma sessão experimental do microcurso para um universo de dezesseis participantes aprendentes e com uma equipe de coordenação mínima, composta por um professor de francês, um profissional da comunicação e um técnico em informática. O professor de francês é responsável pelo conteúdo de língua francesa e pela orientação pedagógica do micro curso. O profissional da comunicação fica encarregado do desenho instrucional do microcurso, da adaptação do conteúdo educativo para o ambiente da comunicação e exerce a coordenação técnica geral dos trabalhos por ser o idealizador do projeto. O técnico em informática tem a incumbência de desenvolver e gerir a disponibilidade das ferramentas informacionais necessárias para a execução do projeto. Pondera-se, entretanto, que no escopo desta dissertação não se pretende ainda a aplicação efetiva dos conceitos propostos. O que se propõe aqui é a produção teórica de uma proposta pedagógica preparada para ser aplicada em uma montagem piloto, cuja realização ultrapassa os objetivos do presente trabalho acadêmico. (FREITAS, 2018, p.83)

Desse modo, o trabalho de Freitas (2018), apesar de se mostrar bastante promissor, configurando a proposta da criação de narrativa transmidiática que envolva os cursistas, configura-se como um trabalho teórico-potencial.

Montanaro (2016) desenvolve um trabalho iminentemente bibliográfico, num levantamento das diversas abordagens acerca do conceito de transmídia. Conta com exemplos da mídia comercial, analisando franquias tradicionais como Star Wars, Matrix e o modelo Marvel. Também traz um levantamento teórico acerca das relações entre transmídia e educação, apoiado no socioconstrutivismo de Vygotsky, detendo-se nas possibilidades transmidiáticas na criação e intermediação de signos.

Baseado nessa busca bibliográfica/teórica acerca das narrativas transmidiáticas, o pesquisador classifica seu trabalho como uma sistematização que

pode viabilizar a execução de trabalhos futuros no que se refere ao uso da transmídia na educação.

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." (MONTANARO, 2016, p.25).

Os autores-base para a transmídia são Gosciola, Jenkins, e, Massarolo e Mesquita, além de outros menos recorrentes, como Arnaut. Entretanto, vale ressaltar que o trabalho estende a análise para outros conceitos além da transmídia, abordando gamificação, mídia na educação, games digitais e educacionais, cinema na educação e realidade aumentada. Ou seja, todos os elementos que viabilizam a construção de um universo transmidiático. Por fim, o autor aponta alguns elementos inerentes à transmídiação na educação: domínio do conteúdo pelo professor; identificação com o público-alvo; mídias, objetos e linguagens; pontos de transversalidade; e engajamento estudantil.

No próximo trabalho analisado, Nagata (2016) faz uma reflexão acerca das possibilidades da literatura criada como expansão transmidiática dos games no estímulo à leitura. Investiga o engajamento dos estudantes a partir desta literatura gamer, que geralmente compõe universos narrativos transmidiáticos juntos aos games dos quais fazem parte. Para isso, a autora analisa os livros relacionados às franquias de jogos *Resident Evil*, *Assassin's Creed* e *Starcraft*.

Como autores-base, no que tange à transmídia, pudemos identificar: Jenkins; Jenkins, Ford e Green; e Ryan.

Também percorremos a participação do leitor nesse processo de construção narrativa coletivo, feito com os pares. E, por fim, trazemos um universo expandido transmidiaticamente que aceita inclusive as intervenções de seus leitores (NAGATA, 2016, p.06).

A autora, em seu referencial teórico, aponta novas formas de consumo textual atrelado ao universo midiático, além da multimodalidade, inteligência coletiva e discussão acerca das possibilidades de autoria na contemporaneidade.

Todavia, é preciso esclarecer alguns pontos, com base em Jenkins: 1) “nem todo game conta histórias”; 2) muitos games têm aspirações narrativas e conhecê-las é necessário; 3) as análises narrativas não precisam ser prescritivas, afinal games são diversificados, e nem devem “implicar um privilégio da narrativa sobre todas as outras possíveis coisas que os games podem fazer, mesmo que possamos sugerir que se game designers vão contar histórias, eles devem contá-las bem<sup>34</sup>”; 4) a experiência de jogar não deve ser reduzida a experiência de uma história; 5) se alguns games contam histórias, eles não o fazem da mesma forma que outras mídias (NAGATA, 2016, p.36).

Ao fim da análise, a pesquisadora apontou a existência de três perfis entre àqueles que consomem literatura gamer: a) o leitor que deseja uma relação entre livro e game, sempre em busca de similitude entre as narrativas; b) o livro como uma extensão da narrativa presente no gamer; c) o leitor que entende o livro como um ponto de expansão da narrativa transmidiática, somando-se, inclusive, às expansões feitas pelos próprios fãs através das *fanfics*.

Semelhante ao trabalho de Nagata (2016), que aponta o potencial da literatura vinculada às narrativas transmidiáticas no estímulo à leitura por parte dos jovens, Alves (2018) analisa produções de fanfictions transmidiáticas, a partir de duas obras literárias:

A pesquisa seguiu os preceitos do estudo descritivo, por meio de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, adotando como procedimento de pesquisa a técnica de observação assistemática, não participante e individual. O corpus delimitado é composto pelas webséries *The Lizzie Bennet Diaries*, adaptado do livro *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen, e *Dona Moça Eventos*, baseado no livro *Senhora de José de Alencar*. O procedimento de análise de dados foi a análise de conteúdo" (ALVES, 2018, p.14).

Nesse sentido, a autora investiga as práticas de leitura contemporânea, bem como a mediação oral das obras literárias, a partir das webséries analisadas. Inserindo-as no âmbito da transmídia como produção expandida de universos narrativos a partir do engajamento de fãs na criação de *fanfictions*. Como referencial teórico para o transmídia, aponta Jenkins e Scolari. Em relação às teorias educacionais, a autora propõe Vygotsky e o papel da mediação como elemento inerente à aprendizagem no âmbito da teoria socioconstrutivista.

Já Aranda e Freire (2020) desenvolvem um artigo teórico, relacionando alfabetização e letramento alfabético com seus respectivos constructos digitais e midiáticos, expandindo o debate acerca dos multiletramentos. Para isso, trazem como

autores-base Scolari e Jenkins, no que tange às narrativas transmidiáticas e à cultura participativa. Ao fim, arrematam:

Nesse sentido, os letramentos transmídia parecem chegar como uma expansão dos multiletramentos: enquanto estes colocam grande parte do seu foco na multimodalidade, conceito ligado a uma tradição da Linguística Aplicada que enfatiza a linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006) e as linguagens que compõem os textos (SANTAELLA, 2018, p. 72), os letramentos transmídia usam a compreensão da multimodalidade como ponte para criar os ganchos necessários entre um texto e outro que compõem uma narrativa transmídia. O passar de uma mídia a outra em uma mesma narrativa leva a uma exploração particular das linguagens, da multimodalidade e dos recursos digitais que envolve; leva a pensar em processos de construção textual como coesão e coerência que podem motivar os estudantes a ir além daquilo que podem fazer com os textos na perspectiva dos multiletramentos (ARANDA E FREIRE, 2020, p. 1550).

Como podemos observar, as autoras inscrevem o desenvolvimento do letramento transmidiático no âmbito do conceito de multiletramentos, proposto por autores como o Grupo Nova Londres (GRUPO NOVA LONDRES, 2021) e Rojo (2017). Ou seja, existe uma relação implícita entre o desenvolvimento dos multiletramentos e o trânsito em narrativas transmidiáticas, no que tange, principalmente, à passagem intertextual e multimodal entre mídias diversas.

Paula, Barissa e Oliveira (2019), por sua vez, realizam uma pesquisa iminentemente teórica, abordando a indústria cultural a partir da relação preconceituosa cunhada pela Escola de Frankfurt. Nesse sentido, a partir de Jenkins, defendem a possibilidade dialética-dialógica no âmbito da cultura de massas em decorrência da cultura participativa presente na convergência midiática. Usando o pensamento Bakhtiniano, as pesquisadoras mostram que as mídias surgem a partir das relações sociais, configurando-se como discursos construídos coletivamente, sendo potencializados pelas redes e pela virtualidade, ocupando um espaço relevante para as interações entre os sujeitos.

A partir da convergência e das práticas sociais da linguagem, propõe-se uma reflexão acerca do potencial das franquias Harry Potter e dos Minions nos contextos educacionais, pelo fato de estarem inseridas no cotidiano dos alunos.

Levar para a sala-de-aula as produções dos alunos a partir de obras massivas pode ser um start para despertar interesse, para discutir questões de alienação e despertar a consciência, inserir os multiletramentos nas aulas e dar vez a sujeitos que possuem suas vozes silenciadas, como quem nada

sabe e, portanto, nada têm a dizer. (PAULA, BARISSA E OLIVEIRA, 2019, p. 2080)

Como podemos observar, o estudo se encaixa perfeitamente na nossa categoria teórico-potencial, detendo-se apenas em apontar o potencial das obras populares no engajamento discursivo dos estudantes, viabilizando a autoria no âmbito dessas franquias, como atividades em sala de aula. É possível perceber que o trabalho segue a abordagem de alguns dos trabalhos dessa categoria citados até aqui.

A próxima pesquisa analisada, de Sousa (2019), propõe uma reflexão acerca do ato narrativo como constituinte de identidades e de processos de reflexão sobre o passado, ligando essa importância ao uso do storytelling na educação contemporânea, a partir das mediações das TICs. Em relação ao referencial teórico, Jenkins é mobilizado como pilar das narrativas transmidiáticas, relacionando-se com a nossa pesquisa em suas concepções. Por fim, a pesquisadora analisa o Projeto SLIDE, destinado ao letramento digital de seniores. No âmbito do projeto, o público-alvo deve desenvolver o letramento digital a partir do contato com narrativas digitais transmidiáticas e do estímulo à autoria no âmbito de tais narrativas.

Nesse sentido, a autora defende, a partir de uma perspectiva teórica construcionista de Papert, a aprendizagem a partir da mediação de artefatos físicos ou narrativos, usando a experiência da modelagem empírica absorvida a partir do projeto CONSTRUIT (Projeto destinado a experimentações por jovens, a partir da construção de artefatos físicos). Nesse sentido, trata-se de um artigo que ressalta o potencial das narrativas digitais transmidiáticas para a aprendizagem em diversos contextos, de modo que a narrativa substanciada pelos estudantes funciona como um artefato mediador de aprendizagem.

Outro artigo analisado foi o de Silva (2016), que traz um histórico da obra Branca de Neve e os Sete Anões, contextualizando a partir do conceito de transmídia, e traçando algumas estratégias de potenciais usos para os contos de fada transmidiáticos nas aulas de Língua Inglesa. Como base teórica, a autora utiliza Marsha Kinder.

A partir de Kinder, Silva (2016) discorre teoricamente sobre as narrativas transmidiáticas, discutindo a diferença entre uma adaptação crossmídia e uma expansão transmidiática de fato. Assim, podemos afirmar que o referencial da autora dialoga com o utilizado em nosso trabalho.

A partir do debate teórico, a pesquisadora elabora uma dinâmica transmidiática para o ensino de Língua Inglesa, aproveitando-se do engajamento dos estudantes com a narrativa do conto de fadas Branca de Neve e os Sete Anões. Entretanto, cabe ressaltar que a atividade proposta pela autora não demonstra aproveitar o letramento transmidiático desenvolvido pelos estudantes junto à franquia, nem ao menos propõe meios em sua sequência didática para que ele seja desenvolvido. A atividade proposta apresenta apenas o uso passivo de algumas mídias, tentando aproveitar o engajamento com a obra para que os estudantes realizem algumas atividades analíticas e interpretativas sobre a obra.

Por sua vez, em sua dissertação, Melo (2019) desenvolve uma pesquisa para investigar o potencial das narrativas transmidiáticas na educação.

Partimos do pressuposto de que as narrativas transmidiáticas procedem a uma transformação de “estado de coisa” quando propõem o transbordamento de conteúdo através de um entrelaçamento de linguagens, mídias e plataformas que redimensiona as estruturas narrativas. Tal pressuposto nos leva a crer que é possível explorar a potencialidade das narrativas transmídia como recurso didático, já que esse tipo de narrativa abre espaço para a cultura participativa. (MELO, 2019, p. 17).

A busca pelo potencial da transmídia na educação é feita a partir da franquia *Game of Thrones*. Nesse sentido, o autor estabelece uma relação entre Santaella (sobre leitores imersivos) e Jenkins (cultura da convergência). O pesquisador também realiza uma boa distinção entre crossmídia e transmídia, a partir de Fehine e Finger, e do próprio Jenkins.

Entretanto, a pesquisa está focada mais no perfil de consumo digital dos jovens, a partir da série *Game Of Thrones*. O autor faz uma tímida aproximação dessas dinâmicas enquanto potencialidades para a educação. Dessa forma, ele afirma que

estabeleceremos pontos convergentes entre a transmídia e a teoria da complexidade e transdisciplinaridade, porque entendemos que é possível pensar estratégias didáticas para um ensino transdisciplinar, usando narrativas transmidiáticas. (MELO, 2019, p. 113).

O pesquisador estabelece um cruzamento entre a pedagogia holística, a teoria da complexidade e as narrativas transmidiáticas, destacando o potencial autoral da transmídia a partir das possibilidades de produção textual e multimidiática pelos jovens, utilizando os celulares, por exemplo. Assim, enquadra-se perfeitamente em nossa categoria teórico-potencial.

Tilio e Lobo (2020) propõem a criação de um material transmidiático para o ensino de espanhol no Brasil. Utilizam conceitos teóricos como multiletramentos, do Grupo Nova Londres (2021), Círculo Bakhtiniano e as concepções de narrativa transmidiática, de Jenkins. O artigo apresenta a construção de um protótipo para uso da transmídia, tendo tirinhas cômicas como mídia-âncora para o desenvolvimento da transmídiação. As tirinhas fazem uma problematização acerca do conceito decolonial de (re)existência, abordando identidades periféricas da América Latina. Nesse sentido, o artigo exemplifica algumas das transmídiações presentes no protótipo. Entretanto, não existe uma análise da aplicação do material.

Ojamaa (*et al.*, 2019) desenvolve uma revisão teórica acerca dos fenômenos midiáticos recentes, convergindo em autores como Jenkins e Scolari como base teórica, além de confirmar o potencial da cultura da convergência para emergência de uma sala de aula transdisciplinar. Para isso, faz o diálogo do conceito de tradução semiótica com letramentos culturais e transmídia, propondo uma pedagogia que signifique a experiência dos estudantes através do uso contemporâneo das mídias.

O artigo escrito por González López (2019), encontrado em nossa RSL, já foi tratado no referencial teórico desta tese, na seção em que são abordados os limites do letramento.

Kalogeras (2017) traz um texto reflexivo acerca do impacto da cultura da convergência e das narrativas transmidiáticas para os textos base utilizados no ensino superior à distância. Nesse sentido, a autora reflete sobre a necessidade de incorporar a multimodalidade transmidiática aos textos base dos cursos, promovendo a migração do livro texto em formato físico para um conteúdo digital, construídos em linguagem digital para utilização em diferentes telas, proporcionando hipertextualidade e outras linguagens midiáticas integradas ao texto escrito.

Seargeant e Chapman (2019) desenvolveram um estudo para refletir sobre as abordagens utilizadas para trabalhar com conteúdos relacionados ao dramaturgo William Shakespeare no ensino de língua inglesa, pontuando a potencialidade para o ensino decorrente da associação do conteúdo com a cultura digital transmidiática.

## 6.2 Trabalhos teórico-experienciais

Esta seção compreende os trabalhos encontrados durante a RSL que apresentam experiências, intervenções e dados empíricos acerca da relação entre educação e transmídia.

Quadro 9: Trabalhos teórico-experienciais

CÓDIGO DO DOCUMENTO NO ATLAS TI	TIPO	DOCUMENTO	REFERÊNCIA
D1	Artigo	El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013)	DEL MAR GRANDÍO, María. El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). <b>Palabra clave</b> , v. 19, n. 1, p. 1, 2016.
D2	Dissertação	A transmidiação dos sentidos de docência na prática dos MOOCS: perspectivas emergentes	SANTOS, Noeli Batista dos. <b>A transmidiação dos sentidos de docência na prática dos MOOCS: perspectivas emergentes</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2018.
D3	Dissertação	Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil	RODRIGUES, Taiana Veiga Dias. <b>Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pampa. 2018.
D4	Dissertação	Big data e educação matemática: algumas aproximações	GAYESKI, Rose Grochot. <b>Big data e educação matemática: algumas aproximações</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.
D5	Artigo	Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad	BARRENECHE, Carlos; ROJAS, Nestor David Polo; MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, Alfredo Luis. Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad. <b>Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación</b> , n. 137, p. 171-189, 2018.

D6	Dissertação	Trajétórias transmídia de leitura literária na escola	ALBANESE, Bruno Cuter. <b>Trajétórias transmídia de leitura literária na escola</b> . Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2016.
D7	Artigo	Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela	AMADOR-BAQUIRO, Juan Carlos. Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. <b>Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación</b> , v. 10, n. 21, p. 77-94, 2018.
D8	Tese	Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças	HOLANDA, Lêda Maria de Carvalho Ribeiro. <b>Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças</b> . Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. 2020.
D9	Tese	Design de um cenário Transmedia Storytelling em contexto educativo: estudo de caso com "Alice no país das maravilhas"	FERREIRA, Patrícia Alexandra Faria. <b>Design de um cenário Transmedia Storytelling em contexto educativo: estudo de caso com "Alice no país das maravilhas"</b> . Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Tomar. 2019
D10	Dissertação	Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+	CASTILHO, Camila de Castro. <b>Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2018.
D11	Dissertação	Educação matemática e cidadania: entrelaçamentos possíveis	ECKERT, Marco Aurélio. <b>Educação matemática e cidadania: entrelaçamentos possíveis</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.
D12	Artigo	A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual	DE JESUS LIMA, Daniella; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; VERSUTI, Andrea Cristina. A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual. <b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , v. 12, n. 2, p. 1313-1330, 2017.
D13	Dissertação	O uso do jogo de cartas do universo transmidiático Pokémon sob a perspectiva das estruturas aditivas e multiplicativas	SILVA, Nadine Rodrigues da. <b>O uso do jogo de cartas do universo transmidiático Pokémon sob a perspectiva das estruturas aditivas e</b>

			<b>multiplicativas.</b> Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2018.
<b>D14</b>	Tese	Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas	GOMES, Eber Gustavo da Silva. <b>Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas.</b> Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 2019.
<b>D15</b>	Artigo	"Little Pig, Little Pig, Yet Me Come In!" Animating The Three Little Pigs with Preschoolers	RHOADES, Mindi. "Little Pig, Little Pig, Yet Me Come In!" Animating The Three Little Pigs with Preschoolers. <b>Early Childhood Education Journal</b> , v. 44, n. 6, p. 595-603, 2016.
<b>D16</b>	Artigo	Activity and learning contexts in educational transmedia.	CASTELLS, Núria Molas; ILLERA, José Luis Rodríguez. Activity and learning contexts in educational transmedia. <b>Digital education review</b> , p. 77-86, 2018.
<b>D17</b>	Artigo	Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos	PRIETO, Julián; DÍAZ, Pilar Lacasa; MARTÍNEZ-BORDA, Rut. Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. <b>Revista Latina de Comunicación Social</b> , n. 74, p. 172-196, 2019.
<b>D18</b>	Artigo	Traducción audiovisual y narración transmedia: aprendizaje situado	LEAL, Christina Lachat. Traducción audiovisual y narración transmedia: aprendizaje situado. <b>Opción</b> , v. 32, n. 11, p. 757-767, 2016.
<b>D19</b>	Artigo	Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador.	PADILLA, Edison J.; PORTILLA, Gladys I.; TORRES, Manuel. Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. <b>Estudios pedagógicos (Valdivia)</b> , v. 46, n. 2, p. 285-297, 2020.
<b>D20</b>	Artigo	Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios	MARTÍNEZ, Rocío A.; ATIENZA, Laura De la I.; ZAMORA, Eduardo G. Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios. <b>Fuentes</b> , 20 (1), 29-41., 2018.

D21	Artigo	Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school	CHECA-ROMERO, Mirian. Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school. <b>Games and Culture</b> , v. 11, n. 5, p. 463-488, 2016.
D22	Artigo	Learning math with curious George and the odd squad: Transmedia in the classroom	MCCARTHY, Elizabeth; TIU, Michelle; LI, Linlin. Learning math with curious George and the odd squad: Transmedia in the classroom. <b>Technology, Knowledge and Learning</b> , v. 23, n. 2, p. 223-246, 2018.
D23	Artigo	Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students.	PERRY, Melissa Shamini. Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. <b>Gema Online Journal of Language Studies</b> , v. 20, n. 3, 2020.
D24	Artigo	Estudigramers: Influencers del aprendizaje.	IZQUIERDO-IRANZO, Patricia; GALLARDO-ECHENIQUE, Eliana E. Estudigramers: Influencers del aprendizaje. <b>Comunicar</b> , v. 28, n. 62, p. 115-125, 2020.
D25	Artigo	Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia	LUQUE, Santiago Giraldo <i>et al.</i> Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia. <b>Icono14</b> , v. 18, n. 2, p. 84-110, 2020.
D26	Artigo	What is whatsapp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of whatsapp—a case study with teenagers from Spain.	COSTA-SÁNCHEZ, Carmen; GUERRERO-PICO, Mar. What is whatsapp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of whatsapp—a case study with teenagers from Spain. <b>Social Media+ Society</b> , v. 6, n. 3, p. 2056305120942886, 2020.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

No primeiro estudo analisado, Grandío-Perez (2016) realizou uma investigação sobre os letramentos midiáticos e transmidiáticos mobilizados no ensino superior, analisando os currículos dos cursos de educação e comunicação espanhóis. Par tal, teve como base teórica Jenkins e Scolari para as narrativas transmidiáticas, incluindo o letramento transmidiático junto ao rol dos letramentos necessários aos alunos e professores contemporâneos. A autora também realizou entrevistas com professores dos cursos para investigar como os currículos se manifestavam nas aulas propriamente ditas. Para analisar os currículos, utilizou dimensões propostas por

Ferrés y Piscitelli (2012 apud GRANDÍO-PEREZ, 2016). Ao fim da pesquisa concluiu que:

El estudio del caso español describe un panorama educativo en el que la alfabetización transmedia es escasa y centrada básicamente en aspectos instrumentalistas y tecnológicos. En este sentido, la dimensión tecnológica es la más incluida en las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la educación mediática de las titulaciones de Educación y Comunicación, aunque incluso en esa dimensión se observan carencias en la capacitación del alumno para establecer relaciones entre diferentes textos y códigos propios del transmedia. Dada la relevancia que están tomando las narrativas transmedia, la tendencia hace pensar que poco a poco el transmedia irá cobrando también más relevancia dentro de los estudios universitarios (...) A la luz de los datos obtenidos en esta investigación, se expone a continuación una propuesta de alfabetización transmedia que podría incluirse en los planes de estudio a nivel universitario. En primer lugar, se propone incluir el transmedia de manera transversal en las diferentes asignaturas directamente e indirectamente relacionadas con la educación mediática, tanto en las titulaciones de Educación como en Comunicación (Publicidad, Periodismo o Comunicación Audiovisual) (GRANDÍO-PEREZ, 2016, p.98-99)

Como podemos observar, a autora aponta uma lacuna no que tange ao letramento transmidiático na Espanha, ainda que o contexto contemporâneo seja de consolidação de narrativas transmidiáticas, despertando a necessidade de debater um currículo que inclua as narrativas transmidiáticas no âmbito da educação midiática, seja nos cursos de comunicação ou na educação. A preocupação da autora se estende à questão da forma instrumental e tecnicista com a qual a transmídia é abordada nos currículos, ou seja, não leva em consideração a necessidade de desenvolver um trânsito crítico transmidiático, bem como a capacidade de intertextualidade e conexão entre diferentes mídias.

Em outra pesquisa aqui analisada, Santos (2018) investigou o uso da transmídiação em *Massive Open Online Courses* (MOOC) ofertados por universidades brasileiras. Para isso, desenvolveu uma análise semiótica levando em conta a abordagem dos produtores de conteúdos educacionais nos cursos. Após uma RSL, a autora aponta um debate originado em Santaella acerca da origem dos estudos das dinâmicas transmidiáticas, principalmente com o termo transmídiação, situando-a anteriormente a Jenkins. Para a análise dos MOOCs, a autora utiliza a teoria de Júlio Plaza (Plaza é apontado por Santaella como originador da arte transmidiática) acerca da tradução intersemiótica, por sua vez baseado na Teoria Semiótica, de Charles Peirce.

A partir desse referencial, a autora investiga como os MOOCs de ensino superior estão se apropriando e mobilizando a transmídiação em seus cursos, tendo como dados principais as produções audiovisuais desses cursos, como fio condutor do possível processo de transmídiação. Ou seja, a autora assume que as videoaulas desses cursos são as mídias-âncoras de um possível processo de transmídiação.

Em suas conclusões a pesquisadora aponta que

do ponto de vista da representação do sujeito docente por meio da tradução intersemiótica das videoaulas analisadas, são todas, sem exceção, transposições. Plaza (1987) explica que para transpor um signo estético de um determinado meio para outro meio tecnológico faz-se necessário obedecer aos recursos normativos que compõem o novo suporte. No caso dos sentidos de docência, não se trata de transpor um determinado meio, visto que o sentido está em sua forma manifesta primordial, configurada no imaginário e ainda não revertida em formato midiático. Nesse caso, a transposição do sentido informativo foi mantida sob diferentes variáveis, por exemplo, no caso da transposição em linguagem anime de um sujeito docente em sua sala de aula presencial. (SANTOS, 2008, p.148)

Para a pesquisadora, os professores e criadores de conteúdo dos MOOCs das universidades brasileiras realizam, em sua maior parte, uma transposição da dinâmica informacional de uma sala de aula presencial para uma videoaula. Em outras palavras, não é aproveitado o potencial de representação das mídias envolvidas, configurando-se em uma dinâmica expositiva na mídia audiovisual, inclusive como reprodução da realidade em tais materiais. Em um dos exemplos analisados pela autora, o material faz utilização de um anime para reproduzir um docente em sua sala, ministrando aula.

Conforme já analisado, o sujeito docente foi transmidiado para o ambiente das plataformas, por meio dos princípios de representação numérica, modularidade, automação, variabilidade e transcodificação cultural, com ênfase na linguagem audiovisual. Da mesma forma, os conteúdos analisados indicaram a predominância desse tipo de linguagem, em detrimento das demais, de maneira a indicar que no contexto da cibercultura, o pensamento transmídia é, prioritariamente, audiovisual. O que não descarta a utilização de outras matrizes da linguagem, por exemplo, às puramente textuais, ou as que combinam texto e imagem. No contexto de análise, chama a atenção a ausência de conteúdos puramente sonoros, visto que na tradição oral representada pelo rádio e suas versões digitais, por exemplo, no fenômeno dos podcasts, constitui-se em conteúdo de grande popularidade. Contudo, essa ausência sinaliza que a era da Web 2.0, no âmbito da cultura participativa, os conteúdos criados e compartilhados são, em sua maioria, decorrentes da linguagem audiovisual (SANTOS, 2008, p.196)

A análise apresentada dialoga com a análise realizada por Grandío-Perez (2016) na Espanha. Ambas identificam a fragilidade na adoção do letramento

transmidiático por professores e estudantes, dessa vez constatada na produção de conteúdo para MOOCs de universidades brasileiras, apontando a predominância da transposição da sala de aula tradicional expositiva para as videoaulas dos cursos massivos, e tomando, ainda, a predominância do audiovisual nos possíveis processos de transmídiação.

No terceiro estudo da categoria teórico-experiencial, Rodrigues (2018) desenvolve um produto pedagógico usado no ensino de Língua Inglesa, mobilizando a transmídia para contextualização das aulas a partir das vivências dos alunos, objetivando uma aprendizagem significativa no âmbito dos universos ficcionais presentes no contexto de vida dos estudantes. Para isso, estimulou a produção e recomposição criativa no contexto do universo narrativo da franquia *Monster inc*, mobilizando, dessa forma, a cultura participativa na franquia como subsídio ao ensino de inglês. Como afirma abaixo:

Mas como os conceitos de multiletramentos e transmídia podem auxiliar no ensino de língua inglesa na educação infantil? Esta pergunta foi chave para a realização desta dissertação. Foi primordial para a construção do trabalho dentro de sala de aula utilizar uma mídia, neste caso a animação *Monsters, Inc.*, e a partir dela buscar outros tipos de mídias que contemplassem o mesmo universo e por meio delas fosse capaz de se aprender. (RODRIGUES, 2018, p.33)

Sendo assim, a professora/pesquisadora desenvolveu uma dinâmica transmidiática autoral, baseada na oralidade das crianças, visto que o público era composto por crianças não-alfabetizadas com acesso às narrativas transmidiáticas oferecidas no âmbito da franquia *Monster Inc*.

O desenvolvimento da oralidade tem papel fundamental no ensino com a língua inglesa para crianças não alfabetizadas, uma vez que o foco maior é na compreensão e produção oral. Contudo, como desenvolver a oralidade em conjunto com o lúdico torna-se um questionamento no planejamento dos professores de língua inglesa. Neste trabalho, acredita-se que a oralidade pode ser incentivada promovendo o engajamento discursivo, tendo como suporte multiletramentos e transmídia, relacionando-os ao universo infantil da criança. (RODRIGUES, 2018, p.41)

Portanto, a autora utilizou a cultura participativa, proporcionando autoria para seus alunos, no âmbito da franquia *Monstros S/A*, além de viabilizar uma aprendizagem significativa, utilizando um universo ficcional que faz parte da vida das crianças.

Jenkins foi utilizado como base teórica para narrativas transmidiáticas, junto aos autores base para multiletramentos como Rojo, Lemke e New London Group. Assim, podemos concluir que a autora insere o letramento transmidiático necessário ao desenvolvimento da atividade no campo dos multiletramentos, como situado anteriormente por Aranda e Freire (2020); e Tilio e Lobo (2020), nos trabalhos da categoria teórico-potencial.

No próximo trabalho analisado, Gayeski (2019) realizou uma pesquisa que relacionou ensino de matemática e literacia digital, tendo como tema condutor o conceito de *Big Data*. Para isso, a autora desenvolveu uma dinâmica de ensino de matemática no 1º ano do Ensino Médio, usando o *Big Data* na forma de atividades de busca e tratamento de dados pelos estudantes em sites de busca na internet.

No entanto, em relação aos conceitos da transmídia, a autora situa a competência da literacia digital, usando um texto de Jenkins *et al.* (2009), como base teórica. Dessa maneira, não se trabalha o conceito de narrativas transmidiáticas como uma forma de estruturar ou assimilar narrativas na cultura digital, mas como uma competência de navegação entre mídias, reconhecendo a multimodalidade na cultura digital. A dinâmica proposta trata da autoria de narrativas digitais pelos alunos, de modo a criar narrativas por meio das quais sejam mobilizadas o conteúdo da Big Data no âmbito da disciplina de matemática.

Contudo, o conceito de navegação transmidiática está presente no referencial teórico utilizado, a partir de uma pesquisa de Jenkins *et al.* (2009) acerca das habilidades para cultura midiática do século XXI. Essa pesquisa não explora as narrativas transmidiáticas como estão sendo utilizadas na última década pela academia, nem pelo próprio Jenkins, que expandiu o conceito para compreender as dinâmicas discursivas corporativas junto às práticas dos fãs nos âmbitos das franquias midiáticas. Ou seja, o conceito de transmídia mobilizado pela pesquisadora, a partir de um texto de 2009, ainda era pouco desenvolvido, sem dialogar com as atualizações propostas pelo próprio Jenkins e outros autores, configurando-se como uma habilidade de navegação multimodal nas páginas de internet.

Barreneche, Polo Rojas e Menéndez-Echavarría (2018) desenvolveram um estudo situado no contexto do projeto internacional *Alfabetismos Transmedia*, tratando-se do *Transmedia Literacy*, tendo os jovens colombianos e suas práticas na cultura digital como sujeitos e objetos de pesquisa respectivamente. É possível

constatar a filiação teórica com Scolari (2017), no que se refere às estratégias de aprendizagem informal postas em prática no âmbito do letramento transmidiático. Dessa forma, a pesquisa executada na Colômbia contribuiu com o mapeamento das habilidades transmidiáticas sistematizadas pelo projeto coordenado por Scolari, do qual falaremos na próxima parte deste capítulo.

Como consta no artigo, trata-se de um trabalho descritivo, uma etnografia rápida, seguindo o padrão das investigações realizadas em outros países pelo projeto:

Se trató de una etnografía rápida, caracterizada por actividades investigativas en lapsos cortos de tiempo, incursiones intensivas en la vida de los sujetos, multidisciplinariedad y métodos mixtos de recolección de datos. Esta aproximación fue elegida porque facilita la indagación sobre prácticas particulares, motivaciones, intereses y el relacionamiento de los jóvenes con las plataformas y narraciones transmedia (BARRENECHE, POLO ROJAS E MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, 2018, p.177)

Como resultado, a pesquisa aponta uma dinâmica semelhante àquela encontrada em outros países, no que tange às formas de consumo e produção mobilizados pelos jovens no âmbito da cultura digital, a partir da mediação pelas tecnologias digitais. Entretanto, a pesquisa questiona o nível e intensidade da atividade produtiva dos jovens colombianos, pondo em xeque a falsa percepção de que os jovens são ávidos e natos produtores de conteúdos midiáticos nas redes de internet.

se determinó que la mayoría de los participantes son fuertes consumidores de medios digitales, pero sus prácticas de producción de contenidos son escasas. Este elemento abre la discusión sobre el uso y habilidades innatas de estos jóvenes en relación a las tecnologías; así como al planteamiento de una propuesta pedagógica unificada. ¿Existen unos rasgos propios de este alfabetismo transmedial en función del contexto? El análisis de los casos, evidencia la presencia de matices desde las condiciones en que los estudiantes realizan su apropiación de las tecnologías y los videojuegos. (BARRENECHE, POLO ROJAS E MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, 2018, p.178)

Os resultados da pesquisa apontaram para um baixo nível de participação autoral, em decorrência da exclusão digital presente em contextos de vulnerabilidade social ao qual pertenciam vários dos sujeitos da pesquisa. A partir desse condicionante, os jovens procuram desenvolver estratégias de (re)existência no trânsito pela cultura digital. Contudo, as estratégias não são suficientes para que rompam a barreira entre produção e consumo.

El acceso a TIC tiene una doble cualidad para estos jóvenes: es un factor de inequidad y estatus social y representa un locus de deseo que enmarca sus

ejercicios mediáticos y narrativos. Los gameplay (videopartidas de otros jugadores) se han vuelto una práctica popular entre gamers de todo el mundo, pero lo observado es que los jóvenes intentan emular esas experiencias desde sus condiciones limitadas. Participan en esas culturas mediáticas, no tanto como jugadores sino como espectadores. Sus relatos evidencian atisbos de dicho deseo de acceso a los bienes de las industrias digitales (BARRENECHE, POLO ROJAS E MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, 2018, p.178)

Em seus resultados, os autores apontam que os jovens estão fora da convergência, pois para eles os meios tradicionais convivem com os digitais e conectados, promovendo formas distintas de experimentação. A partir dessa falta de convergência, os pesquisadores afirmam que a imersão parcial desses jovens faz com que as tecnologias digitais não sejam relevantes na construção dos seus mundos e identidades.

Se encontró una diversidad de ecologías mediáticas en el estudio, pero no necesariamente convergentes. En contraste con el aparente proceso universal de adopción digital y convergencia, estos jóvenes habitan un mundo de conexiones y comunicaciones donde los medios tradicionales coexisten con los digitales y ambos son experimentados de manera diferente (...) En consecuencia, las TIC no son un factor decisivo en la construcción de los mundos e identidades de estos adolescentes (BARRENECHE, POLO ROJAS E MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, 2018, p.179-180)

Entretanto, a partir do caso de MC Loma, pontuado anteriormente, e dos pressupostos teóricos de Jenkins (2009) para a cultura da convergência, podemos argumentar que a cultura da convergência é justamente o entrelace narrativo entre novas e velhas mídias, proporcionando processos coletivos de elaboração de sentido, em paralelo à formação subjetiva e individual de percepções midiáticas. A convergência ocorre na mente do usuário/consumidor/prosumidor.

Dessa forma, o que os autores classificam como falta de influência das tecnologias digitais na construção dos mundos e identidades desses jovens, talvez seja uma demonstração da incapacidade do instrumento metodológico, operacionalizado durante a pesquisa em identificar as formas pelas quais esses jovens reverberam as vivências digitais em seus mundos e identidades.

Essa incapacidade metodológica é reconhecida parcialmente pelos próprios pesquisadores ao apontar os resultados como um ponto de partida para novas investigações acerca dos processos transmidiáticos em contextos de exclusão digital. Entretanto, percebemos que o referencial de *alfabetismo transmedia* utilizado pelos autores demonstra a tentativa de sobrepor os parâmetros encontrados nas vivências dos jovens em países desenvolvidos para o contexto latino-americano, criando uma

barreira epistemológica que dificulta a identificação das práticas levadas a cabo pelos jovens colombianos. Essa barreira epistemológica pode ser constatada pelo uso de expressões pejorativas para qualificar as experiências transmidiáticas como “imperfeita”, “precária”, “mutantes” ou “em formação”, afirmando não corresponder “de maneira fiel” às experiências observadas em outros países.

En consecuencia, las TIC no son un factor decisivo en la construcción de los mundos e identidades de estos adolescentes. Este es un punto de partida fundamental para comprender las condiciones particulares del contexto colombiano en términos de acceso y convergencia, también del relacionamiento y desarrollo de sus competencias frente al mundo digital. Se aprecia una convergencia imperfecta y precaria, que conduce a unas manifestaciones de alfabetismo transmedia en formación, “mutantes” en cuanto no responden de manera fiel a las tendencias en otros contextos, pero que demuestran una adopción y emulación de prácticas y usos desde sus propias comprensiones y realidades inmediatas (BARRENECHE, POLO ROJAS E MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, 2018, p.180)

É como se, para os autores, existisse um modelo fechado de letramento transmidiático, no qual todos devem se encaixar e usar como meta ao delineamento de estratégias didáticas transmidiáticas. Contudo, podemos perceber como essa percepção se contrapõe aos conceitos de cultura da convergência e narrativas transmidiáticas, já que tais conceitos propõem estruturas abertas nos processos de participação e criação de sentidos.

Desse modo, os dados trazidos pelos pesquisadores são extremamente importantes aos viabilizarem a análise e o reconhecimento dos modelos de participação transmidiática em contextos de precariedade. Assim, o trabalho apresenta uma importante contribuição ao mapear as práticas transmidiáticas dos jovens de periferia, já que os mundos e identidades possíveis para esses estudantes podem ecoar em contextos educacionais que se apropriem dessas possibilidades vigentes.

Ademais, os autores confirmam a existência das estratégias informais de aprendizagem no contexto transmidiático dos jovens, como colaboração, produção, experimentação e colaboração estratégica (sem comprometer a competitividade). Ainda apontam para estratégias surgidas em condições de exclusão digital, como o uso de jogos de baixo processamento, como *Minecraft*, e formas de conseguir *apps* e internet gratuitos. Entretanto, os excluídos digitais sempre expressam o desejo de adquirir bens tecnológicos e digitais como forma de favorecer a inserção adequada

nas dinâmicas transmidiáticas estabelecidas pelos segmentos da sociedade que possuem acesso às tecnologias digitais e conexões de alta velocidade.

Já a pesquisa de Albanese (2016) desenvolve um trabalho no âmbito da linguística aplicada, investigando as possibilidades de ampliação da leitura através da transmidiação. Para isso, traz a leitura subjetiva e os multiletramentos como base teórica. Nesse sentido, o autor propôs uma experiência com autoria transmidiática, a partir de obras literárias clássicas, em um projeto chamado Cinema Literário:

Propus aos meus dezesseis alunos do nono ano que lessem o romance alencariano e depois o transformassem em um curta-metragem para ser estreado na feira de ciências a escola. Portanto, a base dessa proposta de ensino era a produção de uma narrativa transmídia. Como parte do projeto, ministrei oficinas sobre a escrita do roteiro, sobre a linguagem cinematográfica e escrevemos juntos o roteiro em sala. O produto final do projeto Cinema Literário foi um curta-metragem de vinte minutos (ALBANESE, 2016, p.21-22)

O pesquisador, em sua pesquisa-ação, utilizou técnicas de produção cinematográfica, com roteiro e planos de câmera, sempre desenvolvendo a interpretação e produção de sentidos com essa linguagem. A partir das experimentações, os alunos desenvolveram sua própria narrativa derivada do romance literário, configurando uma produção de *fanfiction* audiovisual, adentrando, assim, numa transmidiação, de acordo com o argumento defendido pelo autor.

A principal análise da pesquisa reside na decomposição do curta-metragem criado pelos alunos, definido pelo pesquisador como um produto da leitura subjetiva dos alunos em relação à obra, ou seja, uma obra do leitor enquadrada, nesse sentido, à transmidiação como adaptação dos consumidores. Como resultado da atividade, os estudantes desenvolveram aspectos da linguagem cinematográfica - como planos, enquadramentos e roteirização - durante processo de adaptação do romance "Senhora", de José de Alencar, para um curta-metragem.

Um outro estudo analisado foi o de Amador-Baquiro (2018), que propõe uma reflexão teórica partindo da educação interativa com Aparici e Silva (2012), relacionando essa necessidade de interação na educação com as narrativas transmidiáticas de Jenkins (2009). Para isso, a pesquisa realiza uma etnografia presencial e virtual em escolas:

la investigación adoptó la etnografía en su versión convencional y en la opción online o virtual. Teniendo en cuenta que el objeto de investigación se pregunta por los grados de interactividad alcanzados por grupos de estudiantes de distintas edades y cursos, en torno a procesos de producción de narrativas transmedia, fue pertinente aplicar la etnografía convencional

con el fin de registrar los posicionamientos de los actores en sus espacios habituales, alrededor de las experiencias pedagógicas en mención (Guber, 2001). Esto exigió acompañar el proceso de producción de las narrativas transmedia en los respectivos colegios (AMADOR-BAQUIRO, 2018, p. 84)

O autor utiliza Scolari e Jenkins como base para as narrativas transmidiáticas; e Aparici e Silva (2012) como base à interação na educação. A partir desses autores, o artigo descreve e analisa duas intervenções transmidiáticas realizadas em escolas regulares. Tais intervenções estimularam a autoria transmidiática, nas quais os alunos puderam desenvolver narrativas inseridas em um universo previamente estipulado nas atividades.

A partir da etnografia digital, o autor observou a emergência de novos tipos de interação, rompendo a comunicação unidirecional, passando pela bidirecionalidade e, por fim, fazendo emergir uma comunicação rizomática:

Aunque la profesora fungió inicialmente como un emisor predominante, progresivamente el estilo comunicativo pasó de la bidireccionalidad al rizoma (...) Los resultados de la investigación muestran que la educación interactiva es posible cuando se generan otros estilos comunicativos entre los actores (o interactuantes, según Aparici & Silva, 2012). Es una educación que se puede desplegar cuando se trabajan de manera distinta los contenidos de aprendizaje, lo cual requiere de posibilidades para que los estudiantes no solo consuman sino para que intervengan y produzcan contenidos. Al respecto, Roberto Aparici y Marco Silva (2012) proponen un modelo de comunicación feed-feed, en oposición al feed-back. En este estilo, los participantes se alimentan comunicacional e informativamente todos con todos. Más que un proceso de refuerzo de mensajes, es un acto de construcción y de conexión entre los actores, en el cual todos tienen el mismo estatus, solo que distintos roles, independientemente del tipo de enunciación que se realice (...) En la experiencia pedagógica adelantada con estudiantes de secundaria de tres colegios oficiales de Bogotá (Eisner, un apasionado por el ciclismo), se evidenció que la comunicación implementada replanteó la lógica de emisores y receptores para introducir modos de comunicación predominantemente reticulares y rizomáticos (AMADOR-BAQUIRO, 2018, p. 92)

Desta maneira, o autor evidencia que dinâmicas transmidiáticas fazem emergir novas formas de comunicação no âmbito da sala de aula. Baseado em Aparici e Silva, é possível afirmar a existência de uma interação rizomática, o que coaduna com o conceito teórico de Jenkins (2009) acerca da convergência e da narrativa transmidiática, desenvolvendo experiências coletivas e individuais paralelamente, estabelecendo um rizoma de vivências, no qual cada modo é levado em consideração.

No próximo estudo analisado, Holanda (2020) utilizou a mediação transmidiática para investigar o desenvolvimento da capacidade argumentativa em

crianças do 1º ano do ensino fundamental. Como base teórica, aponta para Jenkins e Gosciola, entre outros como Lima, Mercado e Versuti.

A atividade é realizada com a utilização do filme *Detona Ralph*, estimulando a cultura participativa na forma de autoria por parte dos estudantes/sujeitos de pesquisa. A partir da experiência, a pesquisadora investiga o desenvolvimento da argumentação no âmbito da transmidiação do desenho animado, tanto como consumo de várias mídias relacionadas ao produto, como, também, instigando a autoria por parte das crianças através da criação de vídeos no Youtube.

As crianças gravaram o vídeo para um canal do Youtube, tratando sobre o filme *Detona Ralph* e deram sua opinião sobre o filme. As opiniões eram apresentadas na medida em que recebiam e comentavam as notícias expostas por meio de intervenções da pesquisadora. Essas intervenções ocorriam com o objetivo de estimular o diálogo e promover o intercâmbio de ideias entre criança-criança, crianças-pesquisadora e crianças-audiência. E assim, viabilizar o exercício de reflexão, explicação, articulação, resolução de dúvidas, desacordo em torno de um tema e negociação de pontos de vista, considerados exercícios necessários para a promoção de atividade colaborativa e de episódios argumentativos (HOLANDA, 2020, p.71)

Durante a pesquisa, a intervenção utilizou o engajamento dos jovens com o desenho animado para estimular atividades colaborativas e argumentativas. De acordo com os dados apresentados pela pesquisa, as crianças desenvolveram produções de fãs para o Youtube, além de terem participado de uma dinâmica lúdica com uso de fantoches para debater sobre o desenho animado.

A pesquisa mostrou um avanço qualitativo decorrente da integração da cultura digital das crianças com a sala de aula, de modo que o processo de aprendizagem foi favorecido através da mediação de recursos transmidiáticos. Em outras palavras, o contexto cultural digital proporciona uma relação simbiótica com os processos cognitivos necessários ao desenvolvimento dos processos argumentativos e da capacidade de trabalhar colaborativamente.

Ao utilizarmos ferramentas culturais, como por exemplo as narrativas transmídia, especificamente a gravação de um vídeo para o *youtube*, juntamente com a influência de um contexto fomentador de discursos argumentativos, observamos que as crianças apresentaram avanços discursivos-argumentativos, com demonstrações da construção do conhecimento. Nos posicionamos a favor de que as crianças constroem o conhecimento ao se beneficiarem de uma aprendizagem colaborativa, utilizando-se de um contexto cultural que as possibilite o exercício da argumentação, a qual pode ser aprendida e estimulada pelo adulto desde a tenra idade. (HOLANDA, 2020, p. 112)

O ganho em termos de aprendizagem está intrinsecamente relacionado ao agenciamento e à participação provocados pelas narrativas transmidiáticas. Dessa maneira, a pesquisa corrobora elementos importantes à conceitualização das narrativas transmidiáticas, pois, de acordo com Jenkins (2009) e Pratten (2015), existe uma dinâmica de engajamento e colaboração inerentes ao desenvolvimento de uma franquia transmidiática, de modo que esse potencial cooperativo pode ser cooptado com sucesso pela educação.

Na pesquisa seguinte, Ferreira (2019) desenvolve um estudo na área do *design* editorial voltado à educação em Portugal. Trata de investigar qual o impacto na participação dos alunos decorrente da adoção de um material editorado na lógica transmidiática. Para isso, a autora propôs a criação de um material didático a partir da narrativa de “Alice no País das Maravilhas”, tendo como mídia-âncora a sua representação cinematográfica criada pelo diretor Tim Burton.

O material didático, junto com suas expansões transmidiáticas, foram disponibilizados em um site<sup>7</sup> criado exclusivamente para o projeto. Nesse site, constam várias expansões transmidiáticas efetivadas a partir do filme, como o próprio livro com a narrativa original, jogos, espaços para produção de *fan fictions*, podcasts e outros, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 6: Site Alice no País das Maravilhas

---

<sup>7</sup> <https://transmediapt.wordpress.com/escreve-com-a-alice/>



Fonte: Ferreira (2019)

A autora utiliza Pratten, Gosciola, Scolari e Jenkins como referências das narrativas transmidiáticas, dialogando teoricamente com os demais trabalhos analisados em nossa RSL.

O estudo de caso se referiu a uma intervenção feita em uma escola, a partir do material elaborado pela autora, configurando o uso da transmídia de forma exitosa, tendo em vista que, além de explorar a obra a partir de várias mídias (sites, vídeos e jogos educativos), também foi possibilitado que os alunos criassem suas próprias narrativas, configurando a cultura participativa.

Através de um questionário aplicado aos professores e estudantes participantes da dinâmica, a pesquisa conclui que existe um impacto positivo na motivação do aluno decorrente do *design* editorial transmidiático. A autora proporcionou uma experiência qualificada aos estudantes e professores, como podemos observar na qualidade e criatividade do material elaborado:

Foi elaborado um livro impresso, cujo *design* e paginação é da autoria da investigadora. Este livro possui, em cada capítulo, a tecnologia *QR Code* que permitiu aos alunos utilizar a tecnologia em conjunto com o livro impresso. A investigadora desenvolveu também um *ebook*, onde os alunos tiveram a possibilidade de escolher o destino de Alice, a personagem principal do livro (FERREIRA, 2019, p.87)

Como podemos observar, o *design* editorial proporcionou uma experiência transmidiática altamente qualificada aos estudantes. Nesse sentido, o estudo de Ferreira (2019) suscita um debate importante acerca da dicotomia entre forma e conteúdo, pois comumente as experiências transmidiáticas na educação narradas na literatura acadêmica estão estritamente direcionadas aos conteúdos curriculares trabalhados em estruturas transmidiáticas, proporcionando uma reflexão insuficiente acerca do domínio dos sistemas sociotécnicos envolvidos na produção de uma narrativa transmidiática por parte de professores e estudantes.

Benjamin (1994), ao abordar a relação do autor como produtor, traz à tona o debate acerca da necessidade de apropriação da técnica como instrumento inerente à ocupação dos espaços com conteúdos revolucionários, assumindo a inseparabilidade entre forma e conteúdo. Ao transpormos essa reflexão aos ambientes educacionais, podemos concluir que os letramentos digitais e midiáticos altamente desenvolvidos são inerentes ao trânsito de professores e estudantes nas experiências transmidiáticas, sob risco de comprometimento da experiência, decorrente da baixa qualidade dos materiais didáticos elaborados.

Dessa forma, o trabalho de Ferreira (2019) acertadamente se insere nesse debate, ao confirmar que a boa editoração de um projeto educacional transmidiático trará um impacto positivo na participação dos estudantes nas atividades propostas.

Outro elemento importante trazido por Ferreira (2019) diz respeito à liberdade na definição do caminho transmidiático a ser trilhado pelo usuário/estudante:

No decorrer das sessões, os alunos foram sempre incentivados a utilizar as ferramentas disponíveis (*tablets*, livro impresso, *ebook* e site) de forma a permitir que cada um deles seguisse o seu percurso e que interagisse com a narrativa, enquanto produtor de conteúdo (FERREIRA, 2019, p.92).

Como podemos observar, a pesquisa confirma a necessidade de se trabalhar com o elemento da multiplicidade (JENKINS, 2009) nas experiências transmidiáticas, em contextos educacionais, proporcionando múltiplas formas de seguir um conteúdo transmidiático, e promovendo a liberdade de interação do aluno, também proporcionando uma interação com múltiplas possibilidades articulatórias (SILVA, 2001).

Ferreira (2019) indica a necessidade de dispositivos e conexão de internet adequados à experiência transmidiática, que, por sua vez, decorre da articulação entre a mente do estudante e as conexões de internet através dos dispositivos

necessários à navegação. Desse modo, a partir do estudo em questão, podemos confirmar que uma infraestrutura de hardware e rede são inerentes ao exercício pleno da transmídia em sala de aula.

No próximo estudo analisado, Castilho (2018) desenvolveu uma análise documental do projeto Aventuras Currículo +, usando como base teórica o conceito da transmídia de Jenkins, em diálogo com Massarolo, juntamente com os conceitos de multiletramentos e gamificação. A autora afirma que a transmídia se faz presente:

No caso do Aventuras, a aproximação com a narrativa transmídia é sugerida pelo fato de o material apresentar atividades articuladas a um universo narrativo que, embora dialogue intertextualmente com diferentes narrativas de entretenimento, foi pensado e criado para o contexto educacional, sem utilizar uma franquia específica. A narrativa do material convida professores e alunos para participarem da aventura, atuando como mestres e agentes. (CASTILHO, 2018, p.20)

Como podemos observar a partir do objetivo geral, a transmídia não ocupa um lugar de destaque na pesquisa, dividindo espaço com multiletramentos e gamificação:

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar se o Aventuras Currículo+, enquanto material didático de Língua Portuguesa, contempla os multiletramentos e verificar de que modo a estratégia da gamificação está presente no material e suas implicações para a proposta pedagógica, além de identificar em que medida a narrativa criada se aproxima dos elementos da narrativa transmídia (CASTILHO, 2018, p.20)

De acordo com Castilho (2018), o projeto apresenta o uso da gamificação e multiletramentos no desenvolvimento de suas propostas, objetivando engajar os estudantes. Nesse sentido, um dos méritos do projeto analisado refere-se ao fato de a criação de uma história servir como universo narrativo do material didático, sem diálogo com narrativas corporativas da mídia comercial. Esse elemento possibilita que a plataforma tenha liberdade criativa para interferir na narrativa sem preocupação com direitos autorais.

Teoricamente, Castilho (2018) insere o letramento transmidiático e as narrativas transmidiáticas no debate acerca dos multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021; ROJO, 2017). Esse viés teórico compactua com alguns dos trabalhos analisados anteriormente em nossa RSL, principalmente as pesquisas relacionadas ao campo da linguística. Ainda, a pesquisadora identificou a presença de alguns dos elementos das narrativas de Jenkins (2009; 2010) na plataforma analisada, como expansão, serialidade e participação. Entretanto, ela afirma que tais elementos são pouco mobilizados pela plataforma.

No fim da análise, Castilho (2018) afirma que o projeto faz pouca utilização das dinâmicas transmidiáticas, consolidando atividades limitadas de produção, participação e expansão narrativa. Contudo, afirma que existem muitos pontos de expansão e participação em potencial a serem desenvolvidos na plataforma.

De modo geral, podemos considerar que o Aventuras possui, portanto, características que potencialmente se aproximam da narrativa transmídia, a começar da narrativa, que propicia a imersão de professores e alunos desde a convocatória e, nas narrativas das missões, do “Conheça sua missão” à “Mensagem final”. No que diz respeito à serialidade, a característica episódica do Aventuras pode ser positiva no contexto do material didático porque ao mesmo tempo em que atende à proposta didático-pedagógica também propicia o contato dos alunos com diferentes mídias e gêneros, além de acrescentar algumas (poucas) informações à construção do universo (CASTILHO, 2018, p. 166)

Nesse sentido, a partir do estudo, podemos constatar que existe uma limitação no que se refere às dinâmicas de interação participativa por parte dos estudantes e professores. A autoria é limitada, de modo que a estrutura transmidiática cria um ambiente narrativo controlado, com movimentos delimitados pelos criadores. Ou seja, a plataforma não oferece a possibilidade de participação autoral, criando oportunidade para que estudantes e professores ampliem o universo narrativo, embora a autora identifique pontos de abertura para tais expansões. Nesse sentido, ainda que exista uma interação no âmbito do jogo e da narrativa, ela é disponibilizada dentro de um ambiente de possibilidades estabelecidos pelos criadores.

No próximo estudo analisado, Eckert (2019) realizou uma pesquisa acerca do letramento digital no ensino de matemática, tendo Jenkins (*et al.* 2009) como um dos referenciais teóricos. Assim como no trabalho de Gayeski (2019), ele usa o conceito de navegação transmidiática como um dos indicadores de letramento digital. Ou seja, não utiliza o conceito de narrativa transmidiática que foi desenvolvido nos textos posteriores de Jenkins.

Em sua pesquisa, Eckert (2019) desenvolve uma interdisciplinaridade entre a matemática e o conceito de cidadania. Para isso, o pesquisador criou uma dinâmica gamificada, na qual os estudantes atuaram como prefeito de uma cidade, relacionando questões financeiras com serviços públicos e direitos sociais.

Assim como o trabalho de Gayeski (2019), Eckert (2019) utiliza o conceito da transmídia de um texto mais antigo de Jenkins, feito em parceria com outros pesquisadores, que trata a habilidade de navegação transmidiática e a inteligência coletiva como indicadores de letramento digital. Desse modo, o pesquisador não

trabalha com narrativas transmidiáticas, embora tenha identificado nos estudantes algumas das habilidades necessárias ao trânsito na cultura da convergência; como colaboração, coletividade e a navegação entre mídias, mobilizando multimodalidade textual.

Dando prosseguimento à análise da nossa RSL, encontramos dois trabalhos produzidos pelo mesmo grupo de autores, acerca da mesma experiência. Assim, o trabalho escrito por Lima, Mercado e Versuti (2017) aborda a mesma experiência que o artigo de Lima, Versuti e Benia (2018).

A experiência em questão ocorreu em uma disciplina do curso de Jornalismo, configurando-se a partir da inserção de elementos das narrativas transmidiáticas para a abordagem do gênero textual crônica. Para a dinâmica de aprendizagem, os pesquisadores propuseram aos estudantes uma atividade na qual produziriam textos no gênero crônica, a fim de expandir a narrativa presente no livro *Capitães de Areia*, de Jorge Amado.

Nesse sentido, os pesquisadores mobilizaram a cultura participativa presente nas narrativas transmidiáticas, possibilitando aos estudantes a oportunidade de expandir o universo narrativo criado por Jorge Amado.

A partir da análise dos dados coletados, esses compostos por um questionário aplicado e a avaliação das próprias crônicas produzidas pelos estudantes, os autores puderam apontar que:

essa característica de autoria engajou os sujeitos de maneira significativa, pois estes aproximaram-se do conteúdo para poder produzir o que foi solicitado, tanto do conteúdo do romance como do conteúdo referente ao gênero textual trabalhado, bem como desenvolveram as habilidades de leitura e escrita por meio da prática. (LIMA, VERSUTI E BENIA, 2018, P.267)

Sendo assim, os autores confirmaram os dados de outras pesquisas quando explicam que a autoria proporcionada através da cultura participativa, semelhante à dinâmica das ficções de fã, funciona como um elemento catalisador no processo de aprendizagem. Isso se configura como um processo de aprendizagem significativa, tendo em vista que os estudantes de Jornalismo puderam vivenciar uma situação correspondente à sua futura prática profissional, em diálogo com a cultura digital e as possibilidades decorrentes da transmídia.

Dando seguimento à RSL, Silva (2018) propôs uma abordagem de ensino de matemática em turmas de ensino fundamental, utilizando um jogo de cartas

pertencente à franquia transmidiática Pokemon. Em relação à Educação Matemática, a autora articulou o conceito de narrativa transmidiática com a Teoria dos Campos Conceituais, de Gerard Vergnaud.

A dinâmica proposta pela pesquisadora envolveu uma intervenção em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, na disciplina de matemática, aproveitando-se do engajamento derivado da cultura participativa, a partir do contato prévio das crianças com a franquia Pokemon. Em relação ao engajamento decorrente do conhecimento acerca da franquia, a autora nos traz um dos dados mais relevantes: ainda que apenas 34% das crianças participantes afirmassem conhecer a franquia, alguns dos demais estudantes reconheciam parcialmente alguns elementos dela. Ou seja, ainda que não estivessem envolvidos inicialmente na narrativa, foram facilmente engajados por ela durante a dinâmica proposta pela pesquisadora, visto que uma narrativa transmidiática consolidada na cultura pop estabelece uma dinâmica atrativa às crianças. É importante explicar que as crianças conheciam pelo menos uma das representações midiáticas do universo, sendo recorrente a presença do Anime, do jogo de celular Pokemon Go ou dos jogos de console da franquia.

Nesse sentido, o trabalho de Silva (2018) guarda semelhança com os trabalhos de Rodrigues (2018) e Ferreira (2019), ao utilizar o engajamento decorrente de franquias transmidiáticas já consolidadas, em diálogo com os componentes curriculares, proporcionando, dessa forma, relações conceituais curriculares a partir de universos narrativos com os quais os estudantes já estão familiarizados. Dessa feita, afirma que

o jogo de cartas Pokémon pode trazer contribuições significativas no que diz respeito à formulação do conceito, na perspectiva das estruturas aditivas e das estruturas multiplicativas. De maneira inerente, o jogo exige do jogador a solução de problemas aditivos e multiplicativos que envolvem as operações de adição, subtração e multiplicação. Se tratando do jogador criança, no caso de nossa pesquisa alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, ao jogar as cartas Pokémon ele lida com estas situações, seja de maneira explícita, atendendo aos comandos dos ataques dos personagens, seja de maneira implícita, calculando as pontuações ao longo de sua jogada (SILVA, 2018, p.86)

Durante a sua abordagem, Silva (2018) utilizou o jogo de cartas Pokemon para a aprendizagem de estruturas aditivas e multiplicativas. Para isso, a pesquisadora adaptou as dinâmicas de batalha, presentes nas regras do jogo, para uso em dinâmicas didáticas da matemática. Como resultado, a autora evidenciou que os comandos presentes nas dinâmicas de jogo representam situações matemáticas,

configurando-se como problemas aditivos e multiplicativos, favorecendo a aprendizagem da matemática, ao propor uma situação lúdica, a partir de um contexto midiático e cultural próximo aos estudantes.

Por sua vez, Gomes (2019) executou uma pesquisa-ação em uma turma de Ensino Médio, utilizando uma transmídiação no âmbito do ensino de matemática. Para sua base teórica, o pesquisador utilizou Jenkins e o seu conceito de cultura da convergência, expandindo através de outros autores recorrentes como Massarolo e Mesquita, e Gosciola. Também mencionou Kinder, com seu artigo sobre as Tartarugas Ninja, como em outros trabalhos.

O estudo estabeleceu uma relação entre a teoria da complexidade, a cultura da convergência e o ensino de matemática crítica, de modo que esse tripé teórico subsidiou a intervenção realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, trabalhando o conteúdo curricular “função” através do IMC (Índice de Massa Corpórea), a partir de produção de narrativas transmidiáticas.

O pesquisador apresentou uma atividade autoral, na qual o processo de expansão narrativa foi realizado tendo o filme “Preciosa”, do diretor Lee Daniels, como mídia regente. Nesse sentido, solicitou que os estudantes realizassem uma expansão transmidiática do filme, possibilitando autoria aos estudantes em várias mídias, analógicas e digitais.

Assim, o pesquisador/docente possibilitou aos estudantes reflexões críticas acerca da gordofobia, bullying e outros problemas sociais representados pelo filme, estabelecendo uma interdisciplinaridade a partir da matemática com componentes relacionados às ciências humanas e da natureza.

Após a aplicação das atividades de produção transmidiática, possibilitando que os estudantes pudessem expandir a narrativa do filme, o autor realizou entrevistas com os alunos, tendo analisado os dados com o método de Análise do Discurso, à luz de Michel Pêcheux. Além das entrevistas, o pesquisador buscou analisar as produções transmidiáticas, fazendo emergir rizomas que representaram a riqueza das conexões realizadas pelos estudantes entre a expansão da narrativa e o conteúdo curricular matemático.

Um dos méritos do estudo de Gomes (2019) foi ter obtido êxito em estabelecer o conteúdo sobre “função”, ressignificado a partir do IMC, como conceito condutor, relacionado, por sua vez, à narrativa presente no filme Preciosa. Isso possibilitou que

os estudantes pudessem criar suas próprias representações acerca da matemática em suas vidas, relacionando o conteúdo curricular com os conceitos presentes em outras áreas de conhecimento, como Biologia, Sociologia, Educação Física e outras interdisciplinaridades possíveis. Nesse sentido, Gomes (2019) aponta para uma emergência da inteligência coletiva entre os estudantes, que puderam mobilizar temas transversais de maneira colaborativa, produzindo representações transmidiáticas como resultado dessa relação rizomática.

Por outro lado, Rhoades (2016) desenvolveu um trabalho de estudo de caso em uma turma de Educação Infantil, utilizando o conto dos Três Porquinhos para problematizar as possibilidades de expansão e reconfiguração narrativa, presentes nas competências transmidiáticas, com os estudantes que vivenciaram a experiência. A pesquisa aponta possibilidades de criação de sentido por parte das crianças, relacionadas à integração da lógica transmidiática no âmbito da sala de aula, fazendo com que os estudantes criem suas próprias versões da narrativa, a partir da mobilização de tecnologias digitais de produção de mídias.

Castells e Illera (2018) realizaram um estudo de caso acerca da implantação de uma experiência de narrativa transmidiática produzida com fins educacionais. O produto em questão é A Carta Ancestral, conteúdo destinado aos estudantes de 15 anos, cujo objetivo é abordar temáticas curriculares através de interações por games, e possibilidades de expansão narrativa, associando os conteúdos curriculares com as experiências midiáticas informais dos estudantes. Como resultado, a pesquisa aponta para possibilidades de imersão narrativa e expectativas de aprendizagem durante as etapas de produção de expansões narrativas. No entanto, as pesquisadoras apontam para uma dificuldade de avaliar a aprendizagem decorrente da experiência.

As conclusões apontadas pelo estudo de Castells e Illera (2018) dialogam com os objetivos estipulados nesta presente tese, confirmando a necessidade de elaboração de indicadores e instrumentos para avaliação da aprendizagem em experiências transmidiáticas na sala de aula, tanto do conteúdo curricular abordado, quanto das próprias competências transmidiáticas.

Prieto, Diaz e Martinez-Borda (2019) realizaram um estudo de caso acerca de um curso de curta duração ofertado aos jovens de uma comunidade em um espaço não-escolar, abordando questões relacionadas à alfabetização midiática, focada na produção de conteúdo audiovisual associada a uma perspectiva transmidiática,

estabelecendo um diálogo entre as produções e a presença do conteúdo nas redes sociais. Como resultado, a pesquisa aponta para a efetividade no domínio de competências de produção audiovisual como roteirização, planejamento e produção de vídeos, além da apropriação da linguagem cinematográfica, possibilitando a inserção dos estudantes no universo transmidiático a partir da autoria.

Leal (2016) abordou uma experiência desenvolvida no contexto de uma disciplina voltada à tradução de conteúdo audiovisual do francês para o espanhol. A análise leva em consideração as competências relacionadas à capacidade dos estudantes de realizar prospecção e curadoria de informações relacionadas aos conteúdos a serem traduzidos, possibilitando uma melhor contextualização das traduções. Dessa forma, os estudantes no caso analisado, mobilizam competências transmidiáticas relacionadas à gestão de conteúdo relacionado às narrativas.

Padilla, Portilla e Torres (2020) realizaram estudo sobre o uso de tutoriais de Youtube por jovens em idade escolar, problematizando os espaços informais de aprendizagem no ciberespaço. Como conclusão, apontam para a efetividade dos tutoriais tanto para o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas aos conteúdos curriculares quanto para a construção de competências consideradas informais pelos currículos oficiais, relacionadas à vida pessoal dos jovens.

Martínez, Atienza e Zamora (2018) realizaram uma pesquisa focada no estudo de caso de uma experiência no contexto do Ensino Superior, na qual propuseram a análise de narrativas transmidiáticas existentes na cultura dos estudantes, para em seguida solicitar que eles produzissem uma expansão narrativa. Como resultados, a pesquisa aponta para o desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão transmidiática, configurando-se a partir do entendimento dos caminhos narrativos entre mídias, associando-se à capacidade de autoria no âmbito dos universos expandidos pelos próprios estudantes. Um dos aspectos salientados pelos pesquisadores se dá pelo fato de que as experiências vivenciadas transitaram desde um consumo apenas pela fruição, vinculado à cultura pop, até uma perspectiva crítica, a partir da qual alguns estudantes proporcionaram uma reflexão acerca das violências de gênero na sociedade a partir das narrativas criadas.

Checa-Romero (2016) produziu uma pesquisa no âmbito da Educação Infantil, com utilização de narrativas transmidiáticas vinculadas à franquia Harry Potter, articulando os conteúdos dos livros, filmes e games. Como resultado, a investigação

aponta para o favorecimento no desenvolvimento do letramento digital, durante as atividades de comparação das duas mídias, somando-se à experiência autoral de expansão transmidiática por meio de elaboração de blogs, articulando a franquia com a experiência de vida dos estudantes.

McCarthy, Tiu e Li (2018) realizou uma investigação acerca do impacto do conteúdo transmidiático na aprendizagem de matemática, tendo como pano de fundo o produto educacional *Curious George*. A pesquisa quantitativa investigou o desenvolvimento de aprendizagem de conteúdos matemáticos a partir da análise dos exames aplicados aos alunos, tendo analisado a proficiência dos estudantes que vivenciaram dinâmicas lúdicas aplicadas através de games educacionais vinculados à franquia. Os resultados apontam uma ampliação no envolvimento dos estudantes que participaram da pesquisa, no entanto, a intervenção não proporcionou possibilidade de autoria, estando restrita às formas de representação dos conteúdos matemáticos através dos games, permitindo que os estudantes aprendessem matemática enquanto jogam.

Perry (2020) desenvolveu uma pesquisa de estudo de caso a partir de uma experiência de produção de narrativa transmidiática aplicada em uma turma de graduação na Malásia. A atividade em questão permitiu que os estudantes produzissem um universo transmidiático para a utilização durante a campanha de natal da faculdade. Para isso, deveriam criar obrigatoriamente um curta-metragem, e, em seguida desdobrar o universo narrativo em outras mídias de livre escolha. Como resultado, a pesquisadora aponta para o desenvolvimento de várias competências pelos estudantes, como roteirização, planejamento de campanha transmidiática e domínio de linguagem cinematográfica. A investigação também aponta para expansões narrativas criadas a partir de perfis em redes sociais e ebooks, trazendo indícios de mobilização de linguagem da cultura digital no processo de transmidiação.

Izquierdo-Iranzo e Gallardo-Echenique (2020) realizaram uma investigação focada no fenômeno dos studygrammers, que se configuram como estudantes que se tornam influenciadores digitais de conteúdos relacionados aos estudos em cursos formais da Educação Básica e Ensino Superior. De acordo com as pesquisadoras, o fenômeno consiste em um conjunto de práticas de divulgação que compreendem desde vídeos com conteúdos curricularizados pelos cursos até dicas e procedimentos de estudo.

Giraldo-Luque *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo analisar o grau de desenvolvimento de competências de compreensão e criação de conteúdos transmidiáticos em estudantes de graduação em comunicação. Como resultados, a investigação aponta um baixo nível de desenvolvimento de competências transmidiáticas entre os estudantes, além da confusão conceitual entre transmídia e multimídia, de modo que os estudantes classificam conteúdos multimodais, sem expansões ou conexões narrativas, como transmídia.

Por fim, Costa-Sanchez e Guerrero-Pico (2020) analisaram a utilização do aplicativo de comunicação WhatsApp por grupos de estudantes de Educação Básica. Como resultados, o trabalho aponta utilização do programa para auto-organização de grupos para fins específicos relacionados à mídia, como elaborar estratégia de divulgação e impulsionamento de conteúdo, além de servir como instrumento de indicação de conteúdos aos colegas, em um processo que envolve curadoria de conteúdo, reforçando aspectos relacionados à inteligência coletiva.

### **6.3 Sistematização da Revisão de Literatura**

Ao fim da nossa RSL, cumpre ressaltar que esta foi apresentada de maneira detalhada, pois servirá de base à sistematização das experiências entre transmídia e a educação. Por sua vez, a partir da análise das experiências, pudemos sistematizar indicadores para a avaliação de competências transmidiáticas. Ou seja, a RSL não serviu apenas para a elaboração do nosso referencial teórico, configurando-se, dessa maneira, como dados a serem codificados para sistematização, objetivo geral desta tese.

No que tange à análise das pesquisas que surgiram na revisão, podemos afirmar que a divisão em duas categorias contribuiu para podermos lançar um olhar diferenciado acerca das produções acadêmicas, permitindo reconhecer a necessidade de trabalhos que tragam consolidação teórica, além de iluminar novos caminhos para futuras experimentações.

Essa necessidade é reforçada diante de conceitos recentes, como cultura da convergência e transmídia, cuja popularização na área da comunicação, marketing e entretenimento possui pouco mais de uma década, existindo um atraso natural antes de compor experiências no campo da educação. Logo, os trabalhos que se detêm na

consolidação dos conceitos inerentes ao transmídia em diálogo com a educação permitem a construção e fortalecimento do arcabouço acadêmico necessário às futuras experiências, além de vislumbrar as potencialidades emergentes dessa relação.

No grupo de trabalhos teórico-potenciais, merece destaque a centralidade teórica firmada em autores como Jenkins e Scolari. Ambos surgem como autores base para os trabalhos acerca da cultura da convergência e letramento transmidiático, tanto para a área de conhecimento da Comunicação Social quanto da Educação. Também pudemos identificar autores satélites, que surgem em alguns trabalhos enquanto base teórica para os conceitos de transmidiação, principalmente na área da indústria midiática, como Pratten, com um manual de produção de conteúdo transmidiático em âmbito profissional.

Ao analisar os trabalhos entre os autores nacionais, podemos confirmar a presença constante de Massarolo, Mesquita, Gosciola e Santaella como autores base, tornando-os recorrentes como base teórica nacional sobre os conceitos da transmídia na indústria, no caso de Gosciola, bem como o potencial de utilização em contextos educacionais, no caso dos demais autores. Valendo salientar que esses autores sempre mantêm diálogo com Jenkins e Scolari.

No entanto, outra autora surge como um ponto de gravidade teórica importante acerca das contribuições nacionais para o conceito transmídia. Fachine surge de forma constante nos trabalhos analisados, principalmente com sua contribuição aos tipos de transmidiação existentes nas telenovelas brasileiras, propondo um modelo de Estratégias e Conteúdos Transmidiáticos, cuja principal classificação é a divisão entre conteúdos de expansão narrativa ou propagação do conteúdo. Desse modo, a contribuição teórica de Fachine é recorrente nos estudos brasileiros de ambas as categorias encontradas na RSL.

Outro trabalho teórico que merece destaque é o desenvolvido por González López (2019), sendo o único que apresenta uma reflexão crítica acerca dos limites do letramento transmidiático, principalmente no que tange à perspectiva de submissão dos estudantes e consumidores às plataformas estrangeiras de mídia social, além de não estimular competências críticas de inserção do estudante na cultura digital transmidiática.

No âmbito dos trabalhos teórico-experienciais, é preciso destacar a predominância de trabalhos focados em experiências de produção de conteúdo em uma única mídia, ou seja, dificultam a construção de uma narrativa transmidiática ampla, pois os estudantes focam apenas em uma mídia de expansão. Completando o quadro de experiências, temos trabalhos que analisam apenas questões relacionadas à compreensão transmidiática, seja por um grupo de estudantes ou no contexto de plataformas educacionais. Por fim, também temos pesquisas que promovem uma experiência transmidiática mais completa, provocando autoria e criação de sentido em diversas mídias de forma simultânea, estimulando o estudante a criar universos narrativos transmidiáticos.

Quadro 10: Abordagens focais dos trabalhos teóricos-experienciais

Trabalhos que analisam apenas questões relacionadas à compreensão transmidiática	Grandío-Perez (2016)
	Santos (2018)
	Barrenche, Rojas e Menéndez-Echavarria (2018)
	Castilho (2018)
	Eckert (2019)
	Silva (2018)
	Leal (2016)
	Padilla, Portilla e Torres (2020)
	Mccarthy, Tiu e Li (2018)
	Izquierdo-Iranzo e Gallardo-Echenique (2020)
	Luque <i>et al.</i> (2020)
	Costa-Sanchez e Guerrero-Pico (2020)
Trabalhos que promoveram experiência com mobilização de autoria através de apenas uma mídia	Rodrigues (2018)
	Gayeski (2019)
	Albanese (2018)
	Holanda (2020)
	Lima, Mercado e Versuti (2017)
	Rhoades (2016)
	Prieto, Díaz e Martínez-Borda (2019)
Checa-Romero (2016)	
Trabalhos que promoveram experiência com mobilização de autoria através de várias mídias	Amador-Baquiro (2018)
	Ferreira (2019)
	Gomes (2019)
	Castells e Illera (2018)
	Martinez, Atienza e Zamora (2018)
Perry (2020)	

Fonte: Elaboração do Autor (2022)

Nesse sentido, temos que destacar os trabalhos que promoveram experiências, de fato, transmidiáticas, permitindo que os estudantes pudessem criar um universo narrativo ou expandir um já existente através da mobilização de vários letramentos. Dessa maneira, entre tantos estudos, cabe destacar três pesquisas. A primeira é a investigação de Gomes (2019), que permitiu a criação de expansões narrativas em vários formatos pelos estudantes, abordando o conteúdo função do currículo de matemática. Um dos fundamentos mais fortes do estudo em questão reside no fato da convergência entre mídias analógicas e digitais, como elaboração de quadrinhos e

vídeos, além de intervenções críticas realizadas pelos estudantes, com inserção de representatividade e crítica social.

A segunda investigação que merece destaque com a abordagem de várias mídias é o de Amador-Baquiro (2018), que permitiu o desenvolvimento de expansões narrativas em várias mídias digitais e analógicas, além de trazer produções realizadas em linguagem computacional HTML5. Em outras palavras, esse trabalho mostra que as possibilidades de autoria transmidiática transcende as mídias analógicas e digitais tradicionais, servindo para mobilizar competências interdisciplinares, desde a matemática e língua até o pensamento computacional.

O terceiro é o estudo de Perry (2020), que analisou uma atividade na qual os estudantes deveriam criar uma campanha de divulgação transmidiática, fazendo emergir a possibilidade de desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento de estratégias de divulgação e produção, além de estimular a autoria em diferentes mídias para compor o universo.

No entanto, devemos reconhecer a importância dos estudos que centraram nos aspectos relacionados à compreensão transmidiática, pois nos permitiram vislumbrar e sistematizar indicadores relacionados à navegação e compreensão de universos narrativos transmidiáticos, competências basilares à autoria transmidiática.

Por sua vez, os trabalhos centrados na expansão através de uma única mídia também se tornam importantes, pois permitem vislumbrar e sistematizar indicadores relacionados às competências de produção em linguagens específicas, principalmente às relacionadas à autoria audiovisual. Dessa forma, servem como subsídio para compreender como os estudantes operam a criação e sentido nas diferentes formas de expressão midiática.

Ainda no tocante às linguagens utilizadas para produção de expansões e/ou universos, há predominância da audiovisual e cinematográfica, como nos trabalhos de Albanese (2018), Holanda (2020), Gomes (2019), Prieto, Diaz e Martínez-Borda (2019) e Perry (2020), por exemplo. Essa constatação nos faz reconhecer a centralidade dessa linguagem nos constructos transmidiáticos, a partir do momento que funcionam como mídia regente de um universo (FECHINE, 2014), usados como âncora para a expansão. Logo, faz-se necessário o aprofundamento no domínio dessa linguagem nas salas de aula como forma de qualificar cada vez mais as experiências transmidiáticas na educação, através do letramento audiovisual. No entanto, essa

centralidade também desperta a necessidade de lidar com outras linguagens para a criação de sentido, como as sonoras através de músicas e podcasts, e das linguagens gráficas como de programação computacional ou animação gráfica, por exemplo.

Por fim, nossa revisão sistemática serviu para constatar uma lacuna existente na etapa de avaliação das dinâmicas analisadas, principalmente no que tange aos indicadores que se espera vislumbrar após uma atividade que mobilize competências transmidiáticas, além de avaliar o próprio desenvolvimento dessas competências em paralelo ao conteúdo curricular das disciplinas.

Em todos os trabalhos da categoria experiencial, a pesquisa abordou a análise de experimentações com transmídia em sala de aula, focadas em descrever e analisar as aprendizagens decorrentes da experiência. Com exceção de Ferreira (2019), nenhum trabalho mencionou que competências deveriam ser desenvolvidas antes da aplicação das experiências, ou seja, não existia uma expectativa de aprendizagem implícita nos planejamentos. Logo, a sistematização de indicadores avaliativos de competências pode contribuir com as pesquisas e usos futuros da transmídia em sala de aula, balizando o planejamento de aulas e pesquisas.

Vale salientar que a transmídia, para além do necessário desenvolvimento de competências, como aspectos transversais da educação relacionados à cultura digital e aos multiletramentos, também serve como suporte à aprendizagem de conteúdos curriculares relacionados às outras áreas de conhecimento específicas. Dessa forma, após a RSL, podemos apontar que uma lista com indicadores avaliativos de competências transmidiáticas pode contribuir com a otimização dos processos educacionais que utilizem o transmídia como elemento de mediação para o conteúdo disciplinar, já que o professor poderá avaliar o desenvolvimento de competências em paralelo à aprendizagem do referido conteúdo.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS ATRAVÉS DE CICLOS DE CODIFICAÇÃO

Nesta seção do trabalho será abordado o processo de análise dos dados coletados através da RSL, a fim de fazer emergir a sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas. Como dito anteriormente, essa etapa da pesquisa foi operacionalizada através dos ciclos de codificação de Saldaña (2013), com utilização do software Atlas TI, tendo como corpus documental os trabalhos da categoria teórico-experiencial.

A escolha dos estudos das categorias teórico-experiencial para a análise se justifica pelo fato dessas pesquisas terem mobilizado as competências transmidiáticas em experiências educacionais empíricas, com descrições e análises da mobilização pelos estudantes em dinâmicas de sala de aula.

Cabe ressaltar que, aos 26 trabalhos encontrados na RSL, acrescentamos um trabalho produzido no âmbito do grupo de pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da UFPE, totalizando, assim, 27 trabalhos analisados em busca de procedimentos e padrões que indicassem desenvolvimento de competências transmidiáticas.

A inserção do trabalho de Silva *et al.* (2021) se justifica pelo fato de abordar, diante de uma perspectiva crítica, o desenvolvimento de competências transmidiáticas relacionadas à inserção de representatividade latino-americana e desvinculação das plataformas midiáticas globais em jogos de simuladores de futebol. Trata-se, portanto, de um trabalho realizado em sintonia e como um desdobramento desta pesquisa, consistindo em uma contribuição à construção de competências críticas.

O trabalho em questão aborda o uso de competências transmidiáticas a fim de modificar jogos simuladores de futebol, com o objetivo de inserir representações regionais em produtos feitos diante de uma lógica eurocêntrica. Dessa forma, dialoga com a pedagogia decolonial e com o debate acerca do colonialismo dos dados, representado pelas limitações de jogabilidade e trânsito nas mídias impostos pelas plataformas de jogos vinculados ao norte global.

No quadro abaixo, consta a lista de trabalhos analisados para sistematização dos indicadores de avaliação, com seus respectivos códigos de identificação de documentos no software Atlas TI.

Quadro 11: Trabalhos Analisados para Elaboração dos Indicadores

CÓDIGO DO DOCUMENTO NO ATLAS TI	TIPO	DOCUMENTO	REFERÊNCIA
D1	Artigo	El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013)	DEL MAR GRANDÍO, María. El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). <b>Palabra clave</b> , v. 19, n. 1, p. 1, 2016.
D2	Dissertação	A transmidiação dos sentidos de docência na prática dos MOOCS: perspectivas emergentes	SANTOS, Noeli Batista dos. <b>A transmidiação dos sentidos de docência na prática dos MOOCS: perspectivas emergentes</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2018.
D3	Dissertação	Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil	RODRIGUES, Taiana Veiga Dias. <b>Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pampa. 2018.
D4	Dissertação	Big data e educação matemática: algumas aproximações	GAYESKI, Rose Grochot. <b>Big data e educação matemática: algumas aproximações</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.
D5	Artigo	Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad	BARRENECHE, Carlos; ROJAS, Nestor David Polo; MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, Alfredo Luis. Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad. <b>Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación</b> , n. 137, p. 171-189, 2018.
D6	Dissertação	Trajetórias transmídia de leitura literária na escola	ALBANESE, Bruno Cuter. <b>Trajetórias transmídia de leitura literária na escola</b> . Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2016.
D7	Artigo	Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela	AMADOR-BAQUIRO, Juan Carlos. Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. <b>Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación</b> , v. 10, n. 21, p. 77-94, 2018.

D8	Tese	Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças	HOLANDA, Lêda Maria de Carvalho Ribeiro. <b>Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças</b> . Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. 2020.
D9	Tese	Design de um cenário Transmedia Storytelling em contexto educativo: estudo de caso com "Alice no país das maravilhas"	FERREIRA, Patrícia Alexandra Faria. <b>Design de um cenário Transmedia Storytelling em contexto educativo: estudo de caso com "Alice no país das maravilhas"</b> . Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Tomar. 2019
D10	Dissertação	Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+	CASTILHO, Camila de Castro. <b>Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2018.
D11	Dissertação	Educação matemática e cidadania: entrelaçamentos possíveis	ECKERT, Marco Aurélio. <b>Educação matemática e cidadania: entrelaçamentos possíveis</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.
D12	Artigo	A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual	DE JESUS LIMA, Daniella; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; VERSUTI, Andrea Cristina. A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual. <b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , v. 12, n. 2, p. 1313-1330, 2017.
D13	Dissertação	O uso do jogo de cartas do universo transmidiático Pokémon sob a perspectiva das estruturas aditivas e multiplicativas	SILVA, Nadine Rodrigues da. <b>O uso do jogo de cartas do universo transmidiático Pokémon sob a perspectiva das estruturas aditivas e multiplicativas</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2018.
D14	Tese	Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas	GOMES, Eber Gustavo da Silva. <b>Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas</b> . Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 2019.
D15	Artigo	"Little Pig, Little Pig, Yet Me Come In!" Animating The Three Little Pigs with Preschoolers	RHOADES, Mindi. "Little Pig, Little Pig, Yet Me Come In!" Animating The Three Little Pigs with Preschoolers. <b>Early Childhood Education Journal</b> , v. 44, n. 6, p. 595-603, 2016.
D16	Artigo	Activity and learning contexts in educational transmedia.	CASTELLS, Núria Molas; ILLERA, José Luis Rodríguez. Activity and learning contexts in educational transmedia. <b>Digital education review</b> , p. 77-86, 2018.

D17	Artigo	Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos	PRIETO, Julián; DÍAZ, Pilar Lacasa; MARTÍNEZ-BORDA, Rut. Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. <b>Revista Latina de Comunicación Social</b> , n. 74, p. 172-196, 2019.
D18	Artigo	Traducción audiovisual y narración transmedia: aprendizaje situado	LEAL, Christina Lachat. Traducción audiovisual y narración transmedia: aprendizaje situado. <b>Opción</b> , v. 32, n. 11, p. 757-767, 2016.
D19	Artigo	Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador.	PADILLA, Edison J.; PORTILLA, Gladys I.; TORRES, Manuel. Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. <b>Estudios pedagógicos (Valdivia)</b> , v. 46, n. 2, p. 285-297, 2020.
D20	Artigo	Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios	MARTÍNEZ, Rocío A.; ATIENZA, Laura De la I.; ZAMORA, Eduardo G. Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios. <b>Fuentes</b> , 20 (1), 29-41., 2018.
D21	Artigo	Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school	CHECA-ROMERO, Mirian. Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school. <b>Games and Culture</b> , v. 11, n. 5, p. 463-488, 2016.
D22	Artigo	Learning math with curious George and the odd squad: Transmedia in the classroom	MCCARTHY, Elizabeth; TIU, Michelle; LI, Linlin. Learning math with curious George and the odd squad: Transmedia in the classroom. <b>Technology, Knowledge and Learning</b> , v. 23, n. 2, p. 223-246, 2018.
D23	Artigo	Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students.	PERRY, Melissa Shamini. Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. <b>Gema Online Journal of Language Studies</b> , v. 20, n. 3, 2020.
D24	Artigo	Estudigramers: Influencers del aprendizaje.	IZQUIERDO-IRANZO, Patricia; GALLARDO-ECHENIQUE, Eliana E. Estudigramers: Influencers del aprendizaje. <b>Comunicar</b> , v. 28, n. 62, p. 115-125, 2020.
D25	Artigo	Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia	LUQUE, Santiago Giraldo <i>et al.</i> Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia. <b>Icono14</b> , v. 18, n. 2, p. 84-110, 2020.
D26	Artigo	What is whatsapp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of whatsapp—a case study	COSTA-SÁNCHEZ, Carmen; GUERRERO-PICO, Mar. What is whatsapp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of whatsapp—a case study with

		with teenagers from spain.	teenagers from spain. <b>Social Media+ Society</b> , v. 6, n. 3, p. 2056305120942886, 2020.
<b>D27</b>	Artigo	Jogando fora da playstore: futebol e letramento transmidiático decolonial em bomba patch.	SILVA, Raphael de F. <i>et al.</i> <b>JOGANDO FORA DA PLAYSTORE: FUTEBOL E LETRAMENTO TRANSMIDIÁTICO DECOLONIAL EM BOMBA PATCH.</b> In: IV Jornada Internacional GEMInIS (JIG 2021)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Como dito anteriormente, nosso percurso metodológico envolveu dois ciclos de codificação inicial, um ciclo intermediário de mapeamento de código e, por fim, um quarto ciclo que possibilitou o estabelecimento de padrões, consolidando os indicadores em categorias e subcategorias.

O primeiro ciclo consistiu em um processo descritivo, no qual pudemos associar aos trabalhos códigos que descrevessem ações relacionadas à operacionalização de competências transmídia. Para esse primeiro ciclo, partimos de categorias de competências que dialogassem com o referencial teórico inicial em Jenkins (2009) e Scolari (2018a; 2018b). Assim, temos as seguintes dimensões fundamentais que balizaram o início do processo de codificação:

1. Produção;
2. Prevenção de riscos;
3. Performance;
4. Gestão Social;
5. Gestão Individual;
6. Gestão de Conteúdos;
7. Mídia e Tecnologia;
8. Ideologia e Ética;
9. Narrativa e estética
10. Inteligência Coletiva
11. Convergências das Mídias.

Utilizamos essas dimensões como forma de descrever as ações presentes nas pesquisas que abordaram competências transmidiáticas na Educação, realizando, dessa forma, uma etapa de filtragem. Esse processo inicial é importante para ter um ponto de partida acerca do fenômeno analisado, pontuando nos textos, códigos que vinculassem as análises feitas pelos pesquisadores com os aspectos de compreensão e atuação transmidiática dos participantes de suas pesquisas.

Nesse sentido, o principal foco desta etapa, era identificar, nos trechos dos documentos, construções textuais que demonstrassem aspectos de compreensão e atuação dos estudantes que envolvessem a mobilização de competências transmidiáticas. Esses dados surgiram, principalmente, nas seções dos trabalhos dedicadas à análise e discussão dos dados da pesquisa, consistindo em trechos nos quais os pesquisadores forneciam interpretações acerca dos fenômenos investigados, associando aprendizagens e desenvolvimento de competências transmidiáticas a partir dos dados que coletaram.

Uma segunda fonte de dados para nossa pesquisa, durante a codificação dos documentos, consistia nos trechos de entrevistas e gravações compartilhados pelos pesquisadores na escrita de seus artigos, teses e dissertações. Nesses trechos também pudemos identificar e associar códigos aos fragmentos de falas dos participantes da pesquisa analisada.

Por fim, alguns dos pesquisadores compartilhavam imagens e/ou trechos das produções realizadas pelos participantes da pesquisa, de modo que esses fragmentos também puderam ser codificados durante o primeiro ciclo de codificação.

Em seguida, durante o segundo ciclo, realizamos um processo de recodificação, dessa vez, mobilizando o método de codificação de procedimentos. Nessa etapa, passamos a reanalisar os trechos selecionados durante o primeiro ciclo, buscando redesenhar ou criar códigos que demonstrassem ações dos aprendizes com relação às competências transmidiáticas. Dessa forma, nesse ciclo, todos os códigos foram compostos com verbos no infinitivo, como forma de identificar processos de significação ou ressignificação de práticas ou processos de compreensão.

Antes de prosseguir, cabe uma ressalva metodológica. De acordo com Saldaña (2013), a codificação de procedimentos deve trabalhar com verbos no gerúndio, pois analisará ações em andamento. Em nossa pesquisa, resolvemos ignorar os aspectos temporais, tendo em vista que as pesquisas analisadas abordavam experiências passadas. Dessa forma, utilizamos os critérios definidos por Saldaña (2013), exceto que adaptamos o método para codificar com verbos no infinitivo, pois, assim, serviriam melhor para sua compreensão enquanto indicadores avaliativos.

Após o segundo ciclo, realizamos um terceiro ciclo, ou ciclo intermediário, consistindo em um mapeamento de código. Nessa etapa unificamos algumas das categorias iniciais, advindas do referencial teórico em Scolari (2018a; 2018b) e

Jenkins (2009), a fim de criar nossas próprias categorias de análise. Esse processo se tornou necessário pelo fato de que as competências não surgem de forma isolada, tendo em vista que sua mobilização pelos estudantes ocorre de forma conjunta, interligada. Dessa forma, a partir do diálogo dos códigos emergentes no primeiro e segundo ciclos com o referencial teórico, consolidamos quatro categorias de indicadores:

1. Compreensão Transmidiática
2. Criação de Conteúdo e Sentido
3. Intervenção Transmidiática Crítica
4. Gestão, Social e de Conteúdo.

Desse modo, optamos por aglutinar, na categoria *Compreensão Transmidiática*, os indicadores relacionados à Convergências das Mídias, de Jenkins (2009); a Narrativa e Estética, de Scolari (2018b); bem como alguns aspectos relacionados às competências de Mídia e Tecnologia, que são inerentes à compreensão dos fenômenos transmidiáticos, mas estão interseccionadas também com as competências relacionadas à Produção de conteúdo transmidiático. Ainda na categoria *Compreensão Transmidiática*, surgem códigos relacionados ao referencial teórico acerca dos tipos de conteúdo transmidiáticos, conforme Fachine *et al.* (2013).

Por sua vez, a categoria *Criação de Conteúdo e Sentido* compreende as competências de Produção, Performance, e Mídia e Tecnologia, segundo Scolari (2018a; 2018b).

A categoria *Intervenção Transmidiática Crítica* compreende as competências Ideologia e Ética, e Prevenção de Riscos, de Scolari (2018a; 2018b); juntamente com os aspectos críticos apontados por González López (2019), em diálogo com as perspectivas de (re)existência crítica dos conteúdos transmidiáticos, a partir dos debates decoloniais e de colonialismo dos dados encontrados em Walsh (2013) e Silveira (2017), respectivamente.

Por fim, a categoria *Gestão Social e de Conteúdo* atende às três competências de Gestão (SCOLARI, 2018a; 2018b), juntamente aos aspectos de Inteligência Coletiva (JENKINS, 2009).

Após a delimitação das categorias principais, efetuamos um último ciclo, de Codificação de Padrões, a partir do qual identificamos nove subcategorias,

distribuídos entre as quatro categorias principais. O processo de codificação de padrões trabalha com a utilização de metacódigos, ou seja, códigos que não são associados aos trechos dos documentos, mas vinculados aos próprios códigos que emergiram nos ciclos anteriores. Assim, foram identificados 9 metacódigos, dos quais: 2 vinculados à categoria Compreensão Transmidiática; 3 associados à categoria Criação de Conteúdo e Sentido; 2 atrelados à categoria Gestão Social e de Conteúdo; e 2 relacionadas com à categoria Intervenção Transmidiática Crítica. Doravante no texto, passaremos a nomear os metacódigos como subcategorias.

Quadro 12: Categorias e subcategorias de Indicadores

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>Compreensão Transmidiática</b>	Navegação por uma Narrativa Transmidiática
	Compreensão dos Fundamentos Transmídia
<b>Criação de Conteúdo e Sentido</b>	Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas
	Criação de sentido em modo técnico e digital
	Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia
<b>Gestão Social e de Conteúdo</b>	Inteligência Coletiva
	Realização de curadoria e qualificação de conteúdo
<b>Intervenção Transmidiática Crítica</b>	Intervenção crítica e reflexiva
	Ressignificação de personagens e narrativas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Nas próximas seções, iremos detalhar a análise.

## 7.1 Compreensão Transmidiática

A competência relativa à compreensão transmidiática se configura como um ponto de partida fundamental para o desenvolvimento de experiências em universos transmidiáticos. Apenas com a construção das estruturas cognitivas necessárias, o estudante compreenderá os desdobramentos narrativos entre mídias, sendo capaz de mapear as diferentes peças que compõem uma história, situando-se como um pré-requisito para intervenções conscientes através da cultura participativa.

É importante registrar que a compreensão transmidiática não surge como requisito obrigatório à autoria em universos transmidiáticos, pois, mesmo sem conhecer os desdobramentos narrativos, um sujeito pode atuar na sua expansão. No

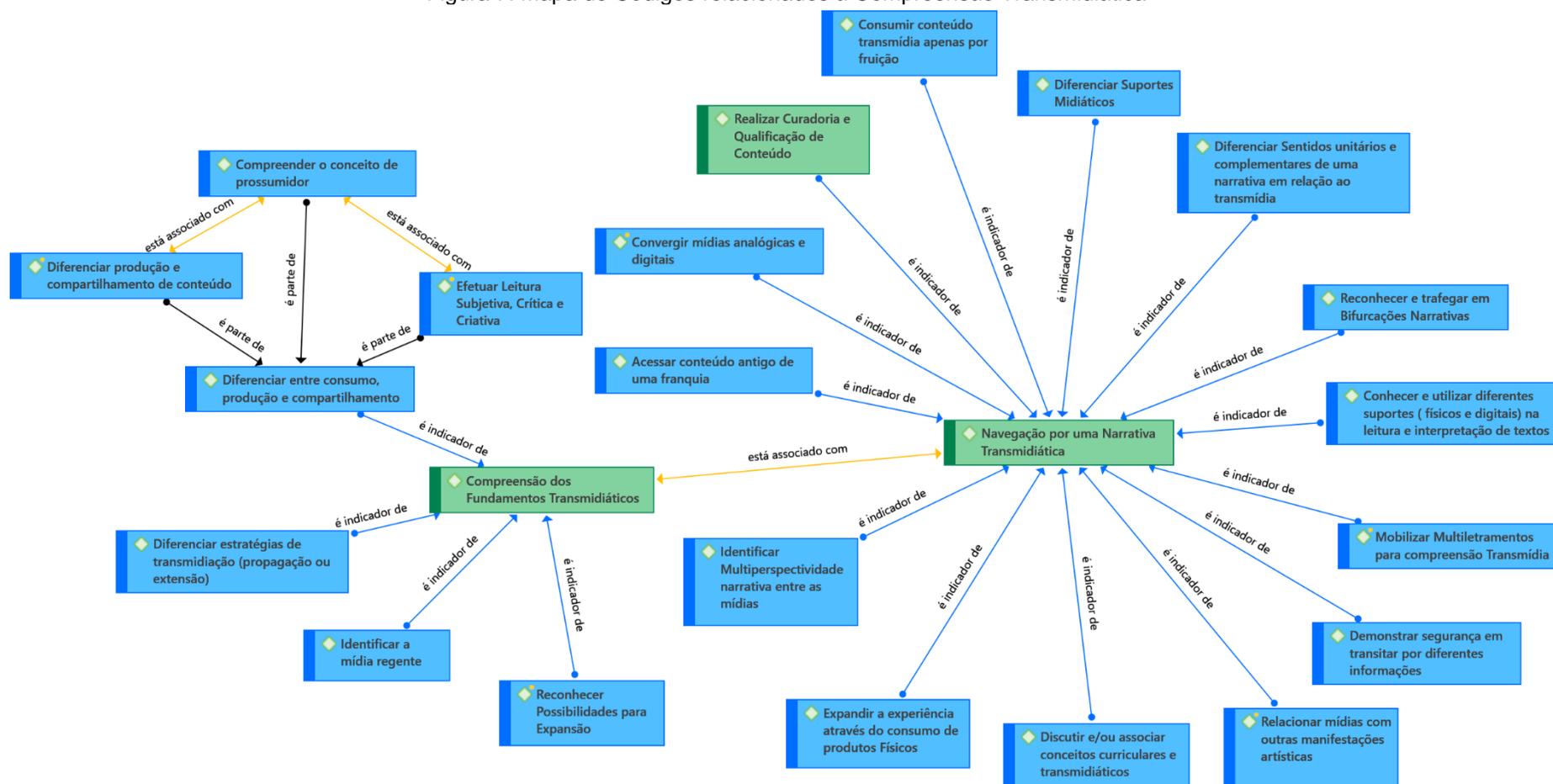
entanto, tal atuação se fará em conexão com a parte estendida, mas em desconexão com o entendimento das reverberações causadas no universo.

Antes de prosseguir, faz-se necessário explicar as cores utilizadas durante a elaboração das representações gráficas geradas pelo Atlas TI para sistematização visual das categorias, subcategorias e indicadores: em verde escuro, são marcadas as subcategorias; em azul claro, são marcados os indicadores avaliativos.

As relações entre os códigos possuem uma legenda escrita, além de uma cor padrão. Desse modo, as linhas que marcam a relação entre os indicadores e as subcategorias possuem cor azul, junto à legenda “indicador de”. Por sua vez, identificamos relações de particionamento de um conceito. Assim, essas linhas possuem a legenda “parte de”, marcadas na cor preta. Também identificamos relação de associação entre alguns códigos, aparecendo a legenda “está associado com”, com marcação de cor amarela. Por fim, também identificamos relações de desdobramento, com legendas “é um desdobramento de”, com cor vermelha. Essa codificação por cores e legendas é constante em todos os mapas conceituais apresentados daqui em diante.

Dessa maneira, após a nossa análise, chegamos ao seguinte mapa de códigos para os indicadores relacionados à compreensão transmidiática:

Figura 7: Mapa de Códigos relacionados à Compreensão Transmidiática



Fonte: Elaborado pelo autor, no Atlas TI (2022)

Na próxima seção, abordaremos os detalhes da primeira subcategoria analisada.

### 7.1.1 Navegação por uma Narrativa Transmidiática

Como podemos observar no mapa de códigos, a subcategoria Navegação por uma Narrativa Transmídia possui 14 indicadores avaliativos dessa competência:

1. Diferenciar suportes midiáticos;
2. Diferenciar sentidos unitários e complementares de uma narrativa em relação ao transmídia;
3. Reconhecer e trafegar em bifurcações narrativas;
4. Conhecer e utilizar diferentes suportes (físicos e digitais) na leitura e interpretação de textos;
5. Mobilizar multiletramentos para compreensão transmídia;
6. Demonstrar segurança em transitar por diferentes informações;
7. Relacionar mídias com outras manifestações artísticas;
8. Discutir e/ou associar conceitos curriculares e transmidiáticos;
9. Expandir a experiência através do consumo de produtos físicos;
10. Identificar multiperspectividade narrativa entre as mídias;
11. Acessar conteúdo antigo de uma franquia;
12. Convergir mídias analógicas e digitais;
13. Realizar curadoria e qualificação de conteúdo;
14. Consumir conteúdo transmídia apenas por fruição.

O ato de **diferenciar suportes midiáticos** foi apontado a partir do trabalho de Checa-Romero (2016), referindo-se à capacidade dos estudantes de perceberem as especificidades inerentes à cada mídia utilizada por uma narrativa, permitindo que os estudantes percebam particularidades de representação em cada tipo de mídia mobilizada. Essa característica dialoga com os preceitos de transmídia de Jenkins (2009), a partir do qual cada tipo de mídia possui um potencial para a expansão do universo.

Ao **diferenciar sentidos unitários e complementares**, o estudante consegue compreender as características individuais de cada mídia, realizando um contraponto com as características que permitem a complementaridade narrativa com outras mídias que compõem um universo. Esse indicador está presente em Grandío-Perez (2016), e diz respeito à capacidade de compreender e distinguir os aspectos de uma narrativa que fazem sentido individualmente e quais fazem sentido no contexto complementar e universal. Ainda, de acordo com o autor, essa capacidade também direciona a produção, a partir do momento que o estudante é capaz de criar conteúdos com elementos de ligação com outras narrativas e propostas de interculturalidade. Esse indicador, assim como o anterior, dialoga com os referenciais para a transmídia de Jenkins (2009).

O indicador **reconhecer e trafegar em bifurcações narrativas** foi sistematizado através da experiência de Ferreira (2019), cujo trabalho proporcionou uma experiência narrativa bifurcada da obra “Alice no País das Maravilhas”. Esse indicador é importante para o trânsito em narrativas interativas, cuja participação também ocorre na escolha dos caminhos narrativos a serem trilhados pelo espectador.

Dando prosseguimento, o indicador **conhecer e utilizar diferentes suportes (físicos e digitais) na leitura e interpretação de textos** diz respeito à capacidade de consumir conteúdo mobilizando os mais variados meios de distribuição, como leitura em papel, telas de tablet, computadores e smartphones. Essa capacidade torna o estudante apto à ubiquidade presente no consumo de conteúdos transmidiáticos. Tal capacidade também foi identificada em Ferreira (2019).

O indicador **mobilizar multiletramentos para compreensão transmídia** faz com que o estudante seja capaz de compreender os aspectos multissemióticos da cultura transmidiática, sendo necessário mobilizar diversas linguagens de forma simultânea para a compreensão transmidiática. Pudemos conectar esse indicador com os trabalhos de Grandío-Perez (2016), Rodrigues (2018), Gayeski (2019), Barrenche, Rojas e Menéndez-Echavarría (2018), Ferreira (2019), Amador-Baquiro (2018), Albanese (2016) e Rhoades (2016). A alta magnitude desse indicador, associado a 17 trechos, diz respeito ao entrelaçamento teórico entre as competências transmidiáticas e a pedagogia dos multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES,

2021), surgida em vários trabalhos, associando os multiletramentos à compreensão transmidiática e à capacidade de produção através do *design* e *redesign*.

**Demonstrar segurança em transitar por diferentes informações** é um indicador encontrado em Gayeski (2019), sendo importante para verificar o nível de domínio dos caminhos que podem ser seguidos pelos estudantes no trânsito pelas informações necessárias à compreensão e produção. “O grupo demonstrou essa segurança de transitar por diferentes informações e selecionar aquelas que consideraram mais importantes tanto para produzir a narrativa como para produzir o vídeo” (GAYESKI, 2019, p.84).

**Relacionar mídias com outras manifestações artísticas** se configura como um indicador relevante à compreensão de conteúdos transmidiáticos, levando-se em consideração a capacidade do estudante de estabelecer conexões entre as produções midiáticas com outras manifestações artísticas. Esse indicador surge em Grandío-Perez (2016) e Checa-Romero (2016). Também aparece em Rodrigues (2018), ao fazer os estudantes relacionarem o filme *Monstros S/A* com uma maquete criada com elementos do filme. Por sua vez, Holanda (2020) demonstra esse indicador ao fazer os estudantes relacionarem o conteúdo do filme *Detona Ralph* com um jogo de videogame retratado na animação. Nesse sentido, esse indicador contempla a capacidade de conectar o conteúdo das mídias com outras formas de representar elementos do universo narrativo, como games, livros, pinturas etc.

**Discutir e/ou associar conceitos curriculares e transmidiáticos** trata de um indicador relevante para a inserção de competências transmidiáticas em sala de aula, pois surge relacionado com os objetivos de aprendizagem presentes nos currículos escolares. Nesse sentido, podemos encontrar marcadores desse indicador em Gomes (2019), ao proporcionar aos estudantes a capacidade de ressignificar o conteúdo matemático de função com produção de extensões transmidiáticas, embora o autor aponte alguns problemas relacionados à baixa quantidade de estudantes que conseguiu efetivar essa relação. O indicador também aparece em Silva (2018), ao fazer os estudantes desenvolverem aprendizagens com estruturas aditivas em matemática, com o jogo de cartas derivado da franquia *Pokemon*, embora a pesquisadora também aponte a mesma dificuldade no que se refere ao número de estudantes que conseguem associar o conteúdo curricular à narrativa:

Os resultados encontrados nos indicam que a maior dificuldade de grande parte dos sujeitos de nossa pesquisa para solucionar situações-problemas de

matemática está na dificuldade que estes estudantes apresentam na interpretação destes problemas. Nossos dados mostram que os alunos têm dificuldade com cálculo relacional, e não conseguem identificar quais operações serão adequadas para a solução deste problema. Neste sentido, o trabalho com o jogo de cartas Pokémon poderá ajudar no processo de interpretação destas situações, visto que os ataques dos personagens são problemas matemáticos que precisam ser solucionados pelo jogador. (SILVA, 2018, p.86-87)

Como podemos observar, a associação entre conteúdos curriculares e transmidiáticos pode ser um caminho de desenvolvimento de competências complementares na sala de aula.

O indicador **expandir a experiência através do consumo de produtos físicos** surge em Ferreira (2019), de modo que os estudantes participantes da pesquisa afirmaram ser comum expandir suas experiências com suas franquias transmidiáticas preferidas através do consumo de produtos colecionáveis, como camisas, miniaturas, adereços, trajes, posters etc. Esse indicador também dialoga com o referencial teórico de Jenkins (2009) acerca dos aspectos de uma narrativa vinculados à capacidade de geração de um mercado paralelo de produtos relacionados à marca da franquia.

**Identificar multiperspectividade narrativa entre as mídias** é um indicador que surge em Ferreira (2019), a partir das experiências apontadas pelos próprios estudantes:

Na sexta questão do questionário dos alunos (Anexo I), “Gosto de obter diferentes perspectivas de uma história de ficção, através de personagens secundárias ou através de sites ou livros.” 84.7% dos alunos “concorda” ou “concorda totalmente” com a afirmação (FERREIRA, 2019, p.91)

Como podemos observar, esse é um indicador que também surge em diálogo com os nossos referenciais teóricos, pois Jenkins (2009) afirma ser uma característica marcante de franquias transmidiáticas bem-sucedidas, o fato de proporcionarem multiperspectividade narrativa através das expansões narrativas. Esse indicador surge de forma estratégica na educação, tendo em vista que pode oferecer ao professor uma oportunidade de trabalhar com diferentes pontos de vista em sala de aula a partir do momento que o estudante desenvolve a capacidade de reconhecer a multiperspectividade.

**Acessar conteúdo antigo de uma franquia** se configura como um indicador relacionado à capacidade do indivíduo em encontrar conteúdo antigo de uma franquia com um histórico longo de produções, como no caso de Star Wars, Pokemon, Marvel Comics e DC Comics. Um marcador desse indicador surge em Silva (2019) ao

constatar que os estudantes conseguiam acessar conteúdos antigos durante o processo de ressignificação da franquia Pokemon feita em sala de aula. Com isso, a pesquisadora constatou que personagens antigos eram conhecidos pelos estudantes, possibilitando a construção de uma compreensão acerca da historicidade de disponibilização dos conteúdos de uma narrativa. Esse aspecto se torna relevante para a compreensão de universos transmidiáticos compostos por vários desdobramentos e etapas narrativas, como as franquias mais tradicionais.

**Convergir mídias analógicas e digitais** é um indicador advindo principalmente do referencial teórico em Jenkins (2009), com marcadores codificados nos trabalhos de Amador-Baquiro (2018), Gomes (2019) e Perry (2020). Na pesquisa de Gomes (2019), podemos perceber uma convergência de mídias com produções de HQ, Rap, Poesia e Livros durante a elaboração das expansões transmidiáticas. Alinhado à convergência, Amador-Baquiro (2018, p.86) também constatou um interesse em manter a integração com conteúdos analógicos:

hay un interés especial en producir contenidos que guardan relación estrecha entre el código analógico y la imagen. Este ejercicio potenció el proceso de lectura y escritura en el grupo. Aquí la imagen no fue un accesorio (ilustrar, ejemplificar) sino algo constitutivo del mensaje. De hecho, los textos escritos están dentro de las imágenes.

Esse processo de convergência é um dos elementos mais fortes do processo de transmidiação, como apontado por Jenkins (2009), reafirmando ser uma dinâmica que ocorre na mente do sujeito enquanto ele cria o sentido convergente entre mídias analógicas e digitais. Desse modo, o trabalho de Perry (2020) também traz marcadores desse raciocínio convergente por parte dos indivíduos, tendo em vista que, na experiência analisada, a autora aponta para a escrita de um livro como proposta de extensão narrativa dada por seus estudantes.

O indicador **realizar curadoria e qualificação de conteúdo** é altamente estratégico, pois ele surge como indicador na subcategoria Navegação por uma narrativa Transmidiática, mas também se configura como uma subcategoria da categoria Gestão Social e de Conteúdo. Essa simultaneidade serve para comprovar que as competências não são estanques, mas interconectadas e mobilizadas constantemente ao mesmo tempo. No que se refere à navegação transmidiática, a capacidade de realizar curadoria e qualificação se torna fundamental no trânsito pelas informações geradas em um universo transmidiático, exigindo dos estudantes a habilidade de saber buscar informações qualificadas, exercendo o poder de síntese,

a fim de aproveitar melhor os caminhos transmidiáticos percorridos. De certa maneira, este indicador também está associado à produção de expansões.

Esse indicador surge em vários dos trabalhos analisados, codificado em 18 trechos. Optamos por dar um destaque para uma identificação desse indicador codificado no estudo de Gayeski (2019, p.89), que afirma que

o julgamento é a habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade de diferentes fontes de informação, pois em função da disseminação da Internet pelo mundo e da popularização da Inteligência Coletiva, em que todos podem divulgar informações, é necessário perceber os pontos fortes e as limitações de uma determinada informação, isso foi demonstrado pelos grupos durante a navegação pelos diferentes sites para compreender os significados dos termos escolhidos.

Como podemos observar, a pesquisa em questão conseguiu identificar esse indicador no comportamento dos estudantes durante a atividade proposta. Outros autores como Castilho (2018); Padilla, Portilla e Torres (2020); Gomes (2019); Leal (2016); Martinez, Atienza e Zamora (2018); Costa-Sanchez e Guerrero-Pico (2020) corroboram o aspecto estratégico dessa prática para o trânsito e a produção transmidiáticos.

**Consumir conteúdo transmídia apenas por fruição** é o último indicador dessa subcategoria e diz respeito à capacidade de se divertir com um universo transmidiático sem compromissos implícitos de aprendizagem. Esse indicador surge em diálogo com o trânsito dos estudantes nos conteúdos da cultura pop, gerando uma aprendizagem natural e prazerosa acerca dos indicadores adjacentes mencionados anteriormente. Tal indicador surgiu no trabalho de Martinez, Atienza e Zamora (2018), e despertou nossa atenção, pois dialoga com as perspectivas de aprendizagem informal, em Scolari (2018a;2018b), de maneira que se faz necessário para reconhecer a possibilidade dos jovens desenvolverem competências transmidiáticas ao consumirem conteúdos apenas por fruição:

Así, podemos contemplar en el alumnado producciones que abordan en forma experimental y creativa los aspectos más lúdicos y hedonistas de su consumo cultural de franquicias del entretenimiento (Pokemon) o de universos narrativos (El Señor de los Anillos) y de la industria televisiva (Breaking Bad, Walking Dead) (MARTINEZ, ATIENZA E ZAMORA, 2018, p.37)

Nessa perspectiva, o consumo lúdico e hedonista proporciona um contexto natural de desenvolvimento de aprendizagens, de modo que os estudantes que vivenciam essas experiências podem ter mais facilidade em construir competências transmidiáticas, tornando-se um indicador de avaliação relevante, pois reconhece os

contextos e as possibilidades de significação a partir das próprias vivências dos estudantes.

Na próxima seção, abordaremos a segunda subcategoria, Compreensão de Fundamentos Transmidiáticos.

### 7.1.2 Compreensão dos Fundamentos Transmidiáticos

A subcategoria **compreensão dos fundamentos transmidiáticos** possui 4 indicadores:

1. Reconhecer possibilidades para expansão;
2. Identificar a mídia regente;
3. Diferenciar estratégias de transmidiação (propagação ou extensão);
4. Diferenciar entre consumo, produção e compartilhamento.

**Reconhecer possibilidades para expansão** é um indicador que estabelece uma conexão importante entre os atos de consumo e produção. Ao se tornar capaz de reconhecer brechas narrativas, o estudante consegue produzir suas próprias histórias, promovendo a expansão do universo, de modo que essa capacidade se torna uma das bases do fenômeno das ficções de fã ou fanfics.

Esse indicador aparece no trabalho de Lima, Mercado e Versuti (2017); em uma experiência na qual os estudantes foram estimulados a lerem o romance *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, em busca de possibilidades de expansão narrativa, que, por sua vez, deveriam ser contempladas com produções do gênero textual crônicas. Os pesquisadores apontam que a capacidade de identificar lacunas narrativas é fundamental para a construção de expansões.

Esse indicador encontra relação com o referencial teórico, pois, de acordo com Jenkins (2012), existem vários elementos em uma narrativa ficcional dispostos para capturar a atenção dos prosumidores: como as “sementes”, que correspondem a trechos indicativos de um mundo maior não contemplado inicialmente; os “buracos”, que compreendem informações inexistentes acerca de personagens, sendo fundamentais à compreensão profunda dele; a “contradição”, que surge como possibilidades alternativas para um personagem; os “silêncios”, que se referem às informações removidas pelos criadores iniciais, podendo omitir consequências

ideológicas de uma história; e, por fim, as “potências”, que dizem respeito às projeções sobre o rumo dos personagens após o fim da narrativa original.

**Identificar a mídia regente** surge como um indicador relacionado à compreensão sistêmica de uma narrativa transmidiática, tornando possível ao estudante encontrar a mídia principal de uma franquia, a partir da qual todas as histórias derivam, como se fosse o tronco de uma árvore, enquanto as demais narrativas seriam os galhos. Em nossa pesquisa, esse debate é levantado por Santos (2018), ao avaliar o conteúdo de Cursos Abertos Massivos Online (MOOC) de instituições de Ensino Superior, apontando para a necessidade dos professores e estudantes conseguirem definir a mídia regente de um conteúdo educacional transmidiático.

Em linha geral, podemos apontar a conexão com o referencial teórico a partir de Fachine *et al.* (2013), cuja análise acerca das novelas aponta a importância da mídia regente para as derivações transmidiática, sejam elas expansões narrativas ou de propagação publicitária.

Também de acordo com o referencial teórico de Fachine *et al.* (2013), surge o indicador **diferenciar estratégias de transmidiação (propagação ou extensão)**, referindo-se à capacidade dos estudantes compreenderem a distinção entre conteúdos produzidos apenas como estratégia de publicidade de uma franquia transmidiática e os conteúdos criados para expandir a narrativa, propondo novas informações e experiências com os personagens. Em nosso estudo, marcadores desse indicador também surgem em Santos (2018), ao analisar os tipos de conteúdo ofertado aos estudantes pelos MOOCs.

Como forma de complementar a compreensão desse indicador, podemos recorrer à classificação feita por Fachine *et al.* (2013), dividindo os tipos de expansão transmidiática entre propagação ou extensões narrativas, conforme apontamos em nosso referencial teórico.

A compreensão desse fundamento é importante, pois além de prover o estudante com meios para identificar os tipos de estratégia enquanto consumidores, permite a sua mobilização vinculada aos atos e estratégias de autoria transmidiática.

**Diferenciar entre consumo, produção e compartilhamento**, por fim, surge como um indicador relevante ao movimento pendular do consumo à produção. Nesse sentido, reforça a necessidade de compreensão do posicionamento bidirecional dos

estudantes, despertando a necessidade de reconhecer as possibilidades de atuarem como prosumidores, como apontam os trechos codificados em nossa pesquisa, no âmbito do trabalho de Berreneche *et al.* (2018, p.184), que analisam o comportamento de estudantes na Colômbia:

Bajo una lógica de prosumición, las prácticas transmediales de estos jóvenes funcionan como un proceso en etapas: primero, son permeados por su contexto al realizar observaciones y definir sus objetivos. Después, recupera información y consume contenidos útiles para alcanzarlos. Produce contenidos a partir de ellos y experimenta hasta estar satisfecho con el resultado para, entonces, difundirlo. Finalmente, está pendiente de la recepción (comentarios, likes, etc.) en la comunidad como realimentación.

Assim, observamos que, além de se incumbir da lógica da prosumição, os estudantes necessitam compreender as etapas distintas, compostas pela capacidade inicial de realizar a leitura subjetiva, crítica e criativa, tal como apontam os marcadores codificados em Grandío-Perez (2016) e Barreneche (2018), sendo reforçado pelos resultados de Albanese (2016), cujo trecho codificado afirma que

através do que analiso pelos dados da minha pesquisa, o trabalho com as narrativas transmídia dentro do ensino de leitura literária proporciona justamente que o leitor transforme o texto literário em um texto seu, um texto do leitor. Ao pedir para os alunos que eles transpusessem a história de Aurélia e Fernando para um curta-metragem, eles foram instigados a se apropriar do texto. Na verdade, o projeto permitia que eles pudessem usar o texto: eles não precisavam se preocupar com as interpretações da obra e nem com suas características historiográficas, eles ganharam a liberdade de transformá-lo (ALBANESE, 2016, p.123)

Outro aspecto importante consiste em diferenciar produção e compartilhamento, pois são práticas distintas, com diferentes estratégias de atuação, que podem estar entrelaçadas ou não. Vale salientar a importância desse ato de diferenciação, levando-se em conta que muitos aplicativos contemporâneos mesclam os atos de produção e compartilhamento, como Instagram e Tik Tok, por exemplo. Dessa forma, pudemos codificar trechos que apontam essa necessidade, no trabalho de Prieto, Diaz e Martínez-Borda (2019, p.185):

De alguna manera, el paso de los participantes por todas estas aplicaciones supone un proceso de alfabetización que les lleva a fijar los objetivos sobre la red social, para después completar el proceso de aprendizaje sobre la herramienta de edición. La principal evidencia que nos deja este proceso es que resulta necesario diferenciar en cada aplicación su dimensión como herramienta de creación y como red social, si esta la incluye.

Como podemos observar, é um indicador importante conseguir diferenciar consumo, produção e compartilhamento de conteúdo, tendo em vista a necessidade de situar o estudante na função de prosumidor.

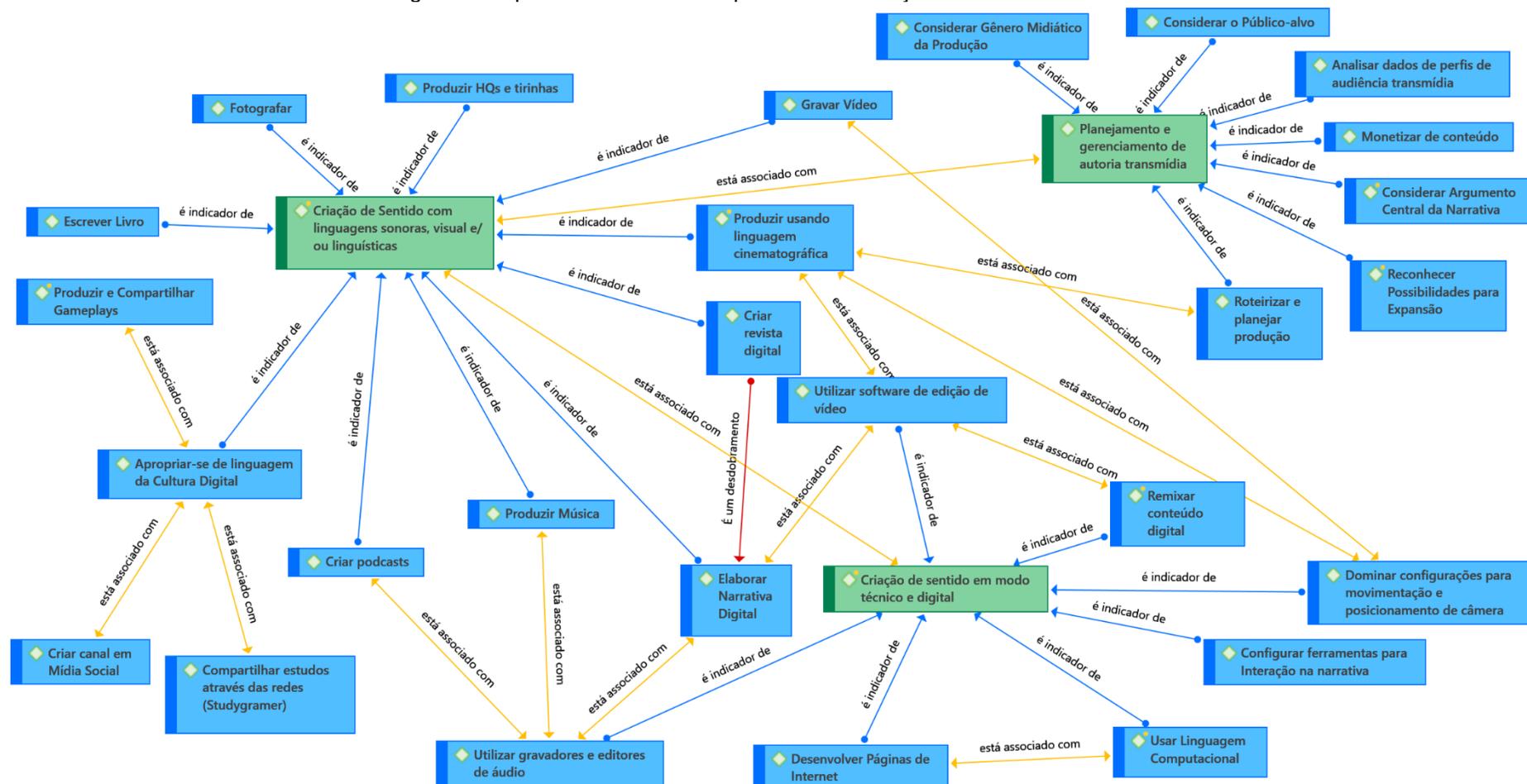
Finalmente, essas são as características da categoria *Compreensão Transmidiática*. Na próxima seção, abordaremos os indicadores relacionados à criação de conteúdo e sentido, decorrentes dos atos de autoria em universos transmidiáticos.

## **7.2 Criação de Conteúdo e Sentido**

A Criação de Conteúdo e Sentido é uma categoria dividida em 3 subcategorias responsáveis por orientar a atuação de estudante nos processos de autoria:

1. Criação de Sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas;
2. Criação de sentido em modo técnico e digital;
3. Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia.

Figura 8: Mapa conceitual das competências de criação de conteúdo e sentido



Fonte: Elaborado pelo autor, no Atlas TI (2022)

### 7.2.1 Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas

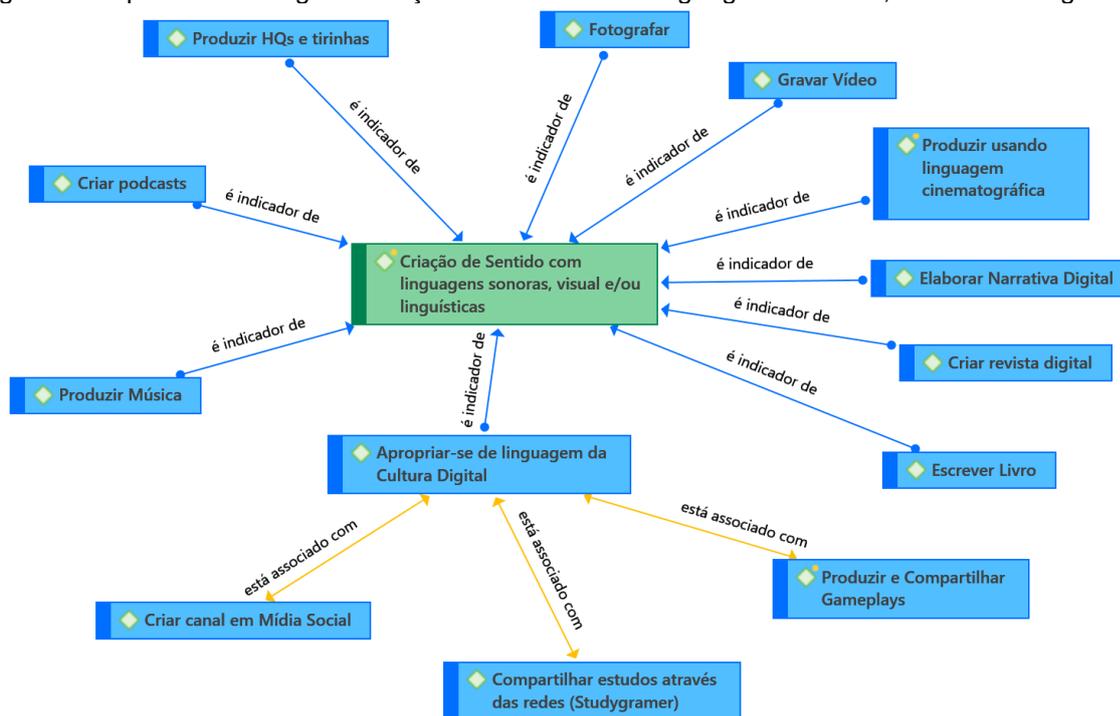
A criação de sentido com linguagens sonoras, visuais e/ou linguísticas contempla a capacidade dos estudantes de mobilizarem linguagens voltadas à percepção visual e auditiva dos receptores da mensagem criada.

Muitos dos indicadores tratados nesta seção se configuram como práticas naturais, derivadas das experimentações e do acesso facilitado aos meios de produção, principalmente smartphones, de modo que a produção, por vezes, é desprovida de qualquer intencionalidade artística tradicional, caracterizando-se, contudo, como meio de criação de sentido pelos estudantes. Em alguns dos indicadores poderemos encontrar linguagens mais próximas à arte, como mobilização de técnicas de cinema e música, por exemplo.

Dessa forma, podemos destacar a existência de 10 indicadores do desenvolvimento dessa capacidade:

1. Fotografar;
2. Gravar vídeo;
3. Produzir vídeos usando linguagem cinematográfica;
4. Elaborar narrativa digital;
5. Criar revista digital;
6. Escrever livro;
7. Apropriar-se de linguagem da cultura digital;
8. Produzir música;
9. Criar podcasts;
10. Produzir HQs e tirinhas.

Figura 9: Mapa da subcategoria Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas



Fonte: Elaborado pelo autor, no Atlas TI (2022)

Na figura 9 podemos vislumbrar os indicadores vinculados à criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas.

**Fotografar** surge como um indicador bastante popular, tendo em vista que é um dos atos de produção de sentido mais difundidos na contemporaneidade, no âmbito da cultura digital. Contudo, essa capacidade só surge em duas pesquisas como ato desenvolvido pelos estudantes: no estudo de Rhoades (2016), em uma experiência na qual os estudantes produziram fotografias para composição de um vídeo *stop-motion*; e em Prieto (2019), que também investigou os atos de criação de sentido nas redes sociais através da fotografia e vídeo.

Em nossa análise, a baixa menção ao ato de produção de sentido pela fotografia se dá pela naturalização da prática nas últimas décadas, chegando ao nível da banalização pelo uso indiscriminado e experimental decorrente das câmeras presentes nos smartphones, como demonstrado por Prieto (2019, p.184):

La experiencia previa de los participantes se suele limitar a hacer fotos o vídeos con móviles o equipos domésticos que pertenecen a sus padres. Esto provoca por un lado que la mayoría tenga restringido el pleno dominio de estas herramientas y de los contenidos que crean a través de ellas. Normalmente son los padres los que gestionan sus creaciones dentro del ámbito doméstico.

Como podemos perceber, as crianças e adolescentes já vivenciam a prática da fotografia em suas residências, juntamente à habilidade de **gravar vídeos**, que, por sua vez, surge em diálogo com a fotografia, tendo em vista que geralmente mobilizam o mesmo aplicativo nos smartphones.

Em relação à gravação de vídeos, pudemos codificar marcadores em Gomes (2019), Prieto (2019), Perry (2020), Albanese (2016) e Holanda (2020). Em todas as experiências, os estudantes foram estimulados a se expressarem por meio da gravação de vídeos. Essa ampliação reforça a presença forte das experiências que fomentam a criação de sentido por meio da gravação de vídeos. No estudo de Gomes (2019), por exemplo, é mencionado que, dentre as produções realizadas pelos estudantes durante o processo de expansão narrativa, 43% corresponderam à mídia vídeo, de tipos exploratórios, explicativos e de relatos. Por sua vez, Albanese (2016) desenvolveu uma atividade focada na gravação de vídeos, em formato de curta-metragem, estabelecendo um diálogo com linguagens cinematográficas.

Assim, podemos perceber um desdobramento da gravação de vídeos no indicador **produzir vídeos usando linguagem cinematográfica**, de modo que se pode apontar uma clara interdependência entre as duas práticas. Nesse sentido, as codificações foram realizadas nas pesquisas do próprio Albanese (2016), Prieto (2019) e Perry (2020).

Podemos destacar a experiência proporcionada aos estudantes no trabalho de Albanese (2016), tendo em vista que foi ofertada uma formação em linguagem cinematográfica aos estudantes, de modo que puderam ressignificar o processo de gravação de vídeos, incorporando a criação de sentido através de movimentos de câmera, ângulos, iluminação e uso narrativo da trilha sonora, elementos característicos das obras cinematográficas.

A abordagem de Perry (2020) também merece destaque, por ter analisado a influência do domínio das tecnologias no desenvolvimento da linguagem cinematográfica, o que será detalhado na seção destinada à criação e sentido em modo técnico e digital. Por fim, podemos constatar que a incorporação da linguagem cinematográfica ao ato de gravação de vídeos possibilita uma qualificação maior das produções de sentido pelos estudantes, favorecendo os processos de expansão transmidiática, como apontado nas pesquisas mencionadas.

**Elaborar narrativa digital** é um indicador que surge em diálogo com as práticas emergentes da cultura digital, configurando-se como um conteúdo narrativo

construído a partir da junção de textos, imagens, vídeos, narrações e trilhas sonoras. Compreendendo também narrativas ancoradas em ambientes de representação multimodal, como páginas de internet, sendo um recurso bastante utilizado por jornalistas para criar matérias especiais com mesclagem de conteúdos visuais, textuais e sonoros em um site.

Nesse sentido, vale ressaltar que esse indicador dialoga com o ato de **criar revista digital**, tendo em vista que esse tipo conteúdo também se enquadra como uma narrativa digital, de acordo com Paul (2014). Desse modo, os marcadores desse indicador foram codificados nos estudos de Castilho (2018) e Gayeski (2019). No trabalho de Castilho (2019) podemos vislumbrar marcadores relacionados à elaboração de uma revista digital através da plataforma Scoop.it, que ancora narrativas digitais em formato de revista digital.

No trabalho de Gayeski (2019), pudemos codificar trechos relacionados à elaboração de narrativas digitais em formato de vídeo, composto pela utilização de fotografias editadas em formato de vídeo, com narrativas e trilhas sonoras. Nesse sentido, a capacidade de criar sentido a partir da elaboração de narrativas digitais, seja em formato de vídeo ou de revista digital, configura-se como uma forma de criação de sentido narrativo.

**Escrever livro** é um indicador de tipo de produção de sentido que surgiu nas pesquisas de Gomes (2019) e Perry (2020). Em ambos os trabalhos, pudemos codificar trechos que demonstram autoria por meio da escrita, expandindo universos narrativos com a produção de um livro. Essa capacidade dialoga com a convergências das mídias digitais e analógicas, em Jenkins (2009), reforçando o entrelace constante entre expansões físicas e digitais nas estruturas cognitivas dos sujeitos que vivenciam experiências transmidiáticas enquanto prosumidores.

**Apropriar-se de linguagem da cultura digital** é um indicador que se configura como uma capacidade importante no diálogo com as possibilidades de expansão narrativa voltadas ao compartilhamento de conteúdo em mídias sociais. Tornando possível dialogar com o público-alvo, a partir da adoção da linguagem dominante na mídia escolhida. Esse indicador surgiu nas codificações realizadas no trabalho de Holanda (2020), através da mobilização de linguagens dos youtubers durante a produção de vídeos:

No início da sessão as crianças cumprimentaram a audiência e apresentaram a atividade a ser desenvolvida no canal. A pesquisadora lançou o tema 1 e

as crianças desenvolveram a discussão, mediadas por intervenções da mesma, com intuito de desencadear os episódios argumentativos. Ao se posicionarem sobre esse tema, as crianças interagiram com a audiência através da linguagem própria dos youtubers, por meio de pedido de informações com função de aproximar o discurso da audiência (HOLANDA, 2020, p.83)

Ainda podemos destacar que esse indicador foi construído a partir da associação de três codificações que surgiram durante a pesquisa: criar canal em plataformas de mídias sociais; produzir e compartilhar *gameplays*; e compartilhamento de estudos por influenciadores *studygrammers*.

O ato de criar um canal em plataformas de mídias sociais surge em Barreneche *et al.* (2018), situado no campo de práticas dos jovens autores, produtores de conteúdo para canais como Youtube, Instagram e outros. Esse indício de protagonismo permite que os jovens ocupem espaço na cultura digital, enquanto autores, abordando as mais variadas temáticas, desde jogos até estudos em cursos formais.

Essa capacidade dialoga com o fenômeno analisado por Izquierdo-Iranzo e Gallardo-Echenique (2020), consistindo na prática de compartilhamento de conteúdos curriculares de cursos formais e de técnicas de estudo, por influenciadores digitais conhecidos como *studygrammers*, que são geralmente estudantes que produzem vídeos com resumos de assuntos abordados nas escolas ou faculdades, criando comunidades de estudo ancoradas nas mídias sociais. Esse fenômeno desperta atenção, pois, de acordo com as autoras do estudo, alguns desses influenciadores conseguem capitalizar seus vídeos, além de conseguir patrocínios com marcas de produtos voltados aos estudos, como cadernos e canetas. Para isso, os *studygrammers* se aproveitam das linguagens de produção audiovisual emergentes da cultura digital, como vídeos gravados próximo ao rosto, cortes rápidos e ausência de transição, além do cuidado em gravar vídeos curtos.

Por fim, outro fenômeno<sup>8</sup> relacionado à apropriação das linguagens da cultura digital se refere ao ato de produzir e compartilhar *gameplays*, codificado em trechos dos trabalhos de Prieto (2019) e Barreneche *et al.* (2018). Nesse processo, os jovens

---

<sup>8</sup> Esses três elementos corroboram a apropriação de linguagens da cultura digital, tendo surgido nos trabalhos analisados. A nossa percepção é de que essas três formas são apenas a ponta do iceberg, de modo que provavelmente devem existir mais linguagens específicas da cibercultura que podem servir de suporte às experiências transmidiáticas de criação de sentido, o que deve ser investigado em pesquisas futuras.

produzem um vídeo com captura de suas telas enquanto jogam um videogame e compartilham nos seus canais de mídias sociais. O conteúdo compartilhado pode se referir a uma partida inteira ou uma seleção das melhores jogadas.

**Produzir músicas** foi um indicador vinculado a uma perspectiva de criação de sentido, identificada no trabalho de Gomes (2019), de modo que um dos conteúdos que surgiram em meio às expansões transmidiáticas produzidas pelos estudantes foi a elaboração de uma música do gênero Rap. Essa experiência reforça a apreensão da linguagem musical na elaboração de expansões narrativas transmidiáticas, reforçando o repertório técnico dos estudantes.

**Criar podcasts** é uma capacidade característica da contemporaneidade, um importante meio de criação de sentido através de mídias sonoras, cuja popularidade aumentou consideravelmente no Brasil nos últimos cinco anos. Contudo, apenas em um trabalho surgiu codificações relacionadas à mídia em questão, no trabalho de Castilho (2018). A experiência se refere à análise da plataforma Aventuras no Currículo +, consistindo em uma atividade na qual os estudantes são estimulados a criarem seus próprios podcasts, como forma de expansão narrativa, utilizando o software livre de edição de áudio *Audacity*.

Segundo a proposta da atividade, é possível verificarmos que, para realizar a produção, foram trabalhados diferentes elementos da linguagem sonora: altura, ritmo, tom e entonação da voz e efeitos e trilha sonora. Também é possível verificar uma dimensão mais técnica do trabalho com a linguagem sonora contemplada por meio de instruções e orientações para a gravação do podcast no item “para a utilização do software Audacity” (CASTILHO, 2018, p.116-117)

Dessa maneira, observamos que a capacidade de criação de podcasts mobiliza vários elementos narrativos, demonstrando um domínio dessa linguagem para a criação de sentido, através da autoria, funcionando como um suporte nato para a expansão narrativa, principalmente quando se propõe, enquanto um conteúdo ficcional, a inserir vozes dramatizadas e uso narrativo da trilha sonora.

Por fim, a **capacidade de produzir HQs** e tirinhas surge nos trabalhos de Gomes (2019) e Castilho (2018), novamente como atividades de expansão narrativa transmidiática propostas aos estudantes, no âmbito das experiências analisadas pelos pesquisadores apontados. Em ambos, a autoria de HQs e tirinhas funciona como meio para a criação de sentidos narrativos vinculados à área de conhecimento nos quais a atividade é aplicada. No caso de Gomes (2019), consiste em abordagem relacionada

ao conteúdo função, do currículo de matemática, em uma relação interdisciplinar que fez emergir o debate da gordofobia. Por sua vez, no trabalho de Castilho (2018), o tema abordado é justamente os gêneros textuais multimodais, mobilizando a pedagogia dos multiletramentos através da expansão narrativa criada pelos estudantes.

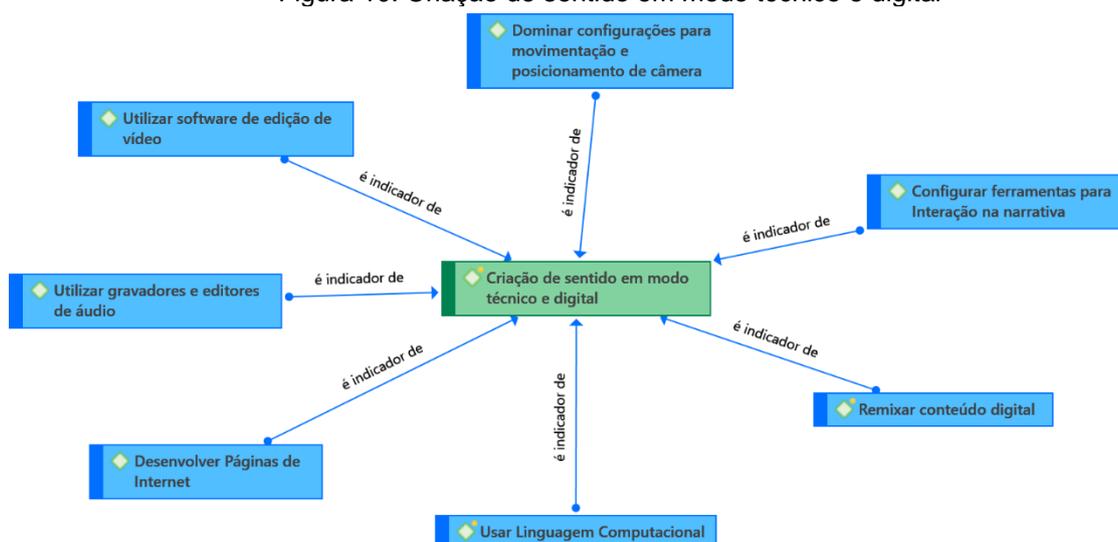
Na próxima seção abordaremos a criação de sentido em modo técnico e digital.

### **7.2.2 Criação de sentido em modo técnico e digital**

Essa subcategoria de indicadores diz respeito à capacidade de criação de sentido associada ao domínio de tecnologias digitais de informação e comunicação que possam ser mobilizadas como meios de produção de expansões narrativas transmidiáticas. Somentamos que a nomenclatura dessa subcategoria foi extraída do trabalho de Perry (2020), que se utilizou do termo para descrever a criação de sentido a partir do domínio de tecnologias. Dessa maneira, possuímos 7 indicadores relacionados abaixo:

1. Dominar configurações para movimentação e posicionamento de câmera;
2. Configurar ferramentas para Interação na narrativa;
3. Remixar conteúdo digital;
4. Usar linguagem computacional;
5. Desenvolver páginas de Internet;
6. Utilizar gravadores e editores de áudio;
7. Utilizar software de edição de vídeos.

Figura 10: Criação de sentido em modo técnico e digital



Fonte: Elaborado pelo autor, no Atlas TI (2022)

Na figura 10 podemos vislumbrar os indicadores associados à criação de sentido em modo técnico e digital.

**Dominar configurações para movimentação e posicionamento de câmera** surge como um indicador codificado nos trabalhos de Albanese (2016) e Perry (2020). Nos trechos dos trabalhos analisados, é possível perceber que o refinamento técnico para desenvolvimento da linguagem cinematográfica passou pela necessidade de os estudantes demonstrarem domínio da operação dos dispositivos utilizados na gravação dos vídeos, de forma que aspectos técnicos, tais como controle de iluminação, posicionamento correto da câmera e estabilidade são possíveis apenas com domínio dos recursos tecnológicos utilizados.

No trabalho de Albanese (2016), percebemos uma ênfase na formação dada ao uso da câmera, reforçando o domínio da linguagem cinematográfica e utilizando o papel criador da câmera. “Na minha oficina, dividi os alunos em grupos e propus dez efeitos de sentidos que eles deveriam conseguir construir usando a câmera filmadora de seus celulares” (ALBANESE, 2016, p. 67).

No trabalho de Perry (2020), também pudemos codificar trechos que corroboram a necessidade de domínio dos requisitos técnicos dos dispositivos utilizados. Como aponta a pesquisadora:

A qualidade geral da produção do curta-metragem em termos de cinematografia, brilho e som foi considerada muito boa. A equipe de câmera, luz e som demonstrou envolvimento com os modos visual, espacial, sonoro, gestual, técnico e digital na operação dos diversos equipamentos, softwares

e dispositivos de gravação de imagem e som necessários para garantir que a cena e os atores sejam capturados de acordo com o roteiro e instruções do diretor (PERRY, 2020, p.34, tradução nossa)

Portanto, o trecho citado corrobora os aspectos relacionados ao domínio técnico dos dispositivos, servindo como indicador de domínio das habilidades relacionadas à produção de sentido através do modo técnico e digital.

O indicador **configurar ferramentas para Interação na narrativa** surge como um indicador relevante no que se refere à capacidade de criar uma experiência narrativa interativa transmidiática. Essa característica eleva o repertório de autoria dos estudantes, pois eles podem passar a criar expansões imersivas e interativas, fazendo emergir uma bidirecionalidade comunicacional nas suas produções.

Conseguimos codificar marcadores desse indicador no trabalho de Gomes (2019), no qual os estudantes planejaram um aplicativo como expansão narrativa, a partir do qual os usuários iriam interagir com outras vítimas da gordofobia.

Também conseguimos mapear trechos que remetem a esse indicador no trabalho de Giraldo-Luque *et al.* (2020). Na experiência em questão, os autores apontam para a capacidade que os estudantes demonstraram em integrar ferramentas interativas nas suas narrativas:

Por otro lado, el alumnado incorpora en sus trabajos una gran multitud de herramientas interactivas. En total, se han identificado 10 diferentes. La más utilizada es Infogram con un 29% (16), seguida de Google Maps con 22% (12) y Thinglink con 18% (10) (GIRALDO-LUQUE *et al.*, 2020, p.97)

O trecho citado deixa claro que essa capacidade diz respeito ao domínio dos aspectos técnicos necessários à configuração e incorporação dessas ferramentas nas narrativas.

**Remixar conteúdo digital** vem à tona como indicador relacionado à capacidade dos estudantes de mesclarem conteúdos digitais disponíveis. Essa habilidade surge como uma das bases da cultura digital transmidiática, pois ela viabiliza a criação de paródias e memes, por exemplo. Pudemos codificar trechos dessa prática nos trabalhos de Grandío-Perez (2016), Rodrigues (2018) e Amador-Baquiro (2018).

É importante registrar que essa habilidade surge em diálogo com o domínio de softwares de edição e curadoria de conteúdo digital nas redes, sem os quais não é possível conseguir matéria-prima para remixar.

Por ejemplo, uno de los grupos planteó el diseño de un videoclip en el que se buscó destacar la grandeza y tenacidad de Eisner, al evidenciar que empezó a competir en una región de Boyacá hasta llegar a otros lugares, incluso fuera del planeta. A partir de esta idea, emplearon el cabezote del tráiler de un filme (La guerra de las galaxias) y, mediante una aplicación, modificaron el audio del narrador (en inglés) e introdujeron textos (a manera de subtítulos en castellano) sobre la historia de Eisner (AMADOR-BAQUIRO, 2018, p.89)

Como podemos observar no trecho acima, os estudantes fizeram o download do trailer de um filme e modificaram o áudio original, remixando o conteúdo e modificando seu sentido através da mobilização de recursos técnicos.

**Uso de linguagem computacional** aparece em nossa pesquisa a partir de codificações realizadas nos trabalhos de Gomes (2019) e Amador-Baquiro (2018). Vale ressaltar que no trabalho de Gomes (2019) os estudantes apresentaram apenas uma proposta de aplicativo de celular, sem efetivar de fato a construção do aplicativo. No entanto, resolvemos considerar esses trechos como mobilização de linguagem computacional pelo fato de os estudantes terem pensado nos aspectos relacionados à experiência do usuário nos aplicativos, consistindo em uma etapa da elaboração de artefato de interação humano-computador.

Por sua vez, Amador-Baquiro (2018) apresenta dados de uso mais amplos da linguagem computacional no desenvolvimento de expansões narrativas. No caso em questão, os estudantes desenvolveram uma extensão narrativa como uso da linguagem HTML5:

La tercera narrativa fue producida por estudiantes del tercer colegio. Con el apoyo del profesor de la asignatura Tecnología e Informática, diseñaron cinco animaciones digitales de manera colaborativa. Con el programa HTML5, los jóvenes introdujeron imágenes, escenas y paisajes sonoros para construir narrativas que expandieran lo alcanzado en las historias originales y en los videos (AMADOR-BAQUIRO, 2018, p.86)

Como podemos constatar, a mobilização de linguagem computacional foi a base de elaboração das narrativas, fazendo emergir animações gráficas.

**Desenvolver páginas de internet** é um indicador que foi codificado no trabalho de Giraldo-Luque *et al.* (2020), consistindo em uma capacidade de desenhar interfaces para sites de internet, que, por sua vez, podem funcionar como instrumento integrador de conteúdos de um universo transmidiático, por exemplo. Conforme afirma a pesquisa,

los estudiantes reconocieron en los grupos focales que la práctica les había permitido desarrollar el sentido estético de la alfabetización transmedia y dialogar en grupo sobre su representación. Si bien los productos no implican altos contenidos de innovación en su gestación, sí existió un trabajo importante en la concepción del diseño del sitio web creado, así como en la valoración creativa del propio grupo (GIRALDO-LUQUE *et al.*, 2020, p.100)

De acordo com o trecho codificado, podemos perceber que os estudantes associam o desenvolvimento do site ao sentido estético criado para uma narrativa transmidiática.

**Utilizar gravadores e editores de áudio** é um indicador relacionado à capacidade de produzir músicas, trilhas sonoras, áudios para inserção em vídeos e podcasts. Surge como uma prática fundamental à autoria transmidiática, levando em consideração a necessidade constante de inserir áudios em vídeos, animações e remix.

Foi codificado apenas no trabalho de Castilho (2018), nas atividades relacionadas à gravação de um podcast pelos estudantes, com mobilização de gravadores analógicos ou digitais, associados ao software de edição de áudio Audacity.

Por fim, **utilizar software de edição de vídeo** é um indicador com magnitude de codificação elevadas, estando relacionados a 14 trechos nos trabalhos analisados, confirmando a predominância dos vídeos para a produção de extensões narrativas transmidiáticas em sala de aula. Dessa forma, essa capacidade surge em trechos distribuídos nos trabalhos de Gomes (2019), Albanese (2016), Rhoades (2016), Prieto (2019), Padilla, Portilla e Torres (2020) e Perry (2020).

Podemos destacar trechos do trabalho de Gomes (2019), no qual é possível perceber a utilização de vários softwares pelos estudantes, desde os mais simples, para uso amador, como o Viva Show; até os mais profissionais da suíte Adobe, como o Photoshop e Illustrator, para produção e vídeos animados.

O sujeito 1 adotou o “viva show” para o processo de construção da NT. “É um aplicativo que a gente baixa no celular e reunimos, as falas, os textos e as imagens para produzir o vídeo”. Observamos que o uso da tecnologia pelo sujeito 1 revela uma proposta de aplicativo que centralizasse todas as necessidades para o processo de produção das NT. Já o sujeito 2, como tinha uma proposta de animação, apresentou a necessidade de utilizar outros recursos, a exemplo, do software do Adobe, o illustration e o photoshop (GOMES, 2019, p.223)

Por sua vez, os trabalhos de Prieto (2019) e Rhoades (2016) fazem uso de softwares nativos nos produtos da Apple. Nesse caso, o software mobilizado é o iMovie.

O domínio de softwares de edição de vídeo se torna fundamental ao exercício da autoria qualificada nos universos transmidiáticos a serem expandidos, tornando-se uma prática estratégica ao desenvolvimento de competências transmidiáticas em sala de aula.

Podemos perceber que o trânsito pela cultura digital transmidiática exige muito mais que o domínio das linguagens e compreensão de narrativas transmidiáticas. As capacidades surgem interligadas, sendo imprescindível que os estudantes também se detenham em manejar efetivamente os artefatos tecnológicos e softwares necessários para vivenciar esses processos. Dessa forma, as tecnologias servem como suporte à produção de extensões narrativas multimodais, em formato de texto, vídeo, podcasts e linguagens gráficas e computacionais.

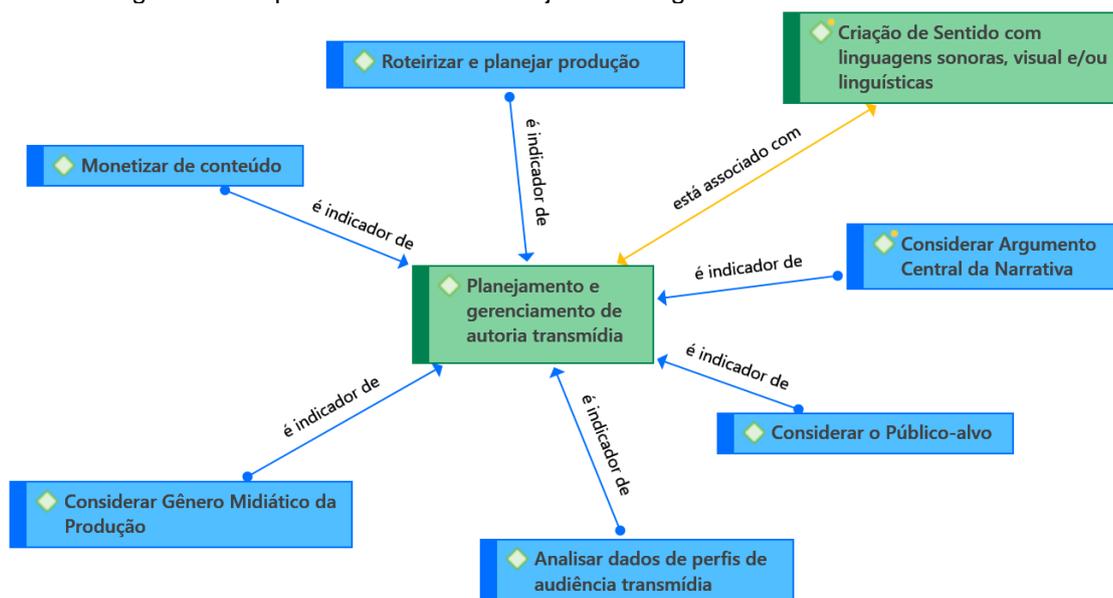
Na próxima seção, deteremo-nos na subcategoria planejamento e gerenciamento de autoria transmidiática.

### **7.2.3 Planejamento e gerenciamento de autoria transmidiática**

Esta subcategoria contempla as atitudes de planejamento de gestão de autoria, configurando-se como indicadores importantes para desenvolver e avaliar a capacidade dos estudantes em gerar intervenções transmidiáticas. Dessa maneira, elencamos 6 indicadores:

1. Roteirizar e planejar produção;
2. Considerar argumento central da narrativa;
3. Considerar o público-alvo;
4. Considerar Gênero midiático da produção;
5. Analisar dados de perfis de audiência transmídia;
6. Monetizar conteúdo.

Figura 11: Mapa conceitual de Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia



Fonte: Elaborado pelo autor, no Atlas TI (2022)

Na figura 11 podemos vislumbrar uma sistematização visual dos indicadores desta seção.

**Roteirizar e planejar produção** é um indicador importante para o início dos processos de intervenção autoral em universos transmidiáticos, surgindo associado à capacidade de reconhecer as possibilidades de expansão que ocorrem durante a navegação transmidiática. Esse marcador pode ser codificado nos trabalhos de Gayeski (2019), Albanese (2016), Amador-Baquiro (2018) e Perry (2020), demonstrando a capacidade dos estudantes de planejar as etapas de produção, bem como de elaborar narrativas ficcionais ou não, pois até os conteúdos documentais também necessitam de roteiros. Nesse sentido, podemos destacar os resultados de Perry (2020, p.33, tradução nossa):

Depois de desenvolver o roteiro e decidir sobre a estrutura de composição visual, incluindo cenário e símbolos para o curta-metragem, a equipe da H&H desenvolveu um storyboard para o curta-metragem para ajudar toda a equipe de produção a visualizar as diferentes cenas do filme. O storyboard ajuda o diretor, atores e equipe a entender as cenas, suas posições e ajuda a equipe a saber onde os adereços devem estar em cada cena. O storyboard foi desenvolvido usando o aplicativo online *Storyboard That* e apresentado aos colegas e ao palestrante durante o *pitching*.

Como podemos observar no trecho acima, a capacidade de planejar contempla a elaboração do roteiro, a definição de figurinos e as posições em cena, considerados

pela produção do *storyboard*. Alinhado com Perry (2020), Albanese (2016) aponta para uma escrita colaborativa do roteiro no que se refere à elaboração do curta-metragem baseado no livro *Senhora*, de José de Alencar. Logo, podemos inferir que a habilidade de roteirização e planejamento de produção é fundamental à produção de extensões narrativas qualificadas.

**Considerar argumento central da narrativa** é um indicador cuja codificação surgiu no trabalho de Martinez, Atienza e Zamora (2018), sendo apontado como primeiro passo, antecedendo, inclusive a elaboração do roteiro. Os estudantes devem estar conscientes acerca da mensagem que desejam passar aos receptores da sua narrativa e, apenas com esse argumento em mente, é que devem iniciar os trabalhos.

Esse indicador se torna muito importante para as intervenções críticas, pois podem promover momentos de reflexão sobre a produção, inclusive desconstruindo discursos narrativos excludentes, como apontado por Martinez, Atienza e Zamora (2018, p.34) durante a análise das produções de alguns de seus estudantes:

los grupos que hemos denominado BDMPa con un claro mensaje reivindicativo sobre el tema de género (Fueyo y De Andrés, 2017) y PSTPa con un mensaje sobre problemáticas sociales vistas a través de los mass media.

Embora o autor afirme que a maior parte dos estudantes não tinha definido argumentos centrais críticos, percebemos que alguns estudantes no mesmo contexto conseguiram definir uma mensagem central, com impacto crítico à sociedade através da elaboração de uma expansão transmidiática. Dessa forma, a capacidade de refletir e definir um argumento central pode contribuir com o processo de criação de sentido, visto que a produção não se faz esvaziada de significados a partir do momento em que o estudante assume uma mensagem intencional, ainda que não seja crítica.

O indicador **considerar o público-alvo** surge como uma capacidade importante quando da elaboração de uma narrativa transmidiática, estando intrinsecamente alinhada à definição do argumento central do conteúdo. A partir dessa definição, os estudantes podem determinar a linguagem adequada ao seu perfil de recepção. Desse modo, marcadores desse indicador surgiram em nossas codificações nos trabalhos de Lima, Mercado e Versuti (2017); Martinez (2018) e Checa-Romero (2016).

Para a expansão de uma narrativa é necessário a utilização de um gênero textual, entendido como texto/discurso produzido com uma finalidade de comunicação, seja ela qual for. Para a produção de um gênero textual é

necessário pensar sobre o momento histórico em que será produzido o enunciado, o público a quem esse enunciado se dirige, o que se quer comunicar para pensar no meio que melhor levará esse enunciado ao “alvo” da comunicação (LIMA, MERCADO E VERSUTI, 2017, p.1315)

Como podemos observar, essa foi uma preocupação básica junto aos estudantes durante a intervenção realizada pelos autores. Preocupação essa também demonstrada por Martinez, Atienza e Zamora (2018, p.36):

cada grupo ampliaba la narrativa transmedia seleccionada y analizada elaborando una producción propia repensando el mensaje central, elaborando una línea básica narrativa, eligiendo el género al que iba a pertenecer su producción, decidiendo el punto de vista de la historia que se iba a narrar, qué si iba a contar, a qué audiencia iba a estar dirigido.

Como podemos notar no trecho acima, a atuação dos estudantes aciona simultaneamente aspectos relacionados ao argumento central junto ao gênero adequado, à perspectiva narrativa e ao público-alvo. Dessa forma, podemos afirmar que essas codificações também se relacionam aos indicadores **analisar dados de perfis de audiência transmídia** e **considerar o gênero midiático da produção**, como pontuado por Lima, Mercado e Versuti (2017).

Dessa forma podemos inferir que os quatro últimos indicadores estão interconectados durante as etapas de elaboração de roteiro e planejamento da narrativa. Como reafirma Martinez (2018, p.35):

cada grupo analizaba su propio comportamiento de consumo cultural, analizando e incorporando al informe final algunas dimensiones vinculadas a la identidad y la subjetividad como audiencias que participan en la cultura-red de los mundos transmedia, incorporando algunos análisis que tenían que ver con los modelos participativos y los roles de usuario de consumo transmedia.

Em linha com os dois trabalhos anteriores, Checa-Romero (2016) reafirma a interconexão entre esses indicadores com o planejamento da intervenção transmidiática:

Nesse processo, eles tiveram que seguir esta ordem de eventos: (i) planejar a ação, onde cada dupla deveria decidir qual seria sua mensagem, o público a que se destinava e sua intenção e (ii) selecionar e combinar recursos para transmitir a mensagem. (CHECA-ROMERO, 2016, p.472, tradução nossa)

A partir das triangulações realizadas no processo de codificação, podemos reafirmar a centralidade desses indicadores durante a roteirização e planejamento da

autoria transmidiática. Dessa forma, é importante ressaltar que os dados encontrados dialogam com o referencial teórico, em Jenkins (2009) e Scolari (2018a; 2018b), no que se refere às capacidades de organização dos consumidores para a produção, apropriando-se de expertises dos profissionais da mídia através do trabalho colaborativo e da inteligência coletiva.

Por fim, o indicador **monetizar conteúdos** dificilmente é mobilizado no âmbito da educação formal, tendo em vista não ser o objetivo das atividades que envolvem competências transmidiáticas no contexto de sala de aula formal. No entanto, não poderíamos deixar de mencionar a capacidade de gerar recursos financeiros a partir de atuação nas mídias sociais, através da elaboração de expansões transmidiáticas com conteúdo original.

Esse debate é importante em razão das leis de propriedade intelectual, levando-se em consideração que muitos estúdios fazem vista grossa quanto à apropriação de propriedade autoral pelo fato dos prosumidores não auferirem lucros em suas atividades. Jenkins (2009) aponta questões relevantes aos embates jurídicos desgastantes entre prosumidores e estúdios, levantando o questionamento sobre a quem pertence uma história vivenciada por milhares de pessoas.

Em nossa pesquisa, pudemos codificar esse indicador no trabalho de Izquierdo-Iranzo e Gallardo-Echenique (2020), mas é necessário salientar que a pesquisa em questão investigou os *studygrammers*, que produzem conteúdos originais. Logo, não violam os direitos autorais nos processos de monetização dos seus conteúdos em mídias sociais.

Ainda é possível afirmar que esse indicador dialoga com os aspectos elencados por Scolari (2018a;2018b) no que se refere às mídias e tecnologias, com aspectos relacionados à compreensão pelos jovens dos processos de monetização de conteúdo, em contextos informais de aprendizagem.

Na próxima seção, abordaremos os indicadores relacionados à gestão social e de conteúdo.

### **7.3 Gestão Social e de Conteúdo**

A categoria de gestão social e de conteúdo contempla os indicadores avaliativos voltados às competências de relações interpessoais por meio das tecnologias, e, precisamente, àquelas relacionadas ao trânsito pela cultura digital

transmidiática, desde a seleção e curadoria de conteúdo até as associações que ocorrem em meio à produção colaborativa de intervenções transmidiáticas.

No tocante aos processos de curadoria, codificamos indicadores avaliativos altamente estratégicos, pois dizem respeito à capacidade de cada sujeito contribuir com a inteligência coletiva, levando em consideração seu repertório nos espaços transmidiáticos.

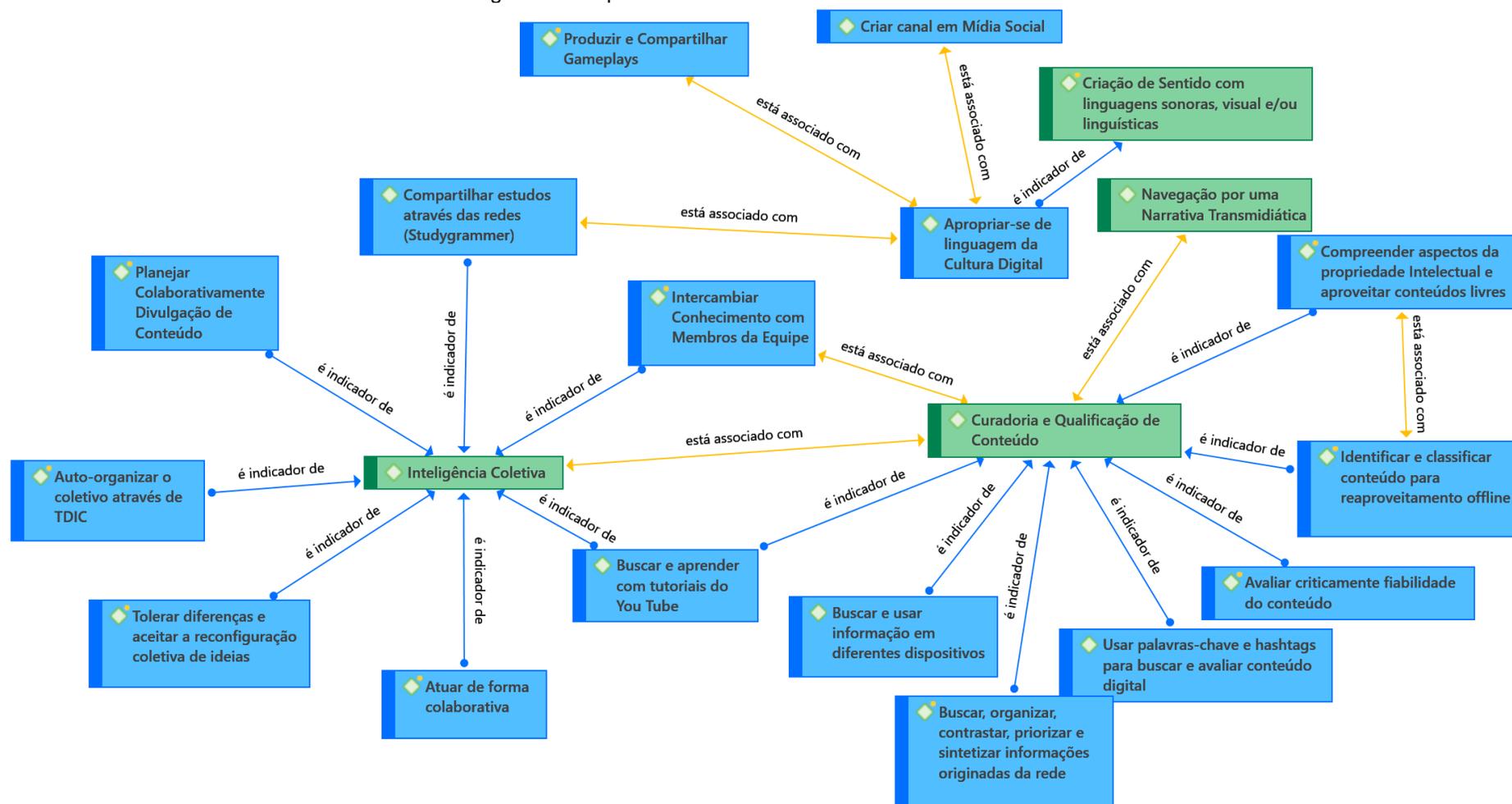
Esses indicadores avaliativos permitem um vislumbre acerca da capacidade do sujeito tomar consciência do seu posicionamento no âmbito dos rizomas transmidiáticos, regulando sua experiência pessoal. Ainda permite avaliar a capacidade de interseccionar as redes presenciais e digitais dos estudantes.

Esse fundamento se torna relevante, a partir do momento que compreendem indicadores avaliativos que remetem às possibilidades de organização no mundo físico com vistas às intervenções digitais, como veremos a seguir.

Desse modo, essa categoria apresenta duas subcategorias de indicadores:

1. Curadoria e qualificação de conteúdo;
2. Inteligência coletiva.

Figura 12: Mapa Conceitual de Gestão Social e de Conteúdo



Fonte: Elaborado pelo autor, no Atlas TI (2022)

Na próxima seção iniciaremos as análises relacionadas aos indicadores relacionados à curadoria e qualificação de conteúdo.

### 7.3.1 Curadoria e qualificação de conteúdo

A competência de curadoria e qualificação de conteúdo compreende os processos de aquisição de informações no contexto dos emaranhados transmidiáticos das redes que interseccionam o ciberespaço com experiências físicas, individuais e coletivas, estando, portanto, associada à competência de navegação por uma narrativa transmidiática.

Dessa forma, curadoria e qualificação de conteúdo é composta por sete indicadores:

1. Buscar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações originadas da rede;
2. Usar palavras-chave e hashtags para buscar e avaliar conteúdo digital;
3. Buscar e usar informação em diferentes dispositivos;
4. Avaliar criticamente a fiabilidade do conteúdo;
5. Identificar e classificar conteúdo para reaproveitamento offline;
6. Compreender aspectos da propriedade Intelectual e aproveitar conteúdos livres;
7. Buscar e aprender com tutoriais do Youtube.

Iniciamos a análise por **buscar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações originadas da rede**, que desponta como uma capacidade voltada à sistematização em meio à avalanche informacional presente nas redes, indicando necessidade de eleger origens confiáveis de conteúdos e informações. Pudemos codificar esse indicador nos trabalhos de Grandío-Perez (2016), Gomes (2019), Leal (2016) e Padilla, Portilla e Torres (2020).

Em Grandío-Perez (2016), surgem alguns indicadores apresentados pela autora no tocante à capacidade dos estudantes de selecionarem sua própria dieta midiática, como decorrência desse processo de sistematização. Em Gomes (2019), pudemos constatar a constante necessidade dos estudantes de estarem aptos à

busca de informações e conteúdos complementares “em outras mídia e/ou plataformas” (GOMES, 2019, p.164).

Por sua vez, Leal (2016) executou uma experiência com seus estudantes, em uma disciplina de tradução de conteúdo transmidiático, apontando essa capacidade como inerente ao processo de aprendizagem:

La elección de un proyecto de traducción de una narración transmedia en soporte audiovisual se basa en que constituye un universo narrativo propio, coherente e independiente del nuestro. Lo que implica el control y la gestión de múltiples fuentes para evitar la incoherencia narrativa y contextual. Asimismo, promueve la interacción de sus seguidores en las redes sociales que crean comunidades especializadas que se intercambian datos “para llegar a una construcción del conocimiento a partir de la colectividad y de la conectividad constante”. Por tanto, para acceder al conocimiento necesario para poder resolver los problemas de traducción de una obra transmedia, el dominio de competencias digitales de autogestión de la información es transcendental, ya que las fuentes de información especializadas se encuentran casi exclusivamente en el ciberespacio (LEAL, 2016, p.762).

Desse modo, o processo de busca e sistematização de informações surge como estratégico, tanto no que se refere ao hábito de consumo transmidiático quanto às atividades de autoria que visam a produção de expansões, permitindo que as compreensões e produções não se afastem do contexto transmidiático existente.

O indicador **usar palavras-chave e hashtags para buscar e avaliar conteúdo digital** é importante, tendo em vista que as informações e conteúdos presentes nas redes se encontram etiquetadas, tornando-se acessíveis aos mecanismos de busca e agregadores. Nesse sentido, saber utilizar instrumentos de busca com mobilização de palavras-chave e hashtags é fundamental para encontrar os conteúdos necessários à dinâmica de prosumição.

Codificamos esse indicador nos trabalhos de Gayeski (2019), Barreneche, Rojas e Menéndez-Echavarría (2018) e Castilho (2018). Como destaque, podemos pontuar as atividades realizadas pelos estudantes na busca de conteúdos com uso da tecnologia *Google Trends* em Gayeski (2019), possibilitando que os estudantes mobilizem essa capacidade de busca em agregadores e motores de busca.

Ao analisar uma situação parecida, proposta a um grupo de estudantes, Barreneche, Rojas e Menéndez-Echavarría (2018, p.183) concluem que os jovens

Se preocupan por saber dónde y cómo localizar información de acuerdo con los objetivos planteados. En su comportamiento en la búsqueda de información, introducen palabras clave en los motores de búsqueda, hashtags

en las redes sociales para generar impacto y, hasta cierto punto, comprenden cómo se evalúa una fuente digital.

A partir do trecho citado, podemos concluir que esse indicador contribui para avaliar o processo de busca e qualificação de informações no ciberespaço, estando associado às práticas dos jovens no seio da cultura digital transmidiática.

**Buscar e usar informação em diferentes dispositivos** foi um indicador codificado apenas no trabalho de Padilla, Portilla e Torres (2020), na análise dos resultados de sua pesquisa acerca do uso educacional de tutoriais de Youtube. Contudo, a partir dos dados empíricos apresentados pelos pesquisadores, reconhecemos esse indicador como relevante para o trânsito no universo informacional contemporâneo, tendo em vista a variedade de dispositivos disponíveis para a relação com o ciberespaço, de modo que essa capacidade deve ser desenvolvida por estudantes para que estejam aptos à navegação transmidiática e aos processos de curadoria de conteúdo.

Avaliar criticamente a fiabilidade do conteúdo é um indicador que surgiu nas codificações realizadas nos trabalhos de Grandío-Perez (2016), Leal (2016); Padilla, Portilla e Torres (2020), Gayeski (2019) e Eckert (2019).

Podemos destacar a experiência realizada por Eckert (2019), mobilizando a busca de informações em sites de organizações confiáveis, como portais da transparência e institutos de pesquisa. Nesse trabalho, é possível perceber o desenvolvimento dessa capacidade pelos estudantes, ao expandirem seus espaços de busca, sem perder a confiabilidade do conteúdo.

Também vale ressaltar a experiência descrita por Padilla, Portilla e Torres (2020), na qual pontuam a capacidade dos jovens participantes da pesquisa em gerenciar fontes de informação confiáveis, a partir dos seus gostos pessoais. Essa dinâmica é confirmada pela pesquisa por Gayeski (2019) que mobilizou a mesma prática.

Essa habilidade também encontra relação junto ao nosso referencial teórico em Jenkins (2009) e Scolari (2018a; 2018b), cujos apontamentos chamam atenção para esse indicador como requisito ao trânsito seguro na cultura digital transmidiática. Esse elemento dialoga também com os anseios contemporâneos nas esferas políticas e sociais, em meio à avalanche de notícias falsas no nosso cotidiano.

**Identificar e classificar conteúdo para reaproveitamento offline** foi um indicador que surgiu durante a codificação do trabalho de Padilla, Portilla e Torres

(2020), sustentado pelos dados empíricos da experiência de análise dos processos de aprendizagem dos jovens no âmbito dos tutoriais de Youtube. Esse indicador está intrinsecamente relacionado à capacidade de produção de remix de conteúdos digitais, levando em conta a necessidade de acessar material com qualidade adequada para os processos de edição e manipulação característicos do uso de softwares de edição. Do mesmo modo, também está associado aos processos de edição de podcasts e vídeos, como, por exemplo, a catalogação de trilhas e efeitos sonoros para a utilização durante a produção de conteúdo.

Esse indicador surge relacionado à capacidade de **compreender aspectos da propriedade intelectual e aproveitar conteúdos livres**, que foi codificado nos trabalhos de Grandío-Perez (2016) e Checa-Romero (2016).

Em Grandío-Perez (2016) pudemos identificar trechos desse indicador através de dados coletados e analisados pelo estudo, consistindo em entrevistas com docentes na área de comunicação:

Debemos destacar el poco fomento por acrecentar una actitud responsable ante la propia identidad online/offline (solo aparece en el 5,1 % de las guías analizadas), la capacidad de gestionar conceptos como autoría o las habilidades para aprovecharse de recursos como creative commons (solo aparece en un 6,7 %). Estos datos son muy preocupantes en los estudios de Comunicación, donde no aparece en ninguna de las guías analizadas. Como pone de manifiesto este profesor: En el escenario actual de medios hay muchas tensiones no resueltas, como las tensiones entre el profesional y el amateur, entre el original y la copia, entre lo público y lo privado, o entre la autoría individual o la autoría colectiva. Todas estas tensiones no se están trabajando en nuestros planes. Creo que en este sentido es necesaria una mayor profundidad en el concepto de educación mediática que englobe estas cuestiones. Yo, personalmente, incluyo todo esto en mi temario porque lo considero esencial en la enseñanza de la Tecnología de la Comunicación. Los alumnos no son conscientes de esas tensiones. Pensamos que por ser nativos de esta era tienen asimilados estos conceptos. Pero a veces los alumnos son tan tradicionales como ciudadanos de 80 o 70 años (hombre, 34 años, profesor de Tecnología de la Comunicación). (GRANDÍO-PEREZ, 2016, p.96)

Diante disso, é possível notar que existe uma preocupação com o desconhecimento acerca das garantias das propriedades intelectuais por parte dos estudantes, tornando-se uma capacidade obrigatória para as vivências transmidiáticas. Como desdobramento, os estudantes que reconhecem os mecanismos da propriedade intelectual e direitos autorais devem adquirir conhecimento para a busca de conteúdos abertos, de uso livre ou uso mediante atribuição.

Ainda no trabalho de Padilla, Portilla e Torres (2020), pudemos codificar o indicador **buscar e aprender com tutoriais do YouTube**, consistindo em um processo comum no âmbito da cultura digital transmidiática. Esse indicador demonstra ser um dos mais populares e difundidos, estando também vinculado à subcategoria inteligência coletiva nesta pesquisa (JENKINS, 2009; LEVY, 2010).

Na próxima seção iremos detalhar os indicadores da subcategoria Inteligência Coletiva

### 7.3.2 Inteligência Coletiva

A inteligência coletiva surge como uma subcategoria oriunda diretamente do referencial teórico, tendo emergido em todo o processo de codificação, confirmando a sua função basilar na cultura da convergência (JENKINS, 2009), mobilizando o constructo teórico de Levy (2010) e referindo-se aos processos cognitivos decorrentes da conexão dos indivíduos com o ciberespaço, reverberando diretamente nas práticas orientadas pelas competências transmidiáticas.

Essa subcategoria compreende 7 indicadores:

1. Atuar de forma colaborativa;
2. Tolerar diferenças e aceitar a reconfiguração coletiva de ideias;
3. Auto-organizar o coletivo através de TDIC;
4. Planejar colaborativamente o compartilhamento, divulgação e impulsionamento de conteúdo;
5. Intercambiar conhecimento com demais membros da equipe;
6. Compartilhar estudos através das redes (*Studygrammers*);
7. Buscar e aprender com tutoriais do Youtube.

Antes de prosseguir com o detalhamento dos indicadores, destacamos que não trataremos nesta seção dos indicadores **compartilhar estudos através das redes (Studygrammers)** e **buscar e aprender com tutoriais do Youtube**, pois já foram abordados anteriormente por estarem vinculados às categorias de criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguística, e, curadoria e qualificação de conteúdo, respectivamente.

**Atuar de forma colaborativa** é um indicador que surgiu praticamente em todos os trabalhos analisados, tendo em vista que grande parte das experiências foram

desenvolvidas com estudantes atuando em grupos. Nesse sentido, podemos destacar as codificações realizadas nos trabalhos de Grandío-Perez (2016), Gayeski (2019), Albanese (2016), Barreneche, Rojas e Menéndez-Echavarría (2018) e Gomes (2019).

Esse indicador contempla várias nuances, desde os trabalhos colaborativos em contextos de sala de aula presencial, colaboração em rede através de aplicativos de comunicação, divisão de tarefas criativas e processos de aprendizagem entre pares, quando os estudantes que dominam algum processo ou técnica as ensinam aos seus colegas, muitas vezes utilizando o próprio ciberespaço como mediação através de aplicativos. Essas nuances são confirmadas por Barreneche, Rojas e Menéndez-Echavarría (2018, p.181):

En la escuela, él y siete compañeros intercambian recomendaciones de juegos, organizan partidas en línea y realizan actividades escolares, a través de Skype y Raidcall. Los JMML –por la misma lógica de su jugabilidad– fomentan la resolución de problemas, colaboración, ayuda, cuidado y toma de decisiones. Luis y sus amigos han replicado esas competencias derivadas del juego en su entorno académico puesto que los fines son similares: resolver problemas vía trabajo colaborativo.

Para essa atuação colaborativa também é importante que os jovens exercitem a capacidade de **tolerar diferenças e aceitar a reconfiguração coletiva de ideias**, que surge como um indicador importante para o exercício da inteligência coletiva e das relações colaborativas. Pudemos codificar esse indicador nos trabalhos de Grandío-Perez (2016); Gayeski (2019); Barreneche, Rojas e Menéndez-Echavarría (2018) e Martinez, Atienza e Zamora (2018).

Assim, é possível inferir, a partir das indicações de Grandío-Perez (2016) acerca da necessidade dos estudantes estarem aptos à interação, como pessoas e coletivos cada vez mais plurais e interculturais; que esse indicador está diretamente relacionado aos aspectos importantes do desenvolvimento da cidadania, enquanto capacidade de viver coletivamente, além de dialogar com as perspectivas de uma educação decolonial (WALSH, 2013), fomentando contextos de sala de aula dispostos ao reconhecimento de outras formas de ser, sentir, organizar-se e existir.

Ao analisar as experiências de seus estudantes, Gayeski (2019) aponta uma conclusão alinhada aos demais pesquisadores, indicando que a

criação de narrativas possibilitou a aprendizagem coletiva e a troca de conhecimentos entre os membros de sua equipe, mas o trabalho também exigiu um alto grau de tolerância, de aceitação e de reconfiguração de ideias, que são características dessa habilidade (GAYESKI, 2019, p.88)

É importante pontuar a centralidade desse indicador nos processos relacionados à criação de instâncias participativas e deliberativas no âmbito dos coletivos, como pontuado em trechos codificados em Martinez, Atienza e Zamora (2018), impactando diretamente nos processos de elaboração de conteúdos para crítica social e militância, fenômeno que pode ser potencializado a partir da utilização dos aspectos de comunicação bidirecionais dos novos meios de produção e compartilhamento de conteúdos, como apontado em trecho codificado no trabalho de Grandío-Perez (2016).

Dessa maneira, a tolerância surge como um indicador estratégico para avaliar o desenvolvimento de competências transmidiáticas, contribuindo, também, com o processo de **auto-organizar o coletivo através de TDIC**.

Pudemos codificar o processo de auto-organização nos trabalhos de Barreneche, Rojas e Menéndez-Echavarría (2018); Gomes (2019); Padilla, Portilla e Torres (2020); e Costa-Sanchez e Guerrero-Pico (2020). Também pudemos constatar que o WhatsApp se configura como o principal artefato tecnológico de auto-organização de coletivos no ciberespaço, sendo acompanhado por softwares específicos para colaboração durante partidas de jogos, como o Discord, por exemplo.

Um aspecto interessante a ser apontado é que os jovens conseguem articular ações complexas a partir dessa auto-organização, como **planejar colaborativamente a divulgação de conteúdo** em redes e mídias sociais. Esse indicador pode ser codificado no trabalho de Costa-Sanchez e Guerrero-Pico (2020). As autoras apontam para práticas de planejamento de postagens nos grupos de WhatsApp, com definição do horário e pedido de compartilhamentos e curtidas pelos colegas, a fim de impulsionar as publicações.

Os processos colaborativos estendem-se a áreas distantes do ambiente escolar, como as redes sociais, onde a capacidade de mobilização e apelo à massa crítica de utilizadores é plenamente alargada. Você pode ver um exemplo incipiente disso nas tentativas de Carla (12 anos, entrevista) de aumentar suas curtidas: “muitas vezes me encontro com amigos para fazer upload de coisas e nos organizamos através do WhatsApp para curtir e ganhar alguma popularidade deste modo. Quando alguns dos meus amigos compartilha uma foto nas redes sociais, eles enviam um link pelo grupo do WhatsApp, pedindo curtidas ou comentários” (COSTA-SANCHEZ E GUERRERO-PICO, 2020, p.7, tradução nossa)

Como podemos inferir, a partir do trabalho citado, a capacidade de auto-organização para compartilhamento e impulsionamento de conteúdos em rede é um indicador importante para avaliar o desenvolvimento de competências transmidiáticas, criando dinâmicas para que as produções possam alcançar um público mais amplo. Essa estratégia pode favorecer largamente grupos sociais e culturais invisibilizados pelos algoritmos das mídias sociais, podendo funcionar como uma forma de romper a barreira e ocupar espaços políticos e culturais.

**Intercambiar conhecimento com membros da equipe** é um indicador que favorece o processo de aprendizagem entre pares, contribuindo com o desenvolvimento colaborativo de competências transmidiáticas. A partir dessa disponibilidade, os estudantes podem compartilhar conteúdos originados dos processos de curadoria, além de ensinar técnicas necessárias à utilização dos dispositivos e softwares vinculados à prosumição.

Conseguimos codificar esse indicador nos trabalhos de Gayeski (2019); Gomes (2019); Martinez, Atienza e Zamora (2018) e Costa-Sanchez e Guerrero-Pico (2020). Esses trabalhos demonstraram momentos nos quais os estudantes compartilham conhecimento durante as atividades, de forma presencial e online, por meio dos aplicativos de comunicação que também servem para troca de links com tutoriais e informações relevantes.

Na próxima seção trataremos dos indicadores avaliativos de intervenções transmidiáticas críticas.

#### **7.4 Intervenção Transmidiática Crítica**

Esta categoria compreende os processos de elaborações, ressignificações e intervenções críticas, no contexto da cultura digital transmidiática. Configura-se como um conjunto de competências relacionados às dinâmicas de emancipação e formação social dos estudantes, em contextos de salas de aula formal, consistindo em uma abordagem voltada à superação da educação bancária, com mobilização das tecnologias e linguagens emergentes dos contextos contemporâneos no ciberespaço.

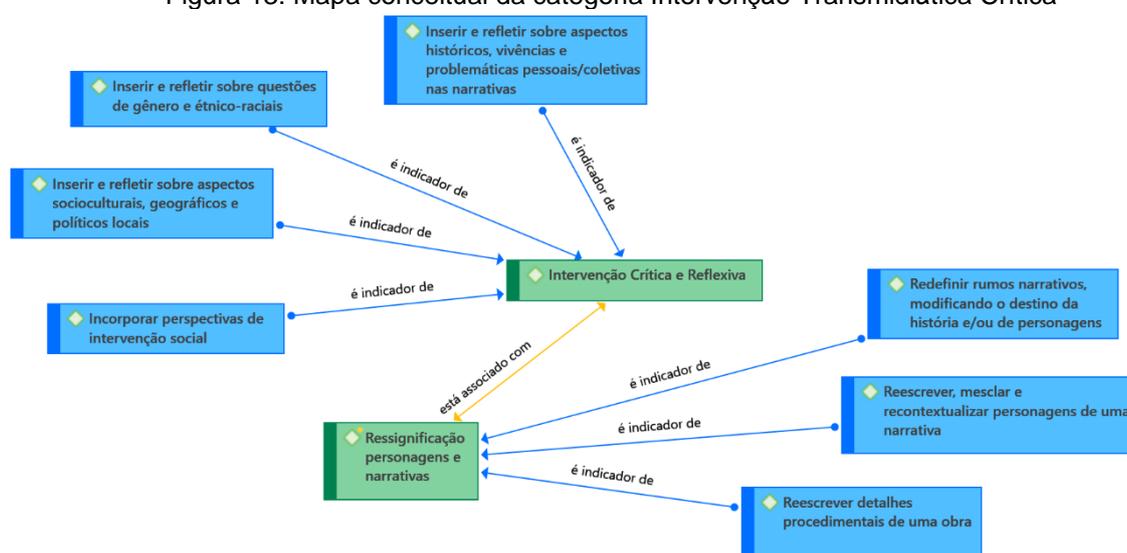
Dessa forma, os indicadores presentes nesta seção estão inseridos nos debates acerca dos processos de colonialidade do poder e pedagogia decolonial (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2009; WALSH, 2013; 2019), cuja contribuição teórica nesta tese foi elaborada a partir das críticas de González López (2019) às

competências transmidiáticas mobilizadas de forma acrítica, sem desenvolver nos estudantes a consciências das armadilhas provocadas pela entrada nas estruturas tecnológicas estrangeiras na contemporaneidade, reprodutoras da lógica da matriz colonial de poder, centrada na representação do homem branco, europeu, cristão e heterossexual.

Essa categoria apresenta 2 subcategorias:

1. Intervenção crítica e reflexiva;
2. Resignificação de personagens e narrativas.

Figura 13: Mapa conceitual da categoria Intervenção Transmidiática Crítica



Fonte: Elaborado pelo autor, no Atlas TI

Na próxima seção, detalhamos os indicadores relacionados à intervenção crítica e reflexiva.

#### 7.4.1 Intervenção crítica e reflexiva

Nesta subcategoria estão reunidos os indicadores relacionados ao processo de tomada de consciência acerca dos problemas sociais, políticos e econômicos existentes no contexto de vida dos estudantes. A partir do desenvolvimento dessas capacidades, os jovens podem estar aptos à produção de conteúdos reflexivos e de participação cidadã através de propostas de intervenção nas problemáticas. Assim, é composta por 4 indicadores:

1. Inserir e refletir sobre aspectos históricos, vivências e problemáticas pessoais/coletivas nas narrativas;
2. Inserir e refletir sobre questões de gênero e étnico-raciais;
3. Inserir e refletir sobre aspectos socioculturais, geográficos e políticos locais;
4. Incorporar perspectivas de militância e/ou intervenção social.

**Inserir e refletir sobre aspectos históricos, vivências e problemáticas pessoais/coletivas nas narrativas** surge como um indicador relevante, pois permite aos estudantes a inserção de suas próprias representações sociais e problemáticas, no âmbito das narrativas, contribuindo com a publicização de situações de exclusão e desigualdade social. Também compreende a capacidade de posicionar a historicidade, enquanto indivíduos ou coletivos, juntamente às temáticas abordadas nas intervenções transmidiáticas propostas.

Esse indicador possui uma magnitude elevada, tendo sido codificado nas experiências de Gayeski (2019), Gomes (2019), Prieto (2019) e Martinez, Atienza e Zamora (2018).

Podemos destacar a abordagem de problemáticas importantes para a adolescência na experiência analisada por Gayeski (2019), quando os estudantes conseguiram relacionar a temática da gravidez e abuso de álcool na adolescência com o conteúdo curricular de matemática. Em uma abordagem semelhante, também pontuamos a experiência analisada por Gomes (2019), a partir do conteúdo *função* do currículo de matemática no Ensino Médio, que identificou a inserção de abordagens narrativas relacionadas às próprias experiências dos estudantes, com a gordofobia e outras problemáticas sociais vivenciadas pelos jovens participantes da pesquisa:

os sujeitos contemplaram a contextualização da historicidade de suas narrativas, ao relatar o percurso do personagem da história narrada, a partir de uma vivência social, o que garante efetividade no processo de aprendizagem, a partir dos problemas efetivados socialmente (GOMES, 2019, p.171).

O processo codificado demonstra uma aprendizagem significativa, a partir do momento em que os estudantes podem refletir sobre um conteúdo de suas próprias experiências e contextos sociais. Outro trecho codificado na experiência proposta por Gomes (2019) corrobora a relevância desse indicador:

O sujeito 25 apresenta a violência de forma geral, destacando, desde os grandes problemas gerados pela cidade do Rio de Janeiro até o recorte de sua própria vida em casa - a relação de sua mãe e seu padrasto-, o que fortalece seu conhecimento sobre as diferentes faces da violência, que se revelam para além da criminalidade nas grandes cidades, como é o caso da violência doméstica (GOMES, 2019, p.183).

Como podemos observar, a inserção de representações favorece o processo de apreensão de conteúdos curriculares, além de estimular uma formação crítica, criando indivíduos capazes de interferir na sua realidade social. Dessa forma, dialoga com o referencial teórico acerca de uma educação libertadora em Freire (2014), ressignificado a partir da pedagogia decolonial em Walsh (2013), de maneira a reforçar a sala de aula como um lugar que faz emergir as formas de (re)existência dos estudantes, identificando problemáticas e apontando soluções.

**Inserir e refletir sobre questões de gênero e étnico-raciais** surge relacionado ao indicador anterior, também dialogando com a pedagogia decolonial (WALSH, 2013), fazendo emergir debates referentes às estruturas de subalternização da mulher, dos negros, indígenas e comunidade LGBTQI+, na sociedade latino-americana, assumindo-as enquanto manifestações da colonialidade do poder (MIGNOLO, 2019; QUIJANO, 2009).

Dessa maneira, pudemos codificar trechos desse indicador nas experiências de Amador-Baquiro (2018), Gomes (2019), Martinez, Atienza e Zamora (2018) e Silva *et al.* (2021). Nesse sentido, ressaltamos a experiência desenvolvida por Gomes (2019), cujos trabalhos dos estudantes provocaram várias reflexões acerca da violência doméstica, utilizando suas próprias experiências, além de situar a problemática no contexto municipal e nacional, reconhecendo a gravidade da violência de gênero no Brasil.

Por sua vez, na experiência analisada por Martinez, Atienza e Zamora (2018), os estudantes formularam críticas às relações de gênero nos desenhos animados da Disney, promovendo um debate acerca da violência de gênero naturalizada em obras como “A Bela Adormecida” e de situações relacionadas aos refugiados nos países da União Europeia:

otras creaciones orientan el trabajo hacia la crítica feminista de universos clásicos de Disney (La Bella Durmiente) o la denuncia social y el análisis de situaciones relacionadas con los refugiados (Aylan Project). (MARTINEZ, ATIENZA e ZAMORA, 2018, p.37)

Por sua vez, no trabalho de Amador-Baquiro (2018) pudemos codificar questões relacionadas à representação do campesinato colombiano, com suas

origens históricas e processos migratórios, contexto mobilizado como pano de fundo da narrativa elaborada acerca de um personagem atleta de ciclismo criado pelos estudantes durante a expansão transmidiática proposta pelo pesquisador.

As críticas às questões de gênero também surgem em Silva *et al.* (2021) ao analisar a necessidade de inserção de representações regionais nos jogos simuladores de futebol, através de habilidades relacionadas à modificação de personagens em jogos (SCOLARI, 2018a; 2018b). Nesse sentido, a pesquisa aponta para a inserção de representação feminina através da modificação de jogos simuladores de futebol comerciais, originalmente voltados exclusivamente aos campeonatos masculinos europeus.

Dessa forma, além de inserir a representação dos campeonatos femininos, também são inseridos times e jogadores locais, de menor expressão por estarem em divisões inferiores, através das modificações para introdução da representatividade social. Essa ruptura promovida pelas modificações dialoga com a proposta da decolonialidade, de ruptura com o predomínio da representação centrada no homem branco, europeu e heterossexual imposta à América Latina.

Nesse sentido, o trabalho de Silva *et al.* (2021) também corrobora as codificações realizadas para fazer emergir o indicador **inserir e refletir sobre aspectos socioculturais, geográficos e políticos locais**. Esse indicador foi codificado nos trabalhos de Gomes (2019) e Amador-Baquiro. De certa forma, esse indicador está muito associado ao anterior, tendo em vista que as representações regionais surgem entrelaçadas com as questões de gênero e étnico-raciais.

No trabalho de Silva *et al.* (2021), percebemos a inserção dos times de futebol de menor expressão nos simuladores de futebol, propiciando a codificação de trechos do texto que corroboram a emergência desse indicador. No trabalho de Gomes (2019) também surgem trechos codificados que apoiam o processo de regionalização das problemáticas narrativas enquanto indicador de intervenção crítica e reflexiva, a partir do momento em que os estudantes identificam a problemática no seu próprio campo de vivências sociais, dialogando, desta forma, com a pedagogia decolonial (WALSH, 2013) e a educação libertadora de Freire (2014).

Esse diálogo com o referencial teórico também se estende ao indicador **incorporar perspectivas de militância e/ou intervenção social**, cuja mobilização favorece o processo de proposição de melhorias na sociedade, reafirmando o caráter transformador da educação por meio da apresentação de soluções possíveis através

das intervenções transmidiáticas. Isso legitima processos de reivindicação através de exercício da militância social e acionamento de governos e órgãos públicos para a solução de problemas comunitários.

Pudemos codificar trechos desse indicador nos trabalhos de Gomes (2019), Martinez, Atienza e Zamora (2018); Prieto (2019) e Grandío-Perez (2016). Nesse sentido, enfatizamos o trabalho de Gomes (2019), cuja experiência vislumbrou a intervenção social através de propostas de aplicativos para combate à exclusão social gerada pela gordofobia. Por sua vez, Grandío-Perez (2016) aponta diretamente para a utilização das novas ferramentas comunicativas para contribuir com melhorias no entorno social dos estudantes, como um indicador de aprendizagem de competências transmidiáticas. Essa percepção de aprendizagem de competências transmidiática através de intervenções na realidade também aparece no trabalho de Martinez, Atienza e Zamora (2018).

Na próxima seção, detalharemos os indicadores da competência ressignificação de personagens e narrativas.

#### **7.4.2 Ressignificação de personagens e narrativas**

A ressignificação de personagens e narrativas compreende os indicadores relacionados aos processos de modificação de componentes de uma narrativa transmidiática, seja para promover atualização de temporalidade e para inserir representatividade ou para promover o revisionismo crítico de narrativas com elementos racistas, homofóbicos ou xenófobos, por exemplo.

Essa subcategoria é composta pelos seguintes indicadores:

1. Reescrever, mesclar e recontextualizar personagens de uma narrativa;
2. Reescrever detalhes procedimentais de uma obra;
3. Redefinir o destino da história e/ou de personagens.

**Reescrever, mesclar e recontextualizar personagens de uma narrativa** foi um indicador que surgiu a partir das codificações realizadas nos trabalhos Albanese (2016), Ferreira (2019), Silva *et al.* (2021), Amador-Baquiro (2018) e Rhoades (2016).

Albanese (2016) analisou um processo de adaptação da obra literária “Senhora”, de José de Alencar, para um curta-metragem atualizando o contexto da

trama para os dias contemporâneos. Os estudantes que participaram da experiência analisada pelo pesquisador, através de uma leitura crítica e criativa que antecede à intervenção transmidiática, conforme o referencial teórico em Jenkins (2012), promoveram a ressignificação e mesclagem de personagens presentes nos livros com personagens oriundos de telenovelas brasileiras e filmes hollywoodianos. Nesse sentido, os estudantes puderam introduzir representações com as quais estavam acostumados para ressignificar o personagem presente no livro.

considero que Firmino é um *redesigned*, pois é o resultado de uma apropriação dos *available designs* que os alunos possuíam para a construção de algo novo. Firmino comporta-se, veste-se e tem o mesmo tipo de humor que Crô<sup>9</sup>, todavia, sua função no curta não é a de capacho e bedel de Aurélia, mas sim, a de ser o companheiro e amigo de Aurélia que zela por sua felicidade, o que remete muito mais à personagem de Dona Firmina (ALBANESE, 2016, p.89)

Como podemos observar, o pesquisador mobiliza o referencial teórico do Grupo Nova Londres (2021) acerca do processo de redesign realizado pelos estudantes no âmbito da pedagogia dos multiletramentos, corroborando o indicador codificado em nossa pesquisa como demonstração de desenvolvimento de uma competência transmidiática através da modificação de personagens de uma obra, a partir de mesclagem com outros *designs* disponíveis. Durante a mesma experiência, os estudantes também modificaram outros personagens a partir de referências externas à obra original:

a personagem Crô da novela da rede Globo Fina Estampa; a figura do advogado moralmente falho que havia sido representada duas vezes na novela Amor à Vida, também da rede Globo, e presentes em tantas outras novelas; e, por fim, a fórmula da máfia hollywoodiana, com a violência de seus capangas (ALBANESE, 2016, p.118).

Desse modo, a capacidade de mesclar representações para ressignificar um personagem surge como capacidade crítica a partir do momento que pode ser orientada à inserção de representatividades sociais/culturais próximas dos estudantes em uma narrativa. Essa capacidade pode ser problematizada pelos professores para a remodelagem de personagens, adequando-os à contemporaneidade ou corrigindo

---

<sup>9</sup> O personagem em questão, Crô, mencionado pelo pesquisador e mobilizado pelos estudantes como um *available design*, consiste no personagem mordomo de uma telenovela brasileira chamada Fina Estampa.

falhas de representação efetuadas por conteúdos racistas, homofóbicos ou xenófobos, durante uma intervenção transmidiática.

No trabalho de Silva *et al.* (2021) também surge um processo de remodelagem de personagens nos jogos de simulador de futebol, permitindo a inserção de representações femininas, e times locais com seus jogadores, antes excluídos dos jogos originais que privilegiam os campeonatos masculinos de futebol europeu.

Nesse sentido, a reescrita e mesclagem de personagens está amplamente associada ao indicador **reescrever detalhes procedimentais de uma obra**, surgido em nossas codificações nos trabalhos de Albanese (2016), Rhoades (2016) e Ferreira (2019). Na experiência analisada por Albanese (2016), os estudantes precisaram reescrever alguns trechos da narrativa para que ficassem mais adequados à contemporaneidade. Dessa maneira, modificaram as ações de um personagem:

Não era somente essa personagem que tinha uma função problemática para um curta-metragem ambientado nos dias de hoje. O grupo do aluno Alex já havia considerado que seria muito estranho um negociante desconhecido aparecer na porta de Aurélia e entregar um testamento do avô que ela nunca havia conhecido. Os alunos sabiam que hoje em dia há um processo legal muito mais complexo do que possuir uma carta de testamento. Neste caso, os alunos também leram o texto de modo subjetivo necessário intelectual, pois o recurso que o texto de Alencar oferecia para eles era incoerente com os dias de hoje. No entanto, eles resolveram este problema de uma maneira mais rápida e que nem precisou de minha intervenção: sabendo que esse processo é burocrático e vigiado pela lei, o grupo decidiu colocar uma figura da lei para organizar esse acontecimento no livro. O negociante, que era um recurso incoerente do livro, através de uma leitura subjetiva necessária afetiva, tornou-se um advogado (ALBANESE, 2016, p.95)

Como podemos observar no trecho citado, esse procedimento impacta diretamente na transposição do enredo aos dias atuais, sendo possível constatar uma competência crítica na prática dos estudantes, tendo reconhecido o procedimento anacrônico, e propondo sua correção através de uma alteração na narrativa, associada à ressignificação do personagem.

Essa prática crítica também surge no trabalho de Ferreira (2019), cujo questionário aplicado aos professores que vivenciaram a experiência corrobora a função pedagógica do processo de ressignificação narrativa de personagens e procedimentos. No caso da pesquisa em questão, foram criadas narrativas no âmbito da obra “Alice no País das Maravilhas”, nas quais os estudantes tiveram a chance de adaptar o conteúdo para incorporar representações situadas no seu campo de vivências. Essa compreensão também surge no trabalho de Rhoades (2016, p.597,

tradução nossa), ao adotar o livro “Os Três Porquinhos” durante a intervenção analisada em sua pesquisa:

No projeto Três Porquinhos, o livro serviu como nosso principal material de origem para apoiar as habilidades emergentes de multiletramentos e a construção de significado de várias maneiras importantes. Os alunos falaram sobre os porcos e o lobo ao longo do projeto, com os professores e entre si. As conversas geralmente envolviam recontar ou reinterpretar a história ativamente, às vezes considerando sua relevância para a vida real. O que significa ser família? As pessoas preguiçosas merecem ajuda de pessoas trabalhadoras? Por que os lobos comem porcos?

Desse modo, as codificações realizadas até aqui estão entrelaçadas com indicadores para competências transmidiáticas críticas, de modo a estabelecer conexão com o nosso último indicador dessa categoria: **redefinir o destino da história e/ou de personagens.**

Esse indicador surgiu nas codificações realizadas nos trabalhos de Ferreira (2019), Rhoades (2016), Castells e Illera (2018) e Martinez, Atienza e Zamora (2018).

Em Ferreira (2019), os estudantes puderam vivenciar uma experiência transmidiática no âmbito de uma plataforma criada pela pesquisadora, como desdobramento da obra “Alice no País das Maravilhas”. Durante uma das atividades propostas e analisadas pela pesquisadora, os estudantes puderam redefinir a narrativa:

Neste espaço, os alunos tiveram a possibilidade de dar largas à imaginação. Um espaço de escrita criativa onde, os alunos, decidiam qual o destino das personagens. Os formulários de escrita criativa foram criados no Google Forms e não havia limite de caracteres (FERREIRA, 2019, p.71)

Essa capacidade como indicador de desenvolvimento de competências transmidiáticas é corroborada pelas práticas analisadas por Rhoades (2016) no âmbito da obra “os Três Porquinhos”, a partir da qual os estudantes modificaram os destinos dos personagens:

Os alunos podem oferecer histórias alternativas – o lobo negociando seu caminho para um jantar tranquilo com os porcos, por exemplo. Ao invés de um texto literário estático a ser decodificado e decifrado, a história tornou-se um documento vivo, sugerindo direções, ao invés de determinar o caminho e o destino. Os professores podem encorajar os alunos a considerar tais questões, reencenando dramaticamente situações semelhantes para que os alunos possam explorar diferentes escolhas e resultados (RHOADES, 2016, p.599, tradução nossa).

Como podemos inferir, essa capacidade pode determinar a apreensão crítica de elementos da narrativa, propondo modificações no rumo narrativo, contribuindo

com o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, a partir da proposição de novos rumos, que, por sua vez, podem desconstruir desigualdades de gênero ou étnico-raciais.

Atentos a essa possibilidade, destacamos a experiência analisada por Martinez, Atienza e Zamora (2018), na qual um grupo de estudantes criou uma narrativa em vídeo<sup>10</sup>, reelaborando o final da história, a fim de problematizar o fato da Bela Adormecida ser acordada com um beijo não consentido dado pelo príncipe. Ao redefinirem o rumo da narrativa, as estudantes inseriram um conteúdo crítico acerca da violência de gênero relacionada aos casos de estupro e relações não consensuais. Assim, como exemplo, podemos associar essa temática ao caso dos beijos não consentidos que eram habituais no carnaval de Olinda e Recife. Tais práticas receberam o protesto veemente de grupos de mulheres e foram criminalizadas em carnavais recentes.

Desse modo, podemos inferir que a capacidade de reescrever rumos narrativos, modificando práticas no âmbito das intervenções transmidiáticas, podem favorecer o desenvolvimento de competências críticas em sala de aula. Esse campo de possibilidades, aberto por esses indicadores, dialogam com as perspectivas da pedagogia decolonial (WALSH, 2013), possibilitando o surgimento de um novo olhar interpretativo diante das práticas de subalternização, mantidas vivas em nossa sociedade como heranças da matriz colonial de poder.

## 7.5 Sistematização de indicadores para avaliação de competências transmidiáticas

No quadro abaixo, consolidamos as categorias e subcategorias das competências transmidiáticas, com seus respectivos indicadores.

Quadro 13: Sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas

COMPETÊNCIA GERAL	SUBCATEGORIA DA COMPETÊNCIA	INDICADORES
Compreensão Transmidiática	Navegação por uma Narrativa Transmidiática	1. Diferenciar suportes midiáticos; 2. Diferenciar sentidos unitários e complementares de uma narrativa em relação ao transmídia;

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=zKvplXJ0dFU> (FONTE: Martinez, Atienza e Zamora, 2018)

		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Reconhecer e trafegar em bifurcações narrativas;</li> <li>4. Conhecer e utilizar diferentes suportes (físicos e digitais) na leitura e interpretação de textos;</li> <li>5. Mobilizar multiletramentos para compreensão transmídia;</li> <li>6. Demonstrar segurança em transitar por diferentes informações;</li> <li>7. Relacionar mídias com outras manifestações artísticas;</li> <li>8. Discutir e/ou associar conceitos curriculares e transmidiáticos;</li> <li>9. Expandir a experiência através do consumo de produtos físicos;</li> <li>10. Identificar multiperspectividade narrativa entre as mídias;</li> <li>11. Acessar conteúdo antigo de uma franquia;</li> <li>12. Convergir mídias analógicas e digitais;</li> <li>13. Realizar curadoria e qualificação de conteúdo</li> <li>14. Consumir conteúdo transmídia apenas por fruição</li> </ol>
	<b>Compreensão dos Fundamentos Transmídia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Reconhecer possibilidades para expansão;</li> <li>16. Identificar a mídia regente;</li> <li>17. Diferenciar estratégias de transmidiação (propagação ou extensão);</li> <li>18. Diferenciar entre consumo, produção e compartilhamento.</li> </ol>
<b>Criação de Conteúdo e Sentido</b>	<b>Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Fotografar;</li> <li>20. Gravar vídeo;</li> <li>21. Produzir vídeos usando linguagem cinematográfica;</li> <li>22. Elaborar narrativa digital;</li> <li>23. Criar revista digital;</li> <li>24. Escrever livro;</li> <li>25. Apropriar-se de linguagem da cultura digital;</li> <li>26. Produzir música;</li> <li>27. Criar podcasts;</li> <li>28. Produzir HQs e tirinhas.</li> </ol>
	<b>Criação de sentido em modo técnico e digital</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>29. Dominar configurações para movimentação e posicionamento de câmera;</li> <li>30. Configurar ferramentas para Interação na narrativa;</li> <li>31. Remixar conteúdo digital;</li> <li>32. Usar linguagem computacional;</li> <li>33. Desenvolver páginas de Internet;</li> <li>34. Utilizar gravadores e editores de áudio;</li> <li>35. Utilizar software de edição de vídeos.</li> </ol>
	<b>Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>36. Roteirizar e planejar produção;</li> <li>37. Considerar argumento central da narrativa;</li> <li>38. Considerar o público-alvo;</li> <li>39. Considerar Gênero midiático da produção;</li> </ol>

		<p>40. Analisar dados de perfis de audiência transmídia;</p> <p>41. Monetizar conteúdo.</p>
<b>Gestão Social e de Conteúdo</b>	<b>Inteligência Coletiva</b>	<p>42. Atuar de forma colaborativa;</p> <p>43. Tolerar diferenças e aceitar a reconfiguração coletiva de ideias;</p> <p>44. Auto-organizar o coletivo através de TDIC;</p> <p>45. Planejar colaborativamente o compartilhamento, divulgação e impulsionamento de conteúdo;</p> <p>46. Intercambiar conhecimento com demais membros da equipe;</p> <p>47. Compartilhar estudos através das redes (<i>Studygrammers</i>);</p> <p>48. Buscar e aprender com tutoriais do YouTube.</p>
	<b>Realização de curadoria e qualificação de conteúdo</b>	<p>49. Buscar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações originadas da rede;</p> <p>50. Usar palavras-chave e hashtags para buscar e avaliar conteúdo digital;</p> <p>51. Buscar e usar informação em diferentes dispositivos;</p> <p>52. Avaliar criticamente a fiabilidade do conteúdo;</p> <p>53. Identificar e classificar conteúdo para reaproveitamento offline;</p> <p>54. Compreender aspectos da propriedade Intelectual e aproveitar conteúdos livres;</p> <p>55. Buscar e aprender com tutoriais do YouTube.</p>
<b>Intervenção Transmidiática Crítica</b>	<b>Intervenção crítica e reflexiva</b>	<p>56. Inserir e refletir sobre aspectos históricos, vivências e problemáticas pessoais/coletivas nas narrativas;</p> <p>57. Inserir e refletir sobre questões de gênero e étnico-raciais;</p> <p>58. Inserir e refletir sobre aspectos socioculturais, geográficos e políticos locais;</p> <p>59. Incorporar perspectivas de militância e/ou intervenção social.</p>
	<b>Ressignificação de personagens e narrativas</b>	<p>60. Reescrever, mesclar e recontextualizar personagens de uma narrativa;</p> <p>61. Reescrever detalhes procedimentais de uma obra;</p> <p>62. Redefinir o destino da história e/ou de personagens.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)



Como podemos observar na figura 14, após o processo de codificação e análise dos trabalhos teórico-experienciais, listamos 62 indicadores de desenvolvimento de competências transmidiáticas, divididos em 9 subcategorias de competências, que, por sua vez, representam 4 competências mais gerais, derivadas do referencial teórico presentes em Jenkins (2009; 2012), Scolari (2018a; 2018b) e Fachine *et al.* (2013).

Nesse sentido, podemos afirmar que o cruzamento entre o referencial teórico e as codificações no Atlas TI, realizadas nos documentos acadêmicos prospectados através da RSL, permitiu-nos sintetizar uma série de indicadores relacionados ao consumo e à compreensão de conteúdos transmidiáticos em sala de aula, possibilitando que professores criem atividades de avaliação formadora, com o objetivo de desenvolvimento de competências curricularizadas em paralelo às transmidiáticas, originadas da cultura digital.

De forma geral, os indicadores avaliativos de competências transmidiáticas, presentes no quadro 13, dialogam com uma das dez competências gerais da Educação Básica presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), relacionadas ao trânsito na cultura digital, servindo de balizadores para atividades nas quais os estudantes possam

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017)

Dessa forma, o conjunto de indicadores evidenciam aspectos relevantes ao desenvolvimento de competências situadas no âmbito da relação entre os indivíduos com as tecnologias digitais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, contribuindo nos processos de formação dos estudantes para a vida em sociedade, exercício pleno da cidadania e inserção profissional, pois, em todas essas esferas de vida social, a tecnologia se faz presente, tornando-se necessário problematizar seus limites e possibilidades, de forma crítica e autoral.

Os indicadores avaliativos confirmam os aspectos teóricos definidos por Jenkins (2009) para a cultura da convergência, como a necessidade de compreender a integração entre mídias analógicas e digitais, além de acessar a inteligência coletiva, através da curadoria e qualificação de conteúdos no ciberespaço, possibilitando a identificação de lacunas narrativas e utilizando diversos suportes tecnológicos e

interfaces para acesso às histórias, além da necessidade obrigatória de mobilizar os multiletramentos. Nesse mesmo aspecto, podemos pontuar as contribuições teóricas de Fechine *et al.* (2013), que favorecem a identificação de indicadores relacionados à compreensão dos tipos de expansão transmidiática.

No que tange às dinâmicas de criação de sentido, percebemos a importância de dominar os meios e linguagens de produção nas mais variadas representações midiáticas, além da apreensão da técnica associada aos artefatos tecnológicos e softwares necessários ao exercício da autoria transmidiática. Nesse sentido, é importante pontuar a integração natural dos indicadores aqui listados com a taxonomia de práticas transmidiáticas dos jovens, em contextos informais, apontadas pelas pesquisas no projeto *Transmedia Literacy* (SCOLARI, 2018a; 2018b). Desse modo, pudemos confirmar a mobilização dessas competências também em espaços formais de educação, através das experiências analisadas, propiciando o contato e desenvolvimento delas em contextos mediados por professores.

Nesse sentido, talvez o principal ganho da sistematização dos indicadores avaliativos, a partir de experiências ocorridas em salas de aula, mediadas por docentes com experiência no uso de tecnologias digitais como instrumentos de mediação aos processos de significação, foi a emergência de indicadores relacionados ao desenvolvimento crítico de competências transmidiáticas. Para isso, a contribuição crítica de González López (2019) foi importante para identificar essa lacuna na taxonomia criada por Solari (2018a; 2018b).

Dessa forma, a interlocução entre as competências transmidiáticas e as perspectivas críticas decorrentes da decolonialidade e da pedagogia decolonial em Walsh (2013) puderam direcionar o nosso olhar à sistematização de indicadores de intervenção que podem contribuir com uma educação progressista, focada em fazer os estudantes manifestarem suas apreensões de forma crítica, a partir da identificação e criação de narrativas que possam contestar as representações hegemônicas de gênero, étnico-raciais e regionais impostas pela colonialidade do poder. Portanto, a emergência de indicadores relacionados à inserção de aspectos pessoais e coletivos dos estudantes nas narrativas, além de promover a reflexão sobre os seus contextos através das produções transmidiáticas, pode contribuir com a elaboração de intervenções críticas na realidade.

Assim, a capacidade de redefinir rumos narrativos e ressignificar personagens consiste em indicadores avaliativos valiosos para a desconstrução de grandes

narrativas históricas e literárias, notadamente excludentes e fomentadoras de preconceitos regionais, de gênero, religiosos ou étnico-raciais.

No que se refere à avaliação do desenvolvimento de competências transmidiáticas, a partir da sistematização dos indicadores, podemos inferir que eles favorecem processos de avaliação formadora (PINTO, 2016), levando em consideração a necessidade de elaborar processos de avaliação simultâneos aos de aprendizagem. Nesse sentido, os professores podem antecipar indicadores durante o planejamento da atividade, contribuindo para uma melhor definição das metodologias de aula, conceitos e tecnologias a serem abordadas. Desse modo, os indicadores contribuem com a avaliação feita pelo professor diante das intervenções realizadas pelos estudantes, além de provê-los com a compreensão das competências que podem desenvolver durante a atividade. Isso pode favorecer o processo de transparência avaliativa, permitindo que os estudantes saibam desde o início que objetivos devem alcançar.

Assim, podemos inferir também que a sistematização de indicadores atende às prerrogativas de Hoffman (1994, 2004), promovendo meios para uma avaliação investigativa e qualitativa, tornando possível aos professores investigar as deficiências nos processos de desenvolvimento de competências transmidiáticas.

Por fim, foi possível comprovar a nossa tese, pois a análise das pesquisas com experiências transmidiáticas em sala de aula, apresentadas pela comunidade acadêmica, permitiu à sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas, construindo um instrumento importante ao planejamento e concretização de dinâmicas de avaliação formadora com mobilização dessas competências em sala de aula. Isso foi realizado visando: a criação de sentidos no processo de aprendizagem com conteúdos transmidiáticos, seja pelo consumo ou pela autoria; permitir ao professor definir e avaliar as competências que seus estudantes devem desenvolver durante uma intervenção avaliativa formadora; viabilizar aos docentes avaliar o desenvolvimento de competências transversais, relacionadas à práxis na cultura digital transmidiática; proporcionar aos estudantes o acesso aos mesmos indicadores, facilitando processos de autoavaliação; potencializar a abordagem em conjunto aos conteúdos presentes nos currículos de cada área de conhecimento; favorecer a emergência de práticas pedagógicas esteadas nos fenômenos contemporâneos relacionados às tecnologias digitais; e

viabilizar a abordagem crítica e fomentadora de intervenção cidadã com as tecnologias digitais, por meio da mobilização das competências transmidiáticas.

## 8 CONCLUSÃO

Esta pesquisa começou em 2019, primeiro ano do doutorado no EDUMATEC/UFPE, sendo composta inicialmente por objetivos que, além do processo de sistematização dos indicadores, previa também uma aplicação desses indicadores junto a professores que estivessem experimentando competências transmidiáticas em sala de aula. A proposta inicial era mapear docentes que já usassem ou tivesse interesse em adotar concepções transmidiáticas em suas aulas.

O objetivo, com essa etapa metodológica de ida ao campo de pesquisa em salas de aula, era viabilizar um processo de validação da efetividade desses indicadores para planejamento e execução de avaliações formadoras. De modo que, inicialmente, planejamos dois ciclos de validação dos indicadores, culminando com entrevistas que pudessem contribuir com o processo de sistematização através da teoria fundamentada.

No entanto, no meio do caminho, a humanidade foi acometida pela pior pandemia de sua história, a da COVID-19, provocando a paralisação das atividades educacionais no ano de 2020, e com um retorno tímido, na modalidade remota nos meses seguintes, com o passar do tempo, até culminar com o retorno definitivo em meados de 2022. Durante esse período, assistimos a uma tentativa de evitar atrasos nos anos letivos, com a compressão de calendários e currículos, além do veto de redes públicas e privadas de educação à utilização das escolas e faculdades como campo de pesquisa, a fim de evitar contaminações e atrasos na aplicação do apertado planejamento de aulas emergenciais.

Levando em consideração o contexto pandêmico e as limitações impostas pelo próprio tema – cujo mapeamento de professores que trabalham com competências transmidiáticas já seria difícil em tempos normais –, optamos por reconfigurar nossos objetivos, transformando o trabalho, que previa intervenção e entrevistas, em uma pesquisa eminentemente teórica, baseada em uma pesquisa documental, ancorada por uma revisão sistemática de literatura, a fim de sistematizar indicadores avaliativos de competências transmidiáticas.

Desse modo, podemos afirmar que a temática da pesquisa, no contexto da cultura da convergência e competências transmidiáticas, foi abordada através de uma pesquisa documental em produções científicas que abordaram as relações da transmídia com a educação. Essa investigação nos permitiu um aprofundamento nas

experiências empíricas dos últimos cinco anos, perpassando experimentações desde a Educação básica ao Ensino Superior, o que nos permitiu um vislumbre do desenvolvimento de competências relacionadas ao trânsito na cultura digital transmidiática.

Podemos afirmar que o objetivo geral e os objetivos específicos, apontados na introdução, foram alcançados, pois foi possível realizar uma revisão sistemática de literatura, prospectando trabalhos que nos permitiram sistematizar indicadores avaliativos de desenvolvimento das competências transmidiáticas, tratando-se de um trabalho eminentemente teórico, sem um campo empírico marcado por processos de intervenção e investigação, com estudantes e professores *in loco*.

Dessa maneira, nossa tese inicial se mostrou verdadeira, pois a partir da análise das experiências empíricas, registradas na literatura acadêmica através de artigos, teses e dissertações, legitimadas por pares através de bancas ou avaliações duplo cego, pudemos sistematizar indicadores avaliativos de competências transmidiáticas para planejamento e operacionalização de avaliações formadoras em contexto de sala de aula.

Como resultado, após coleta e análise dos dados, apresentamos uma lista aberta de indicadores avaliativos, oriundos de experiências científicas executadas por pesquisadores na área da educação. A lista é aberta, logo, a partir de novas pesquisas, execuções e desdobramentos, pode e deve ser modificada. Essa talvez seja a melhor característica dos resultados dessa pesquisa: entregar à comunidade acadêmica um ponto de partida para a adoção de indicadores avaliativos de desenvolvimento de competências transmidiáticas em sala de aula ou em novas pesquisas, permitindo que professores planejem e concretizem dinâmicas de avaliação formadora com mobilização de competências transmidiáticas.

Os indicadores avaliativos dialogam com as competências gerais presentes na BNCC da Educação Básica, trazendo a possibilidade de utilizações e problematizações contemporâneas das tecnologias digitais no contexto das salas de aula. Também permitem o desenvolvimento de perspectivas críticas diante dos fenômenos culturais digitais.

Nesse sentido, outro aspecto que merece destaque nesta pesquisa, é a sistematização de indicadores de desenvolvimento de competências transmidiáticas críticas, consistindo em meios para pavimentar dinâmicas de reflexão crítica no contexto da cultura digital, permitindo que estudantes ressignifiquem narrativas

consolidadas que estimulam desigualdades e preconceitos, fomentando também intervenções ativas de promoção às mudanças para melhoria da coletividade, além de permitir a emergência de desconstruções decoloniais de sentido, por meio da (re)escrita de narrativas.

É importante evidenciar que a sistematização dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas se materializa como resposta à pergunta de pesquisa que questionava **quais indicadores avaliativos podem contribuir para planejar e operacionalizar avaliações formadoras com mobilização de competências transmidiáticas em salas de aula?**

Ou seja, os 62 indicadores relacionados ao fim do trabalho contribuem para que professores possam planejar e operacionalizar avaliações formadoras com mobilização de competências transmidiáticas. E, como preconiza o conceito de avaliação formadora, permite aos estudantes um vislumbre inicial acerca das competências que devem desenvolver durante uma avaliação, provendo transparência avaliativa e autoavaliação a eles. Por fim, também permite ao professor atuar como um investigador diante do ato de avaliar, partindo dos indicadores, a fim de compreender como os estudantes significam suas experiências na cultura digital transmidiática, associando-as aos conteúdos curriculares.

Ao publicizar essa pesquisa, esperamos que, através das experiências futuras, os indicadores avaliativos sistematizados sejam validados e modificados, ressignificados pela práxis e pelos contextos, pois não propomos aqui estruturas fechadas ou receita de bolo, mas um ponto de luz a ser aplicado nas dinâmicas de inserção das competências transmidiáticas em contextos de avaliação formadora, em salas de aula de escolas e universidades.

É importante assinalar que os indicadores relacionados aos aspectos críticos precisam ser expandidos. Acreditamos que a tomada de consciência crítica se estende também ao reconhecimento dos processos de plataformação do entretenimento e colonialismo dos dados, como faces contemporâneas da colonialidade do poder manifestadas na cultura digital transmidiática. No entanto, não encontramos experiências no campo da educação transmidiática com abordagem desses conceitos, logo, não tratamos de competências transmidiáticas relacionadas a esse fenômeno. Portanto, permanece o desafio de integrar essa perspectiva crítica de forma urgente em contextos educacionais com práticas integradas às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Acreditamos que também existe a necessidade de desenvolver pesquisas voltadas à articulação das competências transmidiáticas com as várias áreas de conhecimento presentes nos currículos educacionais. Durante a pesquisa, pudemos constatar uma predominância dos trabalhos vinculados às disciplinas de matemática e linguagens, ou trabalhos voltados diretamente ao letramento midiático, usando o transmídia como um desdobramento. No entanto, sentimos falta de estudos que objetivem uma melhor integração das competências transmidiáticas com outras áreas de conhecimento, como História, Biologia, Ciências, Artes, Geografia, Educação Física e Química, por exemplo. O objetivo deve ser investigar as possibilidades do diálogo das competências transmidiáticas com os objetivos de aprendizagem dessas áreas de conhecimento.

Por fim, esperamos ter contribuído com as práticas de integração crítica das salas de aula da educação formal, com os fenômenos derivados da consolidação das tecnologias digitais de informação e comunicação e com a inserção dos indivíduos na cultura digital transmidiática. Alinhados aos debates recorrentes nas áreas da educação tecnológica, esperamos ter contribuído com os processos pedagógicos entrelaçados ao desenvolvimento de competências transmidiáticas, permitindo o planejamento e execução de dinâmicas de avaliação que problematizem o contexto contemporâneo, além de propiciar o desenvolvimento pelos estudantes de competências vinculadas ao mundo real, presencial ou no ciberespaço, de modo a fazer emergir uma aprendizagem significativa e de qualidade, fazendo sentido para que os estudantes compreendam seus contextos, em limites e possibilidades, e promovam melhorias através de intervenções fundamentadas em suas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- ALBANESE, Bruno Cuter *et al.* **Trajetórias transmídia de leitura literária na escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2016.
- ALVES, Rosemari Pereira dos Santos. **Mediação Oral Da Literatura Por Meio Das Webséries: Uma Análise De The Lizzie Bennet Diaries E Dona Moça Eventos**. Dissertação de mestrado. 2018.
- AMADOR-BAQUIRO, Juan Carlos. Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 10, n. 21, p. 77-94, 2018.
- ARANDA, Maria del Carmen de la Torre; FREIRE, Maximina Maria. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 2, p. 1531-1554, 2020.
- BARRENECHE, Carlos; ROJAS, Nestor David Polo; MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA, Alfredo Luis. Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad. **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 137, p. 171-189, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.
- BUNZEN, C. S. **Letramento e/ou literacia?** CENPEC, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximaco> . Acesso em: 20 jul. 2020.
- CARVALHO, Ana Beatriz; ALVES, Thelma Panerai. Apropriação tecnológica e cultura digital: O programa um computador por aluno no interior do nordeste brasileiro. **Logos**, v. 18, n. 1, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.
- CASTELLS, Núria Molas; ILLERA, José Luis Rodríguez. Activity and learning contexts in educational transmedia. **Digital education review**, p. 77-86, 2018.
- CASTILHO, Camila de Castro. **Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2018.
- CASTRO, Aldemar Araújo. **Revisão sistemática com ou sem meta-análise**. São Paulo: AAC; 2001
- CETIC. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas brasileiras 2019**. CETIC, 2019. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic\\_edu\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf) Acesso em 25 set. 2021.

CHECA-ROMERO, Mirian. Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school. **Games and Culture**, v. 11, n. 5, p. 463-488, 2016.

COSTA-SÁNCHEZ, Carmen; GUERRERO-PICO, Mar. What is whatsapp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of whatsapp—a case study with teenagers from Spain. **Social Media+ Society**, v. 6, n. 3, p.1-11, 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa-: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.

DEL MAR GRANDÍO, María. El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). **Palabra clave**, v. 19, n. 1, p. 1, 2016.

ECKERT, Marco Aurélio. **Educação matemática e cidadania: entrelaçamentos possíveis**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.

FECHINE, Yvana *et al.* Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. IN. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (Org.). **Estratégias de transmidiação na ficção**.2013

FECHINE, Yvana. Transmidiação e cultura participativa: pensando as práticas textuais de agenciamento dos fãs de telenovelas brasileiras. **Revista Contracampo**, n. 31, p. 5-22, 2014.

FECHINE, Yvana; LIMA, Cecília A. R. "O trabalho do fã no texto transmídia: uma abordagem a partir da televisão." **MATRIZES** 13, no. 2, p. 113-30. 2019.

FERREIRA, Patrícia Alexandra Faria. **Design de um cenário Transmedia Storytelling em contexto educativo: estudo de caso com " Alice no país das maravilhas"**. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Tomar. 2019

FOLHA. **Após viral caseiro, MC Loma e as Gêmeas Lacreção gravam clipe 'ostentação' e atingem 10 mi de visualizações**. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/musica/2018/02/apos-viral-caseiro-mc-loma-e-as-gemeas-lacrao-gravam-clipe-ostentacao-e-atingem-10-mi-de-visualizacoes.shtml> Acesso em 13 de jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Marcos Antônio do Amaral de. O caso Zé Perri: Literatura regional como argumento transmídia para o estudo de língua francesa. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. 2018.

GALLO JUNIOR, J. A. **A Narrativa Transmídia como proposta metodologia para a Educação de Ensino Médio: um modelo aplicado**. Dissertação de Mestrado. FAAC – UNESP. 2016.

GAYESKI, Rose Grochot. **Big data e educação matemática: algumas**

**aproximações. Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.

GOMES, Eber Gustavo da Silva. **Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 2019.

GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: conceituação e origens. IN: C. CAMPALANS, C.; RENÓ, D. & GOSCIOLA, V. **Narrativas Transmedia: Entre teorias y prácticas**, p. 7-14, 2012

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. Pesquisa: Educação, Docência e a COVID-19. **Universidade de São Paulo: Cidades Globais. Instituto de Estudos Avançados da USP**, 2020.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **A avaliação de quarta geração.** Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUERRERO-PICO, Mar; LUGO, Noemí. Competencias narrativas y estéticas. IN: SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.** 2018

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE**, p. 51-9, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Editora Mediação, 2004.

HOLANDA, Lêda Maria de Carvalho Ribeiro. **Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. 2020.

HORST, Heather. Competencias con los medios y la tecnología. IN: SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.** 2018

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** Março de 2020, 2020.

IZQUIERDO-IRANZO, Patricia; GALLARDO-ECHENIQUE, Eliana E. Estudigramers: Influencers del aprendizaje. **Comunicar**, v. 28, n. 62, p. 115-125, 2020.

JENKINS, Henry *et al.* **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century.** The MIT Press, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Aleph, 2009.

\_\_\_\_\_. **Invasores do texto: fãs e cultura participativa.** Nova Iguaçu: Marsupial, 2015b

\_\_\_\_\_. Lendo criticamente e lendo criativamente. **Matrizes**, v. 6, n. 1, p. 11-24, 2012.

\_\_\_\_\_. *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited.* 21/06/2010. Disponível em: [http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia\\_education\\_the\\_7\\_pri.html](http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html)

- KALOGERAS, Stavroula. Transmedia Storytelling Edutainment and the Contemporary Textbook in Higher E-Education. In: **Exploring the New Era of Technology-Infused Education**. IGI Global, 2017. p. 173-187.
- KOSKIMAA, Raine. Competencias de gestión. IN: SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. 2018
- LEAL, Christina Lachat. Traducción audiovisual y narración transmedia: aprendizaje situado. **Opción**, v. 32, n. 11, p. 757-767, 2016.
- LEMINSKI, Paulo. Toda Poesia / Paulo Leminski. São Paulo: Cia das Letras, 2013.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Alejo E. Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 222-245, 2019
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 49, p. 455-479, 2010.
- LEMONS, André. CIBERCULTURA: Alguns pontos para compreender a nossa época. IN: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.
- LEMONS, André; MARQUES, Daniel. Vigilância Guiada por Dados, Privacidade e Covid-19. Blog do Lab404. Salvador, 11 maio 2020. IN: **Dossiê Covid-19**. Disponível em: <http://www.lab404.ufba.br/vigilancia-guiada-por-dados-privacidade-e-covid-19/>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Editora 34, 1999.
- LIMA, Daniella; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; VERSUTI, Andrea Cristina. A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1313-1330, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.
- LUQUE, Santiago Giraldo *et al.* Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia. **Icono14**, v. 18, n. 2, p. 84-110, 2020.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A Comunicação na Educação**. Tradução por Maria I. V. de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014
- MARTÍNEZ, Rocío A.; ATIENZA, Laura De la I.; ZAMORA, Eduardo G. Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios. **Fuentes**, 20 (1), 29-41., 2018.
- MASANET, Maria-Jose; ESTABLÉS, María-José. Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética. IN: SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. 2018
- MCCARTHY, Elizabeth; TIU, Michelle; LI, Linlin. Learning math with curious George and the odd squad: Transmedia in the classroom. **Technology, Knowledge and Learning**, v. 23, n. 2, p. 223-246, 2018.

MELO, Paulo Henrique de. **Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, 2017.

MONTANARO, Paulo Roberto. **Educação Transmídia: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MUHR, Thomas. ATLAS.ti: a prototype for the support of text interpretation. IN: **Qualitative Sociology**, New York, v. 14, n. 4, p. 349-371, 1991.

NAGATA, Aline Akemi. **Esse jogo daria um ótimo livro: uma análise da literatura gamer e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2016.

NOBRE, Ana Maria Ferreira *et al.* Princípios teórico-metodológicos do design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por recursos educacionais abertos (REA). **Revista San Gregorio**, n. 16, p. 128-141, 2017.

OJAMAA, Maarja *et al.* Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy. **Sign Systems Studies**, 47(1/2), 152. 2019.  
<https://doi.org/10.12697/SSS.2019.47.1-2.06>

PADILLA, Edison J.; PORTILLA, Gladys I.; TORRES, Manuel. Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), v. 46, n. 2, p. 285-297, 2020.

PAUL, Nora. Elementos das narrativas digitais. IN: FERRARI, P. (org). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Editora Contexto, p. 121-139. 2014.

PAULA, Luciane; BARISSA, Ana Beatriz Maia; DE OLIVEIRA, Natasha Ribeiro. Produções e produtos culturais na sala-de-aula: uma análise crítico-dialógica do fandom de Harry Potter e da franquia Meu Malvado Favorito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 4, p. 2071-2087, 2019.

PEREIRA, Sara; MOURA, Pedro. Competencias de producción. IN: SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. 2018

PÉREZ, Óliver; CONTRERAS, Ruth. Competencias performativas. IN: SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. 2018

PERRY, Melissa Shamini. Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. **Gema Online Journal of Language Studies**, v. 20, n. 3, 2020.

PINK, Sarah; ARDÉVOL, Elisenda. Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes. . IN: SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. 2018

PINTO, Jorge. A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. IN: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. (Coord.) **Avaliação das**

**Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas.** Lisboa: Universidade Aberta, p.3-40. 2016.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020.

PORTO, Cristiane; BENIA, Renata Tavares; DE JESUS LIMA, Daniella. 'Unleash your imagination': os fandoms e a contribuição das fanfictions para o contexto educacional baseada no caso da narrativa de HIM. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 4, p. 373-382, 2016.

PRATTEN, Robert. **Getting started with transmedia storytelling.** CreateSpace, 2015.

PRIETO, Julián; DÍAZ, Pilar Lacasa; MARTÍNEZ-BORDA, Rut. Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 74, p. 172-196, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. IN: SOUZA SANTO, Boaventura e MENEZES, Maria Paula, organizadores, **Epistemologias do Sul**. 2010.

RHOADES, Mindi. "Little Pig, Little Pig, Yet Me Come In!" Animating The Three Little Pigs with Preschoolers. **Early Childhood Education Journal**, v. 44, n. 6, p. 595-603, 2016.

RODRIGUES, Taiana Veiga Dias. **Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pampa. 2018.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist**, v. 38, n. 1, 2017.

SALDAÑA, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers.* London: Sage. 2013.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007

SANTOS, Noeli Batista dos. **A transmediação dos sentidos de docência na prática dos MOOCs: perspectivas emergentes.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2018.

SCOLARI, C. A. Livro Branco do Projeto Transmedia Literacy. 2018a.

\_\_\_\_\_. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.** 2018b.

\_\_\_\_\_. ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces. **Matrizes**, v. 12, n. 3, p. 129-139, 2018c.

SEARGEANT, Philip; CHAPMAN, Catherine. Using Shakespeare to teach English in the digital age. **ELT Journal**, v. 73, n. 1, p. 21-30, 2019.

SILVA, Débora. Branca de neve e os sete anões: a educação transmidiática e o uso de materiais autênticos no ensino de inglês. IN: **SISTEMAS, CIBERNÉTICA E INFORMÁTICA**, v.13, n.3, 2016.

SILVA, Marco. Interatividade na educação híbrida. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio F. (orgs.). **Informática na educação: interatividade, metodologias e redes**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. Edições Loyola, 2014.

SILVA, Nadine Rodrigues da. **O uso do jogo de cartas do universo transmidiático Pokémon sob a perspectiva das estruturas aditivas e multiplicativas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2018.

SILVA, Raphael de F. *et al.* Letramento transmidiático ou digital? A autoria docente em tempos de pandemia. IN: Revista EM TEIA, v.11, n. 2, 2020.

\_\_\_\_\_. **JOGANDO FORA DA PLAYSTORE: FUTEBOL E LETRAMENTO TRANSMIDIÁTICO DECOLONIAL EM BOMBA PATCH**. In: IV Jornada Internacional GEMInIS (JIG 2021), 2022. Disponível em: [www.doity.com.br/anais/jig2021/trabalho/227407](http://www.doity.com.br/anais/jig2021/trabalho/227407). Acesso em: 28 out. 2022.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Governo dos algoritmos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 1, p. 267-282, 2017

\_\_\_\_\_. A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo. IN: CASSINO, J.F.; SOUZA, J.; SILVEIRA, S. A. da. **Colonialismo de Dados: Como Opera a fronteira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUSA, Vanda Maria. As narrativas digitais interativas e transmídia e a sua aplicação na aprendizagem: o storytelling encontrou o CONSTRUIT e partiram em busca do SLIDE Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 72-84, 2019.

TILIO, Rogério; LOBO, Valdiney Costa. Material pedagógico transmídia para o ensino de espanhol no Brasil: vozes latino-americanas periféricas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 1, p. 78-98, 2020.

VAN DIJCK, Jose; POELL, Thomas. Social media platforms and education. IN: BURGESS, J. A.; MARWICK, A.; POELL, T. (org.), **The SAGE Handbook of Social Media** (p.579-591). Londres, 2018.

VOSGERAU, Dilmeire S. R.; POGRIFKA, Dagmar H.; SIMONIAN, Michele. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do software ATLAS. ti. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. 19, p. 93, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WALSH, Catherine. LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL: Entretejiendo caminos Pedagógicas decoloniales. IN: WALSH, Catherine. **Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.