

Notas para uma educação transmídia

Bárbara Emanuel (UFF, Brasil)

be@id.uff.br

Notas para uma educação transmídia

Resumo: A educação transmídia, que envolve diferentes meios de forma complementar e privilegiando a participação ativa e autoral dos estudantes, relaciona aspectos da pedagogia, do design e da comunicação. Neste trabalho, identifico e discuto pontos relevantes para a educação transmídia a partir de autores que trabalham a relação entre tecnologia, mídias e educação — principalmente Henry Jenkins e Jesus Martín-Barbero — e de experiências próprias como docente da área de comunicação visual. Após a conceituação de transmídia, cultura participativa e *media literacy*, examino as seguintes questões para uma educação transmídia: o uso de meios múltiplos, o papel de autorias, o professor como mediador, as formas de avaliação e as competências relevantes.

Palavras-chave: Educação transmídia. Cultura participativa. Educação para mídias. Design de experiências de aprendizagem.

Notes on transmedia education

Abstract: *Transmedia education, which involves different media in a complementary way favouring the active and authorial participation of students, combines aspects of pedagogy, design, and communication. Here, I identify and discuss relevant points for transmedia education, combining readings from the field of technology, media, and education — especially Henry Jenkins and Jesus Martín-Barbero — and my own experiences as a teacher of visual communication. After reviewing definitions of transmedia, participatory culture and media literacy, I examine the following issues for transmedia education: the use of multiple media, the role of authorship, the teacher as a mediator, forms of assessment and relevant competences.*

Keywords: *Transmedia education. Participatory culture. Media literacy. Design of learning experiences.*

1. Introdução

Estamos em uma revolução tecnológica, com a mudança de paradigma de uma distribuição de conteúdo em meios específicos para uma cultura participativa com múltiplos modos de acesso (JENKINS, 2009a). A educação, assim como a comunicação, está em transição, caminhando de um modelo instrucionista com protagonismo do professor para experiências de ensino-aprendizagem com construção coletiva do conhecimento e uso de diferentes linguagens e tecnologias.

Neste trabalho, pretendo identificar e discutir questões relevantes para uma educação transmídia, ou seja, que envolva diferentes meios de forma complementar e participativa. Para isso, teço um diálogo entre autores que abordam a transmidialidade e a educação, especialmente Henry Jenkins (1992, 2009a, 2009B, 2010; JENKINS, GREEN E FORD, 2014) e Jesus Martín-Barbero (2021), e minhas experiências como docente de comunicação visual.

Para Martín-Barbero (2021), é essencial que a escola reconheça a tecnicidade midiática como dimensão estratégica, para que possa se inserir na realidade contemporânea que vai além da “linearidade da palavra impressa”, e na qual ocorrem “os intercâmbios entre escrituras tipográficas, audiovisuais e digitais, entre identidades e fluxos, assim como entre movimentos cidadãos e comunidades virtuais” (p. 43).

Muitas aulas já incorporam diferentes meios e linguagens, incluindo leituras de livros, apresentações de slides, vídeos e jogos. Uma abordagem transmídia, no entanto, vai além disso, com estratégias de distribuição complementar de conteúdo, produção autoral e interação horizontal com construção colaborativa de conhecimento.

Um dos grandes desafios hoje é atrair e manter a atenção dos alunos, acostumados a um universo midiático complexo, que esperam uma forma contemporânea de educação, na qual possam exercitar a criatividade (PENCKE, 2012; DUDACEK, 2015). Uma abordagem transmídia pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e divertido, aumentando o engajamento dos alunos (DUDACEK, 2015).

O que fazer com o celular, sempre na mão do aluno? A primeira resposta foi: desligá-lo. Martín-Barbero (2021) nos lembra, no entanto, que preconceitos tornam impossível um debate sobre a relação da sociedade com os meios, considerando a complexidade do mundo juvenil, e aumentam a distância “cada dia mais ampla introduzida pelos meios entre a sensibilidade e a cultura pela qual os professores ensinam e aquela outra pela qual os alunos aprendem” (p. 52). É preciso assumir o lugar dos *smartphones* na vida dos alunos (e na nossa), e pensar maneiras de incorporá-los ao processo de ensino-aprendizagem como aliados. Eles nos permitem capturar e

editar áudios, fotografias e vídeos, além de jogar, baixar arquivos, pesquisar informações na internet, ler livros, assistir a filmes e ouvir música (JENKINS, 2009a). Podemos aproveitar estas funcionalidades criando oportunidades para que estudantes usem o celular de forma autoral.

Estamos em uma época *on demand* — estamos acostumados a acessar conteúdo quando queremos. Conteúdos didáticos como livros e apostilas sempre puderam ser acessados fora do horário de aulas e, no ensino remoto forçado pela pandemia de Covid-19, conteúdos assíncronos se expandiram. Com a dificuldade de acesso de alunos — por limitações de espaço doméstico, compartilhamento de computador familiar ou problemas de conexão —, foi necessário flexibilizar horários, oferecendo aulas *on demand*. Com o retorno a aulas presenciais, retornam também as rígidas estruturas de horário? Ver, ouvir e interagir com o professor apenas em sala? Como fica a geração *on demand*?

É importante, no entanto, considerarmos que a tecnologia não é, isoladamente, uma solução. Martín-Barbero (2021) aponta que o uso de tecnologia pode acontecer apenas como uma fachada, que comunica uma mensagem de modernização das escolas sem que as práticas educativas de fato se alterem. De que valem os laboratórios de informática cheios de computadores, se servem apenas para fazer pesquisas e digitar textos? E os *fab labs*, — espaços de fabricação e prototipação rápida, tão em voga atualmente — são realmente usados estrategicamente na educação ou apenas atrativos da escola? Usamos as máquinas só para aprender a usar máquinas, ou as aproveitamos como parte de processos criativos?

Transmídia

O termo multimídia refere-se à integração de linguagens em uma mesma peça, como uma página de internet que combina texto, ilustrações, vídeos e arquivos de áudio. Quando os conteúdos são distribuídos por diferentes plataformas, temos situações que podem ser consideradas crossmídia ou transmídia. Jenkins (2010) compara as diferentes estratégias em relação ao papel de estudantes: em uma situação multimídia, o leitor só precisa clicar e explorar o conteúdo que vem até ele, enquanto na estratégia transmídia os alunos precisam buscar ativamente os conteúdos por diversas plataformas, tendo ainda que avaliar e integrar informações.

Por seu caráter multidisciplinar e em permanente transformação, o conceito de estratégia transmídia é um objeto de estudo difícil de situar academicamente (VILLA-MONTOYA E MONTOYA-BERMÚDEZ, 2020). O termo crossmídia, principalmente, tem uso variado, com diferentes acepções. Nos anos 1990, o termo era utilizado principalmente em relação ao marketing

e à publicidade (FINGER, 2012), como referência a qualquer estratégia que envolvesse mais de uma plataforma. Hoje, o termo se refere à disseminação do mesmo conteúdo em diversos meios, aumentando seu alcance (ANTIKAINEN, KANGAS E VAINIKAINEN, 2004; MONTANARO, 2016; FINGER, 2012). Em se tratando de educação, Fisch (2016) propõe o termo “aprendizagem cross-plataforma” para nomear a aprendizagem que combina plataformas múltiplas abordando o mesmo conceito educacional e oferecendo diferentes pontos de entrada.

Enquanto as estratégias crossmídia prezam pela disseminação, as transmídia privilegiam a complementação, com cada meio contando uma parte da história e envolvendo o público de diferentes maneiras (FINGER, 2012; DUDACEK, 2015). Segundo Jenkins (2009a), narrativa transmídia é uma “história que se desenrola em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo” (p. 384), aproveitando aspectos específicos de cada meio e com cada ponto de acesso funcionando, de forma autônoma, como uma porta de entrada. A utilização de várias plataformas não é, em si mesma, suficiente para obter os benefícios de uma educação transmídia. É preciso projetar a experiência de aprendizagem de modo a aproveitar os aspectos específicos de cada meio, de forma complementar (FISCH, 2016). Como parte de uma estratégia comum, os diferentes conteúdos devem ter consistência e coerência para que o público possa seguir as narrativas, mas com cada meio adicionando valor de forma particular para a história, e não apenas a reproduzindo (VILLAMONTOYA E MONTOYA-BERMÚDEZ, 2020).

Pence (2012) afirma que, para educadores, uma definição útil de transmídia deve enfatizar a interação do público (no caso, estudantes) com a narrativa. Considerando isto, ele identifica dois tipos de transmídia: fechada, quando há uma experiência unificada, em várias plataformas, criada por um indivíduo ou um grupo; e aberta, quando uma narrativa é adaptada pelo público com a criação de visões entrelaçadas, mas independentes entre si e sem o controle de um único autor. Enquanto a primeira é, segundo Pence, típica da publicidade, a segunda é projetada para ser incompleta, contando com interação própria da cultura participativa.

Jenkins (2010) adaptou sete princípios, que havia listado para narrativas transmídia, para a educação:

Propagabilidade e aprofundamento. A primeira refere-se ao processo de buscar informações em diferentes meios, enquanto o segundo é a capacidade de se aprofundar em algo. A boa prática educacional inclui as duas situações.

Continuidade e multiplicidade. A continuidade mantém uma história específica, que foi autorizada e classificada como definitiva, como algumas

referências bibliográficas consideradas intocáveis. Já a multiplicidade lida com múltiplas versões, como a proposição de cenários alternativos para fatos históricos.

Imersão e extração. A primeira envolve a utilização de mundos virtuais, como a simulação de diferentes ambientes, enquanto a segunda aborda o uso de artefatos na sala de aula, como objetos relacionados ao tema tratado.

Construção de mundos. Narrativas podem incluir seus próprios espaços, não apenas geográficos, mas também culturais, com rituais, vestimentas e linguagem particulares. O trabalho com um conteúdo histórico, por exemplo, pode ir além da discussão de eventos e datas, e incluir a culinária, com o preparo de alimentos típicos da época e do local, contribuindo assim para uma compreensão mais ampla do assunto.

Serialidade. Este princípio refere-se à prática, comum na indústria do entretenimento, de dividir narrativas em capítulos, com valor próprio, mas que motivam o público a continuar acompanhando. Unidades de aprendizagem, como aulas e módulos, podem ser organizados de forma a semelhante à ficção seriada, com ganchos e arcos narrativos.

Subjetividade. Trata-se de abordar o mesmo evento por diferentes perspectivas, como, por exemplo, contar guerras pelo lado dos vencidos, de modo a quebrar parcialidades históricas.

Performance. É aquilo que atrai o público e o mantém interessado. Fatores institucionais, como a cobrança de presença, fazem com que os alunos estejam na sala de aula, mas é preciso motivação para que eles de fato participem da experiência de aprendizagem.

Cultura participativa

A circulação de conteúdo por diferentes tipos de mídia depende da participação do público, de forma engajada e expressiva, no que Jenkins (2009a) chama de cultura participativa. Formas de participação incluem afiliações, que são associações formais ou informais a uma comunidade; expressão, que é a produção criativa, como em remixes e edições de vídeos; resolução colaborativa de problemas, quando há trabalho em equipes para completar tarefas; e a circulação, estabelecendo fluxos midiáticos de conteúdo.

Hoje, a separação entre produtores e consumidores de mídia não é mais tão clara quanto em circunstâncias de distribuição de conteúdo em massa. Embora corporações midiáticas e seus atores ainda mantenham um papel de poder, o público pode agora exercer também a função de produção e circulação de conteúdo.

Quando público é parte da criação e da circulação de conteúdo, ele não é um mero consumidor. A combinação de produção e consumo dos

prosumidores (*prosumers*, TOFFLER, 1980) e produsuários (*producers*, BRUNS 2006, 2008) já era apontada por Décio Pignatari em 1969:

É tempo de PRODUSSUMO. O estudante está para a universidade como o operário para a fábrica. O estudante é o operário da informação. Os estudantes repetem na superestrutura os modelos das lutas operárias infra-estruturais do passado. PRODUSSUMO. O mundo do consumo substituído pelo mundo da informação, onde se travarão as grandes lutas. (pignatari, 2004, p. 31)

É importante notar que as condições de participação do público variam, considerando aspectos como habilidades e condições econômicas e sociais, além de, é claro, interesses. Enquanto algumas pessoas interagem com narrativas, de diferentes maneiras, outras mantêm-se como espectadoras passivas.

Media literacy

Martín-Barbero (2021) lista três dimensões da educação: a transmissão da herança cultural, a capacitação para o mercado de trabalho e a formação de cidadãos. Desta última, faz parte uma educação para as mídias que inclua o consumo e a produção conscientes de conteúdos — a *media literacy*. Segundo o autor, para a participação crítica e criativa na comunicação cidadã, é essencial “decifrar a multiplicidade de discursos que articula/difunde a imagem, a distinguir o que se fala do que se diz, o que há de sentido na incessante proliferação de signos que mobiliza a informação” (p. 56).

O termo tem diversas traduções para nosso idioma — letramento midiático, alfabetização midiática, educação para os meios, mídia-educação, leitura crítica dos meios — mas não há um consenso sobre qual devemos usar, talvez pelo conceito abrangente de *literacy*, que pode ser compreendido tanto como o conhecimento que pode ser adquirido e aplicado, quanto como o ato de aprender. Nesse sentido, *media literacy* pode ser entendida tanto como o conjunto de competências necessárias para lidar com ambientes midiáticos, quanto como o processo de formação dessas competências (SCOLARI, RODRIGUES E MASANET, 2019). O termo também envolve a diferenciação entre educação para as mídias, formando a capacidade de lidar de maneira crítica com as mensagens midiática, e com as mídias, ou seja, usando a mídia como ferramenta no contexto educacional (SCOLARI, RODRIGUES E MASANET, 2019).

O Aspen Institute, em seu encontro de 1992, definiu *media literacy* como a habilidade de acessar, analisar, avaliar e produzir comunicação em uma variedade de formas (AUFDERHEIDE, 1993). Esta definição vem sendo expandida para incluir aspectos como compreensão, consciência, reflexão

e participação (SCHEIBE E ROGOW, 2012). Já o Center for Media Literacy define como “um enfoque de educação para o século XXI”, que “conduz à compreensão do papel que exercem os meios na sociedade bem como as competências essenciais de indagação e auto-expressão necessárias para os cidadãos de uma democracia” (THOMAN E JOLLS, 2011, p. 21).

No contexto da cultura participativa, o letramento midiático precisa considerar habilidades específicas para a atuação como prossumidor na criação e na circulação colaborativa de conteúdo. Fala-se então de letramento transmídia, com redes digitais e experiências interativas como aspectos centrais, e habilidades que se aplicam no contexto da cultura participativa (SCOLARI, 2018).

O uso das mídias, por si só, não garante o desenvolvimento destas habilidades. Os que mais transitam nos meios — e mesmo os que participam ativamente através de criação e disseminação — não são necessariamente os mais preparados para fazê-lo de forma consciente e crítica. Buckingham (2018) aponta para a necessidade de um processo sistemático de estudo, destacando o papel das escolas como instituições essenciais para isso.

A educação transmídia deve incluir a educação para as mídias, sobre as mídias e com as mídias. Ou seja, preparar os alunos como cidadãos, para que participem conscientemente e criticamente da circulação de mensagens midiáticas; introduzir e problematizar questões teóricas e técnicas sobre as mídias; e utilizar a tecnologia como instrumento para a aprendizagem de qualquer tema.

2. Questões para uma educação transmídia

Narrativas de ficção são apenas um dentre vários tipos de estratégia transmídia. A distribuição complementar de conteúdo baseada em uma cultura participativa acontece em diferentes áreas, como a publicidade e o jornalismo. Em cada uma delas, há princípios comuns, essenciais à lógica transmídia, mas também aspectos específicos da área. Para uma educação transmídia, portanto, é preciso considerar questões próprias do campo, e não apenas adotar o que acontece em narrativas e no entretenimento (JENKINS, 2010).

Segundo Jenkins (2009a, p. 138), “a compreensão obtida por meio de diversas mídias sustenta uma profundidade de experiência que motiva mais consumo”, ao contrário da redundância, que pode provocar desinteresse. Nesse sentido, o design de experiências de aprendizagem deve considerar, em uma estratégia transmídia, o grau de novidade em cada um dos diferentes conteúdos de um tema. Cada item tem algo único, que não encontramos nos demais? O que descobrimos apenas quando vemos o vídeo? E quando jogamos o jogo? Por outro lado, é importante também considerar algum

tipo de repetição para que os itens sejam reconhecidos como parte de um conjunto e para que o conteúdo seja compreensível. É necessário, portanto, equilibrar os níveis de informação e redundância (NIEMEYER, 2007), ou seja, a novidade que gera interesse e a repetição que facilita a compreensão de uma mensagem.

Kalogeras (2014) lista dez mandamentos do *edutenimento* (educação e entretenimento) transmídia na educação: 1) moderar com paixão e inspiração; 2) aprender-fazendo, com alunos produzindo narrativas digitais; 3) agregar conteúdo interessante e atual; 4) incorporar multimídia e novas formas de leitura; 5) desenvolver material criativo personalizado e que entretenha; 6) permitir a aprendizagem centrada no estudante, autodirigida e envolvendo seus próprios interesses; 7) basear a definição de materiais nas necessidades dos alunos; 8) projetar conversações para discussão e colaboração; 9) projetar tarefas com flexibilidade e oferecer situações de vida real; e 10) projetar avaliações criativas que envolvam diferentes letramentos.

Relaciono, aqui, alguns pontos relevantes para a educação transmídia com minhas experiências, a fim de traçar um panorama e levantar questionamentos.

2.1 Meios múltiplos

Cada pessoa percebe a mesma mensagem midiática de forma diferente, de acordo com seu repertório, com sua experiência de vida (THOMAN E JOLLS, 2011). Estudantes também aprendem de maneiras diferentes, logo a utilização de meios variados torna a aprendizagem mais eficiente (JENKINS, 2010). A prática em multiletramentos envolve a compreensão de especificidades retóricas de cada modalidade e a combinação delas para uma comunicação transmídia interconectada em diferentes plataformas.

A curadoria de conteúdos feita por professores pode ir além de textos, incluindo, por exemplo, vídeos, sites e animações. Dentre os conteúdos produzidos e selecionados nas minhas disciplinas, estão vídeos feitos por mim, como também conteúdos produzidos por outros: vídeos, trechos de livros, artigos científicos, sites com conteúdo multimídia, ferramentas de criação digital, episódios de podcast e jogos digitais que envolvem os temas trabalhados.

Os alunos também podem ser curadores de conteúdo, usando diferentes formatos como fontes de pesquisa. Discussões sobre credibilidade de fontes digitais em diferentes plataformas são um ponto importante de *media literacy*, que deve ser trabalhado para garantir rigor acadêmico mesmo quando pesquisamos além de livros e outras referências tradicionais.

Além disso, é preciso criar oportunidades e oferecer liberdade para que os alunos criem textos multimodais, com diversas formas de construção de argumentos (DEMO, 2020). Thoman e Jolls (2011, p. 20) comentam sobre o ato de “escrever” na atual cultura como um processo diverso, que pode envolver a “escrita” de uma apresentação no PowerPoint, de um cartaz ou de uma história em quadrinhos, considerando que todos estes projetos requerem as mesmas habilidades necessárias para escrever um texto: “organizar pensamentos, fazer um primeiro rascunho (...), editar, polir e apresentar um produto final”.

Neste contexto de leitura e escrita multimodal, como ficam os livros? Ouvi recentemente, de colegas, desabafo sobre as leituras na formação dos nossos alunos: “Precisamos passar mais textos para os alunos, fazer com que eles leiam mais! Eles não estão lendo!”. Enquanto eu refletia sobre isso, uma das turmas apresentou os temas escolhidos para o projeto do semestre. Mais da metade das equipes escolheu temas ligados à literatura, incluindo representatividade LGBTQ+ nos livros, comunidades literárias em redes sociais e comunidades de fan fics. Ou seja, eles se interessam por livros. O que então eles precisam ler mais? Penso na minha própria experiência em um dos grupos de pesquisa que participo, discutindo textos escritos em linguagem rebuscada (e inacessível), que citam listas de autores sem explicar conceitos (contando que o leitor já tem aquele repertório) e usam exemplos distantes da nossa realidade, seja por terem sido escritos em outras épocas, seja por serem majoritariamente de origem europeia (ou demasiadamente eurocentrados). Se eu, professora doutora pesquisadora, tenho dificuldade em me interessar por muitos destes textos, como devem se sentir os alunos de graduação? Será que eles “não estão lendo” por que nossa seleção de textos precisa melhorar? Será que “ler mais” refere-se apenas a ler livros? Penso em minha sobrinha adolescente, que não tem o hábito de ler livros, mas lê fan fics, edita vídeos para redes sociais, participa de fóruns de discussão e cria ilustrações para lojas colaborativas online. Precisamos mesmo “passar mais textos para os alunos”, ou a questão é expandir nosso conceito de “leitura”?

Martín-Barbero (2021, p. 57) comenta como é fácil culpar a televisão pela indiferença de jovens pelos livros “quando a verdadeiramente responsável é uma escola incapaz de fazer com que a leitura agrade e de inserir nela novos e ativos modos de relação com o mundo da imagem”. Ele alega que a “crise da leitura entre os jovens” está relacionada com a reorganização da escrita e, conseqüentemente, dos modos de ler, comentando que o desconcerto entre os jovens “é produzido pela obstinação em continuar pensando a leitura unicamente como modo de relação com o livro e não com a pluralidade e heterogeneidade de textos e escrituras que hoje circulam” (p. 64).

Demo (2020, p. 67) afirma que o problema está na motivação para leitura e que a escola “é péssima nisso (...) porque fornece como leitura livros textos, em geral chatíssimos (...) e não sabe combinar leitura com produção textual dos estudantes, para que eles acabem apreciando textos por prazer”. Demo comenta que, nos telefones celulares, usando seu estilo próprio de redação e combinando palavras e emojis, os estudantes leem e produzem textos com prazer.

Porto e Santos (2019) destacam alguns aspectos da leitura na cultura digital, como a interatividade com o conteúdo. Em relação à escrita, acreditam que a facilidade de edição proporciona uma maior elaboração, além de permitir uma produção colaborativa. Elas salientam que um livro no formato PDF, apesar de digital, é ainda uma versão eletrônica do livro impresso, não permitindo interações complexas ou criações verdadeiramente colaborativas. Considerando que o hipertexto é plural e colaborativo, implicando remixagens (COUTO, 2019), há ferramentas que permitem leitura e escrita adequadas ao leitor-autor da educação transmídia. Editores de texto online, como o Google Docs, e plataformas Wiki permitem que grupos escrevam colaborativamente, com maneira síncrona ou assíncrona.

A leitura e a escrita são essenciais na era de redes sociais e mensagens instantâneas. Lemos e escrevemos o tempo todo, em combinação com outras modalidades — na mesma conversa por WhatsApp, misturamos textos, áudios, emojis, gifs animados e figurinhas —, e, principalmente, em textos curtos, obedecendo a exigência de objetividade e brevidade desses ambientes (COUTO, 2019). A prática de ler e escrever é essencial na cultura digital e fundamental para atividades cotidianas (PORTO E SANTOS, 2019). Embora alguns tenham a sensação de que precisamos ler mais, pode-se dizer que nunca se leu tanto. Um amigo da Guiné Bissau comentou comigo que o *kriol*, língua franca do país, vem de uma tradição oral e, apenas recentemente, passou a ser escrita, segundo ele, para ser usada nas redes sociais e em mensagens de texto.

O letramento textual permanece uma habilidade central para o século XXI (JENKINS, 2009b) e o livro, como afirma Martín-Barbero (2021), continuará a ser peça-chave na educação, mas acompanhado da articulação com outras leituras, como hipertextos, quadrinhos e vídeos, “com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas entre os muitos canônicos modos de ler livros e os muito anárquicos modos de navegar textos” (p. 51). O futuro do texto é multimodal (DEMO, 2020) e a articulação de diferentes meios de forma complementar é a essência da comunicação transmídia. Jenkins (2009b) destaca, no entanto, que estes novos letramentos não substituem o textual, já que, antes de se engajarem na cultura participativa, comunicando-se de

forma visual, digital ou audiovisual, os estudantes precisam saber ler e escrever. As habilidades tradicionais não são substituídas, mas sim complementadas por novos letramentos, e expandidas por novas oportunidades de desenvolvimento, como a escrita em *blogs* e outros tipos de hipertexto.

O uso de diferentes formatos traz alguns desafios, no entanto. Vídeos geralmente são arquivos pesados, o que exige grande capacidade de armazenamento e transmissão. Em um país desigual como o nosso, onde só uma parcela pequena dos estudantes tem acesso a conexões de banda larga, é preciso considerar restrições no uso de dados. A produção de materiais, quando necessária, também é limitada por fatores como a capacidade de processamento dos equipamentos disponíveis aos professores. Quando comecei a produzir vídeos para as minhas disciplinas, meu computador não aguentou e tive que comprar um novo, mais potente (e, portanto, caro) — o que é impraticável para grande parte dos professores brasileiros. Há também a falta de familiaridade com ferramentas de criação digital, que requer um investimento de tempo e recursos em treinamento.

Os multiletramentos estão presentes não apenas na produção dos professores, mas também na dos alunos. Que formatos e linguagens permitimos e estimulamos nas atividades didáticas? Martín-Barbero (2021) comenta como a escola falha em considerar a cultura oral enquanto dimensão cultural e cita premiações para narrativas colombianas que incluem mitos indígenas, mas que exigem a entrega de apenas textos escritos, perdendo a materialidade e expressividade da voz dos indígenas. Afinal, por que os trabalhos e provas devem ser necessariamente escritos? Em uma educação transmídia, alunos produzem vídeos sobre geografia, músicas sobre química orgânica, performances sobre biologia, jogos sobre trigonometria, posts de Instagram sobre sociologia. A educação precisa, segundo Martín-Barbero, “colocar-se à escuta das oralidades e abrir os olhos para a visibilidade cultural das visualidades que emergem em novos regimes da tecnicidade” (p. 104).

2.2 Autorias

Enquanto estratégias de narrativas transmídia contam com conteúdo gerado por usuários, a educação transmídia dá relevância a conteúdo gerado por estudantes (SCOLARI, RODRIGUES E MASANET, 2019). Considerando que aprendizagem é principalmente elaboração, não apenas reprodução (DEMO, 2020), devemos pensar sobre como estimular e apoiar a criação autoral dos alunos. Dentre os benefícios educacionais da cultura participativa elencados por Jenkins (2009b), estão as oportunidades para a aprendizagem colaborativa entre pares, a diversificação da expressão cultural e o desenvolvimento de habilidades valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo.

Carvalho e Pimentel (2020, n.p.) propõem o termo “autoragem”, referindo-se ao processo de aprendizagem promovido pela autoria, ou seja, aquele que “requer, do autor, a realização de pesquisas, apropriações, ressignificações, reflexões, teorizações, conexões, tecer com as próprias experiências, produzir e negociar sentidos”. Os autores comparam o papel de aluno-espectador e o de aluno-(co)autor. Enquanto o primeiro assiste à exposição docente, lê textos indicados pelo professor e reproduz conhecimento sem modificá-lo, o segundo participa da aula, pesquisa em múltiplas fontes de informação e produz novos conhecimentos. Os autores propõem que situações de aprendizagem voltadas o aluno como (co)autor incluam a promoção de autorias de conteúdos novos e que os próprios alunos possam ser propositores de experiências didáticas.

Duas características importantes da autoria na cultura participativa são a colaboração — quando um trabalho autoral envolve a interação entre duas ou mais pessoas (PORTO E SANTOS, 2019) — e a remixagem, ou seja, a transformação de conteúdos. Memes de internet são um exemplo de remixagem, com releituras de elementos culturais produzindo novos sentidos.

Releituras de conteúdos midiáticos são particularmente presentes em comunidades de fãs. *Fan fiction*, ou fan fic, é a escrita ficcional criada por fãs a partir da inspiração em seu objeto de interesse (DUFFETT, 2013). Produtos midiáticos como filmes, jogos, novelas e séries têm mundos narrativos que são apropriados em um processo de escrita criativa. Fan fics variam entre estender o universo narrativo e subvertê-lo. Autores podem alterar as narrativas de diferentes formas, como, por exemplo, expandindo a sua linha do tempo com acontecimentos anteriores ou posteriores, recontextualizando cenas específicas, transformando vilões em mocinhos (ou vice-versa), mudando o foco para personagens secundários, variando o gênero narrativo, intensificando emoções, erotizando encontros ou, ainda, misturando histórias, com *cross-overs* de personagens (JENKINS, 1992; DUFFETT, 2013). A produção de fãs vai além do texto e inclui peças como *fanarts*, ilustrações ou outras composições visuais que funcionam de forma independente ou acompanhando textos de fan fics, e *fanvids*, peças audiovisuais feitas a partir da edição de trechos de vídeos.

A prática de estender narrativas pode fazer parte de experiências de aprendizagem, desenvolvendo a competência da apropriação, ou seja, a habilidade de usar e remixar conteúdo criado por outros a fim de produzir suas próprias mensagens (SCOLARI, RODRIGUES E MASANET, 2019; JENKINS, 2009b). Em duas disciplinas sobre planejamento visual, propus que os alunos criassem postagens, unindo imagem e texto, para o Instagram como se fossem de um perfil de notícias. Os eventos noticiados, no entanto, não deveriam ser

da vida real — para que não sofressem influência de coberturas realizadas por veículos de imprensa —, mas sim inspiradas em narrativas midiáticas de ficção como filmes, séries e novelas. Assim, eles tinham universos definidos de personagens, relações e eventos embasando a produção das postagens. As criações foram uma espécie de fan fic, com visões alternativas de obras de ficção, e resultaram no engajamento dos alunos e no exercício das competências trabalhadas nas disciplinas.

A colaboração na autoria não precisa restringir-se aos estudantes. Jenkins (2009a) descreve como, na cultura participativa, artistas desenvolvem redes de cooperação que possibilitam a cocriação de conteúdos com visões e experiências diferentes. Da mesma forma, professores podem colaborar entre si na produção de conteúdos. Na disciplina Planejamento Visual Gráfico, produzi um vídeo sobre elementos editoriais em colaboração com o professor da disciplina Planejamento Editorial. Combinamos os conhecimentos específicos de cada um sobre o tema e o vídeo foi utilizado nas duas disciplinas. A cooperação entre professores pode, inclusive, ir além das fronteiras da própria instituição, com redes de colaboração.

A formação docente ainda não prepara para a educação transmídia. Como destaca Demo (2020, p. 35), “os docentes não são autores, cientistas, pesquisadores e esta deficiência não é necessariamente corrigida pelas tecnologias”. É preciso investimento na capacitação de professores não apenas para a autoria, mas também para o acompanhamento da autoria dos alunos. Segundo Demo, adotar uma aprendizagem autoral requer uma mudança profunda, “implicando muito mais trabalho para os professores, sua redefinição radical, outra formatação escolar, abandonar a aula de 45 minutos (...) e avaliar o estudante por sua autoria, não pela prova” (p. 18).

2.3 Professor como mediador

A prática docente está inserida em um sistema de manutenção do papel de especialista, de detentor do conhecimento. O “paradigma do expert”, proposto por Walsh (2003), inclui uma diferenciação entre os que estão “dentro” e os que estão “fora”. Walsh argumenta que as tecnologias digitais de comunicação estão diluindo o papel do *expert*, eliminando características que definem a hegemonia de conhecimento. A separação entre os que estão “dentro” e “fora” do conhecimento já não é, nem tem como ser, tão evidente. O processo de aquisição do conhecimento passou a ser social, dinâmico e participativo (JENKINS, 2009a).

O papel de mediador emerge então como mais adequado à educação transmídia. Mas, como exercer a mediação e evitar a atitude de *expert* instrucionista? Thoman e Jolls (2011) colocam algumas perguntas a serem

feitas pelos professores: estou oferecendo ferramentas para que os alunos determinem suas interpretações da mensagem (em vez de dizer qual é a mensagem)? Deixo claro aos alunos que estou aberto a aceitar suas interpretações bem sustentadas (em vez de comunicar que a minha interpretação é a única correta)?

Demo (2020, p. 15) comenta o papel do docente como mediador a partir da etimologia da palavra “educar”, cujo latim *educere* significa “puxar de dentro”, — “o professor não enfia conteúdo no aluno; ao contrário, precisa instigar a autoria do aluno” — e a partir da biologia, o comparando com o desenvolvimento dos seres vivos, que é feito essencialmente por força própria e amparado por cuidadores: “mediar é cuidar da autoria de quem é cuidado”. O autor opõe o papel de professor “auleiro” (“totalmente dispensável”) ao de mediador (“indispensável”), considerando que este propõe, orienta e avalia atividades, colaborando para um ambiente que motiva a aprendizagem.

Segundo Santos (2019, p. 44), o professor precisa “se dar conta do espírito do nosso tempo para nele atuar”, percebendo como potencializar suas práticas docentes a partir de recorrências do mundo conectado, como a colaboração e a interatividade, substituindo a prevalência da distribuição de informação pela participação colaborativa.

2.4 Avaliação

Lembro das avaliações que tive como aluna na graduação em Design, quando os professores distribuíam em uma grande mesa todos os trabalhos entregues naquela atividade. Os trabalhos iam sendo comentados e organizados em grupos de acordo com as notas, com uma classificação comparativa: “Nota oito, porque este folheto não está tão bom quanto o que tirou nove, mas está melhor do que o que tirou sete”. Quando me tornei professora, repeti este procedimento de avaliação e me vi classificando trabalhos, procurando diferenças na qualidade de cada um para conseguir estabelecer alguma ordem de notas. Mas, como comparar e classificar produções autorais, que envolvem subjetividades, pontos de vista próprios, repertórios, contextos e soluções diferentes? Em que medida isto contribui para a aprendizagem? É realmente necessário atribuir uma nota classificadora para produções autorais?

Com a pandemia de Covid-19, veio a ruptura com a sala de aula física (e suas longas mesas onde os trabalhos são expostos e classificados), provocando em mim a necessidade de experimentar outras formas de avaliação. Atualmente, procuro praticar uma avaliação que evita o ranqueamento dos trabalhos e, conseqüentemente, dos alunos. Considerando cada proposta de atividade, avalio se a produção atendeu ao que foi pedido, ou seja, se respeitou determinações e eventuais restrições do *briefing*, se entregou dentro do

prazo, se cumpriu todas as etapas. As notas são dadas de acordo: 100%, se a entrega atendeu à proposta; 50% se a entrega atendeu à proposta apenas parcialmente; e zero, se não houve entrega. Os comentários sobre as produções são feitos não apenas por mim, mas por toda a turma (comentar os trabalhos dos colegas de forma construtiva e embasada é um dos itens das propostas de atividades), de modo a contribuir para a aprendizagem, sem gerar, contudo, classificações em *rankings* de desempenho.

Em relação à educação online, Pimentel e Carvalho (2021) propõem princípios para uma avaliação formativa e colaborativa: mobilizar diferentes instrumentos de avaliação, evitando a prova; valorar o engajamento no processo; negociar os instrumentos de avaliação; definir critérios de avaliação e rubricas; promover a avaliação colaborativa e a autoavaliação; avaliar continuamente, em vez de pontualmente; efetivar uma avaliação formativa; e flexibilizar a atribuição de notas. Os autores destacam a importância de avaliarmos não apenas o quanto o conteúdo foi apreendido, mas também aspectos importantes como o saber-fazer, o pensamento crítico-criativo e a participação-colaboração.

2.5 Competências

Jenkins (2009b, p. XIV) enumera competências particulares da educação transmídia: a experimentação como forma de solucionar problemas; a improvisação; a simulação de processos do mundo real; a apropriação de conteúdos, editando e remixando de forma significativa; a inteligência coletiva, com a construção colaborativa de conhecimento; a avaliação da credibilidade de fontes de informação; a navegação transmídia, seguindo o fluxo de narrativas e de informação através de múltiplas modalidades; o trabalho em rede, buscando, sintetizando e disseminando informação; e a negociação através de diferentes comunidades, respeitando perspectivas diferentes.

Destaco também a habilidade de buscar, avaliar e aprender a usar ferramentas digitais. Como as tecnologias mudam muito rapidamente, é impossível estabelecer uma lista definitiva de ferramentas ou técnicas específicas que os alunos precisam aprender. Aprender a encontrar, avaliar e operar ferramentas relevantes para cada situação é, em si, uma habilidade bem mais importante do que aprender um determinado *software*, por exemplo.

3. Considerações finais

A trama tecnológica que permeia nosso cotidiano — misturando trabalho e lazer, espaço público e privado — atravessa também a escola, que precisa reconhecer esta realidade, compreendê-la e desenvolver atitudes críticas perante ela, em vez de simplesmente combater “a deformadora presença na

vida escolar de lógicas, saberes e relatos que escapam a seu controle” (MARTÍN-BARBERO, 2021, p. 65).

A luta pela inclusão digital e o preparo dos alunos para atuar na sociedade midiática é questão urgente e essencial para a participação cidadã. Segundo Jenkins, Green e Ford:

Na medida em que a participação dentro dos públicos ligados em rede se torna uma fonte de poder discursivo e persuasivo, e na medida em que as capacidades de participar significativamente on-line estão vinculadas às oportunidades econômicas e educacionais, a luta pelo direito à participação está vinculada às questões fundamentais de igualdade e justiça social (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 241).

A participação desigual pode ser causada por diferentes fatores como falta de acesso digital de qualidade, seja por questões financeiras ou geográficas; falta de tempo disponível; falta de espaço adequado, considerando que muitos estudantes dividem ambientes familiares; e falta de habilidades e conhecimento necessários para que participem plenamente. Para combater a exclusão digital, não basta disponibilizar o acesso à internet e a dispositivos— é preciso considerar e enfrentar esta gama de fatores.

A educação transmídia, assim como as estratégias similares no campo do entretenimento, envolve um planejamento que contempla a participação ativa e autoral dos estudantes, a complementação entre os conteúdos, e o aproveitamento das especificidades de cada meio e de cada linguagem. Uma proposta didática baseada na educação transmídia prevê, portanto, a criação e a seleção de diferentes peças midiáticas em um conjunto unificado, a maneira como cada uma delas será apresentada e, também, os pontos de interação e de ação dos alunos (MONTANARO, 2016).

Devemos ter também atenção para implementar de fato uma educação transmídia, e não uma subutilização de meios digitais que mantenha um espírito instrucionista e sirva apenas como parte de uma retórica vazia de modernidade tecnológica da escola. Ambientes digitais, segundo Demo (2020, p. 27), são ambíguos e podem ser usados como meros enfeites em “uma aula instrucionista com efeitos especiais eletrônicos”, como também podem ser usados de forma responsável. A certeza é de que serão usados — “as tecnologias digitais não vão esperar pela pedagogia. Se não despertar, vão passar por cima, rispidamente” (DEMO, 2020, p. 27).

Referências

ANTIKAINEN, H.; KANGAS, S.; VAINIKAINEN, S. Three views on mobile cross media entertainment. **VTT Information Technology**. Espoo, p. 46. 2004.

AUFDERHEIDE, P. Media Literacy. **A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Aspen Institute, Communications and Society Program. Washington D.D., p. 44. 1993.

BRUNS, A. Towards Prodsusage: Futures for User-Led Content Production. In: ESS, C.; SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H. (eds.). **Proceeding of the 5th International Conference on Cultural Attitudes towards Technology and Communication**. Tartu, Estonia: School of Information Technology, 2006. p. 275-284.

BRUNS, A. The Future Is User-Led: The Path towards Widespread Prodsusage. **The Fibreculture Journal**, v. 11, n. 11, January 2008.

BUCKINGHAM, D. Prólogo. In: SCOLARI, C. A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas**. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. p. 5-8.

CARVALHO, F.; PIMENTEL, M. Atividades autorais online: aprendendo com criatividade. **SBC Horizontes**, novembro 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividade-desautorais>>. Acesso em: 12 novembro 2021.

COUTO, E. S. Ler e escrever em telas: fascínio e tédio nas textualidades compartilhadas. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (eds.) **O livro na cibercultura**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 81-96.

DEMO, P. Aprender com suporte digital: Atividades autorais digitais. **Humanidades & Tecnologias (FINOM)**, v. 25, p. 10-94, jul./set/ 2020.

DUDACEK, O. Transmedia Storytelling in Education. **7th World Conference on Educational Sciences**, (WCES-2015). Atenas: Elsevier. 2015. p. 694-696.

DUFFETT, M. **Understanding fandom: an introduction to the study of media fan culture**. New York: Bloomsbury, 2013.

FINGER, C. Crossmedia e Transmedia: desafios do telejornalismo na era da convergência digital. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2012.

FISCH, S. M. Introduction to the special section. **Journal of Children and Media**, v. 10, n. 2, p. 225-228, 2016.

JENKINS, H. **Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture**. New York: Routledge, 1992.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Cambridge: The MIT Press, 2009.

JENKINS, H. Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. **HenryJenkins.org**. 12/junho/2010. Disponível em http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html. Acesso em 21 de novembro de 2021.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da Conexão**. São Paulo: Aleph, 2014.

KALOGERAS, S. **Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2021.

MONTANARO, P. R. **Educação transmídia: contribuições acerca da convergência em processos educacionais**. São Carlos: Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

NIEMEYER, L. **Elementos de semiótica aplicados ao design**. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

PENCE, H. E. Teaching with transmedia. **J. Education Technology Systems**, v. 40, n. 2, p. 131-140, 2012.

PIGNATARI, D. **Contracomunicação**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online. **SBC Horizontes**, setembro 2021. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online>>. Acesso em: 12 de novembro de 2021.

- PORTO, C.; SANTOS, E. **O livro na cibercultura**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SCHEIBE, C.; ROGOW, F. **The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- SCOLARI, C. A. Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. In: SCOLARI, C. A. (ed.) **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas**. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. p. 14-25.
- SCOLARI, C. A.; RODRIGUES, N. L.; MASANET, M.-J. Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. **Revista Latina de Comunicación Social**, v. 74, p. 116-132, 2019.
- THOMAN, E.; JOLLS, T. **Literacia para o século XXI**. Malibu: CML, 2011.
- TOFFLER, A. **The Third Wave**. Nova York: William Morrow and Company, 1980.
- VILLA-MONTOYA, M. I.; MONTOYA-BERMÚDEZ, D. ¿Transmedia o cross-media? Un análisis multidisciplinar de su uso terminológico en la literatura académica. **Co-herencia**, v. 17, n. 33, p. 249-275, diciembre 2020.
- WALSH, P. That Withered Paradigm: The Web, the Expert, and the Information Hegemony. In: JENKINS, H.; THORBURN, D. (eds.) **Democracy and New Media**. Cambridge, EUA: The MIT Press, 2003. p. 365-372.

Como referenciar

EMANUEL, Bárbara. Notas para uma educação transmídia Arcos Design, Rio de Janeiro: PPESDI / UERJ. v. 15, n. 1, Março 2022. pp. 49-69. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>>

DOI: [A ser gerado]



A revista Arcos Design está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.