

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Transmídia, Conhecimento e Criatividade

Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo

②

Organizadores
Andrea C. Versuti
Rossana Beraldo
Vicente Gosciola

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Transmídia, Conhecimento e Criatividade

Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo

②

Recife, 2014

Editora  UFPE

Universidade Federal de Pernambuco
Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado
Vice-Reitor: Prof. Sílvia Romero Marques
Diretora da Editora UFPE: Prof^a Maria José de Matos Luna

Comissão Editorial

Presidente: Prof^a Maria José de Matos Luna

Titulares: Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covalski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

Suplentes: Alexsandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Silvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

Editores Executivos: Afonso Henrique Sobreira de Oliveira e Suzana Cavani Rosas

Capa | Soraya Holder
Projeto gráfico | Soraya Holder
Diagramação | Guilherme Arcoverde
Impressão e Acabamento | Editora UFPE

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Liliane Campos Gonzaga de Noronha, CRB4-1702

F723	Formação de professores : transmídia, conhecimento e criatividade / organizadores: Andrea C. Versuti, Rossana Beraldo, Vicente Gosciola. – Recife : Editora UFPE, 2014. 215 p. Inclui referências. Volume 2: Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo. ISBN 978-85-415-0527-7 (broch.). 1. Ensino à distância. 2. Tecnologia educacional. 3. Conhecimento e aprendizagem. 4. Professores – Formação. I. Versuti, Andrea C. (Org.). II. Beraldo, Rossana (Org.). III. Gosciola, Vicente (Org.). 371.35 CDD (23.ed.) UFPE (BC2014-131)
------	--

Autores

Ana Paula Carlucci

Psicóloga, doutora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, pela Universidade de Brasília, com bolsa CAPES e CAPES/PDSE e auxílio PROMOB e AECID (2010), Espanha. Atua na área da Psicologia e estuda as Articulações entre conhecimento e identidade profissional nas práticas de ensino-aprendizagem na educação superior a distância.

Andrea Versuti

Doutora em Educação com ênfase em Ciência e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (2007), Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Atualmente é Professora e Pesquisadora PPG PLI do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT, Aracaju, Sergipe, na linha de Educação e Comunicação, onde desenvolve pesquisa sobre Narrativas Transmídia e EaD). É coordenadora e membro do Comitê Científico de Pesquisa da Universidade Tiradentes. É líder do grupo de pesquisa Educação, Filosofia e Imagem (GEFI) e membro do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Sociedade (GECES). É membro suplente da Câmara de assessoramento para a área de Ciências Humanas e consultora ad hoc da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica

do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE). É membro do Conselho Consultivo da Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe (SEGRASE).

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho

Doutor em Psicologia e mestre em Comunicação Social pela UnB. Professor Adjunto da Faculdade de Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UnB. Pesquisador na área de Criatividade, com foco em comunicação audiovisual, cultura e educação.

Carlos Alberto Silva Filho

Graduando em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda pela Universidade Tiradentes. Bolsista PROBIC. Desenvolve pesquisa na linha Educação e Comunicação, tendo como objeto de estudo a utilização de Narrativas Transmídia para o desenvolvimento de Recursos Educacionais Abertos.

Daniel David Alves da Silva

Mestrando em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT) e graduado em Letras Inglês (Licenciatura) pela mesma instituição. Desenvolve pesquisa na linha Educação e Comunicação, tendo como objeto de estudo a utilização de Narrativas Transmídia na produção de Recursos Educacionais Abertos. É bolsista no Programa de suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) com dedicação integralmente. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem.

Diana Patricia De Castro Daza

Doutoranda da Universidade de Brasília no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Universidad del Valle, Cali, Colômbia. Professora do Instituto de Psicologia da Universidad del Valle, pesquisadora do grupo Lenguaje, Cognición y Educación do Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura da Universidad del Valle, Cali, Colômbia. Tem apoio do Programa de Mobilidade PROMOB/FACITEC/CAPES. Experiência na área de desenvolvimento cognitivo e educação, estudando a narrativa, a leitura e a escrita.

Fabricia Teixeira Borges

Doutora e mestre pela Universidade de Brasília, graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professora PPGL1 da UNIT (Universidade Tiradentes) e integra a equipe do Mestrado em Educação desta Instituição, na linha de pesquisa “Educação e Comunicação”. Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação e do desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa de mulheres professoras, self e construção da subjetividade em docentes, impacto das atividades culturais artísticas na construção do Self, psicologia do desenvolvimento histórico-cultural. Coordenou o curso Lato Sensu de “Docência e tutoria à distância”, possuindo pesquisas sobre a identidade docente na EaD e mediada pelas TIC. É pesquisadora e consultora adhoc da FAPITEC-SE e das Revistas Interfaces Unit e Teias (UERJ).

Juliana Alves Tavares

Aluna de graduação em pedagogia pela Universidade Tiradentes (UNIT). Membro do grupo de pesquisa Educação Cultura e Desenvolvimento-Universidade Tiradentes. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/FAPITEC.

Marco Aurélio Rodrigues da Cunha e Cruz

Doutor em Direito Constitucional pela Universidad de Sevilla, Professor | Pesquisador Acadêmico do curso de Direito das Faculdades Alves Faria (GO). Membro do cadastro nacional de avaliadores (BASIS) de cursos de Direito do INEP/MEC. Membro do Comitê Científico do periódico Araucaria - Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades (Universidad de Sevilla - España). Editor de seção da Espaço Jurídico Journal of Law (Unoesc - SC). Avaliador ad hoc de periódicos especializados. Desenvolve suas pesquisas sobre Direitos da Personalidade e Novas Mídias, com estudos sobre Direito da Comunicação Social, focados nos seguintes temas: direitos humanos, direitos fundamentais, desenvolvimento, liberdade de expressão, direitos da personalidade, direito autoral e novas mídias. Sua pesquisa recebeu auxílio do CNPq e CAPES-PROMOB.

Niraildes Machado Prado

Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT). Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, Libras e Atendimento Educacional Especializado. Desenvolve pesquisa na linha Educação e Comunicação tendo como objeto de estudo Identidade do docente de Atendimento Educacional Especializado. Participante dos grupos de pesquisa: Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGF0P), pesquisadora e estudante pela UNIT Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano.

Nayara Cristina Santana Santos

É bacharelanda em Direito pela Universidade Tiradentes e em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do projeto Direitos da Personalidade e Novas Mídias, desenvolvido pelo Professor Doutor Marco Aurélio Rodrigues da Cunha e Cruz, que estuda o Direito da Comunicação Social, focado nos seguintes temas: direitos humanos, direitos fundamentais, liberdade de expressão, direitos da personalidade, e direito autoral e novas mídias.

Rogério Ferraraz

Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP (bolsa CAPES), Mestre em Múltiplos pela Unicamp (bolsa CNPq) e Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Unesp-Bauru. Foi visiting scholar na University of California, em Los Angeles, com bolsa de doutorado-sanduíche da CAPES. É professor e coordenador do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi/SP. Autor de diversos artigos científicos, resenhas e capítulos de livros, atua nas áreas de Comunicação e Artes, com ênfase em Cinema e Televisão. Faz parte do Grupo de Pesquisa Formas e Imagens na Comunicação Contemporânea (UAM / CNPq), do qual já foi Líder, e do Grupo de Pesquisa Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira (UAM / CNPq), integrante da rede de pesquisadores OBITEL/Brasil. É membro conselheiro da SOCINE (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual), da qual já fez parte também do Conselho Deliberativo (2007-2011). Desenvolve a pesquisa Autoria e gêneros no cinema limítrofe de David Lynch, junto à Universidade Anhembi Morumbi/SP.

Stela Maris Sanmartin

Doutora em Educação pela USP. Master em Criatividade Aplicada Total pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Mestre em Artes pela Unicamp e docente da FAAP desde 1994. Coordena o curso FAAP/UFP conducente ao Mestrado em Criatividade e Inovação da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Membro do Instituto Avançado de Criatividade Aplicada Total IACAT, Santiago de Compostela, Espanha. Autora do livro *Criatividade e Inovação na Empresa: do potencial à ação criadora*. Consultora na área da Criatividade e Inovação.

Thais Lanutti Forcione

Administradora, mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, pela Universidade de Brasília, com auxílio PROMOB. Atua na área de Gestão de Pessoas, tendo como foco o estudo sobre educação corporativa e construção de significados e posicionamento na formação continuada mediada pela EaD no contexto organizacional.

Luis Fernando Araújo Borges

Graduando em Psicologia no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É membro do grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq) e bolsista de Iniciação Científica do CNPq, estudando jogos eletrônicos e brincadeiras tradicionais e o desenvolvimento do self de crianças de 6 a 8 anos.

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP; Mestre em História Social e Cultural pela PUC-SP e Graduada em História pela FAI/SP. É professora (desde 2006) do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi-SP. Autora de artigos, resenhas e capítulos de livros. É líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Comunicação e Sociedade (UAM/CNPq) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira (UAM/CNPq), integrante da rede de pesquisadores OBITEL/Brasil. É autora da Seção Indicações Videográficas da revista *Comunicação & Educação* da ECA-USP.

Patrícia C. Campos-Ramos

Membro do grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq). Doutoranda na Universidade de Brasília (UnB), no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, como bolsista CNPq, interessando-se pelo envolvimento ativo da criança nas pesquisas e suas implicações no desenvolvimento. Em estágio sanduíche pela CAPES/PDSE, acompanhou o grupo de pesquisa Infância Contemporânea, na Universidade Autônoma de Madrid. Coursou Mestrado na UnB e formou-se psicóloga pela Universidade Metodista de São Paulo, especializando-se em Psicopedagogia pela PUC-SP. Experiência na área de Psicologia e Psicopedagogia Clínica.

Rossana Beraldo

Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Especialista em Gestão da Educação a Distância (UnB), especialista em

Estudos da Linguagem (UEL) e Licenciada em Letras (UEL). Atua na produção de materiais multimídias para EaD e no planejamento de cursos em plataformas de aprendizagem online na Universidade de Brasília. Gestora EaD pelo PRODEQUI/UnB, pesquisadora pela Fiotec/Brasília. Membro dos grupos de pesquisa Pensamento e Cultura (IP/UnB) e Narrativas Transmídia (CAPES-PROMOB), com foco na formação de professores e o uso de novas tecnologias em práticas educativas.

Silviane Barbato

Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília e pesquisadora do CNPq. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura e desenvolve projetos na linha de pesquisa Processos Educativos e construção da identidade mediados por novas tecnologias, estudando as dinâmicas polifônicas da construção de significados na formação identitária e posicionamentos nas interações em contextos de aprendizagem mediados pelas TIC. Sua pesquisa e a do grupo que lidera receberam apoio CNPq, CAPES-Equipamentos, CAPES-PROMOB, AECID e Fundación Carolina, Espanha.

Vicente Gosciola

Pós-doutor pela Universidade do Algarve-CIAC, Portugal. Doutor em Comunicação pela PUC-SP. Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi. Autor do livro Roteiro para as Novas Mídias: do Cinema às Mídias Interativas (3. ed. rev. e ampl. Senac, 2010). Convidado pela Escuela Internacional de Cine y TV San Antonio de los Baños, em 2010, para ministrar o curso Guión para los Nuevos Medios para os alunos do 2º e

do 3º ano do curso regular. É professor, pesquisador, consultor, realizador e autor nos seguintes temas: narrativa transmídia, alternate reality game-ARG, cinema, hipermídia, narrativa interativa, narrativa complexa em cinema, novas mídias, novas tecnologias, tecnologia e estilo fílmico, TV digital interativa, vídeo, web TV.

Vítor Déda de Oliveira

Bacharelado em Direito pela Universidade Tiradentes e em Comunicação Social pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do projeto Direitos da Personalidade e Novas Mídias, desenvolvido pelo Professor Doutor Marco Aurélio Rodrigues da Cunha e Cruz, que estuda o Direito da Comunicação Social, focado nos seguintes temas: direitos humanos, direitos fundamentais, liberdade de expressão, direitos da personalidade, e direito autoral e novas mídias.

Sumário

- 17 Apresentação**
Denis Porto Renó
- 27 Prefácio: Exórdio de um tema conhecido**
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
- 37 Narrativa Transmídia: da Participação à Educação**
Andrea Versuti
Vicente Gosciola
Daniel David
- 55 Reflexões sobre a relação entre Direito Autoral, Creative Commons e Narrativas Transmídia**
Marco Aurélio Rodriguez de Cunha e Cruz
Carlos Alberto Silva Filho
Nayara Cristina Santana Santos
Vitor Déda de Oliveira
- 83 A criatividade no ensino superior: uma abordagem possível**
Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho
Stela Maris Sanmartin

- 101** **A identidade do professor de EaD: uma perspectiva da cultura educacional contemporânea**
Fabricia Teixeira Borges
Niraildes Machado Prado
Juliana Tavares
- 121** **A construção de narrações na escola: um convite a práticas de escrita com crianças e jovens através de diferentes mídias**
Diana Patricia De Castro Daza
Silviane Barbato
- 149** **Construção de conhecimentos teórico-práticos em atividades formativas mediadas pelo uso de plataforma de aprendizagem online**
Ana Paula Carlucci
Rossana Beraldo
Thais Lanutti Forcione
- 175** **Para além dos episódios, diários e fitas cassetes: a (proto) transmidiação em *Twin Peaks*, de David Lynch e Mark Frost**
Maria Ignês Carlos Magno
Rogério Ferraraz
- 195** **Jogos eletrônicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**
Silviane Barbato
Patricia C. Campos-Ramos
Luis Fernando Borges

Apresentação

Teorias e práticas para uma melhor linguagem do professor contemporâneo

Denis Porto Renó

Ensinar é transformar e essa transformação segue por diferentes caminhos. Porém, a sociedade e os processos e linguagens comunicacionais presenciam um ritmo de mutações cada vez mais rápido, o que exige dos que dela fazem uso uma atualização constante, além de uma disposição para aprender e adaptar-se ao novo, cada dia mais novo. Do contrário, torna-se impossível comunicar.

A sociedade, por sua vez, tem acompanhado essas mudanças a tal ponto que várias alterações surgem a partir dela mesma, por meio de novos hábitos comunicacionais. Surgem, então, as novas narrativas, que em diversos casos são apoiadas em multiplicidade de dialógicas plataformas de linguagem. E se existe algo com o qual convivemos de maneira intensa nos processos comunicacionais contemporâneos, esse algo é a interatividade, almejada pelos meios de comunicação desde o final do século XX, ainda que pouco obtida na ocasião. Porém, com a chegada da *web* 2.0, tais possibilidades passaram a ser uma intensa realidade. Espaços virtuais passaram a ser construídos e comandados pelos usuários, acostumados até então com a imposição de sistemas

eletrônicos que atendiam perfeitamente aos modelos das primeiras teorias de comunicação onde o receptor ainda existia como um real ator comunicacional. Porém, com o desenvolvimento destes ambientes interativos os receptores foram extintos e substituídos pelos usuários, definidos por alguns teóricos como produtores, por Decio Pignatari, *prosumers*, por Alvin Toffler e consumidores midiáticos que produzem conteúdo, por Paul Levinson.

Os processos interativos são definidos constantemente por autores como estruturas narrativas lúdicas onde são exercitados e experimentados nossos limites criativos. Para Espen Aarseth, os processos interativos são ferramentas para a mente. Já para Peter Lunenfeld esses processos são obtidos a partir de novos caminhos que oferecem novas experiências. Por fim, para Lev Manovich, os processos interativos exigem que o elaborador pense com a cabeça do outro, ou seja, pensar como o usuário normalmente pensaria para tentar adivinhar as possibilidades de reconstrução narrativa existentes.

Na sociedade contemporânea a participação é uma realidade constante. Os cidadãos buscam uma coautoria nos processos, sejam comunicacionais ou não. Por essa característica, Zygmunt Bauman define o mundo em que vivemos como a modernidade líquida, onde amores líquidos e sensações líquidas acompanham os cidadãos. Estas características se resumem de alguma maneira, também pelo autor, em uma sociedade individualizada, característica também presente nos processos interativos.

Ainda neste cenário, encontramos novos modelos de comunicação resultantes de modelos antigos: os mapas interativos. Nesses ambientes, os usuários encontram uma maneira de receber informação através de processos lúdicos que se assemelham aos videogames, ou seja, exercícios para a mente, como defende Aarseth. Mas também encontramos linguistas, como Mikhail Bakhtin, que defende a ideia de que toda leitura é interativa, pois a partir dela temos a oportunidade de participar do processo de recepção pela interpretação do conteúdo e de sua mensagem. Sim, é uma interatividade, mas não a que pro-

pomos aqui, onde se torna possível uma alteração do conteúdo ou mesmo de seu processo cognitivo, ou seja, os caminhos da leitura. Dessa maneira, a interatividade simplista proposta por Bakhtin deixa de ser efetivamente uma atividade completa.

Porém, encontramos uma discussão sobre o tema que merece atenção. Para o investigador brasileiro Alex Primo, no livro *Interação mediada por computador*, não existe interatividade. Segundo o autor, isso é um equívoco, pois o correto é usar o termo interação, ainda que parecidos. Consideramos que sim, existe interatividade, e também interação. Interatividade é atividade entre, e isso ocorre num processo homem-máquina, enquanto interação é o mesmo que ação entre, ou seja, entre homem-homem. O primeiro processo nos interessa neste estudo: a atividade entre, aqui neste estudo entre o homem com seus dedos e a máquina com telas tácteis.

Em meio a tanta discussão, surgem duas palavras que esclarecem, mas também confundem, o mundo acadêmico: *cross-media* e *transmídia*. Ainda que para alguns teóricos *cross-media* é o mesmo que *transmídia*, isso é um equívoco conceitual comum em novos formatos de linguagem ou de estratégia. Na verdade, *cross-media* é uma estratégia comunicacional, enquanto *transmídia* é uma linguagem, uma narrativa, como o próprio nome a define.

Cross-media é um termo que significa a transmissão de um mesmo conteúdo por plataformas diferentes, como comenta e alerta Henry Jenkins para evitar as confusões conceituais frequentes. Vicente Gosciola também alerta para essa diferença conceitual, apontando que tal estratégia comunicacional é comumente adotada em processos de *marketing*, onde os resultados mercadológicos são a ambição principal. Diferente do *cross-media*, a narrativa *transmídia* é uma linguagem contemporânea desenvolvida pela sociedade a partir dos processos e ambientes interativos e que tem como característica a difusão de mensagens distintas, a partir de plataformas diversas, por redes sociais e ambientes facilitadores de retroalimentação e em dispositivos móveis. De ma-

neira mais simples, mas também explicativa, Vicente Gosciola define narrativa transmídia como “uma história expandida e dividida em várias partes que são distribuídas entre diversas mídias, exatamente aquelas que melhor possam expressar a sua parte da história”. Enquanto a estratégia *cross-media* distribui a mesma mensagem em multiplataforma, a narrativa transmídia oferece mensagens distintas, ainda que relacionadas, em ambiente multiplataforma.

Entretanto, alguns teóricos seguem deslizando nessa diferença conceitual, possivelmente por se tratar de facilitar as coisas, ou de não reconhecer as diferenças. Andreas Veglis considera que *cross-media* é, de maneira simples, “a produção de qualquer conteúdo (notícias, música, texto e imagens) por mais de uma plataforma de mídia (por exemplo, impressão, *web* e TV) dentro da organização mesma mídia”, não importando se a transmissão é da mesma mensagem ou se transmitem distintas mensagens. Tal junção de termos também é realizada por Indrek Ibrus e Carlos Scolari, para quem uma estratégia *cross-media* é também conhecida como narrativa transmídia, ou seja, são sinônimos. E declaram isso de maneira contundente logo na introdução da obra. Na realidade, são termos parecidos, mas diferentes. Isso é o mesmo que considerar hipertexto, uma definição cunhada por Ted Nelson, o mesmo que hiper-mídia, definido assim por George Landow. São parecidos e relacionados de alguma maneira, mas diferentes, ainda que confundidos com certa frequência.

Tal confusão entre narrativa transmídia e *cross-media* pode ser explicada por uma falta de conhecimento ou de desenvolvimento do tema, ou de ambas justificativas. Na realidade, tanto *cross-media* como transmídia são, ainda que o primeiro uma estratégia e o segundo uma linguagem, consideravelmente incipientes no que diz respeito ao estudo e à sua aplicabilidade. A estratégia *cross-media* é adotada pelo *marketing* com certa moderação, pois um deslize pode provocar perdas econômicas. A narrativa transmídia é uma linguagem frequentemente aproveitada por conteúdos de entretenimento, mas ainda pouco adotada por jornalistas, talvez por desconhecimento, mas provavelmente por

um perfil conservador existente nas redações (como pudemos presenciar com a chegada da internet, por exemplo, quando os jornais eletrônicos limitavam-se a reproduzir suas versões impressas).

Porém, na academia, comportamentos conservadores são pouco justificados, pois neste espaço podemos (e devemos) experimentar, além de descobrir o que já foi feito e interpretar suas características e diferenças. O que acontece, especificamente no caso da narrativa transmídia, é que por ser um tema de considerável relevância nos dias atuais, pois se trata de uma linguagem, e não uma técnica, todos querem entrar nesse tema.

Elizabeth Gonçalves, estudiosa brasileira no campo de comunicação e linguagem, apresenta uma definição simples, mas esclarecedora, sobre o transmídia capaz de pôr fim às confusões com a estratégia comunicacional *cross-media* e sua estrutura multiplataforma. Para ela, “esse conceito ‘multi’ vem sendo substituído, na atualidade, pelo conceito ‘trans’, que implica na contaminação, na transferência, na influência e na participação direta no conteúdo”.

Este livro oferece em seus textos reflexões sobre a narrativa transmídia aplicada à educação, tendo como horizontes de interpretação a psicologia, a pedagogia e a comunicação como ferramentas fundamentais para um processo de transformação cognitiva eficaz na educação moderna. Para tanto, são reunidos olhares interdisciplinares que reúnem discussões pertinentes à formação do professor contemporâneo, cada vez mais concorrente das mídias sociais e de ferramentas de produção participativa que constroem e otimizam espaços alternativos de compartilhamento de conhecimento coletivo.

O primeiro capítulo, **Narrativa Transmídia: da Participação à Educação**, produzido por Andrea Versuti, Vicente Gosciola e Daniel David, constroem uma discussão que direciona toda a obra. Trata-se de um norte para a discussão, a partir de definições importantes sobre narrativa transmídia, um tema já consolidado, mas que exige novas e atualizadas discussões sobre sua aplicabilidade.

O segundo texto, produzido coletivamente por Marco Aurélio Rodriguez de Cunha e Cruz, Carlos Alberto Silva Filho, Nayara Cristina Santana Santos e Victor Déda de Oliveira, apresenta uma discussão fundamental para se pensar em narrativa transmídia – o direito de autor –, especialmente por essa narrativa caracterizar-se, entre outras, pela participação coletiva. Para tanto, apresentam o capítulo **Reflexões sobre a relação entre Direito Autoral, Creative Commons e Narrativas Transmídia** que, apesar de reflexivo, torna-se importante para a fase em que esse tema se encontra.

Uma característica das narrativas transmídia é a criatividade, e aliada à educação amplia os resultados cognitivos. Para abordar o tema, Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho e Stela Maris Sanmartin apresentam o terceiro capítulo do livro – **A criatividade no ensino superior: uma abordagem possível**. Ainda que pareçam elementares, os processos criativos no ensino superior não é uma realidade, apesar de exceções pontuais.

O quarto capítulo, **A identidade do professor de EaD: uma perspectiva da cultura educacional contemporânea**, traça um perfil do docente moderno, que convive com processos presenciais e virtuais para ampliar os processos educacionais. Para tanto, Fabrícia Teixeira Borges, Niraildes Machado Prado e Juliana Tavares observam os professores que se dedicam ao ensino a distância que, acima de tudo, tem colaborado expressivamente à democratização do conhecimento.

Diana Patricia de Castro Daza e Silviane Barbato oferecem no quinto capítulo do livro uma discussão fundamental e aplicada. A partir do texto **A construção de narrações na escola: um convite a práticas de escrita com crianças e jovens através de diferentes mídias**, as autoras apresentam processos e provocações para uma comunicação multicanal de multilinguagem.

Uma nova discussão, ainda que oriunda de discussões anteriores, é oferecida no sexto capítulo, **Construção de conhecimentos teórico-práticos em atividades formativas mediadas pelo uso de plataforma de aprendizagem**

online, quando Ana Paula Carlucci, Rossana Beraldo e Thais Lanutti Forcione trazem esse tema para uma condição contemporânea apoiada à narrativa transmídia. Além disso, os estudos sobre processos comunicacionais tornam-se obsoletos rapidamente, o que justifica um novo olhar como esse.

Rogério Ferraraz e Maria Ignês Carlos Magno apresentam em **Para além dos episódios, diários e fitas cassetes: a (proto)transmídiação em Twin Peaks, de David Lynch e Mark Frost**, o sétimo capítulo do livro, um estudo analítico sobre a aplicabilidade das narrativas transmídia em um objeto específico. Dessa maneira, o leitor tem a condição de compreender sua utilização a partir de exemplos.

Por fim, e encerrando de maneira eficaz, Silviane Barbato, Patricia C. Campos-Ramos e Luis Fernando Borges apresentam **Jogos eletrônicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, um texto que abre os horizontes do edutretenimento a partir das narrativas transmídia. Apesar de algumas correntes pedagógicas considerarem os jogos eletrônicos pouco contribuintes à educação, há diversas outras que enxergam nestas plataformas um potencial que deve ser aproveitado. O texto contribui para essa interpretação.

Considero que tal reunião de textos oferece melhores condições de interpretação e desenvolvimento de estratégias e conteúdos educacionais a partir dos professores, cada vez mais engajado com as tecnologias emergentes e os espaços virtuais – a nuvem –, além de um melhor aproveitamento do conhecimento coletivo que George Siemens define como conectivismo. Para ele, tudo está na nuvem, e é constantemente reconstruído pelos cidadãos. Cabe ao professor aproveitar esses conteúdos para otimizar seus tradicionais projetos pedagógicos – agora modernizados – ao desenvolvimento da educação contemporânea. Recomendo a leitura não somente para professores, mas para todos aqueles que se interessam pela comunicação em todas as suas faces.

Exórdio de um tema conhecido

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Há cinco anos voltei à Universidade Tiradentes em Aracaju/Sergipe. Desta feita na condição de professora de Fundamentos Antropológicos e Sociológicos na modalidade de educação a distância (ead). Professora da disciplina, mas aprendente da modalidade. Isto porque até então não havia trabalhado ou estudado a distância. Tudo era novo, a começar pela construção da disciplina. Fui convocada a juntar duas ciencias e transformá-la em uma disciplina de 80 horas. Reunir Antropologia e Sociologia pode em um primeiro momento parecer muito simples, dadas as proximidades dos seus respectivos objetos de estudo, entretanto, a tarefa não foi tão simples, pois a fronteira entre uma e outra ciência é muito tênue, restando, para mim, apenas a alternativa de trabalhar por temas que fossem comum as duas. Foi o aque fiz. Compus uma ementa que abarcava: O surgimento da Antropologia e da Sociologia como Ciências, análise antropológica e sociológica do processo identitário do homem cultural e social e sua participação na organização da sociedade. A perspectiva da Antropologia e da Sociologia na contemporaneidade, além de saberes e fazeres antropológicos e sociológicos nas distintas áreas de atuação.

Ementa pronta, o passo seguinte foi compor o livro da disciplina da forma mais didática possível, incluindo signos que o aluno pudesse entender a distân-

cia e com uma linguagem beirando o coloquial, mas com preceitos científicos. Em outras palavras, deveria ensinar da forma mais simples possível o que as vezes demanda o exercício de muitos neurônios para apreender. Apreendi muito nesse processo de escrita, pois compreendi de que nada adianta pesquisar, teorizar, pensar se o fruto não é divulgado, difundido e mesmo popularizado, por vezes dentro da própria academia. Transformar uma linguagem erudita como as contidas nas obras de Karl Marx, Emile Durkheim Max Weber e mesmo as do contemporâneo Pierre Bourdieu não somente foi um exercício pedagógico como de redação que se revelou muito prazeroso. Conseguia com ele, inclusive, entender melhor à medida que exercitava uma escrita clara e sem afrescos.

A possibilidade de indicar dentro do livro, outros textos, filmes, contar uma piada, chamar a atenção para um determinado aspecto, colocar imagens (feitas sob encomenda pela equipe de criação do núcleo de educação à distância), fazer perguntas, foram formas experimentadas que se revelou muito significativa para a construção do processo de ensinagem entendido aqui sob a perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195) para quem “[...] a respeito do *método* de ensinar e fazer aprender (ensinagem) pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”. A minha visão de ciência, com o exercício de escrita do livro da disciplina fora modificada. Isto porque as ciências, em especial as ciências humanas e sociais, não têm que ser inatingível, não têm que ter dialeto próprio, não podem atender a somente uma parcela da sociedade. Elas têm que estar a seu serviço. É justamente, um dos pontos, o que procuraram os organizadores da coletânea “Formação de Professores: transmídia, conhecimento e criatividade” cujo segundo volume dois intitulado “Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo” vem a lume para congregar visões complementares sobre a temática que os une.

O lugar que me encontro para além de professora da modalidade ead, como já anunciado, é o de pesquisadora na área de História da Educação. A partir

dele, pude observar não somente a prática professoral acima resumida e já analisada, com um colega, em artigo¹, mas também as preocupações que envolve o ofício do professor, o que inclui o processo do fazer-se professor, em especial do ead. Ao longo da história muitos foram os métodos adotados em prol de um melhor desempenho no processo de ensino. Tivemos o método tradicional baseado na decoração e na imitação, tivemos o método sintético, o mútuo, o intuitivo, dentre outros. Todos com a intenção de educar mais e melhor o maior número de pessoas. Por certo, cada um, em seu contexto específico, atingiu alguns de seus objetivos, entretanto cada um foi sendo gradualmente e estrategicamente substituído, uma vez que novas configurações e necessidades educacionais foram exigindo.

É justamente de uma necessidade latente que surge a modalidade de educação à distância. Educar o maior o número de pessoas foi, por exemplo, o objetivo do sergipano Gilson Amado a frente da Fundação do Centro Brasileiro da Tv Educativa-FCBTVE na década de 1960. Foi ali que ele colocou no ar a Novela “João da Silva”, conseguindo não só alfabetizar centenas de brasileiros, mas agregar ao campo da educação um novo modo de educar. Somadas a experiência de Gilson, há varias outras que já foram registradas na história² e que vem demonstrando o quanto a modalidade vem crescendo. O crescimento, a difusão e a popularização, por sua vez, requer e até mesmo exige, por parte de quem as pensa e implementa, estudo, pesquisa, análise, interpretação e por vezes soluções educacionais. As soluções ao longo da história da ead estão li-

1 BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro ; MACHADO, Danilo Maciel . Roteirizando a fala e a ação: Experiências da performance virtual na educação a distância. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 14, p. 150-162, 2013, Série: 34.. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1322>.

2 Há uma síntese de algumas delas no artigo de SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; THOMAZ, Alice Angêla; BARRETO, Raylane A. Dias Navarro Educação a Distância: uma nova educação para uma nova sociedade. In: **Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade - Docência e construção de conhecimento na EAD**. BORGES, Fabrícia Teixeira Borges [et al.]. (Orgs.). Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013.

gadas aos espaços escolares, aos materiais didáticos, a formação do professor/autor/ator, a uma linguagem própria, as avaliações colaborativas, as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem, dentre tantas outros aspectos que foram e veem sendo estudados pelos professores e/ou pesquisadores da área. O livro “Formação de Professores: transmídia, conhecimento e criatividade - Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo”, porém, revela além de uma gama significativa de preocupações com a área, as novas estratégias práticas e teóricas que estão sendo pensadas a fim de contribuir com o campo e consequentemente com os processos de ensinagem.

Se na história da educação brasileira podemos identificar, mesmo no século XX, salas de aula sem carteiras, com pouca iluminação, com prédios inadequados, cadernos de pedra, raros ou nenhum livro didático, dentre outros elementos que marcam o atraso na área, identificamos, também, que há, em algumas instituições educativas, vários recursos tecnológicos que compõem o seu material didático a exemplo de televisões, computadores com acesso a internet, lousa digital, audiolivro, tabletes, dentre muitos outros que a esses se somam. Nesse sentido, outro indicativo deve ser evocado a fim de perceber o quanto as tecnologias contemporâneas se somam à educação. De modo que são as narrativas transmídias, tão utilizadas no meio da publicidade e propaganda, dado o seu potencial agregador, que vêm, também sendo lócus de empreendimentos professorais. Daí o professor retórico, enciclopédico, ter que dar lugar a construção do conhecimento transmidiático em que ele é, assim como o aluno, também, peça importante e que também passa a ser criador de recursos/ferramentas/interfaces utilizadas no processo.

As criações dos professores e dos demais agentes envolvidos no processo de construção de material didático aplicados à educação, recai numa discussão legal que desde o século XIX vem sendo feita e que envolve o direito do autor. O jurista Sergipano Tobias Barreto de Menezes, discutiu o assunto no artigo “O que se deve entender por Direito autoral”, em 1882. A partir da sua análise

e da importância que deu a área, a temática do direito autoral foi incorporada a cadeira de Direito Civil da Faculdade de Direito do Recife. Desse modo, temos iniciada, já no século XIX, uma discussão sobre o direito autoral, mas que fica longe das produções que hoje são realizadas e que envolve o direito literário, intelectual e de imagem, e, que, tal qual o direito dos membros e/ou dos grupos folclóricos, ainda não são assegurados. Assim, as produções coletivas, como as que envolvem as narrativas transmídias, são e serão um dos temas que comporão a subárea do direito e que o atrelará mais e melhor a educação contemporânea, proporcionando àqueles que a compõem e para a qual criam, direitos e garantias de autor e produtor.

Como sinalizado, o método tradicional está dando lugar a criatividade. Esta por sua vez vem sendo evidenciada pela utilização de recursos das mais distintas áreas afim de se fazer atrativa e isso não ocorre apenas no ensino fundamental, mas segue pelo ensino médio e retumba no ensino superior, sendo ora estratégia de ensino, ora objeto de pesquisa e/ou estudo. Nesse sentido, fica claro o quão difícil é educar e formar, esteja o indivíduo em idade e nível que estiver. Será se haverá o tempo em que a educação não mais será sinônimo de coisa chata para os pequeninos? E de coisa complicada para os adultos? Estará o ensino superior mais ou menos apto para preparar o seu campo de atuação com vistas a mais e melhor preparar os nossos profissionais? Respostas à parte, o certo é que a criatividade pede passagem e se propõe somar.

Na seara do ensino a distância que vem a cada dia se consolidando está a exigência do professor moderno, aquele que além de sabedor dos conteúdos a serem ministrados, é, também, antenado com as tecnologias e seus usos aplicados a Educação. Nesse sentido, não muito longe na história da educação brasileira, observamos, desde o movimento da Escola Nova no Brasil, mais precisamente na década de 1930 o quanto novas características professorais veem sendo exigidas a fim de que o resultado de seu labor seja eficiente e efi-

caz. Já era objetivo dos pioneiros da Escola Nova no Brasil, através de seu manifesto, que:

[...] com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se **arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de idéias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las...** Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.³

O que o hoje, diferencia-se do ontem, por sua vez, é que hoje as convicções e as ideias já são claras e consolidadas. Se por acaso ainda existem professores que não as tenham, isso ocorre ou por um problema geracional, ou por péssimas condições de trabalho, mas não por falta de estudos e experiências que vem sendo difundidas e divulgadas através da academia. Por certo, muitas são as escolas que carecem de atenção e respeito pelo que representam, mas essa

3 AZEVEDO, Fernando et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

carência não é culpa dos que pensam a educação. Exemplos de todas as vertentes são diariamente constatados e divulgados ora pelos periódicos que trazem estudos de caso envolvendo alguma experiência na área, ora nos congressos, ora nos canais de rádio e televisão que servem tanto para educar, quanto para revelar o que vem sendo desenvolvido.

Nesse sentido uma outra abordagem que vem sendo feita pelos pesquisadores da área é a da construção de textos coletivos. Se na história encontramos preocupação com a caligrafia, haja vista a quantidade de cadernos específicos que muitas gerações foram obrigadas a delinear, hoje o que se propõe é a escrita coletiva. Não mais utilizando a letra cursiva, mas o teclado do computador. Diana Gonçalves Vidal ao estudar “Da Caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30” deixa claro que a máquina de escrever considerada sinônimo de modernidade em 1900, nos anos 1930 era um “obstáculo ao desenvolvimento da boa letra”⁴ e “Segundo Orminda Marques (1934, p.57), o hábito de escrever à máquina afastava o/a escolar do interesse pelo aprendizado do manuscrito, e fazia a escola indagar-se sobre a necessidade de ensinar a escrever.” (VIDAL, 1998, p.1)

Como resposta e baseando-se nas pesquisas de Faria Filho sobre a transição entre a implantação das escolas isoladas e dos grupos escolares, ela identificou o método muscular, como sendo aquele que iria dotar o aluno de um ideal estético em que a escrita consorciava a lógica a expressão do pensamento. Segundo Vidal:

Pretendia-se formar “o novo homem”, eficiente, conciso e de rápido pensar, capaz de lidar mais agilmente com a informação e de submeter seus interesses particulares aos da comunidade ou país: novas características solicitadas pela sociedade moderna da velocidade das

4 VIDAL, Diana Gonçalves. **Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1998, vol.24, n.1, pp. 126-140. ISSN 0102-2555. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100009>.

baratinhas, da profusão de informações via rádio; da explosão de imagens permitida pelo cinema e das crescentes exigências produtivas da indústria (para o trabalhador, mínimo de fadiga e máximo de eficiência e ganho, a partir da otimização do gesto, equacionado em tempos e movimentos; para o empresário, mínimo de contestação da classe trabalhadora e máximo de produtividade coletiva) (Vidal, 1994).

Como se pode notar através da análise de Vidal acerca da década de 1930, a educação não mudou seus objetivos, o que mudou foi a forma de atingir seu alvo. Tecnologias, por certo, sempre existiram, mas elas veem estrategicamente se aperfeiçoando e exigindo de quem as usa uma constante atualização, o que requer também a criação de mecanismos em que a produção do conhecimento seja cada vez mais atribuída a coletividade, em detrimento dos individualismos, e de maneira interdisciplinar, visto que esta abertura proporciona a utilização de vários recursos que agregam ao invés de restringir.

Por outro lado, se a História revela que o aluno já foi passivo, e que tempos depois tornou-se participante do processo de ensinagem, hoje sua participação deve ser tão ou mais elaborada do que a do professor, visto que a geração Y e Z têm como características principais a aquisição de recursos e os seus usos potencializados. O professor/a por sua vez, além dos conteúdos que devem ser ministrados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Fórum da Educação Nacional através da Conferência Nacional da Educação (CONAE) deve estar em sintonia com os interesses dos alunos, isto porque o professor que não está antenado com o que “acontece nas redes” não consegue ser entendido e consequentemente não consegue atrair público e, portanto não cumpre a primeira parte de sua função.

Há que se considerar também nesta via, que, se antes tínhamos o imaginário e a narrativa como recurso para despertar no aluno o interesse por determinado assunto, hoje temos um dos mais úteis e importantes recursos associados a educação: o filme. A partir do filme, do que ele representa, a forma como ele

atrai o expectador, com seus efeitos visuais e sonoros, para além da história que revela, é uma das potencialidades mais expressivas da educação contemporânea. A ele se somam os seriados e seu potencial formativo, visto que são pensados/entendidos não apenas como entretenimento, mas também como recurso educativo em que pese os exemplos por eles elencados e exibidos.

Da mesma forma que os filmes e seriados, outro recurso que vem, há muito, sendo aplicado a educação é o jogo, este não mais apenas de montar e de escalonamento do conhecimento adquirido, mas o eletrônico. Aquele que faz parte da rotina do garoto/a moderno/a e que se não for pensado/adaptado e aproveitado com vistas a formação, muito se tem a perder em termos de atração dos jovens aprendentes. Afinal, como não reverter para a educação algo que prende tanto a atenção do jovem? Por que não? Muitos estudos já foram e estão sendo feitos tendo como temática jogos eletrônicos e educação a exemplo do Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão⁵ publicado na Revista Brasileira de Psiquiatria. Segundo os autores:

Muitos estudos relacionam o uso de jogos eletrônicos com a maior facilidade de aprendizado, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, a melhora na capacidade de orientação espacial e a facilitação da socialização. As vantagens de seu uso têm sido testadas e comprovadas também em terapias médicas, incluindo psicoterapias.

A Internet dispensa qualquer forma de apresentação de suas funcionalidades. De fato, além de favorecer a comunicação e a busca de informações, é uma importante ferramenta de contato social. Os benefícios decorrentes do uso dos *chats* (comunicadores instantâneos do tipo “MSN”, dentre outros) já são relatados por parte dos indivíduos mais tímidos e introvertidos como um importante recurso de ajuda. No entanto, juntamente com o aumento na popularidade

do uso da rede mundial e dos jogos eletrônicos, surgiram relatos na imprensa leiga e na literatura científica de indivíduos que estariam “dependentes” da realidade virtual da Internet e dos jogos eletrônicos.

5 Cristiano Nabuco de Abreu, Rafael Gomes Karam, Dora Sampaio Góes, Daniel Tornaim Spritzer

Vale ressaltar que esta é uma das queixas frequentes em consultórios psiquiátricos por parte de pacientes mais velhos ou mesmo de pais preocupados com seus filhos ao referirem aumento do isolamento social e piora nos rendimentos escolares e acadêmicos.

As pesquisas, por sua vez, comprovam que não se trata de dependência, tal qual a química, mas que

“à dependência de jogos eletrônicos, os achados dos estudos de neuroimagem e eletrofisiologia, embora bastante preliminares, sugerem uma possível base neurobiológica comum relacionada ao sistema mesolímbico, reforçando a hipótese de que o uso excessivo de jogos eletrônicos pode ser um transtorno psiquiátrico da linha das dependências. (p. 10)

Nessa seara, há vários pontos de vista, mas ainda não há o crédito de que tais modos de educar, por vezes lúdicos e por isso confundidos, não sirvam a educação. Daí a importância de propagar os casos a fim de que estes sejam analisados por aqueles que decidem o que, como e quando ensinar. Nesse sentido, muitos são os estudos e pesquisas que estão servindo para os atuais e sempre novos modos de educar. Mas um aspecto ainda me chama muito atenção, qual seja: o de que boa parte dos alunos de ead ainda não veem o/s novo/s espaço/s escolar/es como espaço/s atrativo/s tal qual eles veem as redes sociais, os jogos eletrônicos, mesmo que os Ambientes virtuais de aprendizagem considerem tais elementos e os incorpore as suas dimensões. - Será que a geração que ora se encontra nos bancos escolares, em nome da técnica e do lúdico, tem desprezado o conhecimento produzido e difundido? Prefiro acreditar que estamos em um período de transição entre gerações.

Narrativas Transmídia da participação à Educação

Andrea Versuti

Vicente Gosciola

Daniel David

O desenvolvimento tecnológico exerce uma forte influência no cotidiano da sociedade. Cada vez mais, os meios de comunicação se tornam ferramentas culturais indispensáveis e a conectividade nos apresenta novas formas de se comunicar, de ensinar e aprender. Estratégias de distribuição de conteúdo e linguagens contemporâneas que imergem os sujeitos em conteúdos midiáticos distribuídos em várias plataformas.

Partindo do pressuposto de que todos nós temos ao menos uma predileção midiática – seja cinematográfica, literária ou televisiva –, o que aconteceria se esta mídia ganhasse uma continuação em outra plataforma? Você acompanharia? E se o segredo mais íntimo do seu personagem favorito fosse narrado através de outra mídia, ao mesmo tempo em que o desfecho da história seguisse para uma plataforma diferente? Seria no mínimo interessante, concorda? Este é um exemplo de como a narrativa transmídia é capaz de seduzir as pessoas.

Geek, gamer, otaku, ou o simplesmente “fã”, são alguns dos adjetivos utilizados para identificar seguidores de um determinado tipo de produto midiático. Consumidores e colecionadores, capazes de devorar um livro em apenas

uma noite, ou passar horas em frente à tela de um computador para concluir todas as missões de um jogo. Sujeitos de todas as idades, classes e gêneros que atribuem valor sentimental a um marca, personagem ou mídia. São pessoas comuns na contemporaneidade.

É neste ambiente multiplataforma que nasce a narrativa transmídia – uma narrativa elástica que se apresenta em diversas plataformas e que expande seu universo a cada nova mídia em que se apresenta. Este texto discorre sobre como a convergência midiática – consequência do crescimento cada vez maior das mídias e das ferramentas de comunicação – vem trazendo mudanças não só para o campo do entretenimento, mas também para diversos âmbitos da sociedade, como para a área da educação, evidenciando os conceitos de ambas as áreas, a fim de construir uma relação possível entre narrativa transmídia e aprendizagem.

1. Narrativa Transmídia

Desde a criação do primeiro navegador em 1991, por Tim Beners-Lee, e do primeiro *blog* em 1993, por Justin Hall, a *web* já expunha seu maior propósito: o de conectar pessoas. A *web* representava uma transformação nas comunicações, “um meio que seria o que quiséssemos que ele fosse de um para um, de um para muitos ou de muitos para muitos” (GILLMOR, 2005, p. 31-32). Através da *web* conseguimos fazer compras, pesquisas científicas, assistir a filmes, jogar *online* ou simplesmente conversar com os amigos. Ficou inviável definir todas as possibilidades de interação proporcionadas pela rede mundial de computadores. Os sujeitos podem criar suas próprias redes de comunicação para os mais variados fins. A rede não cria apenas um grande banco de dados

passivo, a interface para acessá-los pode se transformar em um local de trabalho, pesquisas e jogos.

Em 1964, Marshall McLuhan em sua definição do mundo enquanto uma “aldeia global” já via os meios eletrônicos de comunicação de massa como determinantes desse processo. Hoje os dispositivos móveis são capazes de agregar em um único aparelho as funções antes desempenhadas por outros aparelhos. Com uma interface cada vez mais fácil de ser decifrada, os *smartphones* oferecem serviços de chamadas, navegação na *web*, televisão, rádio, etc. Conceitos como o da mobilidade (RHEINGOLD, 2002; AUGÉ, 2007), ajudam a entender melhor a narrativa transmídia. Carlos Scolari (2013), diz que para entender melhor o conceito narrativa transmídia é necessário ter conhecimento de um conjunto maior, denominado por ele como “galáxia semântica”. Nesta galáxia, cada conceito representa um planeta, sendo narrativa transmídia apenas mais um.

Em 1991, Marsha Kinder criou o termo “intertextualidade transmídia”, *transmedia intertextuality* (KINDER, 1991) para descrever trabalhos onde personagens apareciam através de múltiplas plataformas midiáticas. Dez anos depois, Henry Jenkins reformulou o conceito para “narrativa transmídia” como “o desenvolvimento de conteúdos através de múltiplos canais [...] cada canal para comunicar diferentes tipos e níveis de informação narrativa, usando cada meio de fazer o que faz melhor” (JENKINS, 2001). Em seu livro lançado, em 2006, nos Estados Unidos, Jenkins afirma que narrativa transmídia e conteúdo multiplataforma são “mais ou menos” sinônimos (JENKINS, 2009, p.379). Contudo, e cuidadoso como o é, Henry Jenkins deixa claro que narrativa transmídia não é a simples utilização de multiplataformas, algo muito comum nas “velhas práticas de franquia” (JENKINS, 2011).

Max Giovagnoli acredita que, quando bem desempenhada, a história passa a carregar uma força capaz de atrair novos fãs e expandir a narrativa. Segundo o autor, ao ser compartilhada a estória leva consigo elementos narrativos que

funcionam como amplificadores de significados nas várias mídias do sistema comunicativo. Como uma força, distribuídos e misturados, a depender dos seus ingredientes finos que são capazes de explodir em qualquer momento. O autor chama isso de Energia Nuclear da História: “a força capaz de conter toda a energia da matéria em seu núcleo e liberá-lo, se não for controlada, como as emoções e a magia da imaginação em nossas vidas” (GIOVAGNOLI, 2011, p. 59). A partir disso, podem ser imediatamente observadas as várias facetas de informação que um só receptor vai adquirindo na medida em que passa de uma mídia para a outra: de ouvinte a espectador, de espectador a leitor, enquanto vai gradualmente formando sua opinião acerca da realidade a partir da multiplicidade de fontes (SANTAELLA, 1996, p. 38). Carlos Scolari destaca a importância do planejamento no processo de criação. De acordo com o autor, os produtores/escritores devem pensar transmídia desde o primeiro momento em que se cria um universo narrativo, destacando ainda duas coordenadas para definir as narrativas transmídia: “1) expansão da história através de várias mídias, e 2) colaboração dos usuários nesse processo de expansão” (SCOLARI, 2013, p. 45).

Sem dúvida, o fato de produzir para indivíduos que não se contentam com apenas um conteúdo é não só relevante, mas também motivador durante o processo de desenvolvimento de uma narrativa transmídia. Podemos dizer que, com o aumento dos conteúdos ofertados na rede, o público vem buscando informação e entretenimento em mais de uma plataforma, às vezes até simultâneas, e a estratégia das narrativas transmídia vem cumprindo esse papel.

2. Narrativas participativas

A partir das estruturas líquidas da pós-modernidade, passamos a vivenciar mudanças substanciais na sociedade e, por sua vez, em suas formas comunicacionais. Dentre estas mudanças, é possível destacar o advento dos conteúdos digitalmente expandidos, responsáveis por estender a experiência entre indivíduo e conteúdo para além da plataforma onde este foi originado.

Tanto o hipertexto como a hipermídia são processos interativos, pois nos permitem a escolha de seus caminhos para vivenciar suas novas experiências, de acordo com sua vontade pessoal. Estes são ambientes líquidos, fluidos, participativos, autônomos, em acordo com as reflexões de Lucia Santaella (1996) e Zygmunt Bauman (2003) e que viabilizam uma leitura sem começo, meio ou fim, oferecendo-nos a possibilidade de “olhar” o conteúdo através de caminhos / pontos de vista / personagens distintos. A partir disso, a narrativa hipertextual é definida como o modo livre de leitura, onde a forma é decidida pelo sujeito.

É pertinente destacar a hipertextualidade entre um dos processos interativos mais notáveis na narrativa transmídia. Porém, o maior poder expressivo da narrativa transmídia está no diálogo entre distintos conteúdos acessados através de uma ou múltiplas plataformas. Isto não significa dizer que a narrativa transmídia é um universo criado exclusivamente para várias mídias, há exemplos de narrativa transmídia com todos os seus conteúdos disponíveis somente na *web*. O que está em jogo é ampliar o conhecimento do público sobre o conteúdo da obra e que desfrute de novas experiências ficcionais.

Podemos dizer que estes conceitos são planetas que somam à galáxia semântica de Scolari (2013) e nos permitem compreender melhor os motivos que retomam as origens da narrativa transmídia e a define como uma linguagem da sociedade convergente que se tornou fundamental para pensar novos

processos de criação e construção do pensamento. Posto que, as narrativas surgem de forma simultânea a partir de uma proposta de reconstrução cognitiva e desejo de participação dos sujeitos.

Os fãs, ou seguidores, são peça fundamental no processo de popularização de uma narrativa. São eles os responsáveis pela criação de *blogs*, além de grupos e páginas no Facebook e Google+. Esta interação contínua faz surgir o que Henry Jenkins (2009) chama de “capital emocional” ou *lovemarks*, ou seja, mídias que possuem forte relação com seus consumidores.

A narrativa transmídia refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores, que faz novas exigências aos produtores de conteúdos e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmídia é a arte de criação de universos narrativos. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão *online*, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica (JENKINS, 2009, p. 49).

Os fãs desempenham uma série de atividades sociais práticas em torno da franquia midiática, indo além da função de meros colecionadores de produtos midiáticos (CDs, vídeos, livros, etc.), ocupando-se em conversas regulares com outros sujeitos cujo sua única ligação entre si é o fato de serem fãs (THOMPSON, 2011, p. 281). De acordo com Thompson em seu livro *A mídia e a modernidade*, mesmo sendo dependentes dos produtos disponíveis, os fãs transformam e incorporam estes produtos num universo simbólico construído e habitado somente por seus semelhantes.

Entre os mais dedicados fãs, este processo transformativo pode se tornar extremamente elaborado, resultando na criação de uma nova

geração de livros, vídeos, trabalhos de arte, etc., que, embora tenham sido calcados nos produtos da mídia originais, muitas vezes vão bem além deles (THOMPSON, 2011, p. 282).

Estes produtos ficcionais criados por fãs, chamadas *fanfictions* ou *fanfics*, possuem conteúdo livre e circulam dentro de comunidades virtuais. As *fanfics* podem ser consideradas narrativas transmídia participativas, que, segundo Max Giovagnoli (2011, p. 81), têm como objetivo envolver o público e aumentar o valor de suas contribuições após o lançamento do produto transmidiático original. O autor destaca o compartilhamento como requisito mais importante dentro desse esquema que não possui fins lucrativos. Estas narrativas concentram todo o seu foco no trabalho do autor/fã “muitas vezes invisível, escondido, atrás de um apelido” (GIOVAGNOLI, 2011, p. 54). Assim, a potencialidade destas novas criações reside no fato de que neste formato transmidiático, a narrativa original pode ser ampliada, estendida, convergindo com outras mídias, interfaces e plataformas, conferindo aos seus fãs o caráter de coautores.

É importante destacar que as *fanfics* não são narrativas originadas a partir de projetos transmídia, e sim narrativas que ganharam um grande potencial na rede após o surgimento e facilitação do acesso à internet. O que antes era publicado no formato de *fanzines*¹, hoje é construído de forma colaborativa dentro de espaços virtuais e compartilhados logo em seguida. Se narrativa transmídia pode ser desenvolvida com base numa narrativa original de um livro, série de TV, filme, game, história em quadrinho, animação, vídeos, uma *fanfic* poderia ser também denominada narrativa transmídia. (TAYLOR, 2009, p.139-145).

1 Abreviação de *fanatic magazine*. Revista editada por fãs.

3. Narrativas participativas em Educação

Em geral, uma determinada cultura determina para si um grupo de meios para se comunicar. Esta opção não elimina outras plataformas, pois toda e qualquer cultura usa todos os meios de comunicação que estiverem ao seu alcance. Mas há predominâncias, há sempre um meio que é mais utilizado. Por exemplo, na cultura tibetana, reverenciando os *tankas*, imagens pintadas sobre seda que representam as passagens do Buda, passam de geração a geração os seus ensinamentos. Conceitos e relatos históricos são milenarmente descritos por estas imagens. Na corrente oposta, outras culturas proíbem o uso de imagens e adotam como meio de comunicação de conhecimento a escrita, com letras de elaborada estética e expressividade. Cada letra é um desenho que configura uma palavra e uma sentença que, pelo seu resultado visual abstrato, parece querer alcançar o sentido metafísico da mensagem.

Algumas culturas ancestrais, enfraquecidas, mas ainda com representantes ativos, têm a fala como o veículo mais utilizado para transmitirem o seu legado cultural. A tradição oral evoluiu constituindo uma fala de avançadas e variadas estruturas, com inigualável apuro rítmico e musical chegando a influenciar até mesmo as artes visuais. Como o pintor Pablo Picasso que, ao estudar as máscaras africanas, a partir de 1907, aplicou-as no quadro *Les demoiselles d'Avignon*, revolucionando a pintura projetando-a para o cubismo. Enfim, cada cultura se especializa e utiliza os meios que mais se afinam com suas capacidades e necessidades de comunicação, de criação e de preservação de seus conhecimentos e objetos culturais. Na sociedade contemporânea global predominou, até recentemente, a televisão que vem dando lugar à *web*. Contudo, curiosamente, na educação escolar desta sociedade predomina a aula expositiva.

É possível que a cultura da oralidade venha perdendo a credibilidade e a capacidade de armazenar o tanto de conteúdos que a humanidade vem produzindo. Passara, então, a registrar tudo no papel que, igualmente, não atende à

demanda e não é mais confiável. A televisão, como se sabe, manipula os fatos e vem perdendo a capacidade de armazenamento e acesso para a *web*. E para a educação, o que essas evoluções tecnológicas trazem em termos de mudanças? Essa evolução tem, por exemplo, seus reflexos nos projetos escolares de integração de disciplinas. Os projetos eram, até há pouco tempo, planejados, executados, registrados e exibidos exclusivamente através da escrita e da fala, que depois se somou ao vídeo e hoje contam com a *web* e a sua mais nova estrutura narrativa: a narrativa transmídia. A *web* é o recurso para a integração de conteúdos e, por sua vez, de disciplinas, incluindo textos, *sites*, *blogs*, vídeos, *games*, etc.

Parece que o sentido é que todas as produções educativas audiovisuais sigam a tendência do desenvolvimento da mídia e incorporem a sua mais recente conquista: a narrativa transmídia. Experiências de 1978 (NEGROPONTE, 1995, p. 63), na *Advanced Research Projects Agency* (ARPA), nos EUA, já agregavam numa mesma tela de computador as imagens, os sons e os dados de uma cidade dos EUA ligados a dados oferecidos em pontos de informação em alguns logradouros. Assim, reconhecemos que a narrativa transmídia tem o seu espaço em processos educacionais, o que pode transformar a Educação. É interessante lembrar os programas de auditório que fazem concursos sobre quem se lembra de mais dados sobre tal assunto, programas que existem em quase todos os países, do primeiro ao terceiro mundo. Curiosamente eles são comunicados por um meio audiovisual: a televisão. É a própria televisão a valorizar o verbal. E o que dizer da escola de nossos dias ou os concursos vestibulares, impingindo uma importância monumental à capacidade de memorização de dados e fórmulas? Talvez sejam formas de resistência ou de dissimulação da passagem da predominância do verbal para o audiovisual. De acordo com Pierre Lévy:

Numa sociedade oral primária, quase todo o edifício cultural está fundado sobre as lembranças dos indivíduos. A inteligência, nessas sociedades, encontra-se muitas vezes identificada com a memória, sobretudo com a auditiva. (LÉVY, 1993, p. 77)

Os meios podem deixar de ser predominantes dando vez a outros. As mais diversas culturas sempre tiveram um meio de comunicação que se sobressaía entre os outros. Há sempre um destaque maior para um veículo de comunicação em uma determinada cultura, tanto pela maior demanda de uso, quanto pela sua maior capacidade de expressão. Porém, este meio predominante não o é para sempre. Ele tem uma vida útil, uma permanência limitada pelas necessidades de evolução de certa cultura. Um canal de comunicação de ideias é transitório e, seu período, é determinado não só por forças internas a esta cultura, como também por forças externas a ela, como, por exemplo, a entrada do islamismo no norte e centro da África, que substituiu a tradição oral pela escrita, estampada no Alcorão, o seu livro sagrado. Assim como ocorre em um grupo social, um meio pode deixar de ser predominante em uma atividade profissional. Desta forma observa-se que o gravador de áudio, anteriormente utilizado nas pesquisas em sala de aula, deixou de ser o mais utilizado para dar lugar à câmera de vídeo. E, assim, os projetos educativos deixam de lado certas estratégias para se lançar a outras, como a narrativa transmídia.

Fica fácil perceber que as culturas vivem, atualmente, uma mudança de predominância de meios. Já tiveram a sua tradição oral e já passaram pelo auge da tradição escrita. Hoje vivemos um período novo, intermediário talvez. Como diz Patricia Marks Greenfield:

Os educadores (inclusive eu) têm uma tendência a serem esnobes letrados, lastimando ter passado a época em que as pessoas “realmente” sabiam ler e escrever. Esta atitude impediu-nos de ver a promessa revolucionária da mídia eletrônica: proporciona novas possibilidades cognitivas a grupos carentes e tem potencial para enriquecer

e diversificar a experiência educacional de todos (GREENFIELD, 1988, p. 146).

Conglomerados de comunicação estão assumindo uma nova posição diante disso tudo. A *web* deixou de ser um mero artefato, objeto de curiosidade, decoração e entretenimento. Ela hoje representa a maneira mais rápida e segura de se obter informações, de se fechar negócios, de se desenvolver pesquisas mais aprofundadas a qualquer distância, espacial ou temporal, do objeto de estudo. E é exatamente por aí que ela sai ganhando em relação à outras estratégias de comunicação: ela agrega um volume muito maior de informações de diversas origens, como a própria escrita, a imagem e o som. E é ampliada pela narrativa transmídia, agregando uma alta capacidade de transferência de dados, imagem e som de maneira plenamente interativa e principalmente: de muitos para muitos usuários. É interessante observar a narrativa transmídia como um potencial instrumental para colaborar com o esforço de encontrar saídas para os impasses da crise da Educação. A narrativa transmídia vem nessa direção porque já trabalha com uma somatória de plataformas, que podem ser desfrutadas simultaneamente e remotamente. E estamos a um passo de a narrativa transmídia ocupar este espaço, proporcionando enormes benefícios à Educação e às suas pesquisas.

Vale observar que a narrativa transmídia na sala de aula não está tão distante da grande maioria da população. Os custos dos equipamentos caem vertiginosamente e há até mesmo projetos de narrativa transmídia que utilizam apenas os livros de uma biblioteca, ao promover uma caça ao tesouro – como um livro raro – perseguindo certas narrativas destacadas em alguns livros selecionados. Assim, os meios predominantes dão as pistas para o caminho que deve percorrer o conteúdo da educação. Ensinar através de um meio exclusivo influencia a maneira como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com o mundo em geral. Nas palavras de Greenfield:

A palavra escrita foi historicamente o primeiro meio de comunicação de massa, estando intimamente ligada ao desenvolvimento da educação formal. [...] Crescendo expostas a uma diversidade de meios de comunicação, as crianças podem não concluir sua educação com tanta prática em leitura como antigamente. Mas adquirem um conjunto de habilidades mais diversificado do que era possível quando a palavra escrita era o meio de comunicação de massa dominante. [...] À medida que cada meio novo se destaca, os existentes tendem a preencher novas funções ou a se restringir ao que fazem melhor. Com o surgimento da televisão, o rádio especializou-se em música. A leitura tornou-se mais orientada à instrução, ao passo que a leitura de romances como lazer foi, até certo ponto, suplantada pelos filmes. É hora de analisar se em nosso sistema educacional foram ou não atribuídas à palavra escrita funções que outros meios fazem melhor (GREENFIELD, 1988, p. 18-19).

Por isso mesmo, é compreensível que seja urgente uma postura honesta diante do mundo que circunda o professor e o educando para que se possa encontrar um diálogo efetivo entre eles. As plataformas e as estratégias comunicacionais, principalmente a narrativa transmídia, merecem ser explorados ao máximo em projetos educativos, de práticas de ensino e de desenvolvimento cognitivo. As experiências atualmente realizadas nessa área despertaram entusiasmo nos professores e pesquisadores, não só, pelas possibilidades estéticas dos trabalhos como, também, pela riqueza e clareza de detalhes que abrem um leque de incontáveis temas para pesquisas e produtos de apoio ao ensino-aprendizagem.

4. Possibilidade educacional

A popularização dos recursos tecnológicos (*smartphones*, *tablets* e computadores pessoais) conceberam novas situações de aprendizagem a partir de estratégias de trabalho que não poderiam sequer ser imaginadas em cenários passados. Através de um dispositivo conectado a internet, um indivíduo pode efetuar pesquisas e obter a informação que desejar. É pertinente dizer ainda que, através do que foi pesquisado, o indivíduo possa ter uma noção no mínimo razoável do que, por exemplo, seja uma doença e de como tratá-la. Anteriormente, para conseguir tais informações, seria necessário a recorrer a outros recursos, como enciclopédias ou livros (SPINELLI, 2009).

Partindo do pressuposto de que estudantes são sujeitos digitalmente imersos, torna-se possível acreditar que estes se sintam atraídos pelo processo de criação e consumo de histórias digitais (ALEXANDER, 2011). Nalin Sharda (2009) diz que o potencial educacional em se trabalhar com narrativas transmídia está na possibilidade de mesclar o conteúdo pedagógico e o que é vivenciado pelos estudantes, como o trabalho colaborativo, o compartilhamento de informações e a interação.

Os estudantes-fãs podem encontrar neste tipo de construção colaborativa do conhecimento, uma motivação diferenciada para aprender os mais diversos tipos de conteúdo. Neste processo, o professor tem a função orientar os estudantes na construção das primeiras produções textuais. Não como um corretor, mas como leitor crítico do conteúdo produzido. Fomentar debates e discussões, além de estimular a criação de novos desdobramentos narrativos.

[...] o saber não é mais uma pirâmide estática, ela incha e viaja em uma vasta rede móvel de laboratórios, de centros de pesquisa, de bibliotecas, de bancos de dados, de homens, de procedimentos técnicos, de mídias, de dispositivos de gravação e de medida, rede que se es-

tende entre humanos e não-humanos, associando moléculas e grupos sociais, elétrons e instituições (LÉVY, 1995, p. 179)

De acordo com o que é postulado por Siemens (2004 apud RENÓ; VERSUTTI; RENÓ, 2012, p. 59) estas características se inserem nos princípios do Conectivismo. Ainda segundo o autor, necessário promover e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua. Isto representa uma nova forma de aprender e ensinar, visto que a aprendizagem e a construção do conhecimento baseiam-se na diversidade de opiniões e na realização de múltiplas tarefas simultaneamente. Cada vez mais, aprender inclui a ação de conectar diferentes fontes de informação, visto que as mídias sociais favorecem a capacidade de criação e o compartilhamento de ideias, exigindo para isso, o aprendizado contínuo e a formação de comunidades de aprendizado (*blogs, microblogs, podcasts, wikis, SMS, virtual words, redes sociais, vídeos interativos, chats, reflexões interativas, quiz, artigos, e-book interativo, fórum*).

Desta forma, visto que as narrativas são os conteúdos migrados através da convergência de interfaces e plataformas, as narrativas transmídias também podem ser produtos derivados da conexão proporcionada pelo ciberespaço (LÉVY, 1999). É a partir da interação gerada por este processo que se deflagra o potencial do conteúdo gerado como ferramenta de aprendizagem, sendo ainda potencializada pelo Conectivismo.

A educação apresenta como um dos maiores desafios no contexto atual, o aprimoramento e a ampliação do conteúdo pedagógico de forma que este seja atrativo para os estudantes. Uma vez que, muito embora a educação mediada por recursos tecnológicos não seja a solução para os problemas educacionais do país, a “aprendizagem independente” ou mediatizada assume um grande valor na sociedade atual, sendo inclusive recomendada a um grande número de estudantes e profissionais.

Construindo um paralelo a partir da experiência docente de Joseph Jacotot, narrada por Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante* (2002), Walter O. Kohan (2005) destaca a independência dos estudantes em serem autônomos na busca pelo conteúdo. O autor acredita que explicar algo a alguém é “destruir a confiança em sua própria capacidade intelectual”. Assim, o professor quebra hierarquia de saberes e desempenha a função de guia para os estudantes em sua busca incansável pelo conteúdo. “Os estudantes aprendem seguindo seus próprios métodos, através de caminhos que eles mesmos decidem” (KOHAN, 2005, p. 4).

Tal raciocínio conversa com os princípios do Conectivismo e com as possibilidades de imersão da narrativa transmídia, onde o aluno poderá escolher os caminhos que irá seguir para descobrir o conteúdo distribuído de maneira não linear. Imersos na narrativa, estimulados a continuarem conectados, estes podem construir seus próprios espaços de compartilhamento de conteúdos produzidos de forma colaborativa. O professor desempenharia papel de orquestrador dos acessos a *fanfictions*, que podem ser construídas a partir de franquias midiáticas sugeridas pelos próprios estudantes.

5. Considerações finais

Como proposto por Orofino (2005), a instituição de ensino pode e deve assumir um papel responsável pela resposta social ao consumo das mídias. Através dos tipos de mediações destacados pela autora em sua obra *Mídias e medição escolar*, a partir da proposta de múltiplas interações (individual, situacional, institucional e vídeo-tecnológica), torna-se pertinente considerar o espaço da escola como um cenário de várias mediações (dentro e fora da sala de aula, no dia a dia dos estudantes), um “local de encontro de muitas

culturas”. Assim, é preciso assumir o papel educativo da escola nos processo de mediação estimulando o debate social sobre os meios de comunicação na busca pela resignificação dos conteúdos e a produção de uma resposta criativa à mídia (OROFINO, 2005. p. 64-65).

Sendo assim, dispomo-nos a motivar o uso inteligente das narrativas trans-mídias participativas a favor da educação, é possível estimular a capacidade criativa dos estudantes, bem como a aprendizagem colaborativa e melhor assimilação do conteúdo abordado, podendo ainda construir uma relação interdisciplinar proveitosa. Propomos ainda uma reflexão acerca das novas linguagens de comunicação contemporâneas, dentre elas, a transmídia, destacando o processo de construção de conhecimento numa perspectiva conectivista que remete a independência e o compartilhamento de saberes.

Em suma, acreditar na capacidade da construção do conhecimento de forma colaborativa, bem como no compartilhamento deste por meio de novas interfaces e plataformas, é se assumir o papel de educador em tempos contemporâneos.

Referências

- AUGÉ, M. *Por una antropología de la movilidad*. Madrid: Gedisa, 2007.
- ALEXANDER, Bryan. *The New Digital Storytelling: creating narratives with new media*. Santa Barbara: PRAEGER, 2011.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- GILLMOR, D. *Nós, os media*. Lisboa: Editora Presença, 2005.
- GIOVAGNOLI, M. *Transmedia Storytelling: imagery, shapes and techniques*. Pittsburgh: ETC Press, 2011.

GREENFIELD, P. M. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames*. São Paulo, Summus, 1988.

JENKINS, H. Convergence? I Diverge. Cambridge: *MIT Technology Review*, 01/06/2001. Disponível em: <<http://www.technologyreview.com/article/401042/convergence-i-diverge/>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. Transmedia 202: Further Reflections. *Confessions of a Aca-Fan*, 01/08/2011. Disponível em: <http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html>. Acesso em: 6 nov. 2013.

KOHAN, W. O. Um outro estranho estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “As Redes de Conhecimento e a Tecnologia”, 3, 2005, Rio de Janeiro. Professores/professoras: Textos imagens e sons. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem/UERJ, 2005. p. 1-10.

LÉVY, P. *A Inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

OROFINO, M. I. *Mídias e a mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RHEINGOLD, H. *Smart mobs: the next social revolution*. Cambridge: Basic, 2002.

RENÓ, D. P.; VERSUTI, A.; RENÓ, L. T. L. Transmediação e conectivismo: contemporaneidade para a educação. In: LINHARES, Ronaldo N.; LUCENA,

S.; VERSUTI, A. (Org.). *As Redes Sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: Editora UFC, 2012. p. 55-83.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SCOLARI, C. A. *Narrativas Transmedia*: Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones, 2013.

SHARDA, N. Using Storytelling as the Pedagogical Model for Web-Based Learning in Communities of Practice. In: KARACAPILIDIS, N. (Ed.). *Web-Based Learning Solutions for Communities of Practice: Developing Virtual Environments for Social and Pedagogical Advancement*. Pratas: University of Patras, 2009, p.67-82.

SPINELLI, W. *Os objetos virtuais de aprendizagem*: ação, criação e conhecimento. Disponível em: <<http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/textoImodulo5.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

TAYLOR, T. L. *Play between worlds, exploring online game culture*. Cambridge: MIT, 2009.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade*: uma teoria social da mídia. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Reflexões sobre a relação entre Direito Autoral, Creative Commons e Narrativas Transmídia

Marco Aurélio Rodriguez de Cunha e Cruz
Carlos Alberto Silva Filho
Nayara Cristina Santana Santos
Vitor Déda de Oliveira

É inegável que se presencia um intenso aumento do fluxo de informações, que influenciam a construção da sociedade de diversos modos. Para a feitura construtiva e inventiva desta sociedade, as tecnologias de comunicação e informação (TICs) subsidiam novas formas de gravação, armazenamento e distribuição dos textos, sons e imagens. Esta oferta de recursos viabiliza o acesso de mais pessoas aos modos inovadores de produção, criação e registro de bens culturais, conhecimento e informação. Aqui reside a imprescindibilidade da releitura que há de ser fazer do direito autoral, objeto deste escrito.

Se antes a proteção jurídica da autoria dos bens culturais se pautava em um regime de controle do espaço e da circulação, hoje o conteúdo é mediado por diferentes plataformas (, redes sociais, rádios, filmes) a fim de atender a um número maior de espectadores/consumidores. Toda informação está desterritorializada, visível e pode ser confrontada. O conteúdo pode ser repassado, criticado, divulgado ou comentado em rede em tempo real. O conteúdo é diluído dentro de uma nova arquitetura de atores, hoje dada pela própria função de direcionamento das ferramentas de pesquisa ou das próprias redes sociais. Sua

funcionalidade está longe de se esgotar pela recepção do conteúdo e permite propriamente sua própria alteração e posterior divulgação. Todo conteúdo é a base para um novo conteúdo. Todo receptor é um elo de passagem. E um dos maiores exemplos desta forma dialógica de produção de bens culturais é uma estratégia de comunicação, que organiza conteúdos e plataformas para contar uma história: as narrativas transmídia, epicentro desta obra.

Com efeito, para a reflexão da proteção jurídica da autoria dos bens culturais no Século XXI ganhou capilaridade a proposta da *Creative Commons* (CC), cujo foco, como diz o responsável pelo projeto no Brasil, é “criar um universo de bens culturais que possam ser acessados ou transformados, de acordo com a autorização voluntária do autor” (LEMOS, 2005a, p. 184). O objetivo deste texto é examinar se para a proteção da autoria das narrativas transmídia pode-se utilizar uma adaptação jurídica da Lei de Direitos Autorais (LDA – Lei n. 9.610/98) proposta pela *Creative Commons*. Utiliza-se o método dedutivo, com subsídio em pesquisa bibliográfica e a sucessão das seguintes etapas: realiza-se uma breve análise dos antecedentes do direito autoral, estuda-se a doutrina referente aos conceitos desenvolvidos no texto, procede-se a interpretação de como as narrativas transmídia e as *Creative Commons* podem se relacionar, para que sejam produzidas as conclusões.

1. Breves antecedentes do direito autoral

Não é objetivo deste tópico exaurir o histórico e tampouco o direito autoral. Entretanto, para a linha argumentativa o texto não pode demitir algumas observações sobre alguns antecedentes.

Na Grécia antiga, os autores gozavam de um prestígio por suas criações intelectuais, artísticas, mas sobre estas não incidia um direito especial (ROGEL

VIDE, 1984). Em Roma, a retribuição ao trabalho intelectual consistia em honrarias, homenagens, em fama, em proteção e em favores. Apenas em certas competições, havia pagamento em pecúnia (BITTAR, 1977; GANDELMAN, 2007). O verdadeiro valor ambicionado pelos autores era que se conhecesse e se desfrutasse sua obra, que fosse publicada. A leitura pública da obra (*recitatio*) era copiada e a perspectiva de proteção jurídica às obras se direcionava a propriedade do manuscrito dos editores (*librerii*), que eram aqueles titulares das oficinas de copistas. Não se desconhece uma proteção moral (pessoal e espiritual) do autor, como no *furtum manifestum* (BARRETO, 2012), mas sua proteção jurídica dependia da interpretação de dispositivos normativos não específicos (ROGEL VIDE, 1984).

Até a Idade Média, os procedimentos para tiragem de obras literárias e científicas eram obsoletos até que, em 1436, Gutenberg cria a impressão por tipos móveis, revolucionando a imprensa e impulsionando a revolução científica, o que “permitiu que um novo estilo cognitivo se instaurasse” (LÉVY, 2008, p.99). Com a maior divulgação, estabelecida também uma comunicação mais regular entre o autor e o leitor, a proteção jurídica do autor entra em voga, principalmente quanto à precificação deste valor e à contrafação.

O direito de autor se volta, pois, para a remuneração, a reprodução e a utilização de suas obras (BITTAR, 1977). Privilégios foram concedidos pelos monarcas aos editores para a exploração das obras intelectuais, sendo registro histórico os da República de Veneza (ROGEL VIDE, 1984). O privilégio era outorgado quase sempre aos editores, mediante a apresentação de exemplar da obra para exame prévio do conselho régio (BITTAR, 1977).

Na Inglaterra, foi promulgado o *Licensing Act* de 1662, que proibia a impressão de livros que não estivessem previamente licenciados pela coroa, o que representava a prática da censura (GANDELMAN, 2007). Só no século XVIII, é que o direito do autor toma forma, através do *Copyright Act*, de 1709. Trazia em seu conteúdo o direito do autor sobre suas obras e a licença para reproduzi

-las por determinado tempo. A titularidade passa, pois, do editor para o autor (ROGEL VIDE, 1984). Cada livro poderia ser explorado por 14 anos, com direito a uma renovação por mais 14 anos, se o autor estivesse vivo. Para os livros anteriores à lei, foi estabelecido o prazo de 21 anos. Após esse tempo, o livro poderia ser publicado por qualquer pessoa, passando ao domínio público (ROGEL VIDE, 1984; SANTOS, 2012).

O calor da Revolução Francesa também foi palco para manifestações sobre o direito autoral. Diferente do *copyright* inglês, a proteção francesa se estendia também a atividade criadora, aos direitos morais do autor. Pela essência individualista da Revolução, eliminam-se os privilégios relativos às obras com o Decreto da Assembleia Nacional Francesa, de 13 a 19 de janeiro de 1791 e com a Lei de Convenção de 19 a 24 de junho de 1793 (ROGEL VIDE, 1984).

Segundo ilações de Carlos Rogel Vide (1984), duas orientações fundamentais sobre a proteção jurídica autoral se formaram: (a) a concepção latina, com predileção moral, que atende em primeiro lugar o direito dos autores, e busca sopesá-lo com o interesse público; (b) a concepção anglo-saxônica, marcada por mais patrimonialista, que confere primordial importância ao interesse público e se esforça em adaptá-lo ao direito do autor. A primeira tende a se denominar de sistema unionista, individual; a segunda de sistema comercial (TAVARES; ANJOS, 2010).

Os Estados Unidos e os demais países anglo-saxões foram influenciados pelo modelo inglês de direito autoral. A Constituição americana de 1787 asseverou o direito exclusivo de reprodução de obras pelos autores (art. 8º). No ano de 1840 aconteceu a primeira Convenção Internacional sobre o tema, com a participação do Império de Áustria, o Reino de Sardenha, os Ducados de Parma, Modena, Lucca, também o Grão-Ducado de Toscana e o Reino das Duas Sicílias. Após a Convenção, os países adotaram em suas legislações novos posicionamentos sobre os direitos autorais (CAVALHEIRO, 2011).

Em 1886, a Convenção de Berna (Decreto n. 75.699, de 6 de março de 1975) foi uma tentativa de regulação mínima para o direito autoral internacional, com o estabelecimento de prazos de proteção à obra. A normatização, no entanto, ficaria a cargo das legislações internas de acordo com os costumes de cada país (SANTOS, 2012). Após a Convenção de Berna, outras convenções internacionais foram realizadas, em Montevideu, na Cidade do México, no Rio de Janeiro e em Buenos Aires; nos anos de 1889, 1902, 1906 e 1910; respectivamente (CAVALHEIRO, 2011).

No Brasil, data de 1827, um dos primeiros legados sobre direito autoral: a lei que criou os Cursos de Direito em Olinda e São Paulo. Os autores deveriam encaminhar às Assembleias Gerais os compêndios das matérias que lecionavam, para receberem ou não a aprovação e o privilégio, com duração de 10 anos, sobre os cursos que publicassem (ASCENSÃO, 1997). Em 1830, o Código Criminal proibia a contrafação no art. 261.

Importa enfatizar o pioneirismo de Tobias Barreto (2012) não só na formulação da expressão que vingaria no Brasil (direito autoral), como também na teorização deste direito. Tobias Barreto, em seu escrito de 1882, “O que se deve entender por direito autoral” tematiza a (1) dificuldade do *locus* científico-jurídico, (2) discute a terminologia, (3) examina a categorização jurídica e a (4) amplitude das faculdades jurídicas, além do (5) poder sancionatório do direito autoral. Pela diminuta proposta deste texto, não se fará uma análise de todas estas relevantes problematizações. Contudo, não se pode furtar o leitor de conectar a atualidade deste histórico texto com a realidade das discussões feitas no presente, que oportunamente serão delatadas.

Tobias Barreto (2012) ressalta a dificuldade de categorização do direito autoral, se direito de propriedade ou direito pessoal, opção esta que ele entende a mais acertada, pois “a importância dada ao interesse real, às relações econômicas do autor, não supre nem compensa o que ela tem de errônea”. O direito autoral pertenceria à classe dos “direitos gerais humanos”, pois “A obra é

uma expressão do espírito pessoal do autor, um pedaço da sua personalidade” (BARRETO, 2012, p. 283).

Esta importante tematização feita por Tobias Barreto representou uma preocupação doutrinária da época, e foi também suscitada por Edmond Picard, em 1877. Este autor propôs a ideia de direitos intelectuais (*jura in re intellectuali*)², os referentes às relações entre a pessoa e as coisas imateriais que cria e traz a lume (BITTAR, 2005; SILVA FILHO, 2002). De fato, o direito autoral é *sui generis*, o que leva a pensá-lo numa categorização eclética. Nele estão incluídas faculdades de proteção jurídica de cunho intelectual que realizam a defesa dos vínculos tanto pessoais como patrimoniais (BITTAR, 2005). Mas o que vale sobrelevar é a postura de Tobias Barreto, já no início da discussão sobre este direito, que se posicionou mais pelo “ser” e menos pelo “ter” das relações autorais.

Tobias Barreto (2012) ainda ressalta a insuficiência da regulação legislativa sobre o tema com o art. 261 do Código Criminal de 1830. Reforça que o direito autoral não gravita somente no âmbito sancionatório (penal) e tampouco no exclusivamente patrimonial do “círculo das demandas comuns sobre *lucrum cessans* e *damnum emergens*”. O direito autoral seria uma disciplina nova, a frente do seu “tempo legislativo” e questiona “Quantas não são as causas, judicialmente decididas, sem que aliás exista para elas uma lei expressa?” (BAR-

2 Como aduz Carlos Alberto Bittar (2005), os direitos privados na classificação tradicional tem seu alicerce na divisão tripartite do Direito Romano: (i) *jura in persona ipsa*: direitos pessoais, posição do ser humano na sociedade, compreendendo os relativos ao estado individual, ao estado familiar e ao estado político; (ii) *jura in persona aliena*: direitos obrigacionais, referentes aos diversos vínculos, decorrentes da vontade ou da lei, que unem as pessoas entre si, no comércio jurídico, em relações de índole contratual ou extracontratual; (iii) *jura in re materiali*: direitos reais, correspondentes às relações das pessoas com respeito a coisas materiais existentes, vínculos que as prendem a seus titulares frente à coletividade. Posteriormente foram incluídos nesta classificação os “direitos da personalidade” e os *jura in re intellectuali*. Estes, os direitos intelectuais, segundo o autor “incidem sobre as criações do gênio humano, manifestadas em formas sensíveis, estéticas ou utilitárias, ou seja, voltadas, de um lado, à sensibilização e à transmissão de conhecimentos e, de outro, à satisfação de interesses materiais do homem na vida diária” (BITTAR, 2005, p. 03).

RETO, 2012, p. 286). Responde que “O silêncio da lei não é, pois, em caso nenhum, uma razão peremptória de negar-se a distribuição da justiça, quando esta é reclamada” (BARRETO, 2012, p. 287). O raciocínio sobre a obsolescência legislativa daquela época, como se verá, também são aplicáveis à Lei n. 9.610/98 com a sua atual realidade.

Voltando ao rito histórico, foi a Constituição da República de 1891 a primeira a prever o direito exclusivo de reprodução pelo autor, mais especificamente no artigo 76, § 26. Posteriormente, em 1º de agosto de 1896, publicou-se a Lei n. 496, que “define e garante os direitos autorais” (Lei Medeiros de Albuquerque). O Código Civil de 1916 dedicou um capítulo sobre a propriedade literária, artística e científica. Em 28 de junho de 1919, foi promulgado, através do Decreto n. 13.990, o artigo 286 do Tratado de Versalhes, que aludia sobre a proteção de obras literárias e artísticas.

Em 14 de dezembro de 1973, entrou em vigor a Lei n. 5.988 que permaneceu por 25 anos regulamentado o direito autoral no Brasil. Esta lei abordava as obras intelectuais, os direitos do autor, a utilização das obras intelectuais, os direitos conexos, as associações de titulares de direitos de autor e direitos que lhe são conexos, o Conselho Nacional do Direito Autoral, e das sanções à violação dos direitos do autor e direitos que lhe são conexos.

A Constituição de 1988 previu a proteção jurídica aos autores no art. 5º, incisos XXVII (“aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar”) e XXVIII (“são assegurados, nos termos da lei: a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas; b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas”).

Em 1998, entra em vigor a Lei n. 9.610 (LDA), que “altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências”. O direito autoral previsto possui caráter moral e patrimonial. Esse consiste em um vínculo perene que une o criador à sua obra, pautado na personalidade, na inalienabilidade, na imprescritibilidade e na impenhorabilidade (MAGALHÃES, 2008) abrange direitos sobre a integridade e conservação da obra; reivindicação de autoria; arbítrio para decidir sobre uma eventual modificação da obra, antes ou depois de sua publicação e também para decidir sobre a sua retirada ou não de circulação. Este, por sua vez, projetam o cunho econômico, derivado da exploração da obra, é alienável pelo autor ou pelos seus herdeiros, o direito sobre a obra perdura-se por toda vida do autor e permanece 70 anos após a sua morte, contados a partir de primeiro de janeiro do ano seguinte ao seu falecimento. Após o fim desse período, a obra cai em domínio público (ARAYA; VIDOTTI, 2009). Apenas publicações periódicas, como jornais, possuem proteção até um 1 ano, contando a partir da sua publicação ou em publicações anuais, o prazo estende-se até 2 anos.

Nada obstante, a LDA foi feita para uma sociedade em que os meios de comunicação não transcendiam às atuais práticas sociais interativas que conduzem a uma “economia eletrônica baseada no conhecimento, na informação e em fatores intangíveis (como imagem e conexões)” (CASTELLS, 2003, p. 85). Para Castells (2003) a inovação, neste modelo de sociedade que estamos vivendo, é a função primordial. E a inovação depende de geração de conhecimento facilitada por acesso livre à informação. E esta informação está *online*, em rede.

Os reflexos desta forma de sociabilidade, pautada na liberdade de acesso e produção de bens culturais, é potencializada pela interação feita em tempo real. Os efeitos desta rede levam ao que Castells (2003) propõe de “cultura da Internet”, que é baseada na (1) flexibilidade; na (2) ausência de um centro de comando e na (3) autonomia máxima de cada nó³. É uma cultura que pressu-

3 O termo “nó” aqui deve ser entendido como “[...] Os nós geralmente representam pessoas ou grupos,

põe uma crença tecnocrática no progresso dos seres humanos mediados pela tecnologia, que prospera pela criatividade tecnológica livre e aberta, alicerçada em redes virtuais que pretendem reinventar a sociedade, e materializada por empresários movidos a dinheiro nas engrenagens da nova economia.

É verdade que a disponibilidade de reprodução, recriação e difusão de bens imateriais, numa dimensão participativa e colaborativa nunca antes alcançada, suscita indagações sobre a noção do indivíduo-autor (ator) e seus fundamentos socioculturais, filosóficos e jurídicos (MAGALHÃES, 2008). Novos conceitos, para interpretar a nova realidade, reclamam alterações nas concepções de espaço, escrita, tempo e relacionamento. A forma de pensar dos atores absorve uma nova lógica de rede, “de excessos, agilidade, integração, relativização e expertise jovem” (PIMENTEL; FUKS, 2012, p. 26). E essa lógica social da inovação, da produtividade e do crescimento econômico não foi alcançada pelo “tempo legislativo” da Lei n. 9.610/98, lei que rege as relações de direitos autorais. Sobre este aspecto, sobre a adaptação jurídica dos direitos autorais aos meios de comunicação atuais é que versam os próximos tópicos.

2. Trabalho imaterial colaborativo e narrativas transmídia

Na transição entre o capitalismo pós-industrial e uma sociedade cultivada por informações e trabalhos colaborativos, os produtos que anteriormente teriam seu valor baseados nos princípios capitalistas regulatórios passam de mercadorias controladas por leis autorais a conteúdo possível e preferencialmente aberto. É indisfarçável que o advento das novas tecnologias da comunicação e informação implanta um suporte criador de novas práticas de lin-

mas também podem representar organizações, computadores, sites ou qualquer outra entidade que contenha informação” (PIMENTEL; FUKS, 2012, p. 71).

guagem/comunicação, e a obra, em um meio eletrônico, experimenta novas formas colaborativas de produção, circulação e recepção.

Clóvis Montenegro de Lima e Rose Marie Lima Santini (2008a) observam que a fonte de produtividade na sociedade da informação emerge das tecnologias que possibilitam a criação do conhecimento, de processamento de informações e de comunicação de símbolos. São ferramentas que permitem com que os atores desenvolvam suas ideias, os possíveis *softwares* que processarão informações (anteriormente, ideias) e que essas informações geradas afetem de maneira intensa o contexto social, mostrando, assim, a intrínseca conexão entre as forças produtivas, a comunicação e a cultura. As redes potencializam este tipo de sociedade, pois, consoante Castells (2007), têm vantagens extraordinárias organizativas, em virtude da sua flexibilidade e adaptabilidade, características essenciais para sobreviver e prosperar no ambiente em rápida mutação, como é o caso nas sociedades atuais.

A economia neste contexto, pois, caminha para a valorização cada vez maior de bens imateriais, da disputa por conhecimentos técnicos, tendo o processamento de informações por código de computadores a sua via de acesso (MAGALHÃES, 2008). Não é imune, igualmente, a categoria clássica do trabalho imaterial (preponderantemente individual), pois, este modo de labor tende a ser incrementado pelo trabalho imaterial colaborativo. Quando o trabalho imaterial é reconhecido como base fundamental da produção, este processo não direciona sua atenção exclusivamente para a produção, mas para o ciclo “reprodução-consumo”. O trabalho imaterial, com efeito, não se arvora na forma exclusiva de “exploração”, mas pode representar a construção de subjetividades (LIMA; SANTINI, 2008a).

Estas formas de trabalho imaterial nutrem uma dependência das redes comunicativas e colaborativas compartilhadas, das quais resultam novas redes de relações intersubjetivas (intelectuais, afetivas e sociais). Emergem, pois novos comportamentos, traços psíquicos, diferentes ciclos de conhecimento, racio-

nalidade, reserva, isolamento, mobilidade, pontualidade que integram uma nova organização subjetiva (PIMENTEL; FUKS, 2012).

Esses modelos de trabalho proporcionam outras possibilidades de gerência, com a lógica dos organismos cooperativos e colaborativos necessários para a produção, o *groupware* – de Trudy Johnson-Lenz – ou *Computer Supported Cooperative Work* (CSCW) – de Irene Greif e Paul Cashman –, que no Brasil foram traduzidos para “sistemas colaborativos” (PIMENTEL; FUKS, 2012). Estes sistemas são vislumbrados com o intuito de colaborar, interagir e compartilhar, sem uma rígida hierarquização, que favoreça a criação e a informalidade. Há quem julgue que esse potencial pode ser, igualmente, conjecturado na auto-organização política e social (LIMA; SANTINI; LISBOA, 2007).

As mudanças na comunicação e na informática, pois, transformam os processos de trabalho imaterial de maneira que eles retroalimentem o modelo das TICs. O uso dos computadores, *tablets* e todo o maquinário que possibilita a conexão é indispensável na produção do atual trabalho imaterial e possibilita uma imensa margem para a criação e colaboração entre usuários em todo o mundo. É por meio deles que o desenvolvimento de uma informação, de uma história, de um texto, de um filme – enfim, de todos os possíveis “produtos” da rede – deixa de ser um processo individual e passa a ser uma produção colaborativa.

As produções colaborativas, portanto, marcam um fenômeno resultante do grande desenvolvimento das comunidades em redes, fruto da era da informação que é caracterizada pela sua fonte de produtividade e parece encontrar nas tecnologias digitais a geração de conhecimentos, de processamento da informação e da comunicação de símbolos (CASTELLS, 2007). Clóvis Montenegro de Lima e Rose Marie Lima Santini (2008a) propõem que este modo de desenvolvimento informacional colaborativo se dá por uma “cooperação abstrata”, que concede um lugar mais central à informação e a comunicação de conhecimentos. Entretanto, aqueles que cooperam não precisam estar presen-

tes num mesmo lugar e podem ser relativamente desconhecidos entre si, ou conhecidos apenas no compartilhamento de informações. Há de haver, para esta ontologia da colaboração: (1) motivação de um grupo para alcançar um objetivo comum, (2) comunicação entre os participantes, (3) coordenação e organização de esforços, com plano de trabalho e (4) cooperação ou produção de resultados em um espaço compartilhado (PIMENTEL; FUKS, 2012).

Neste tom, uma vez aberta, a informação é tomada por uma comunidade ou por uma rede que a implementa e a desenvolve com sinergia e, no fim, o todo vale mais do que a soma das partes (PIMENTEL; FUKS, 2012). No contexto de produção colaborativa, a apropriação privada de quaisquer produtos/artefatos “intermediários” pode impedir a continuidade do processo criador, e não apenas a sua apropriação universal pelos atores.

É dentro do universo de criação colaborativa que estão as diversas plataformas como *blogs*, *fóruns* e *sites* específicos que são direcionados ao desenvolvimento de novas ideias, *softwares*, conhecimento e bens culturais em geral. As tecnologias, que convergem de maneira gradativa, gerando um ambiente onde a informação pode ser acessada por diversos meios e de diversas formas, parecem potencializar as novas relações sociais de trabalho criativo-colaborativo e geram um ambiente favorável para a dispersão da imaginação e de novos trabalhos.

O desenvolvimento das TICs, as exigências de maior interação e de uma comunicação mais eficaz tiveram como consequência uma convergência midiática através da qual o conteúdo é transmitido por diferentes plataformas (*sites*, redes sociais, rádios, filmes) a fim de atender a um número maior de atores. Atualmente, é comum encontrarmos histórias que se expandem, indo além da sua mídia original e perpassando por outras. Os conteúdos se adaptam ao tipo de mídia que se encontram, gerando assim novas experiências para os atores.

Para Henri Jenkins (2009), essa convergência é caracterizada por três principais tecnologias: telefone, televisão e computador. É inegável a sinergia entre

essas três plataformas. Na *web* há *sites* específicos para assistir a vídeos, exercendo assim o papel da televisão (como Vimeo ou Youtube), além de termos também televisões em telefones celulares e *smartphones* – telefones que funcionam como pequenos computadores. Todos caracterizados por sua portabilidade, indo de encontro ao que os atores desejam: conexão e mobilidade.

Segundo o autor, a convergência não é apenas um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos, mas é também um processo de transformação cultural no qual é possível identificar novos níveis de participação dos fãs, novos laços com os conteúdos, novas orientações para o marketing contemporâneo, novas leis de direitos autorais, novos meios de aferir audiência. Ou seja, dada a multiplicidade de plataformas, os sujeitos são estimulados a procurar informações, a fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. Em suma, não é a plataforma que converge, mas o usuário.

Essa gama de diferentes plataformas configura uma sociedade cada vez mais multimídia, onde os diferentes meios de comunicação podem ser utilizados separadamente ou de maneira conjunta para construir processos comunicacionais. Neste cenário, há palco para que se medite sobre o conceito de Inteligência Coletiva (LÈVY, 1993) no qual o conhecimento de um determinado assunto é construído a partir do envolvimento das muitas partes presentes no processo de comunicação. É esta interação que garante a compreensão ampliada de um determinado produto cultural oferecido.

Dentro dessa nova cultura de convergência nasce a narrativa transmídia, ou *transmedia storytelling*, como designado por teóricos como Henry Jenkins (2009) e Carlos Scolari (2008), que adotam o termo com frequência para produtos de entretenimento, mas também para campos diferenciados como educação e informação, tendo como alicerce principal a reconstrução cognitiva a partir de múltiplas plataformas.

Uma história transmídia se desenvolve através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para

o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida em um filme, ser expandida para a televisão, novelas e HQ; seu universo possa ser explorado em videogames o experimentado como atração em um parque de diversão (JENKINS, 2009).

Na narrativa transmídia o universo da história é fragmentado em diversas plataformas e se expande a cada novo meio em que é contada, enriquecendo assim a experiência narrativa seja ela para educação, informação, comércio etc. Basicamente, narrativa transmídia é uma estratégia de comunicação, que organiza conteúdos e plataformas para contar uma história (GOSCIOLA, 2012).

Uma forma de motivar o público a experimentar intensamente a narrativa é possibilitar a participação que pode ser através da internet, com criação de *blogs* relacionados à trama, participando de discussões em fóruns ou comunidades virtuais, compartilhando, assim, opiniões e novas formas de criação que servirão no desenvolvimento da narrativa (RENÓ; VERSUTI; RENÓ, 2012).

Entretanto, é certo que o modelo autoral clássico, por sua característica mais restritiva e patrimonialista, pode ser uma forma de embargo a estas produções colaborativas e criativas, como no caso das narrativas transmídia. Isso porque na sociedade do Século XXI, a propriedade intelectual dos bens imateriais se contrapõe aos interesses exclusivamente privatísticos. A produção de escassez artificial entra em conflito com a produção colaborativa e com o compartilhamento. O sistema de *copyright* há de ser relido ou reinterpretado, sob pena de não mais servir (LIMA; SANTINI, 2008b).

A proteção do direito autoral (que não por acaso passou a se denominar “propriedade” intelectual), conforme noticia Lawrence Lessig (2005), impõe controle não somente à criatividade dos criadores comerciais, mas a de todas as pessoas. No contexto colaborativo e compartilhado, a “propriedade intelectual” dos “intermediários” mitiga ou obsta não só o acesso universal aos bens culturais, mas igualmente a fluidez do processo criador. Licenças mais flexíveis

de uso, cópia e disseminação convidariam, pois, à participação neste processo, e não sucumbiriam à mera eleição entre produtos no “mercado” de informações e de bens culturais (LIMA, SANTINI, LISBOA, 2007). Entretanto, uma interpretação enviesada do modelo *copyright* não permite esta flexibilidade, além de não se restringir a regular apenas a “cópia”, mas seu controle tende a ser demasiadamente expansivo.

É nesta acepção de atualização do regime de direito autoral que foi criado por Lawrence Lessig o projeto *Creative Commons* (CC), cujo escopo é a expansão da quantidade de obras criativas disponíveis, permitindo a criação de outras obras sobre elas, e facilitando o compartilhamento. Este trâmite é desenvolvido e disponibilizado por licenças jurídicas que permitem o acesso às obras sob condições flexíveis (LEMOS; BRANCO, 2006). E sobre esta relação entre as narrativas transmídia e as licenças *Creative Commons* é que agora o texto passa a se ocupar.

3. Narrativas transmídia e *Creative Commons*

A principal mensagem deste tópico é que há alternativas jurídicas que proporcionam uma melhor interação entre a divulgação das informações e os direitos do autor. O impasse que existe entre o modelo clássico de direito autoral e as novas alternativas emerge quando se protege somente àquele que produziu o conhecimento e tem o direito imediato sobre a obra. A leitura restritiva da lei resguarda o autor e limita a divulgação das obras e do conhecimento, mitigando a função primordial do conhecimento: atingir o maior número possível de pessoas.

De fato, a proteção autoral clássica contrasta com os novos modelos de circulação de informação. A divulgação facilitada “desprotege” o autor e atinge, pois, o ciclo da informação (autor, canal e receptor). A realidade nos mostra que, diariamente, milhões de pessoas ferem os direitos autorais na Internet,

o que, ainda hoje, não foi o suficiente para haver uma mudança na legislação nacional (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009).

A atualidade exige que os direitos do autor não sejam inflexíveis a ponto de privilegiar apenas os interesses dos autores, nem tão abertas no sentido de se pensar somente nos interesses da sociedade. Esta problematização, portanto, gravita sobre o equilíbrio entre a defesa dos titulares dos direitos autorais e o acesso ao conhecimento e a liberdade de expressão por parte da sociedade (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2011). Neste sentido, surgiram as alternativas que buscam proteger o autor e facilitar a divulgação da informação a seguir elencadas.

A doutrina do *fair use* teve origem nos Estados Unidos da América e tenta ser um ponto de equilíbrio entre o modelo proprietário de informação e o interesse da coletividade. Ela divide o uso em justo, legítimo ou adequado, injusto e inadequado, que configurariam violação do direito autoral. Patrícia Peck Piniheiro (2013) explica que o *fair use* permite o acesso a obras disponíveis sem a necessidade de adquiri-las. É um conceito que limita o direito autoral sob algumas circunstâncias, como o uso na educação.

Essa doutrina pode ser utilizada para tratar do uso de obras na Internet, servindo para suprir uma lacuna legal que não é suficiente para regular os direitos autorais na era digital por dois motivos: facilita o acesso à informação protegida e dificulta a obtenção da autorização do autor. Com esse modelo, o interessado poderá utilizar uma obra protegida pelo *copyright* para estudar, copiar, comentar, entre outros, sem autorização expressa do autor ou detentor do *copyright*.

Manuella Silva dos Santos (2008, p. 152) aduz que com a doutrina do *fair use* o direito estadunidense equalizam-se a proteção autoral e o acesso à criação intelectual. É, pois, “um importante instrumento na preservação do acesso à informação naquela sociedade, bem como equilibra os interesses individuais do autor e os da coletividade.” Apesar do aspecto positivo da doutrina do “uso

justo”, em tradução literal, não teria ela efeito no Brasil, onde prevalece sistema *civil law* ou *preview system*, sistema esse que limita bastante a atuação dos autores, principalmente através do taxativo rol do artigo 46 da LDA⁴ (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009).

4 Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais:

I - a reprodução:

a) na imprensa diária ou periódica, de notícia ou de artigo informativo, publicado em diários ou periódicos, com a menção do nome do autor, se assinados, e da publicação de onde foram transcritos;

b) em diários ou periódicos, de discursos pronunciados em reuniões públicas de qualquer natureza;

c) de retratos, ou de outra forma de representação da imagem, feitos sob encomenda, quando realizada pelo proprietário do objeto encomendado, não havendo a oposição da pessoa neles representada ou de seus herdeiros;

d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários;

II - a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro;

III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra;

IV - o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou;

V - a utilização de obras literárias, artísticas ou científicas, fonogramas e transmissão de rádio e televisão em estabelecimentos comerciais, exclusivamente para demonstração à clientela, desde que esses estabelecimentos comercializem os suportes ou equipamentos que permitam a sua utilização;

VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro;

VII - a utilização de obras literárias, artísticas ou científicas para produzir prova judiciária ou administrativa;

Por seu turno, o *copyleft* é um trabalho que foi organizado a partir do pensamento do *software* livre (LEMOS, 2005b), este idealizado por Richard Stallman, fundador do Free Software Foundation (FSF). Foi, pois, uma inovação jurídica com ênfase na força construtiva (*pars construens*) do trabalho imaterial (FONSECA, 2006), pautado nas denominadas quatro liberdades fundamentais: a) liberdade de executar o programa para qualquer desígnio; b) a liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo às suas necessidades; c) a liberdade de redistribuir cópias com atenção à alteridade; e d) a liberdade de aperfeiçoar o programa e fazer fluir seus aperfeiçoamentos, de modo que todos possam ser beneficiados (PARANAGUÁ, BRANCO, 2009, p. 111). Essa licença usa o sistema *copyright* para permitir que todas as pessoas tenham acesso à informação de maneira livre: a informação deve ser repassada.

O *copyleft* não abre mão dos direitos autorais, mas usa do seu próprio direito para dar margem à utilização do produto por outras pessoas. Licenciando, portanto, os direitos do *copyright*, mas obrigando todos os licenciados a fazer referência ao autor da obra e a utilizarem o mesmo modelo de licenciamento nas redistribuições do mesmo original, de cópias ou de versões derivadas. A licença *copyleft*, pois, evita que o autor da obra licenciada e que os futuros autores de obras derivadas dela possam exercer restrições de acesso a obra, sob condições de retribuição patrimonial direta (TAVARES; ANJOS, 2010).

Tem por objetivos as licenças *copyleft*: a) proteger os direitos do autor, mas disseminar seu trabalho; b) atenuar a restrição do acesso ao trabalho, contra a volição do autor e além do que considera necessário como recompensa; c) assegurar os trabalhos não sejam vulneráveis a ações legais ruins; d) criar

VIII - a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.

ambientes de cultura livre, com circulação e construção de trabalhos imateriais de forma aberta (LIMA; SANTINI, 2008, p. 124).

Com as licenças *copyleft*, aos licenciados se garante, de maneira genérica, valer-se das obras de terceiros nos termos da licença outorgada. Esse tipo de licenciamento pode ser internalizado no Brasil, pois o *copyleft* visa, dentre outros objetivos, preservar a paternidade da obra. (SANTOS, 2008, p. 156). O paralelo pode ser feito com os contratos de licença pública, total e não exclusiva que dispõem dos direitos de exploração patrimonial da obra, consoante a autonomia privada do autor estabelecida no art. 28 e seguintes da LDA⁵. Essa licença deve assegurar ao licenciado “as quatro liberdades relativas a execução, ao estudo, a retirada e distribuição de cópias, bem como a modificação da obra original e criação de obras derivadas” (TAVARES; ANJOS, 2010, p. 204).

Por sua vez, a essência do *Creative Commons* (CC) vem da palavra *commons*, que em inglês significa comum ou popular, tendo relação com lugares comuns a todos, como praças, parques, vias públicas, praias e, até mesmo, as obras em domínio público, ou seja, *commons* é aquilo que todos podem usar sem precisar pedir a permissão de ninguém (LEMOS, 2005a). É o que se pode denominar no direito de bens coletivos ou bens públicos.

O CC é utilizado como um sistema em que funcionam várias licenças dispostas de maneira a proporcionar maior liberdade de circulação com maior proteção ao autor de acordo com o seu interesse. É o autor que escolhe como vai ser regulada a licença. A partir do uso do CC, o autor de qualquer obra intelectual como textos, fotos, músicas, filmes, banco de dados, software ou qualquer outra obra passível de proteção pelo direito autoral, pode licenciar suas obras por meio da licença pública que julgar adequada, autorizando, dessa forma, que a coletividade use suas obras dentro dos limites da licença es-

5 Art. 28. Cabe ao autor o direito exclusivo de utilizar, fruir e dispor da obra literária, artística ou científica.

colhida pelo autor. Por isso o CC é chamado de projeto colaborativo e admite licença para qualquer obra criativa.

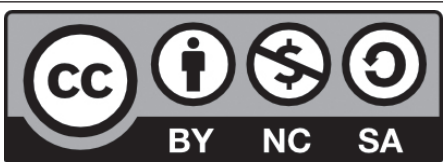
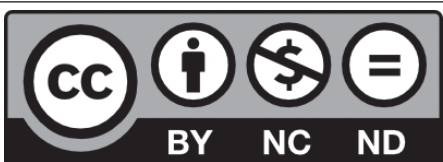
As licenças CC que abrangem possibilidades entre a proibição total dos usos sobre uma obra (todos os direitos reservados) e o domínio público (nenhum direito reservado). Trata-se, pois, de um meio termo (alguns direitos reservados). Assim, o autor que optar por alguma licença CC conserva seu direito autoral ao mesmo tempo em que permite certos usos de sua obra.

Neste contexto, as potencialidades da narrativa transmídia podem ser, neste sentido, melhor adaptadas pelas licenças CC segundo as possibilidades oferecidas de restrição ou de circulação consentidos pelo autor da obra imaterial. Isso porque com o CC se busca, também, a disseminação dos trabalhos imateriais. E a essência das narrativas transmídia se dá, como dito, com o diálogo de conteúdos disseminados nas plataformas. Os autores podem optar por licenças específicas, que melhor atendam seus interesses, dentro das opções existentes. Podem ser as licenças CC manejadas para “quaisquer obras, como música, filme, texto, foto, *blog*, banco de dados, compilação, *software* ou qualquer obra passível de proteção por direito autoral” (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 115), atendendo as especificidades do quadro a seguir:

Quadro 1 – Descrição dos tipos de licença *Creative Commons*

Símbolo de licença	Descrição
	Atribuição (by): com esta licença o autor permite que a sua obra seja copiada, distribuída e utilizada, desde que a obra seja sempre atribuída ao autor original através da divulgação do seu nome.

	Atribuição – Não a Obras Derivadas (by-nd) Esta licença permite a redistribuição e o uso para fins comerciais e não comerciais, contanto que a obra seja redistribuída sem modificações e completa, e que os créditos sejam atribuídos ao autor.
	Atribuição/Compartilhamento pela mesma Licença (by-sa) Esta licença permite que outros remixem, adaptem, e criem obras derivadas ainda que para fins comerciais, contanto que o crédito seja atribuído ao autor e que essas obras sejam licenciadas sob os mesmos termos. Esta licença é geralmente comparada a licenças de software livre. Todas as obras derivadas devem ser licenciadas sob os mesmos termos desta. Dessa forma, as obras derivadas também poderão ser usadas para fins comerciais.
	Atribuição – Uso Não Comercial (by-nc). Esta licença permite que outros remixem, adaptem, e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais, porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.

	Atribuição – Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma Licença (by-nc-sa)
	Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra original, desde que com fins não comerciais e contanto que atribuam crédito ao autor e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Outros podem fazer o download ou redistribuir a obra da mesma forma que na licença anterior, mas eles também podem traduzir, fazer remixes e elaborar novas histórias com base na obra original. Toda nova obra feita a partir desta deverá ser licenciada com a mesma licença, de modo que qualquer obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais.
	Atribuição – Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd)
	Esta licença é a mais restritiva dentre as nossas seis licenças principais, permitindo redistribuição. Ela é comumente chamada “propaganda grátis” pois permite que outros façam <i>download</i> das obras licenciadas e as compartilhem, contanto que mencionem o autor, mas sem poder modificar a obra de nenhuma forma, nem utilizá-la para fins comerciais.

Fonte: Disponível em: <<http://www.creativecommons.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

Estas licenças públicas, atualizadas em novembro de 2013 (FAUSTO, 2014), consoante admitem Ronaldo Lemos e Sérgio Branco (2006), podem ser classificadas pela Lei n. 10.406/2002 (Código Civil) como contratos atípicos (art. 425), unilaterais e são regidos pelos princípios dos contratos (respeito à função social-art. 421, boa fé objetiva-art.422). É certo, pois, que por meio de sua flexibilidade das regras autorais o CC pode não criar, mas sim fomentar o senso da aludida proposta *Inteligência Coletiva* de Pierre Lèvy (1993), pois facilita, indistintamente, a construção coletiva do saber. A CC sugere uma nova maneira de circulação da produção cultural que desborda das formas tradicionais de proteção autoral, reaproximando o autor de sua obra, na medida em que lhe confere o poder de distribuí-la ao seu talante (SOARES, 2002).

De fato, as licenças CC constituem-se em alternativas para as narrativas transmídia, adequadas ao que as TICs propiciam no ambiente informacional da atualidade, em benefício do fluxo da informação, do acesso ao conhecimento e do desenvolvimento de uma cultura global com mais fluidez e melhores oportunidades. Com efeito, a participação dos demais atores nas narrativas transmídia dependerá da licença/liberdade que o autor queira imprimir ao seu trabalho imaterial.

Conclusões

Podem ser elencadas como conclusões desta investigação:

1- A lógica social da inovação, da produtividade e do crescimento econômico não foi alcançada pelo “tempo legislativo” da Lei n. 9.610/98, lei que rege as relações de direitos autorais;

2- As potencialidades da narrativa transmídia podem ser, neste sentido, melhor adaptadas pelas licenças CC segundo as possibilidades oferecidas de restrição ou de circulação consentidos pelo autor da obra imaterial.

Referências

- ASCENSÃO, J. O. *Direito Autoral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.
- ARAYA, E. R. M.; VIDOTTI, S. A. B. G. Direito autoral e tecnologias de informação e comunicação no contexto da produção, uso e disseminação de informação: um olhar para as Licenças Creative Commons. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.19, n.3, p. 39-51, set./dez. 2009.
- BARRETO, T. *Estudos de direito I*. (Org.) BARRETO, L.A. Sergipe: Editora Diário Oficial, 2012.
- BITTAR, C. A. *Direito de autor na obra feita sob encomenda*. Ed. Revista dos Tribunais, São Paulo, 1977.
- _____. *Direito de autor*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- CASTELLS, M. *A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- _____. *A sociedade em rede*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, v.1
- CAVALHEIRO, R. História dos Direitos Autorais no Brasil e no Mundo. *Cadernos de Direito*, Brasil, 1, dec. 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/direito/article/view/896/415>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FAUSTO, S. Lançamento da nova versão 4.0 Creative Commons. *SciELO em Perspectiva*. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2014/01/24/lançamento-da-nova-versao-4-0-creative-commons/>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

FONSECA, A. A. *Copyleft: A utopia da pane no sistema*. *Revista de economia política de las tecnologías de la información y comunicación*, v. VIII, n. 2, mayo – ago. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/286/284>>. Acesso em: 08 out. 2013.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Escola de Direito do Rio de Janeiro, Centro de Tecnologia e Sociedade. *Direitos Autorais em reforma*. Rio de Janeiro: FGV Direito RIO, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8789/CTS%20-%20Direitos%20Autorais%20em%20Reforma.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GOSCIOLA, V. Narrativa transmídia: conceituação e origens. In: CAMPALANS, C.; RENÓ, D.; GOSCIOLA, V. (Org). *Narrativas transmedia: entre teorias y prácticas*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2012, pp.7-14.

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

LEMOS, R. Creative Commons, mídia e as transformações recentes do direito da propriedade intelectual. *Revista Direito GV*, v. 1, n. 1, p. 181-187, maio de 2005a. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2797/Creative_Commons_Midia_e_Transformacoes_recntes_do_Direito_da_PI.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LEMOS, R. *Direito, Tecnologia e Cultura*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005b. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/dspace/handle/10438/2190>> Acesso em: 25 de nov. 2013.

LEMOS, R.; BRANCO, S. V. Copyleft, Software Livre e Creative Commons: A Nova Feição dos Direitos Autorais e as Obras Colaborativas. *Revista de Direito Administrativo*, v. 243, p. 180-210, 2006. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/dspace/handle/10438/2796>>. Acesso em: 25 de nov. 2010.

LESSIG, L. *Cultura Livre*: como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para barrar a criação cultural e controlar a criatividade. São Paulo, Trama, 2005. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/5266831/Lawrence-Lessig-Cultura-Livre>> Acesso em: 15 de nov. 2013.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. 15. reimpr. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, C. M.; SANTINI, R. M.; LISBOA, A. M. O trabalho imaterial, produção colaborativa, e economia de dádiva na sociedade da informação. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 8. Salvador-BA, 28-31 out. 2007. *Anais do VIII ENANCIB*. Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT5--096.pdf>>. Acesso em: 18 set. 13.

LIMA, C. M.; SANTINI, R. M. *Produção colaborativa na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008a. Disponível em: <<http://tinyurl.com/lcs6fy5>>. Acesso em: 21 out. 2013.

_____. Copyleft e licenças criativas de uso de informação na sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 37, n. 1, abr. 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652008000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652008000100011>.

MAGALHÃES, T. S. O. *A criação no ciberespaço e as licenças autorais alternativas*. 2008. 83 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7523>. Acesso em: 16 out. 2013.

NETTO, J. C. C. *Direito Autoral no Brasil*. São Paulo: FTD, 1998.

PARANAGUÁ, Pedro; BRANCO, Sérgio. *Direitos autorais*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2756/Direitos%20Autorais.pdf?sequence=5>>. Acesso em: 13 out. 2013.

PIMENTEL, M.; FUKS, H. (Org.). *Sistemas colaborativos [e-book]*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PINHEIRO, P. P. *Direito Digital*. 5. ed. São Paulo, Saraiva, 2013.

RENÓ, D. P.; VERSUTI, A. C.; RENÓ, L. T.L. Transmediação e Conectivismo: contemporaneidade para a Educação. In: NUNES LINHARES, R.; LUCENA, S.; VERSUTI, A. (Org.). *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 55-83.

SANTOS, M. F. As licenças Creative Commons e suas potencialidades para a circulação do jornalismo digital. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, v. 9, n. 1, p. 196-211, Janeiro a Junho de 2012. Disponível em: <<https://journal.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n1p196/22314>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SANTOS, M. S. *Direito autoral na era digital*: impactos, controvérsias e possíveis soluções. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Direito das Relações Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6940>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SCOLARI, Carlos A. *Hipermediaciones*: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Barcelona: Gedisa., 2008.

SILVA FILHO, A. M. Noção e importância das limitações aos direitos do autor. In: BITTAR, E. C. B.; CHINELATO, S. J (Coord.). *Estudos de direito de autor, direito da personalidade, direito do consumidor e danos morais*: em homenagem ao professor Carlos Alberto Bittar. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 25-40.

SOARES, E. C. M. *Regulação do ciberespaço, controle de fluxos internacionais e direitos de autor*: os casos de Portugal e do Brasil. 2002. 202 f. Dissertação

(Mestrado em Cultura e Comunicação) - Universidade de Lisboa (Faculdade de Letras), Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7438/1/ulfl126977_tm.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

TAVARES, R. S. V.; ANJOS, L. C. *Copyleft*: dos Estados Unidos ao correspondente no Brasil. *Revista do CAAP*, v. 1, Belo Horizonte, p. 185-208, jan-jun 2010.

A criatividade no ensino superior: uma abordagem possível

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho
Stela Maris Sanmartín

Não se ensina o futuro,
mas se ensina para que o futuro
seja possível (DUVE, 2012, p. 66).

Este capítulo trata do valor da criatividade na formação superior e da necessidade de a Criatividade ser incorporada às metodologias de ensino, destacando as contribuições que ela pode trazer à aprendizagem significativa dos alunos. Para tanto, desenvolvemos uma reflexão sobre a criatividade no ensino superior, na perspectiva da construção de uma práxis criadora, de professores e de alunos, no sentido de estabelecer um movimento de ação criativa e reflexiva tanto na prática docente, quanto nos processos de a aprendizagem dos alunos.

Levantamos a hipótese de que a prática pedagógica criativa pode oferecer experiências importantes e carregadas de sentido, quando efetuada com propriedade, nas áreas da criatividade e de conhecimento específico. As ações dos professores podem ser compreendidas como atos criativos, que mobilizam reflexão e ação criadoras, buscando orientar o aluno a ver o mundo de diferentes maneiras e instrumentalizá-lo para desenhar projetos pessoais, sintonizado com a vida da sociedade que partilha uma mesma cultura. Desta forma, espe-

ramos demonstrar porque é importante investir em criatividade e promovê-la na didática do ensino superior.

1. Criatividade: algumas considerações

A criatividade pode ser definida como “a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto no qual ela se manifesta” (LUBART, 2007, p. 125), podendo a produção pertencer aos mais variados domínios de expressão, que contemplam, por exemplo, áreas do conhecimento, formação e atuação profissional.

Torre (2005, p. 56-57) ao refletir sobre o conceito, diz que nos deparamos com tantas definições de criatividade, como pontos de vista e posições teóricas. Assim, em suas palavras:

[...] estamos diante de um fenômeno polissêmico, multidimensional e de significado plural. [...] o fenômeno do criativo tem de ser encarado de diversas orientações e de forma multidisciplinar. A criatividade expande suas ramificações para os âmbitos neurológicos, psicológicos, organizacionais e, particularmente, para o pedagógico.[...]a criatividade vem sendo colocada em quatro dimensões básicas: pessoa, processo, meio ou ambiente e produto, mostrando um leque de manifestações tão variado quanto as atividades humanas.

No entanto, a definição é consensual entre um grupo de teóricos da Psicologia, mas, como qualquer outra tentativa de conceituar criatividade, está sujeita a problematizações, sendo este aspecto favorável à produção de conhecimentos não apenas neste ramo. Uma problemática que destacamos reside no fato de o referido conceito apresentar uma tensão entre o que pode ou não ser considerado novo ou original, pois:

Por definição, uma produção nova é original e imprevista quando se distingue pelo assunto ou pelo fato de outras pessoas não a terem realizado. Ela pode, contudo, ser nova em diferentes graus: ela pode apresentar um desvio mínimo por relatar as realizações anteriores ou, ao contrário, revelar ser uma inovação importante (STERNBERG, KAUFMAN e PRETZ, 2002).

Por outro lado, uma produção criativa não pode ser simplesmente uma resposta nova. Ela deve igualmente ser adaptada, ou seja, deve satisfazer diferentes dificuldades ligadas às situações nas quais se encontram as pessoas. (LUBART, 2007, p. 16)

Entre os pólos da novidade e da adaptação a um determinado contexto sociocultural e histórico, podendo a adaptação se referir a valores relacionados com adequação, utilidade e pertinência, reside a complexidade da aplicação do conceito de criatividade, também relacionado com o aprimoramento e a integração social do sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). Consequentemente, também residem oportunidades para reflexões como a nossa, sobre como e por que deve ser criativa a prática pedagógica. O questionamento deve-se menos ao fato de as escolas verem ampliadas suas chances de projeção futura com o incremento da criatividade, do que a uma necessidade de esclarecer, especialmente aos educadores, o que é, como avaliar e como estimular a criatividade discente (BAHIA; NOGUEIRA, 2005).

O mundo contemporâneo oferece produtos de entretenimento muito atraentes para chamar a atenção e despertar a curiosidade dos jovens que iniciam uma formação em nível superior. Filmes, seriados, jogos, redes sociais e inclusive plataformas diversas, com oportunidade para eles criarem suas próprias narrativas ou criarem conteúdos de intervenção ou formas de intervir em narrativas existentes, concorrem com a universidade que, por vezes, parece aos olhos dos alunos, lenta e antiquada. Assim, atribuir sentido as aulas, instigar a curiosidade dos alunos e a vontade de aprender é um dos grandes desafios para os educadores. Já sabemos que uma das formas possíveis de enfrentar este

desafio é trabalhar em sala de aula, e em outros espaços de ensino e aprendizagem, com recursos técnicos e tecnológicos comumente empregados com outras finalidades, mas cremos que as metodologias criativas constituem procedimentos importantes para a imersão nos processos de busca e aprendizagem.

Em qualquer espaço educativo (SANMARTIN, 2013), para que a troca de conhecimento efetivamente ocorra, é necessário estimular o aluno a também questionar e produzir conteúdos e assim posicionar-se como sujeito criador, já que a criatividade é também “o resultado de uma convergência de fatores cognitivos, conativos e ambientais [...]” (LUBART, 2007, p. 15). Desta forma, a criatividade não deve ser confundida com um talento nato concedido a privilegiados ou indivíduos com QI (quociente intelectual) elevado, pois as possíveis problematizações relacionadas com o conceito de criatividade somam-se às controvérsias envolvidas nas medidas de inteligência, tendo sido constatado que “a partir de um certo nível de QI (120) não há mais benefício suplementar” (LUBART, 2007, p. 31) da inteligência para a criatividade. Entretanto, a primeira, combinada com fatores motivacionais e contextuais, pode contribuir para a última, que deve ser tratada como habilidade passível de aprimoramento.

Como os referidos fatores estão estreitamente relacionados com traços de personalidade e emocionais, não há uma fórmula a ser aplicada, por exemplo, a toda uma turma. É necessário estabelecer princípios e critérios claros para a avaliação de processos, bem como de respostas para um determinado problema, por parte dos educadores, procurando considerar as diferenças individuais expressas em respostas também diferenciadas. Isso deve ser feito não apenas na etapa final, mas durante a proposição da tarefa e no decorrer da produção de respostas, quando podem ser observados, por exemplo, estilos de personalidade, estado físico no que se refere à disposição, humor, referências integrantes do repertório dos alunos e estilos cognitivos, ou seja, formas como informações e conhecimentos adquiridos podem ser trabalhados por cada um.

Por outro lado, já foram identificados aspectos motivadores comuns tanto de âmbito interno, como envolvimento com a tarefa e satisfação pessoal, quanto de âmbito externo, como reconhecimento e recompensas. Entretanto, não nos interessa a dicotomização entre motivação intrínseca e extrínseca, adotada por autores como Amabile (1996), devido às contradições que comumente surgem em muitas classificações e ao fato de a classificação em si pouco acrescentar à abordagem da motivação, em nosso contexto. Como exemplo, podemos destacar tarefas ou atividades profissionais cujos resultados podem demonstrar aos alunos a diferença que o trabalho faz não apenas na vida deles, mas na sociedade. Em casos desse tipo, a motivação seria extrínseca – já que baseada num reconhecimento social – ou mista? Para nossos propósitos, a resposta faz menos diferença do que considerar o fato de os alunos poderem se tornar conscientes do sentido do trabalho desenvolvido no campo profissional escolhido e, conseqüentemente, capazes de se preparar para fazer cada vez mais, gerar e conduzir projetos, assim como ampliar ou aprimorar suas metas. Tal quadro amplia a chance de encontrar soluções inovadoras para problemas dos mais diversos domínios, devido ao envolvimento com o trabalho e também ao impacto deste na sociedade e, possivelmente, às recompensas correlacionadas. Como afirma Torre (2005, p. 15): “A criatividade é um fenômeno que circula entre os atributos pessoais e as exigências sociais. Em última instância, é a sociedade que promove e sanciona o valor ou relevância das atividades e resultados criativos”.

Encaminhar o aluno para ação criadora, portanto, é valorizar o ser humano, tomando-o como ponto de partida e de chegada para ação docente, respeitando as diferenças e metas individuais. Esta preocupação reside no fato de projetos docentes deverem contemplar alguns princípios que garantam o desenvolvimento do potencial criador, considerando que qualquer prática docente – seja de observação, reflexão, registro, planejamento ou proposta de atividade

– envolve, explícita ou implicitamente, expectativas, opções, concepções, valores, desejos e ideais do sujeito (MACHADO, 2004).

Diante deste contexto, propomos uma prática educativa que promova autonomia e participação ativa do aluno na construção de conhecimentos e na realização de escolhas fundamentais em sua trajetória acadêmica, profissional e humana. Cabe reiterar o fato de estarmos cientes de que a educação formal pressupõe intencionalidade e sistematização das ações, resultantes da convergência entre os fatores conativos, que dizem respeito “aos modos preferenciais e/ou habituais de se comportar, e se dividem em três categorias distintas: (1) traços de personalidade, (2) estilos cognitivos e (3) motivação.” (LUBART, 2007, p. 20). Na seção seguinte, damos continuidade à abordagem da forma como a combinação entre fatores conativos e ambientais pode ser determinante da criatividade em práticas educacionais universitárias.

2. Educação criativa: uma direção para o ensino superior

Partindo do princípio de que educar não é sinônimo de transmitir informações, mas de capacitar o aluno para exercer seu potencial criador na produção de novos conhecimentos, o ambiente universitário pode ser extremamente favorável à educação criativa, uma vez que: dá acesso ao saber já produzido por meio do contato com profissionais especializados, referências bibliográficas, diversas produções científicas, artísticas, culturais, e do próprio intercâmbio entre os estudantes; e, por outro lado, pode, não somente estimular, mas instrumentalizar os alunos para desenvolver os atributos da pessoa criativa, os processos divergentes de ideação e conseqüentemente para a execução de resultados novos. Em outras palavras, educar criativamente é educar para a mudança, capacitar para a inovação.

Qualquer que seja a matéria que se ensina, o professor projeta sobre o aluno os três mundos que conformam o universo axiológico: o conhecer, o ser e o atuar. Ensinar é transmitir saberes, promover atitudes e valores, experimentar estratégias, formas ou modos de fazer. São para nós as três dimensões formativas sob as quais se deveria abordar a criatividade na formação dos professores (TORRE, 1991, p. 22)⁶.

Torre (1991, p. 23) ressalta, portanto, três dimensões formativas do professor e de sua ação docente: saber, ser e fazer. Para além dos conhecimentos específicos da área, o repertório do professor deve ser ampliado com conhecimentos sobre criatividade (teorias e métodos criativos) e psicodidáticos (saber). Também é fundamental buscar desenvolver as características da pessoa criativa, os processos ideativos, expectativas de mudança, atitude criativa e sensibilidade aos problemas (ser). Além disso, o professor deve criar oportunidades para aplicação do processo ideativo, desenvolver habilidades e destrezas criativas, ter o domínio de estratégias e técnicas, saber manejar o clima criativo e ter hábitos de intervenção criativa (fazer).

Ainda podemos avançar ao considerar que há dois modos de introduzir criatividade no ensino formal:

Um consiste em ensinar um assunto novo, ou uma habilidade nova. Outro, em modificar o atual currículo. Ou ensinamos criatividade como coisa distinta, ou mobilizamos o potencial em todo assunto de que tratamos (KNELLER, 1978, p. 94).

As duas alternativas apresentadas por Kneller foram experimentadas em uma Instituição de Ensino Superior – a Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), no Estado de São Paulo, Brasil. Não apenas nesta escola é recorrente que a graduação tenha como meta a profissionalização, a competência em

6 Trecho traduzido livremente pelos autores.

áreas específicas de conhecimento para o bom desempenho profissional. No entanto, entendemos e assumimos a perspectiva de que um ensino excelente deverá mobilizar as potencialidades criadoras e críticas do aluno para que ele aja com autonomia e autoria em seu campo, após desenvolver sua capacidade de realizar julgamentos ou lidar com os realizados por educadores e críticos especializados, assim como por membros de uma determinada sociedade, sobre os produtos de seu trabalho (DUVE, 2012).

Cabe ressaltarmos que em nosso estudo não partimos de conteúdos específicos integrantes da formação do professor, mas centramos a reflexão na experiência pedagógica e nos princípios metodológicos que podem ser construídos a partir dos conhecimentos em criatividade.

Defendemos a ideia de que a criatividade pode favorecer a prática pedagógica na direção da aprendizagem significativa⁷.

Ausubel observa a aprendizagem em uma perspectiva lógica e psicológica, apontando que a assimilação de novos conteúdos mobilizam grandes quantidades de conhecimentos prévios do aprendiz. O aluno constrói a realidade, atribuindo-lhe significado. Para tanto, necessita de uma atitude favorável para aprender; o aluno deve estar motivado, relacionando o que aprende ao que já sabe.

A aprendizagem, para Ausubel, está ligada à funcionalidade ou à aplicação dos saberes: uso/reflexão/uso. O aluno aprende para si e não para o professor ou para atingir bons resultados nas provas.

A interação entre significados potencialmente novos e ideias básicas relevantes à estrutura do aluno dá origem a significados reais e psicológicos. Visto que cada estrutura cognitiva do aluno é singular, todos os novos significados são forçosamente singulares (IAVELBERG, 2003, p. 45)

7 Ver mais em AUSUBEL, D. H. et. al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1970.

Entendemos a aprendizagem como um processo criativo, como o aprimoramento da capacidade de relacionar conhecimentos já existentes com novos, não como um processo de ampliação da quantidade de conhecimentos simplesmente por memorização – característica da aprendizagem mecânica⁸. Tal resultado da tensão entre novidade e adaptação no ensino depende principalmente da atuação do educador sobre a – anteriormente mencionada – combinação entre fatores conativos e ambientais, pois se o mesmo for preparado, terá mais chances de diversificar as experiências dos alunos, garantir a aprendizagem de conteúdos e também favorecer a compreensão da ação criativa e criadora na vida pessoal e futura atuação profissional dos mesmos.

Podemos distinguir criatividade de criação ao considerar, com base em Ostrower (1995 [1987]), que os termos são correlacionados, mas implicam estados mentais diferentes. Em princípio, a criatividade reside no potencial de cada um, sendo esta mais uma razão para tratarmos a mesma como habilidade. A criação, por sua vez, constitui uma escolha de cada um, sendo a escolha resultante da interação entre as três categorias integrantes dos fatores conativos que, por sua vez, configuram-se num determinado contexto ambiental.

A criatividade caracteriza-se como um potencial integrado por vivências que variam do âmbito sensorial ao intelectual e os interligam, podendo levar à compreensão e à coerência. Trata-se de um potencial que aprofunda o raciocínio consciente, ligando-o ao intuitivo – ou até mesmo ao inconsciente –, e que permite, por meio da experiência, vivenciar e agir criativamente. Todos nascem com este potencial, mas evidentemente não o têm – ou nem sempre podem expressá-lo – no mesmo grau e nas mesmas áreas.

Como consequência, a criatividade é um potencial em aberto, vindo a manifestar-se nas pessoas por meio de inclinações, interesses e aptidões. Entretanto, embora exista desde o primeiro momento de vida, justamente em

8 Ver mais em MACHADO, Nilson. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

condição latente, as potencialidades criativas não irão se tornar conhecidas antes de poderem concretizar-se nos encontros da pessoa com a vida, durante os processos de interação social e aculturação. A fonte da criatividade, seja qual for o domínio de expressão do sujeito, é uma sensibilidade que abrange o mundo psíquico dos sentimentos e valores, o mundo da imaginação. Com a imaginação ele enfrenta a materialidade do mundo, cria significações e *projeta* a sua ação transformadora e construtora do real.

A criação, por outro lado, dá-se em atos concretos e específicos que o criador deve dominar. É a partir de uma linguagem e uma materialidade específica que o criador poderá configurar formas novas. Para fazermos um paralelo com uma área de conhecimento específica, podemos dizer que o matemático criativo é aquele que tem muito conhecimento e pode propor uma fórmula ou teoria a partir do já existente e, portanto, dentro de um determinado grau de novidade no qual a adaptação é muito importante. O criador é aquele que realiza a ideia e comunica os resultados em formas novas, sendo a comunicação de sua produção uma etapa fundamental do processo de criação, pelo fato de ser determinante do julgamento social (FORMIGA SOBRINHO, 2013). Este, por sua vez, configura a aceitação da realização e pode caracterizar a mesma como criativa a partir de critérios desenvolvidos com o passar do tempo e integrantes de um consenso no campo, formado por especialistas e críticos de um determinado ramo, ou na área (CSIKSZENTMIHALYI, 1997) ou cultura partilhada numa sociedade.

Neste momento, iremos nos deter ao campo formado por educadores. Assim sendo, afirmamos que a Criatividade pode ser também tratada como disciplina específica verticalizando os estudos teóricos em suas dimensões pessoa, processo, produto e ambiente, além de desenvolver habilidades do pensamento criador e métodos que favorecem os processos de criação. Nesta perspectiva, também cabe ao educador proporcionar vivências e desenvolver processos criativos em sala de aula como um meio eficaz de promover aprendizagem

significativa. Por outras palavras, se o professor tiver experiências criativas importantes e carregadas de sentido seja num campo profissional específico, seja em sua didática, terá mais chance de adaptar sua prática pedagógica às necessidades dos alunos, trabalhando com propriedade sua área de conhecimento qualquer que seja.

A proposta ainda é desafiadora, pois as práticas educativas são baseadas em modelos vivenciados e construídos ao longo da aprendizagem, nas habilidades, recursos técnicos e valores integrantes de uma determinada cultura e estabelecidos durante longa trajetória histórica na qual conhecimentos adquiridos e experiências foram transmitidos de uma geração para outra. Diante deste fato, não há como ignorar o fato de a Educação ter função adaptadora. No entanto, ao invés de repetir, reproduzir e manter mecanicamente o já conhecido, a educação deve igualmente ocupar-se em potencializar o homem para a produção de novos saberes, técnicas e valores para criar, intervir, modificar, transformar o já existente e gerar resultados valiosos para o contexto do qual se faz parte. Trata-se de uma educação emancipadora e potencialmente transformadora de uma sociedade. Para isso, os professores – em diferentes etapas de sua formação ou atuação profissional – precisam ser afetados pela experiência da ação criativa e criadora, pois: “A ação intelectual e imaginativa dos professores em formação é imprescindível para que construam os significados que apoiarão seu ensino.” (Iavelberg; Sanmartin, 2009, p. 81).

A prática educativa é um importante fenômeno integrante da vida social: se é um âmbito da realidade, pode ser investigado; e se é uma atividade humana, pode tornar-se objeto de conhecimento. A pedagogia toma a educação como objeto de estudos, portanto, é uma área que investiga a realidade educativa, que estuda a teoria e a prática da educação.

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação,

para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2010, p. 32).

Assim, a intencionalidade do ato de educar envolve fins desejáveis do processo, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, a referida intencionalidade envolve valores, compromissos éticos e escolhas como a de assumir a prática pedagógica criativa para gerar uma aprendizagem significativa.

A dinâmica do processo se constitui no vínculo entre a atividade de ensino realizada pelo professor e a aprendizagem que decorre do encontro efetivo entre aluno e o conteúdo. Portanto, o campo do didático, ou seja, a didática refere-se especificamente à teoria e à prática do ensino e da aprendizagem, tornando o trabalho docente pedagógico porque intencional; e didático porque organiza a ação para a aprendizagem. O objeto da Didática é a aula.

Além do grande leque de conteúdos ligados a cada área de formação do professor, o foco deste texto é, portanto, indicar a necessidade de formar professores criativos capazes de não apenas repetir modelos, mas também de experimentar, criar atividades adequadas às especificidades de suas turmas e escolas, seja no âmbito de cursos de graduação ou de pós-graduação. Esses professores podem incorporar novos conhecimentos, exercitando sempre a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas cientes de que, neste processo, construirão lugares marcados de identidade para o desenvolvimento de seres ativos, criativos, reflexivos, aptos a edificar projetos ou experimentar percursos diversos.

Considerar o aluno um sujeito do conhecimento é considerar o repertório que ele já traz para a sala de aula, partir dele para a construção de novos conhecimentos e também transformar a atitude passiva em participação ativa nesta

construção, aproximando-nos das teorias sócioconstrutivistas. Libâneo (2002) explica o termo da seguinte maneira:

[...] sócio porque compreende a situação de ensino e aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos frente ao saber escolar. Quer dizer: o aluno constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, com a ajuda do professor. O professor é aqui parceiro mais experiente na conquista do conhecimento, interagindo com a experiência do aluno. O papel do ensino – e, portanto, do professor – é mediar a relação de conhecimento que o aluno trava com os objetos de conhecimento e consigo mesmo, para a construção de sua aprendizagem. O papel do ensino é possibilitar que o aluno desenvolva suas próprias capacidades para que ele mesmo realize as tarefas de aprendizagem e chegue a um resultado (LIBÂNEO, 2002, p. 05).

Nesta concepção está implícita a ideia de que conhecimento não se transmite e ensino, como nos diz Libâneo (2002, p. 06), também não se reduz a “dar atividades para que os alunos fiquem “ocupados” ou aprendam fazendo”. O processo de ensino evoca percepção ativa e raciocínio dos alunos diante dos problemas e conteúdos apresentados; e a aprendizagem se constrói quando o sujeito age sobre as informações, atribuindo-lhes significados, ou seja, quando há troca, e não apenas transmissão unilateral de conhecimentos. Compreendemos aprendizagem, portanto, como resultado da relação ativa e criativa entre sujeitos e objetos, ação socialmente mediada inclusive pelo que, em determinado momento, apresenta-se como critério estabelecido para aceitar e caracterizar ou julgar como criativas práticas educativas e produções em diversos outros domínios com os quais a educação pode contribuir bastante.

O caráter pedagógico, portanto, refere-se à intencionalidade da ação educativa e os resultados desta investigação determinam princípios para atuação criativa capazes de dar novo sentido à atividade educativa.

3. Considerações finais

Ainda há muitos desafios na saga de trabalhar com a criatividade entre os pólos novidade e adaptação, principalmente no que se refere à elaboração de propostas e práticas de aprendizagem significativa voltadas para preservar o espaço da sala de aula e valorizar os personagens atuantes neste cenário.

Entre os desafios destacamos: conservar o brilho nos olhos do educador para ter e manter o prazer de estar em sala de aula, pensando e agindo juntamente com seus alunos; transformar a forma burocrática de ministrar aula em busca de princípios metodológicos criativos que o instigue a criar sempre novos métodos para sua prática pedagógica; despertar a curiosidade dos alunos, para que eles queiram saber mais, mantendo o sorriso no rosto daqueles que estão satisfeitos com o processo de busca; conservar a ideia de educação como processo integrante do percurso da formação escolar; não se esquecer de que os resultados são materializações de uma das possibilidades que este processo apresenta, mas podem gerar novas perspectivas para outros processos e outros resultados; manter a autoridade do professor, reconhecida hierarquia de alguém que pode orientar percursos, respeitando a liberdade que requer todo ato de conhecer; e conservar também autonomia, brincadeira, cooperação, liberdade, sensibilidade, afeto e sala de aula como lugar significativo de ensino e aprendizagem, na tentativa de formar indivíduos sensíveis, autores de suas marcas pessoais.

Um dos principais desafios, portanto, é despertar ou aprimorar o prazer pelo conhecimento, capaz não de fazer o aluno menosprezar os encantos das produções de entretenimento do *ambiente externo* – o que é praticamente impossível –, mas de torná-lo capaz de também utilizar, por exemplo, métodos criativos e produtos tecnológicos em favor de seu aprendizado; e até mesmo de atuar na concepção de outros produtos inovadores. Desta forma, ele não estaria sujeito a se tornar mero consumidor de aplicativos, jogos, aparelhos etc.,

mas também poderia produzir inovações capazes de atender, em princípio, suas próprias demandas, por exemplo, de praticidade. Poderia também modificar, ampliar ou até mesmo gerar demandas inclusive de cunho emocional, ao criar algum produto capaz de se tornar desejado por muitas pessoas.

Esta proposta certamente está sujeita a muitas críticas, pois os próprios estudos de criatividade já foram e ainda são alvo das mesmas, em razão de constituírem resultados de demandas econômicas ou serem passíveis de aplicação a contextos empresariais. Entretanto, a própria reflexão apresentada refere-se ao contexto da educação superior, no sentido de contribuir para a formação de sujeitos criativos cuja atuação pode ter impactos diversos na sociedade, variáveis desde o âmbito social e ambiental ao tecnológico e potencialmente motivadores de sua ação criadora. Esta, por sua vez, tem impacto na satisfação, segurança, autonomia e autodeterminação do sujeito criador. Tal impacto desdobra-se nas interações sociais e, quando multiplicado, pode gerar benefícios diversos para toda uma sociedade.

Também é importante discutir os impactos das produções criativas, pois nem sempre são – e nunca são totalmente – positivos, mas isso pode ser objeto de outro texto. Neste nos detemos a tratar da e uma educação criadora, capaz de permitir que os saberes já produzidos pela humanidade sejam conhecidos, mas também de estimular o aluno, potencialmente criador, a transcender a informação para experimentar, descobrir, propor, enfim, produzir conhecimento.

Referências

- AMABILE, T. *Creativity in context*. New York: Perseus Books, 1996.
- AUSUBEL, D. H. et. al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1970.
- BAHIA, S.; NOGUEIRA, S. I. Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. (Org.). *Psicologia da educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água, 2005. Disponível em: <<http://www.crearmundos.net/primeros/revista-crearmundos-2005/sara-sara.htm>>
- CARVALHO, A. M. P. de. (Org.) *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity – flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper USA, 1997.
- DUVE, T. de. *Fazendo escola (ou refazendo-a)*. Chapecó: Argos, 2012.
- FORMIGA SOBRINHO, A. B. A Criatividade em Processos de Criação da Publicidade de Utilidade Pública. In: PEREZ, C.; TRINDADE, E. (Org.). *Deve haver mais pesquisa na publicidade porque é assim que se conquista a real beleza*. 1. ed. São Paulo: Schoba/ABP2/ FAPESP e CRP/ECA/USP, 2013, v. 1, p. 288-299.
- IABELBERG, R.; SANMARTIN, S. M. A monografia na formação de professores de arte. In: REBOUÇAS, M. M.; COLA, C. P. (Org.). *Espaços de Formação de arte*. Vitória, EDUFES, 2010, v. 1, p. 79-91.
- IABELBERG, R. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KNELLER, G. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática. Velhos e novos temas*. Edição do autor, maio 2002. Disponível em: <gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>. Acesso e: 17 de jan. de 2012.
- _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.
- LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MACHADO, L. A. de S. A. *A criatividade, disciplina e instrumento chave na formação universitária: o caso de 20 anos criativos na FAAP*. [Dissertação] Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2012.
- MACHADO, Nilson. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- _____. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). *Da criatividade à inovação*. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 11-38.
- OSTROWER, F. *Criatividade e Processo de Criação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995 [1987].
- PRADO, D. de. *Modelos creativos para el cambio docente*. Santiago: CIC, 1987.
- _____. *Reorientar creativamente la escuela*. Santiago: CIC, 1990.
- SANMARTIN, S. M. *Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos*. [Doutorado] São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
- TORRE, S. de la. *Dialogando com a criatividade*. Tradução de Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

_____. *Como sistematizar a estimulação criativa?* In: MARIN, R.; TORRE, S. de L. (Coord.) *Manual de Creatividad: aplicaciones educativas*. Espanha: Vicens Vives, 1991.

A identidade do professor de EaD: uma perspectiva da cultura educacional contemporânea

*Fabricia Teixeira Borges
Niraildes Machado Prado
Juliana Tavares*

O lugar da identidade é um lugar sem lugar; em outras palavras, o lugar da identidade está no horizonte do impossível.
Élida Ferreira

Quando se fala da identidade da categoria docente fica evidenciada uma característica comum entre todos eles: é um grupo heterogêneo, todos são formados para fazer a mesma coisa: ensinar. Entretanto, mesmo considerando esse aspecto aparentemente comum a todos, quando pensado no efetivo processo de significação do ser professor, emergem as diferenças e podemos perceber que cada um, além de sua subjetividade, ainda congregam outras características que os fazem diferentes e ao mesmo tempo pertencentes ao grupo dos professores. Esta diferença fica bastante evidenciada no cotidiano dos professores.

A prática da docência apesar de parecer una, apresenta características peculiares. O professor diferencia-se do outro de várias maneiras. Pode ser em

relação ao tipo de instituição onde trabalha, se pública ou privada, ou em relação a sua atuação nas diversas etapas da educação, podendo ser professor de educação infantil, ensino fundamental, médio superior, de educação a distância ou da educação especial. Outro fator que contribui de forma evidente para distingui-lo dos demais colegas é a formação e a qualificação profissional.

Entretanto existe entre todos os docentes uma característica comum, independente do espaço, do nível, da modalidade onde exerce suas atividades a docência favorece um cotidiano com ampla troca entre os pares. As relações humanas permeiam todo o fazer docente e se estabelece com base na linguagem, no diálogo que existe desde o processo de formação. Há algum tempo, o grupo de pesquisa *Educação, cultura e desenvolvimento humano* (CNPq) tem pesquisado a formação docente, no sentido de entender como os professores se constituem. Ora como construção de si, ora como identidade docente. O foco nestes estudos tem possibilitado entender um pouco como esses profissionais transitam por suas histórias para se identificarem como professores. Seja no ensino infantil, fundamental ou superior. Ou ainda, no ensino presencial ou EaD. Neste, capítulo vamos tecer uma discussão em relação à identidade do professor de ensino a distância – EaD. Sobre isto começamos com a seguinte suposição: a identidade do professor provém de trabalho como docente e na relação com os alunos. Em nossas pesquisas, a relação com o aluno constitui uma das principais referências da identidade do professor, independente de qual instituição trabalha ou em qual nível da educação ele está. Assim podemos considerar a relação com o aluno um dos pontos centrais da identidade de todo professor. Ser professor se constitui, essencialmente a partir de sua interação com o aluno. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 35) o trabalho docente não é constituído de matérias inertes ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

A relação do professor com outro professor, com o aluno, com o seu formador, são elementos geradores do dialogismo que para Bakhtin (2003) aparece como uma forma de construção de conhecimentos e também de ser. Dialogismo é explicado pelo autor como sendo o elemento representativo das relações dos discursos existentes entre o eu e o outro, portanto é nas relações interpessoais que se estabelece o conhecimento, quando se internaliza o discurso do outro e de si. Uma vez que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu,” Bakhtin (2003, p.79), também ideologicamente.

A identidade de cada um é construída durante suas histórias de vida e profissional e envolve as relações com os pares, tanto no contexto familiar como nos espaços sociais acadêmicos. Nestes encontros a “construção/desconstrução” é constante. É na interação com os demais, que a posição do eu passa a ser redimensionada tendo como expressão as interações dialógicas que se estabelecem ideologicamente em cada contexto (HARRÉ, 2003). A união das ideias, as trocas, os confrontos, são denominadores da construção de valores, e é neste sentido que adotamos a identidade como uma construção estética de si e também uma construção na fronteira entre o outro e o eu. E a esse respeito, Faraco corrobora afirmando que:

O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (FARACO, 2003, p. 22)

Bakhtin (1993) esclarece que a alteridade não é um destinatário pacífico que se resume em compreender o locutor; sua atitude em relação à fala do locutor é sempre responsiva, ativa e materializa-se na sua resposta (aparente ou oculta). Por isto a interação dialógica é regulada pelos valores, que aqui consideramos como estético, dos locutores envolvidos. É exatamente uma resposta e não uma compreensão passiva que o locutor espera do(s) outro(s) a quem o seu discurso se dirige, resposta que pode se materializar sob a forma de uma concordância, adesão, objeção, execução, etc. (CLARK, 1998).

Nas discussões acerca da profissão docente e da diversidade de atuação dos professores, bem como a respeito da nova forma do fazer docente, Brzezinski (2002), cita autores como Enguita, Nóvoa, Perrenoud entre outros, que apresentam “posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para a construção de uma identidade profissional do professorado” (ZANATTA et al, 2002, p. 160) .

Entretanto, a conceituação de identidade é algo muito complexo, uma vez que designa algo que não é fixo, que está em constante transformação. A velocidade das informações diminui as barreiras entre as diversas nações do mundo, entre as diversas línguas faladas, entre as crenças vividas entre as culturas implantadas e possibilita ao sujeito “está sempre em construção” (FERREIRA, 2002, p. 11). O hibridismo cultural e linguístico nos convida a fazer parte de identidades em fronteiras, ou de uma diáspora cultural (BHABHA, 1994; HALL, 2006).

Em relação à identidade do professor, Gatti, afirma que:

[...] a identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres

humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996 apud BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

Já pesquisadora Vera Placco, em texto publicado sobre a aprendizagem do adulto professor, apresenta o seguinte conceito de formação identitária:

É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo (PLACCO, 2006, p. 21).

No caso dos professores, os conhecimentos específicos adquiridos, as escolhas, formas de atuar e as interações refletem em seus posicionamentos que têm significados e valores específicos para cada um, e são resultados de seus movimentos dialógicos frente à interação de suas experiências vividas. Mas em contato com os demais pares são “contextos que não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 1981, p. 96). É nesta tensão, que entendemos que a identidade se constrói, na fronteira entre o eu e o outro, em um constante contato dialógico. Consideramos que a construção da identidade de um professor é resultado das suas escolhas, de suas histórias, de suas interações e, vai se formando desde suas primeiras escolhas e experiências com o mundo docente e da educação. Começo a ser professor no primeiro dia que vou à aula como aluno, quando começo a compreender a noção e os conceitos relacionadas à escola, professor, família, colegas, estudos.

1. Ser professor na era virtual

Abordar o professor na era virtual é considerar o professor na contemporaneidade, na cultura em que vivemos atualmente. Na era digital a importância da comunicação a distância tem se difundido cada vez mais, trazendo para o homem o que é distante na palma de suas mãos, através de computadores e vários aparelhos tecnológicos de modo instantâneo e em um tempo que desconsidera o espaço e o lugar. O espaço agora é o da mão, com seus movimentos digitais, mediados por instrumentos tecnológicos com sentidos amplos que cada dia se multiplicam e se ampliam. Estas tecnologias, têm mudado a própria relação que se tem com o tempo, o espaço e as interações humanas. Com a educação não poderia ser diferente, visto que historicamente o ensino, mais especificamente a distância, já se utilizou de inúmeros meios de comunicação, como correspondências, rádio, televisão e, atualmente vale-se de recursos digitais, como computador, *tablet*, dentre outros, para mediar a relação entre professores, alunos e suas respectivas instituições.

O uso das tecnologias e da internet 2.0 no ensino a distância tem dado um novo norte para o professor que atua nesta modalidade, tem atribuído novos significados através de novas situações e posicionamentos de si, visto que as mudanças acontecem em todo tempo, o contexto em que este docente está inserido é dialético, muda sempre. E são nessas mudanças que o ensino a distância inserido desde a década de 90 quando a Educação a Distância (EaD) foi introduzida no sistema nacional brasileiro como mais uma modalidade de ensino e de aprendizagem com a Lei n. 9.394 (LDB), vem se consolidando no ensino superior no Brasil, com o uso de inovações tecnológicas e nos possibilitando refletir uma nova perspectiva do ser professor. Um dos principais elementos que caracterizam o EaD é a distância entre o professor e o aluno, a

utilização de ferramentas tecnológicas e possibilidades de encontros ocasionais afim de socialização, dentre outros.

Mas, estas mudanças de se conceber e interagir no mundo, não impactam apenas o professor da EaD. É uma nova forma de se relacionar, de ser e de conceber o mundo que interferem com a própria construção de si, independente, de qual profissão ou identidade se construa. Então, entendemos, que hoje, a perspectiva de ser professor, de se identificar com a profissão de docente é impactado por estas novas tecnologias, independente de ser presencial, ou não. Claro que, percebemos no professor da EaD uma construção de si muito mais direta e urgente quando abordamos o uso das novas tecnologias. Gerando novos posicionamentos do eu frente a forma de interagir e conceber a experiência docente. O outro, o aluno, já não está em um lugar e em um tempo definido de encontro. O encontro ao mesmo tempo em que em uma hora se apressa em acontecer, se tarda em outros momentos. É uma sincronia e uma assincronia, um estar e um não estar, que mutila as concepções de um ensino e uma educação que insiste em se apegar ao concreto conceito de realidade, embora saibamos, que o virtual já impera no próprio conceito de conhecimento, de Outro, de relação e, principalmente, de pensamento. O pensamento humano é virtual, pois efetiva-se na abstração. Quanto mais abstração, mais elaborado é o pensamento e tanto mais virtual.

Uma vez que a carreira do professor no Brasil é pautada no ensino presencial, essas ferramentas tecnológicas têm atribuído também dificuldades no que diz respeito a ausência do aluno e esta dificuldade concentra-se em uma relação vivenciada de modo presencial com o outro, neste caso o aluno, é estabelecido por meio do olhar, uma vez que o rosto, as expressões faciais, os gestos e a entonação da voz, o sorriso a postura do corpo etc., permitem o estabelecimento de proximidade e, em muitas vezes de conhecimento.

2. O que temos aprendido sobre os docentes na EaD

Desde o final da década de 90 que o Ensino a Distância vem tomando espaço na educação superior no Brasil. E mesmo que a carreira de professores, como os professores entrevistados em nossas pesquisas, esteja pautada na modalidade de ensino presencial, analisamos, também, que em algum momento da carreira os docentes entrevistados tiveram acesso à modalidade de ensino a distância mesmo que de maneira insipiente, desgastante ou engessada, como os docentes narraram. O que nos leva a entender que no decorrer das décadas sempre houve iniciativas de implantação do ensino a distância. Percebemos também que, de alguma forma, o universo que o professor da educação tradicional do qual faz parte há anos tem se configurado cada vez presente pelo universo virtual ou *online*, à medida que avançam as tecnologias, fazendo com que esse professor tenha novos posicionamentos em relação ao uso das novas tecnologias e na transição de uma modalidade para a outra permitindo que seu papel de professor adquira novos significados semelhante ao mundo em que vivemos.

Independente da área de formação dos professores entrevistados todos começaram sua carreira na modalidade presencial, e as experiências vividas nesta modalidade funcionaram com um *scaffolding* (Vigotski xxx) para a atuação na Educação à Distância, ora ampliando e sustentando os novos significados de ser professor, ora causando tensões para que novos comportamentos possam emergir. Como a maioria das carreiras dos professores foram iniciadas e vivenciadas no ensino presencial, e, principalmente pelo modelo tradicional, há um forte impacto deste modelo no ensino a distância. Pensamos que não seja apenas um impacto, mas uma forma de ser professor. Uma identidade docente que concebe o professor como sendo aquele que atua no ensino tradicional e de forma presencial. E é este mesmo professor que começa a atuar na EaD e a participar dos espaços do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA),

dos *podcast*, das vídeo-aulas, enfim este docente por onde quer que transite, no espaço e tempo assim estabelecidos, leva consigo sua identidade construindo suas relações baseadas em habilidades do ensino presencial. Vejamos alguns episódios:

[...] Foi uma experiência diferente! O presencial a gente tem uma semana pra gente preparar as aulas, a gente pode preparar a aula hoje pra um mês, dois meses. O EaD não! O EaD a gente antes de começar as aulas tem que tá tudo preparado tudo no cronograma, o quê que vai acontecer, o quê que vai apresentar, o quê que vai dar/ ministrar, como que vai ser o antes o depois, então já tem que estar tudo preparado, tudo programado, tudo digitado; são muitos formulários, muitos protocolos que no presencial já não tem. Então essa é a grande dificuldade pra quem está iniciando no EaD. (**Professor 3**)

A Educação a Distância foi introduzida no sistema nacional brasileiro como mais uma modalidade de ensino e de aprendizagem com a Lei n. 9.394, da LDB, através do artigo 80 e regulamentada pelo Decreto n. 5.622 de 20/12/05, com normatização definida na Portaria Ministerial n. 4.3613, de 2004. Desde que a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 reconheceu a EaD no Brasil, foram produzidos documentos oficiais sobre Referenciais de Qualidade em Educação a Distância. Através desses referenciais foi possível ter uma visão mais uniforme dos objetivos educacionais estabelecidos pelo governo federal nessa modalidade de ensino.

Sabemos que historicamente, a EaD já se utilizou das correspondências, do rádio, de televisão e, que os dias atuais vale-se de recursos digitais, como a internet afim de que as ações educacionais concretizem-se, que para nós, só podem acontecer pela e nas interações sociais que são viabilizadas por espaços, seja ele presencial ou *online*.

Ao analisar as conversações de cada docente entrevistado identificamos algumas dificuldades que tiveram na transição do ensino presencial para a modalidade de ensino a distância. E ao identificarmos essas dificuldades presente

em cada narrativa é de fundamental importância definir os elementos centrais que caracterizam a EaD, bem como: separação física entre professor e aluno; utilização de ferramentas tecnológicas, possibilidades de encontros ocasionais afim de socialização dentre outros.

Um dos principais elementos que caracterizam a EaD é a distância entre o professor e o aluno, no entanto outro elemento entra em cena nesta modalidade que é o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias educacionais, sejam das mais atuais como a internet, videoconferência, fóruns dentre outros, ou as convencionais como vídeo, televisão, projetor dentre outros. E são essas características próprias da EaD que trouxeram dificuldades os docentes entrevistados, uma dificuldade mais presente nas falas foi o elemento técnico de comunicação, a câmera de filmagem e nos aparatos da informática. Vejamos em um trecho da entrevista a seguir:

[...] minha grande dificuldade é. foi em relação a toda parte técnica né? Da informática porque essa foi à primeira dificuldade que você lida com uma série de formulários, aula via satélite uma coisa que é completamente diferente da realidade. é. outro foco. você tá olhando pra câmera. você não interage com o aluno, então superar tudo isso é uma coisa que a gente vem superando aos poucos. É. a experiência de EaD é. a experiência minha é muito pequena... **(Professor 1)**

Essa dificuldade de interagir por meio técnico de comunicação é proveniente de outra dificuldade que é a relação com outro estabelecido por meio do olhar, uma vez que o rosto, as expressões faciais, os gestos e a entonação da voz, o sorriso a postura do corpo etc., permitem o estabelecimento de proximidade.

Sendo assim o conflito e dificuldade desse docente nesta modalidade se dá porque as relações interpessoais foram construídas face a face. Contudo entendemos que diálogo não acontece apenas quando se conversa face a face com alguém, mas em todo o processo da comunicação verbal como, por exemplo,

nos livros, nos textos, no *e-mail*, nos fóruns, nos chats, nos *podcast* etc. A forma como a fala se materializa está contextualizada e direcionada a outro, que participa dessa enunciação, e como afirmamos isso não só ocorre face a face.

[...] AVA o Ambiente Virtual de Aprendizagem em que o aluno entra acessa pelo seu computador pela internet naturalmente esse ambiente virtual ali ele tem um universo de tarefas desde de aulas que são dadas e que estão gravadas e que eles conseguem acompanhar o acesso ao livro ao texto a participação dos fóruns dos chats do podcast que são pequenas gravação em áudios que eles escuta pó resumo de cada assunto de todo o programa de cada assunto que vai ser desenvolvido os e-mail em que eles pode se comunicar com o professor em qualquer momento e quando nós não estamos no ar não estamos transmitindo a aula nós estamos de plantão aqui pra resumir uma matéria...**(Professor 2)**

[...] melhorando. esta. enfim esta proposta que venha ser educação tanto quanto educação presencial é apenas uma modalidade que é via meios de comunicação que não limitam mais é no tempo e no espaço essa relação do educador e do educando []...**(Professor 1)**

Sabemos que cada docente possui sua história de vida, suas experiências que os tornam maduros no que fazem. Em uns observamos o conflito de lidar com uma câmera, em contrapartida outros a partir de suas vivências e história de vida sente uma satisfação nessa relação que se estabelece por meio de uma câmera e isso não trás nenhuma dificuldade para o mesmo. Entendemos que o ser humano se constrói em um ambiente sócio-histórico-cultural e que neste ambiente circulam seus significados, portanto mesmo que esse professor entrevistado sinta-se a vontade interagindo “a distância” com seus alunos, é importante ressaltar que ainda assim esse contexto movimentem significados fazendo com que alguns dos seus posicionamentos sejam (re)significados implicando assim mudança na sua forma de ser e agir como professor de determinada disciplina a distância, de frente as câmeras. Obviamente que sua experiência no contexto presencial trás uma segurança fundamental, mas não

pode substituir este novo espaço e contexto que agora ele está desenvolvendo suas relações ativas e transformadoras.

3. Cadê o aluno? A identidade docente na fronteira do virtual

Entendemos que proximidade do outro e o diálogo não acontece apenas quando se está face a face, mas em todo o processo da comunicação verbal como, por exemplo, nos livros, nos textos, no *e-mail*, nos fóruns, nos chats, nos *podcast* etc. A forma como a fala se materializa está contextualizada e direcionada ao outro, que participa dessa enunciação, e como afirmamos isso não ocorre somente face a face.

Para Vigotski (2001), a linguagem é o processo central para se entender a atividade psíquica e, conseqüentemente a construção do conhecimento e da aprendizagem. Na educação formal, seja na modalidade presencial ou na modalidade a distância, a linguagem continua sendo o principal mediador do ensino- aprendizagem. A escrita e a leitura fazem parte da cultura educacional e, constitui um rito que ultrapassa a escola, o processo de alfabetização. Saber ler e escrever é também um alfabetizar-se para o mundo. No entanto, na EaD, e mesmo na presencial, não é importante apenas escrita através de impressos e nem apenas falada em uma aula expositiva, mas de diversas maneiras, dialogando entre si no espaço e tempo virtual, seja este tempo síncrono ou assíncrono, as diferentes linguagens constroem um mundo semiótico que medeia as relações educativas.

Então, lançamos aqui a ideia de que não é o conceito de virtual, ou de virtualidade que evoca tensão no professor, mas a forma com que esta virtualidade está sendo mediada e construída na relação com seus alunos. O lugar do pro-

fessor deixa de ser a sala de aula para ser um estúdio, quando, por exemplo, comparamos a sala de aula do ensino presencial com uma videoconferência:

[...] É. Agora pra quem entra do nada no estúdio. A primeira aula é complicada. Eu mesmo assim mesmo a primeira aula foi mais complicada. É. Porque a gente não tem um feedback dos alunos: será que estão entendendo, será que não estão? E. Enquanto no presencial você só de olhar na cara você sabe se o aluno tá entendendo ou não! Isso é a grande dificuldade mesmo que tem. Agora! A gente tem, no fim a gente te o feedback total, se os alunos gostaram ou não gostaram que aí vem através de e-mail, não vem através. Na aula. Vem através de e-mail. **(Professor 3)**

A mediação com o mundo muda e entendemos que esta mudança gera um conflito na identidade do professor, pois seu referencial de presença é ameaçado por uma pseudo-ausência do aluno. Se nos relacionamos semioticamente (VIGOTSKI, 2008) com o mundo, o conceito e o *status* de presença também é significado constantemente nas experiências vividas. A mediação, do professor com o aluno, que ocorria face a face, agora fica em alguma nuvem vagando por um endereço que não se vê. A imagem do aluno, a voz do aluno, o *feedback* que tarda em chegar. E chega sem outros referenciais semióticos que poderiam gerar os sentidos e os significados que ocorriam na relação presencial com o aluno. Na educação a distância, outros signos estão presentes, signos que ele tem que aprender a ler sob outro ponto histórico e de outras experiências. Outra semiótica se estabelece, pois os mediadores provem de outros lugares históricos e culturais que não o dele de professor naquela tradicional sala de aula.

E como a videoconferência amedronta! Amedronta justamente por tudo isto, por tirar do professor a forma histórica de mediação com seu aluno, construída culturalmente e em suas experiências pessoais. Quando um professor que durante 30 anos da sua carreira ministrou aula expositiva em uma sala de aula se depara com uma câmera de vídeo em um estúdio, tal como em uma

televisão, ocorre uma mudança em seus posicionamentos e novos significados são atribuídos na construção do ser professor. Sabemos que o homem se constrói em um ambiente sócio-histórico-cultural e que neste ambiente circulam seus significados (VIGOTSKI, 2008; BAKHTIN, 1981), portanto a sua forma de ser e agir frente a um elemento técnico de comunicação, neste caso a câmera de filmagem, é diferente de sua atuação em sua sala de aula, porque são ambientes diferentes e a própria mediação do instrumento trás em si outros significados que não estão presentes na aula presencial tradicional.

A teoria do posicionamento (HARRÉ; MOGHADDAM, 2003) parte da concepção que os atos de fala são lugares (espaços) ideológicos em que as interações verbais tomam forma de construções identitárias de si e do outro. Bakhtin destaca:

É quase total a analogia entre significados das fronteiras temporais e os significados das fronteiras espaciais na autoconsciência que se tem do outro. A descrição fenomenológica dessas experiências – contanto com a descrição não seja perturbada por leis genéricas ou por considerações teóricas externas (o homem em geral, o nivelamento das respectivas posições do eu e do outro, o esquecimento dos valores) – esclarece a diferença fundamental que a importância e a organização da temporalidade comporta conforme se trate das experiências que tenho de mim ou da experiência que tenho do outro (BAKHTIN, 2000, p. 123-124).

Os significados atribuídos às situações e às posições podem ser mudados de acordo com as mudanças de comportamentos e atitudes. Isso só ocorre porque os significados atribuídos às situações estão mudando. Esses significados mudam de acordo com o contexto social. “a teoria do posicionamento vê as posições emergindo sobre o tempo das conversações” (APTER, 2003, p.23). Não tem uma única interpretação como sendo verdadeira, mas sempre com múltiplas possibilidades.

[...] posições existem como padrões de crenças nos membros de uma relativamente coerente comunidade de fala. “Posições” são sociais no sentido que as crenças relevantes de cada membro são similares aquelas dos outros membros. Claro que nós podemos acessar a similaridade de grupos de crenças de posicionamentos de cada pessoa para aqueles outros somente como cada ator social expressa suas crenças sobre posições (HARRÉ, 2003, p. 4).

O posicionamento de um indivíduo está em constante dinâmica, não é algo estático, em todo o momento ocorre mudança nos contextos e grupos que ele está inserido e isso é que o regula fazendo com que ele se posicione, neste caso, ora como professor, ora como ator (PIOVESAN; BORGES, 2012). A ideia do ator está contida na câmera de filmagem, no estúdio de televisão e nas formas como se atuam para interagir com o aluno. Identificamos os significados sendo construídos a partir da sua experiência no ensino presencial, utilizando-a como parâmetro para definir então a qualidade do modelo e sua eficácia e que uma de suas dificuldades estão no que diz respeito à câmara de filmagem e ao estúdio de gravação, pois os mesmos “substituem” o lugar e o contexto no qual os docentes passaram maior parte de suas carreiras. As falas abaixo, transcritas de nossas entrevistas com professores de EaD na Universidade Tiradentes, exemplificam esta dificuldade com as videoconferências:

[...] você tá olhando pra câmera você não interage com o aluno, então superar tudo isso é uma coisa que a gente vem superando aos poucos... **(Professor 2)**

[...] É. já me possibilitou a ter um diálogo né? De entonação de voz, de olhar, de não ser muito rápida tudo isso que na sala de aula presencial não é controlado, no EaD é: olha, tem que olhar não pode ser rápido demais não pode ser devagar. tem que ter a resposta porque aquilo lá está sendo gravado né? Então a margem de erros tem que ser menor enfim... **(Professor 2)**

As escolhas e formas de atuar como professor corresponde aos posicionamentos de cada docente e têm significados e valores específicos para cada um de acordo com a construção da sua história pessoal. Identidade e posicionamento nos fazem dialogar com a situação atual do professor. Ele necessita agregar novos conhecimentos sobre outras áreas acadêmicas, entretenimentos, tecnologias, às quais possam contribuir para as relações professor e aluno que, não só na EaD, mas também, no presencial têm necessitado que o professor seja mais dinâmico, interativo e procure construir conhecimento junto com o aluno procurando compreender a situação que esse aluno, jovem ou não, vive cotidianamente na sociedade. A educação tem se apropriado de novos instrumentos como mediadores das relações professor-aluno como as tecnologias a serem usadas nas salas de aula ou as tecnologias para serem utilizadas na produção das vídeoaulas, no caso da EaD. A linguagem continua sendo o mediador principal nas relações de ensino e aprendizagem, mas ela não pode ser representada apenas pela linguagem falada, escrita, mas também, pela linguagem virtual que engloba estas duas, a linguagem falada e a escrita que dialogam entre si e com os outros.

Tem aquele planejamento mesmo todinho tem que ser feito, não tem como escapar dele não. Até por que! Você está de frente pra tevê pra 26 cidades ao mesmo tempo. E não tem aluno! Então você tem que tá preparado mesmo né? Você vai dar aula pra câmera, pra ninguém, mas na verdade tem cinco mil alunos te ouvindo, te assistindo e se você não tiver uma programação. Se perde. Porque numa sala de aula você quer descansar, você vira pro quadro apaga o quadro, escreve alguma coisa, faz uma pergunta, aquela conversa. É. Manda os alunos esperar, vai toma uma água. Ali não! Ali são duas horas só você falando! **(Professor 3)**

[...] É. Agora pra quem entrar do nada no estúdio. A primeira aula é complicada. Eu mesmo assim mesmo a primeira aula foi mais complicada. É. Porque a gente não tem um feedback dos alunos: será que tão entendendo, será que não estão?

O difícil realmente é se não tivesse a experiência que eu tenho é e pra mim a grande diferencial é justamente o contato que não existe essa troca você não vê a reação do aluno você não observa esse aluno né? Então você tá falando esta sendo gravados os alunos estão lá te assistindo mais você não tem é esse retorno você não sabe com é que isso esta sendo recebido do outro lado e isso é muito importante pro professor né?

4. O caminho da identidade docente na EaD: para iniciar a pensar

Podemos então considerar que até esse dado momento alguns aspectos importantes bem como o que os professores pensam sobre a EaD e as dificuldades que os mesmos enfrentam nesta modalidade estão permeado nos novos contextos em que estão inseridos. E ao fazer a análise das narrativas episódicas identificamos os significados sendo construídos a partir da sua experiência no ensino presencial, utilizando-a como parâmetro para definir então a qualidade do modelo e sua eficácia e que uma de suas dificuldades estão no que diz respeito a câmara de filmagem e ao estúdio de gravação pois os mesmos “substituem” o lugar e o contexto no qual os docentes passaram maior parte de suas carreiras. E nós entendemos claramente que nesse novo contexto, o da EaD, circulem novos significados na vida desse docente fazendo com que ele se posicione de formas diferentes das do ensino presencial, que ele domine novas competências e habilidade para se desenvolver nesta modalidade.

Sabemos que cada contexto movimenta diferentes significados, e bem assim é na educação, seja ela presencial ou a distância, os grupos que são pertencentes a estes respectivos contextos atuam com posicionamentos de si de modo que as suas atividade e organização de si sejam mediadas pelo grupo que pertence. Quando a educação combina com a comunicação observamos as duas

maneiras que no decorrer dos séculos foram sendo construídas na identidade deste professor: a primeira é a comunicação.

Através das entrevistas percebemos que o ensino a distância nos possibilita a perceber a relação professor- aluno estabelecido no âmbito virtual e o que está por trás dos seus respectivos posicionamentos. Entendemos que a construção da identidade docente é algo que ocorre de forma dinâmica e constante que envolve o posicionamento de si. Sabemos que o professor não é detentor do conhecimento como nos séculos passados e que o conhecimento é dinâmico e ativo em todas as plataformas, contudo não podemos substituir este docente simplesmente por computadores ou ferramentas educacionais. O que podemos fazer é preparar este docente para uma nova concepção de educação, onde o ensino pode-se utilizar de ferramentas a fim de propagar o conhecimento a todos de modo dinâmico e transformador.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes 2000.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 6. ed. Hucitec, São Paulo: 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BHABHA, H. K. *The location of culture*. Psychology Press, 1994.
- BRZEZINSKI, I. *Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar. 2003

FERREIRA, L.; ORRICO, E. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Editora UFMG, 2006.

HARRÉ, R.; MOGHADDAM, F. Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. In: HARRÉ, R.; MOGHADDAM, F. *The Self and others: positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Praeger Publishers, 2003.

HARRÉ, R.; VAN LAGENHOVE, L. *Positioning Theory*. Blackwell Publishers: Massachusetts, 1999.

PIOVESAN, A., BORGES, F. T. (2012). A construção da identidade docente na educação a distância a partir do uso de tecnologias para a criação de vídeos. *Interfaces Científicas-Educação* 1.1: 33-41.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANATTA, B. A. et all. Docência e especificidade na formação e atuação: profissionalização. In: BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

A construção de narrações na escola: um convite a práticas de escrita com crianças e jovens através de diferentes mídias

*Diana Patricia De Castro
Silviane Barbato*

As crianças desde muito pequenas narram suas vivências como uma forma de se posicionar, de significar sua experiência e de compartilhá-la. Vivendo em um mundo com práticas multimodais, elas contam histórias utilizando a oralidade, movimentos e expressões, com ritmo e musicalidade. Também desde muito cedo podemos identificar nas crianças recontos como formas em que vão ressignificando sua experiência, estabelecendo relações entre eventos, reconhecendo a influência de assumir uma perspectiva para narrar de acordo com os interesses, intenções e posições assumidas (LEVY, 2003, BRUNER, 1988, 1991; NELSON, 2007).

Com as práticas de letramento na família e na escola, as narrações tornam-se instrumentos mediacionais que proporcionam à criança tramitar com facilidade de um trecho a outro da história, avançando no reconto ou na leitura e voltando para ver uma figura ou reler um trecho que gostou e a partir de uma história inicial, desenhe, represente, invente novos finais; faça com que um boneco ou bicho de pelúcia reconte algo que lhe interessou uma personagem numa outra situação ou uma nova história relacionando a história ouvida ou lida com suas interpretações de mundo em sua experiência pessoal.

O pensamento narrativo se caracteriza por tratar das vicissitudes humanas em uma lógica das relações com sentido, entre raciocínios, sentimentos, desejos, intenções, as ações e os discursos dos sujeitos, num jogo de entrelaçamentos de informações e modos de expressá-las que se flexibiliza com a imaginação. Sendo assim, ao longo do desenvolvimento humano e processos de aprendizagens informais e formais, as narrações passam a ser concretizadas em diferentes estruturas que surgem dos relatos autobiográficos e geram contos, peças de teatro entre outros (BRUNER, 1988), permitindo ao ser humano dar sentido às experiências, interpretar o mundo e compreender sua relação consigo e com o outro.

Ora, quando se trata de compor um texto narrativo escrito, outras exigências estão envolvidas e se, além disso, o texto narrativo é proposto em diferentes sistemas de signos, em que a escrita é um deles, mas não o único, novos desafios são colocados às práticas de letramento. Com o desenvolvimento da internet e sua democratização, a construção de narrativas vem passando por diferentes transformações. Vemos uma variação clara na construção de narrativas multimodais, que usam a oralidade, a escrita, imagens e sons diversos, por exemplo, em *videogames*, histórias e contos, longos ou curtos, com maior cuidado no uso de marcadores ou simplesmente privilegiando a justaposição, direcionada por construções hipertextuais que vem modificando a comunicação e criação de mundos possíveis com a participação ativa de crianças pequenas, inclusive.

As transformações que estão permitindo a apropriação das novas plataformas tecnológicas na vida cotidiana da maioria das pessoas, levam a novas formas de comunicação e relacionamento com os outros. Entre elas, as narrativas transmídias que potencializam novas possibilidades de construção de conhecimento intertextual, relacional, transversal, pois envolvem usos preferidos do ser humano de se comunicarem contando histórias sobre si, o outro e o mundo em seu cotidiano.

A escrita é um artefato cultural que requer um processo de alfabetização que adentre as práticas de letramento, para sua aprendizagem e desenvolvimento. Com as novas tecnologias de informação e comunicação intervenções são necessárias na escola para que sejam geradas formas de ensinar e aprender diferentes que enfoquem a apropriação dos usos e funções do computador, do *tablet*, celulares, da internet etc., com mudanças, por exemplo, de leitura em papel e na tela, facilidade de consulta para estudo no momento da aula, escrita no papel e em programas de texto, produção de vídeos, fotos, entrevistas, gravação de sons, escuta de músicas e novos gêneros textuais, reflexões sobre as informações veiculadas e trabalho individual e coletivo. Assim tanto os equipamentos quanto os gêneros textuais orais, escritos, visuais ou multifuncionais tem uma história de trabalho cultural (KRESS, 2003; JEWITT, 2008) com funções e usos na construção de significados e atuações que mudam, ampliando e mesmo mudando o ensinar-aprender na escola, pois podemos identificar e analisar os princípios que os regem, adaptando-os para fins educativos, quando for o caso.

A construção de conhecimento intertextual e multimodal mediada pelas narrativas transmídias implica o desenvolvimento de práticas de letramento que reconheçam os diferentes sistemas de signos, como formas distintas de representação e comunicação, e as exigências da composição de narrativas através de diferentes mídias. Para tanto, fazem-se necessários a compreensão diferenciada das capacidades das crianças em seus cursos de desenvolvimento, a compreensão da complexidade da escrita e o reconhecimento de que não se trata de uma habilidade geral requer um processo constante de práticas de letramento com estruturas diferentes de escrita, dependendo do tipo de texto e sua intenção, do destinatário, do domínio de conhecimento, da mídia e suporte textual, durante todo o transcurso da escolarização.

Por isso, a escola tem um lugar privilegiado no domínio da escrita em suas formas convencionais dos gêneros textuais e na ampliação de seu aprendizado,

com o uso das novas tecnologias. Considerando esses elementos, deriva-se a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas tradicionais que são oferecidas às crianças, uma vez que dizer que as crianças não escrevem é dizer que se deve repensar as práticas pedagógicas propostas.

As queixas dos professores de que seus estudantes não sabem escrever são frequentes em todos os níveis da escolarização básica e na universidade e, diante das novas variantes que transformam as relações entre oralidade e escrita. As queixas tendem a aumentar, como já se observa, por exemplo, quando as crianças e adolescentes usam dialetos em *e-mails* que não são compreensíveis aos não iniciados ou pertencentes a uma dada comunidade. Por conseguinte, é importante perguntar-se o que tem a escrita que a faz tão complexa. Uma compreensão em profundidade das exigências que têm as tarefas que os professores propõem aos estudantes leva a não trivializar os pedidos realizados e a reconhecer a importância das estratégias pedagógicas oferecidas. Neste capítulo, apresentaremos um panorama das exigências da composição de textos narrativos escritos e compartilharemos estudos sobre como as crianças criam narrativas mediadas pelo uso de uma fonte multimodal que contém imagem e texto escrito, escrevendo sozinhas e em duplas, enfocando o processo de revisão. Para, então, sugerirmos práticas educativas na escola de atividades a partir de narrações transmídias.

1. A composição de textos narrativos escritos

As concepções mais tradicionais de escrita a situavam como codificação de signos, como uma habilidade geral, simples e linear. Neste sentido, as práticas pedagógicas enfatizavam o código escrito cumulativo, privilegiando a repetição.

No entanto, com o avançar das pesquisas em áreas como a psicologia cognitiva e a psicologia da composição escrita, a linguística, a semiótica, entre outras, permitiram compreender que não é possível equiparar a escrita como produção de textos com uma habilidade geral para codificar signos (reconhecer e saber escrever os signos do alfabeto) e que, também, não existe uma passagem de um texto prévio em nossa mente a um texto em papel.

Assim, a psicologia reconhece diferentes processos quando escrevemos um texto: o planejamento, a textualização e a revisão (FLOWER; HAYES, 1996; MCCUTCHEN, 1995; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987; SCARDAMALIA; BEREITER, 1992). O planejamento envolve o estabelecimento de metas – entre as mais importantes estão as metas retóricas que incluem a audiência e o próprio texto, para que se possa gerar um conteúdo apropriado e organizar coerentemente esse conteúdo. A textualização diz respeito à materialização das ideias na linguagem. A revisão compreende reconsiderar o que tem sido produzido, texto ou planos, e fazer as mudanças que forem necessárias.

Ao considerarmos estes processos começamos a ter um panorama da complexidade da escrita e, além disso, reconhecemos que são caracterizados pela recursividade e que, portanto, a produção textual não se dá de forma linear. Em outras palavras, ao escrevermos utilizamos funcionamentos que estão confluindo, em que há revisão sobre os planos propostos, revisão de como ficou escrito o texto e revisão sobre as próprias formas de propor mudanças no escrito, não se tratando simplesmente de um processo em que se passe de uma etapa a outra (CAMPS, 1992; DE CASTRO, 2010; DE CASTRO, CORREA, 2012).

Importa, nesse ponto, lembrar que a escrita não é uma habilidade geral senão uma prática social e que cada gênero textual tem suas próprias formas e exigências. Ao focar a escrita de textos narrativos, a partir da semiótica e a narratologia, Serrano (1996) assinala que o texto narrativo está constituído

por diferentes planos: o da narração, do relato e da história, que estabelecem relações de dependência, como ilustrado a seguir.

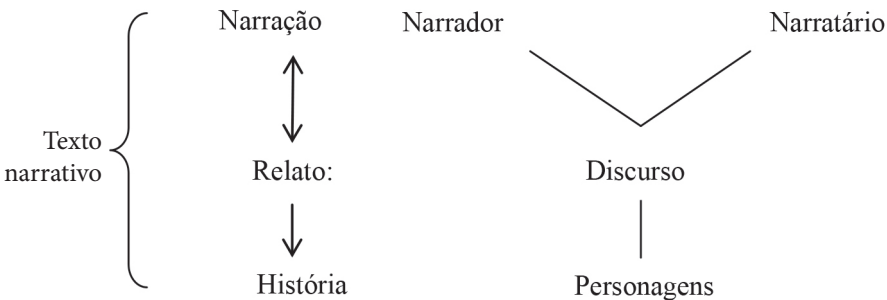


Figura 1. Planos do Texto Narrativo (SERRANO, 1996, p. 24)

Para escrever um texto narrativo o autor tem que configurar os diferentes planos e as formas como eles se relacionam e diferenciam. Cada texto narrativo tem uma figura de ficção que conta a história, o narrador, e um interlocutor a quem lhe conta a história, o narratário. E há algumas perguntas que poderiam ser feitas quando escrevemos: Quem será o narrador? O que sabe esse narrador? A partir de que perspectiva conta a história? A quem o narrador conta a história?

Assim, o narrador que nos conta a história é diferente do autor. Algumas vezes o narrador é o personagem, como no exemplo a seguir. Outras vezes quem conta a história não participa como personagem, é um narrador que observa e, ainda, pode ser um narrador onisciente, tendo acesso aos sentimentos das personagens. O narrador tem diferentes papéis, um de eles diz respeito à forma como conta a história, à manipulação da informação para criar suspense, interesse, pistas falsas, ou pistas que são dificilmente articuladas para prever situações da história.

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa (GUIMARÃES ROSA, 1996).

A composição de um texto narrativo exige que os sujeitos em seus papéis de escritores constituam planos de narração implícitos em todo texto narrativo. Estes funcionamentos permitem configurar um terreno de ficção que se diferencie da realidade e estabeleça um contrato narrativo criando as figuras do narrador e do narratário, ao mesmo tempo em que este contrato marca a distância entre o autor e o leitor como figuras da realidade que reconhecem um mundo possível regido por regras da ficção.

A ficção é o terreno dos textos narrativos, é o mundo das possibilidades e o espaço no que podem ocupar situações, discursos que não seriam expostos diretamente em nosso mundo cotidiano; visto que nossa busca para nos mantermos protegidos em nossa privacidade, de evitar sermos sancionados pela leitura do outro, de comunicar só algumas de nossas posições fazem com que estas não sejam objeto do discurso cotidiano. Na ficção, suspendem-se as regras do mundo cotidiano, e são outras as que o regem, é o mundo das possibilidades.

Porém, este mundo de ficção tem também suas próprias regras, entre elas a verossimilhança e a coerência. Nesse mundo construído deve ser crível o que se conta, mas em relação ao marco de ficção proposto na história. Assim como, em todo texto narrativo identificamos um tópico que articula a narração e um objeto de valor que é aquilo com o que os personagens procuram estar juntos ou disjuntos através de todas suas aventuras, por exemplo, os personagens que buscam superpoderes ou liberar-se de uma maldição (GREIMAS, 1973, GREIMAS E COURTÉS, 1990). O tópico e o objeto de valor são eixos do

percurso da história que dão congruência e unidade ao que se conta. Ademais, em todo texto narrativo há três eixos sobre os quais se constrói a narração: os personagens, o tempo e o espaço. Assim é importante a congruência nas relações temporais, espaciais e naquilo que as personagens dizem, fazem, pensam, desejam e sentem.

Ao considerarmos a complexidade da escrita do texto narrativo. Sendo assim, em primeiro lugar devemos reconhecer a exigência da escrita dos contos para não trivializar este tipo de atividades. Em segundo lugar, devemos perguntar-nos quais práticas pedagógicas podem acompanhar as crianças nesta atividade de escrita para não envia-las a esta exigente missão com uma instrução que lhes dê muitos poucos elementos para empreendê-la, como quando dizíamos: escreva uma história com tema livre. Nossa pergunta para continuar a reflexão é: que base ou apoio de escrita podemos oferecer às crianças e jovens como ponto de partida?

2. As crianças escrevem textos narrativos a partir de uma fonte multimodal: imagem e texto escrito

Nesta seção, apresentam-se análises sobre a forma como as crianças escrevem textos narrativos, tanto em atividades individuais como em duplas, a partir de uma fonte multimodal composta por uma imagem e dois enunciados (DE CASTRO, 2012, DE CASTRO E CORREA, 2012). Para selecionar a fonte de pesquisa, primeiro foram propostos diferentes ferramentas como mediadoras para a escrita a um grupo de crianças: uns quadrinhos, uma carta de convite com um resumo de um texto e a fonte multimodal escolhida. Um primeiro resultado indicou a importância do mediador para a construção das narrações porque cada fonte propõe uma informação diferente e nesse sentido pode incidir sobre os desempenhos. Os quadrinhos podem favorecer uma atenção sobre

aspectos mais locais representados em cada vinheta. Assim, a importância de o professor explicitar o propósito pedagógico de cada atividade de escrita, sobre quais aspectos quer trabalhar e o que é relevante focar com os estudantes.

A fonte multimodal escolhida é uma imagem com dois enunciados, uma adaptação de uma obra de Van Allsburg (1999). Esta seleção realizou-se a partir da análise dos elementos semióticos icônicos e linguísticos contidos na fonte, mas também pelo reconhecimento de que se trata de uma ferramenta potente que possibilita às crianças entrar na ficção e construir diferentes narrações (DE CASTRO E CORREA, 2012). A imagem e o texto portam significados diferentes que se complementam, assim oferecem indícios sobre o tempo, o espaço, e as personagens, ao tempo que é susceptível a diferentes interpretações que vão construindo uma base para a ficção e condições dos textos narrativos de cada sujeito.

Assim, propôs-se um campo semântico *uma viagem* no que os sujeitos situam-se para fazer a narração, deste modo, a imagem suscita histórias sobre o mesmo campo semântico. As crianças construíram histórias sobre viagens, mas cada texto resolveu de forma diferente o que se procurava na viagem, o contexto espaço – temporal e quem está envolvido. Assim as histórias feitas foram muito variadas, desde uma viagem de quatro meninos através do tempo para resgatar a sua mãe porque um dragão a tinha capturado, até aventuras de um capitão e dois amigos que embarcaram em um barco-trem.

Outro aspecto importante, da pesquisa sobre os processos de escrita, em particular sobre a revisão e a coerência (DE CASTRO, 2010, DE CASTRO, 2012, DE CASTRO E CORREA, 2012) foi proposto às crianças uma atividade de composição textual que contemplasse diferentes momentos dado que o interesse não estava no produto final, mas no processo de composição. Participaram 30 crianças de 10 anos de idade, que cursavam quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Cali, na Colômbia.

O procedimento na pesquisa foi o seguinte: no primeiro encontro, foi proposto às crianças que escrevessem um texto narrativo a partir da imagem descrita. O segundo, contem diferentes momentos: 1) as crianças liam silenciosamente sua narração para lembrar a totalidade do conto construído; 2) volta a ler o texto para assinalar aspectos que queria mudar para melhorar seu conto; 3) liam o texto em voz alta e paravam onde tinham assinalado aspectos para mudar, nesse momento a pesquisadora conversava com as crianças sobre os aspectos marcados, por que desejavam mudar essas partes e como poderiam fazê-lo; 4) depois reescreviam o texto. Num terceiro encontro, voltou-se a propor o mesmo procedimento, assim as crianças realizavam duas reescritas da mesma narração.

Reconhecer a importância da escrita na escola não pode restringir-se à proposta de tarefas de escrita, é preciso apoiar as crianças em seus processos de escrita, com este propósito vamos estudar o processo de revisão nas crianças. O processo de revisão é central na composição escrita porque possibilita suspender as primeiras ideias propostas pelo próprio autor para situar-se como leitor de elas e reelaborar ou voltar a coincidir com elas.

A revisão é o funcionamento mais complexo e mais interessante da escrita, pois está ligada com a possibilidade de avançar em nosso conhecimento, na forma como nos situamos no texto e nas formas de escrever. Ao mesmo tempo a revisão é o funcionamento que implica maior dificuldade para ser aprendida, demandando propostas educativas que favoreçam a decisão para empreender a revisão, assim como estratégias e critérios de revisão. Em particular, as análises realizadas dos desempenhos das crianças evidenciam a importância de dois funcionamentos: a distância entre identificar o que mudar e saber como fazê-lo, e o duplo papel de leitor e escritor (DE CASTRO E CORREA, 2012).

Em síntese, um aspecto a ressaltar é a importância da base de escrita e as instruções propostas às crianças para a construção das narrações. As produções narrativas das crianças estão relacionadas com as práticas de escrita pro-

postas na instituição educativa. Por conseguinte, é importante pensar como educar: Quais são as práticas de escrita propostas na aula? Como acompanhar às crianças em sua produção textual? Para que e para quem escrevem textos? Quem lê os textos que escrevem as crianças? Que sentido tem para as crianças os textos que escrevem?

3. Distância entre identificar o que mudar e saber como fazê-lo

Na pesquisa identificou-se que as crianças reconhecem aspectos problemáticos em seus próprios textos e mantem o interesse e a pergunta sobre como poderiam ser transformados e melhorados nos diferentes momentos de produção textual. Os aspectos problematizados constituem enquadres para a revisão que incluem desde uma palavra que não se conhece à ortografia e que vão mudando em cada rescrita, até a proposta de um fechamento para a história que seja congruente com toda a narração. Em outras palavras, o desempenho identificado das crianças de voltar em diferentes momentos, durante as conversas e as reescritas sobre um mesmo aspecto estabelecido antes, mostra a consciência nas crianças de seu papel de escritoras, sobre a distância entre saber o que mudar, como fazê-lo e qual seria a melhor alternativa para mudar.

Neste sentido, o processo de revisão não necessariamente volta-se a mudanças na escrita (BEREITER E SCARDAMALIA, 1987; CAMPS, 1992, ROULLER 2004). Algumas crianças identificam aspectos que são dissonantes a suas ideias sobre a história, gerando pergunta sobre como mudar o texto. As mudanças têm outras exigências, pois suprimir, agregar ou mudar uma parte implica voltar a revisar e organizar a rede de relações propostas no texto, construindo coerência.

Assim, algumas crianças sentem que é muito difícil e decidem deixar o texto como estava. Os desempenhos de uma criança, Paola, nos ajudam a exemplificar o exposto. Quando ela reescreve risca um segmento que deseja suprimir, porém, não consegue organizar novamente sua composição então prefere manter o que estava escrito. Em um momento posterior de trabalho com o texto que ocorre alguns dias depois, a menina volta a tentar mudar o mesmo fragmento, assinala-o como se observa na ilustração seguinte e consegue efetuar a mudança.

Primeira sessão

Había una ves una familia ~~completa~~ que se querían mucho. Era una familia muy bonita y ademas muy chebre de esa familia eran muchos eran el papá , tí@s , prim@s y abuelos.

Un día el papà de ellos ~~fallésio~~ por que el estava metido con unos ceñiores muy pero muy peligrosos Entonces al salir dela casa le pegaron un tiro Ay mismo la familia se pregunto ~~escucharon~~ lo que sono si dijo la Hermana mayor que se llamaba yuli , Cuando fueron ~~aber~~ bíeron al papà hay tirado la familia comenso a llorar y a llorar todos

ellos se arrodillaban ante el señor ~~jesus~~ y le decían por que señor por que me quiero morir señor bueno despues lo velavon y al otro día lo enterrarón fue mucha jente la familia lla no ~~cenia~~ salir pa ninguna ~~patrer~~ y se pasaron 10 y 15 meses y todabía se vestían de negro como alos 2 años ~~cambiarón~~ se querían vengar de esos señores ~~pero como ellos llase vestían como era~~ . los hijos sefueron por el mar en un barco pensando que ivan a incontrar al papà y ellos gritaban papá, papa ~~todos~~ .

Entonses el papà no había muerto sino que era una broma .

Quando el papà lleo todos se alegraron y lo abrasaban duro le daban píos y le desía lo quiero mucho . luego todo se resolvió y síguio siendo una familia feliz y bonita . Fin

Segunda sessão

Había una vez una familia que se quería mucho. Era una familia muy bonita y ademas muy chevre de esa familia eran muchos era el papà , tí@s , prim@s y abuel@s.

Un día el papà de ellos murió por que estaba ~~metido~~ con unos señores muy pero muy peligrosos al salir de la casa le pegaron un tiro Ay mismo la familia se pregunto escucharon lo que sono sí dijo la Herma mayor que se llama yulí , Cuando fueron A ver víeron ~~a~~ papà hay tirado la familia comenso a llorar y A llorar y A llorar , luego ellos se arrodillaron ante el señor y le decía por que señor por que me quiero morir señor bueno despues lo velaron y al otro día lo enterrarón fue mucha jente lla no querían salir de la casa y se pasaron 10 y 15 meses y todabía se vestían de negro pero comó a los 2 años se querían Vengar de esos señores .

los hijos se fueron por el mar en un varco pensando que ivan a incontrar al papà .

luego ellos enpesaron a gritar papá papá donde estas.

Entonses el papà no A vía muerto sino que era uha broma .

Quando el papà lleo todos se alegraron y lo abrasaron duro y le dieron besos porque lo abian extrañado mucho . luego todo se resolvió y síguio siendo una familia Feliz y bonita Fin

Paola sabe que quer suprimir um segmento, ela o risca. Porém, o problema que enfrenta é como voltar a conectar seu texto, pois suprimir uma parte implica reorganizar a rede de significados que estabelecem as relações na história. O descrito dá conta da estreita relação entre saber o que mudar, como fazê-lo e o estabelecimento da coerência. Algumas crianças realizam transformações que afetam negativamente a coerência ao manter a atenção sobre uma parte e descuidar da totalidade, ainda que seus critérios para modificar um segmento sejam adequados.

As reescritas são uma atividade que possibilitam ao sujeito tomar consciência do texto, reconsiderar as decisões e representar novos funcionamentos textuais que sejam coerentes com a história. Não obstante, escrever qualquer

texto não é uma atividade que por si leve necessariamente a um determinado desempenho, por isso é importante o acompanhamento do educador. As exigências proposta pela atividade de reescrita favorecem um avanço nas representações mentais do escritor: são os funcionamentos cognitivos que, postos em curso, estabelecem o percurso da escrita. As reescritas oferecem diferentes momentos para se enfrentar os aspectos que se quer mudar no texto. A dimensão temporal nas reescritas é um aspecto fundamental, continuamos sendo os autores, mas com o passar do tempo entre a leitura de nossas produções favorece um distanciamento entre o criador e o criado. Assim podemos nos surpreender com aquilo que escrevemos ou nos convencer que realmente é melhor mudar alguns aspectos do conteúdo ou do discurso porque já não parecem claros nem para nós mesmos.

4. O duplo papel de leitor e escritor

O duplo papel de leitor e escritor diz respeito à possibilidade do autor de situar-se no papel de escritor enquanto produtor de seu texto e distanciar-se para ler aquilo que ficou escrito. O processo de revisão implica que o sujeito se situe como leitor de seu próprio texto. Este papel exige um distanciamento cognitivo que leva o autor a diferenciar entre o que tem foi consignado, o que lê e o que quis expressar.

Algumas crianças leem suas próprias ideias e aquilo que quiseram deixar registrado na narração, lendo corretamente as palavras com a acentuação convencional mesmo quando em seu texto faltam letras, acentos ou pontuação. Também suprimem a reiteração e organizam a sequência dentro do enunciado quando o leem. Assim, elas não encontram razões para estabelecer critérios

durante a revisão nem corrigir os textos escritos, porque não distanciam aquilo que querem dizer daquilo que escreveram.

Outras crianças reconhecem a diferença entre o texto e o que querem expressar, algumas se surpreendem e dizem: “não tinha visto isto antes!”. Este distanciamento entre a organização do conteúdo, o discurso que se quer representar e a representação resultante é um dos primeiros momentos do processo de revisão que permite aos sujeitos fazer mudanças em seus textos.

Não se trata só de uma comparação com uma suposta pretensão de alcançar um texto inicialmente pensado, as conversas com as crianças mostram que este duplo papel mental de produzir o texto, de distanciar-se e ler, possibilita uma tomada de consciência sobre aspectos que não tinham sido considerados antes. É na concretização do discurso no texto que o torna possível virar um objeto independente de quem o produziu, marcando a relação de diferença entre o autor e seu texto, a partir da qual novas elaborações podem ser feitas. Assim, a revisão favorece a construção textual, a possibilidade de organizar as ideias e descobrir novos elementos a serem levados em conta.

Gostaríamos de assinalar que é diferente representar-se aos leitores da narração (ECO, 1996) e situar-se como leitor do próprio texto. Este último funcionamento implica distanciar-se da produção e examinar o texto construído, diferenciar entre as ideias que suscitam quando se leem e aquilo que ficou registrado. Quanto à representação do leitor, na conversa com as crianças reconhecem-se diferentes critérios que guiam as mudanças. Algumas giram em torno da informação necessária para que outros sujeitos entendam e interpretem corretamente a narração. Assim, as crianças argumentam: para que os meninos o entendam é preciso esclarecer que “[...]”, eu mudo esta expressão porque assim é mais compreensível, se não escrevo isto não vão entender. Esta possibilidade de situar-se como leitor e considerar a outros como leitores da narração, permitiu às crianças avançar na organização do texto, nas relações

estabelecidas entre os diferentes eventos e na congruência nas descrições dos personagens.

5. A escrita em duplas: pensando e escrevendo com o outro

Depois do panorama apresentado sobre os processos postos em curso durante a composição textual compreendemos a exigência da construção de narrações escritas. As crianças estão aprendendo conosco, então é importante ensinar as estratégias ofereçam recursos para apoiá-los no processo de escrita. Assim, é interessante pensar que não escrevemos sozinhos, mas que escrevemos com outro. O texto não é completamente de uma pessoa, é um texto compartilhado, escrito para alguém e desde o começo pode estar mais aberto à negociação, reflexão conjunta e reelaboração.

Na escrita conjunta as observações de uma das crianças podem levar a movimentos no texto, a negociações, a argumentações, a explicitar as ideias. Também cada criança pode ter uma proposta de contar uma situação de forma diferente o que favorece a tomada de consciência sobre as diferentes possibilidades discursivas. Ou uma criança pode fazer uma proposta na história e não ser clara para seu colega, o que exige a consideração do leitor que neste caso se concretiza mais facilmente começando por seu colega. Neste sentido, a escrita com outro, constitui-se em uma estratégia pedagógica para a composição e revisão conjunta dos textos.

A escrita entre colegas pode permitir um movimento conjunto entre os autores que possibilita que se situem como leitores do texto compartilhado, fazendo avaliações, propostas e reelaborações. Para exemplificar, abaixo transcrevemos um trecho de um diálogo entre duas meninas de 10 anos sobre um

conto que estão escrevendo juntas, elas estão lendo e revisando o texto (DE CASTRO, 2012).

Tabela 1. Exemplo de diálogo entre as meninas

E.: como las mamás de antes tenía un poco de hijos, mi abuela y mis tíos /como as mamães de antigamente tinha um pouco de filhos, minha avó e meus tios tienen un poco tem um pouco/
A.: (volta ao texto escrito, o início da história para ler) y cómo le /e como ponemos...sus mamás o su mamá? colocamos... suas mamães ou sua mãe?/ E.: y su mamá los llamó. / E sua mamãe os chamou./ A.: eran muy buenos amigos, y su mamá, se está refiriendo a su mamá, me / eram amigos de verdade, e sua mamãe, estamos nos referindo a sua mamãe, você me entiende. Tenía buenos hermanos. /.../ /entende. Tinha irmãos bons. (...)/ A.: hermano va con “H”. /Hermano (irmão) se escreve com “H”./ E: (Corrige o texto escrito: “en un pueblo muy lejano se encontraban 4 niños: / “em uma vila muito longe havia 4 crianças: luci, Simon, Juan y francisco. eran muy buenos <i>hermanos</i>” (antes era muy luci, Simon, Juan e francisco. Era irmãos muito bons” (antes estava escrito: era muito buenos amigos) bons amigos) A.: Ahora sigamos / Agora, vamos em frente/

A.: Ya se acercaba la neblina y su mamá los llamó...

/ A neblina estava ficando mais grossa e a sua mamãe os chamou.../

Neste exemplo podemos observar que as crianças reconheceram uma incongruência no texto sobre as relações estabelecidas entre os personagens: eram muito bons amigos e sua mãe. O que as leva a decidir qual é a relação a manter entre os personagens, são amigos ou irmãos, disso dependerá se eles chamam suas mães ou a sua mãe. Apesar de a diferença entre as duas palavras seja só de uma letra mãe(s), o raciocínio para reconhecer a incongruência e resolvê-la implica reconhecer a rede de significados que se está propondo através da história.

Escrever é rescrever. Neste sentido, um convite que o capítulo abre é a proposta de permitir aos alunos, nas práticas pedagógicas, voltarem sobre o discurso, as ideias, os textos, incentivando processos de revisão entre pares e, ao mesmo tempo, possibilitar que se distanciem da ideia infundada que aprendem nos contextos escolares de que quem volta sobre seu próprio texto é porque deve repeti-lo como uma forma de punição, de reprovação porque não sabe fazer ou porque é considerado um principiante.

6. Novos desafios e propostas a partir das narrações transmídia: a escrita digital e em rede chegando à escola.

A democratização no acesso e uso das novas tecnologias por parte de adultos e crianças tem gerado reflexões que diferenciam entre práticas tradicionais de escrita em práticas multimodais e através de diferentes mídias (LAMB, 2011, JEWITT, 2008). Mais que estabelecer dicotomias entre as práticas de escrita tradicionais e as novas práticas mediadas pelas TIC, trata-se de reconhecer que

as novas tecnologias estão transformando as práticas sociais de comunicação e de relação consigo e com os outros, criando novos gêneros discursivos, outras possibilidades de representar, construir, compartilhar e divulgar o conhecimento. Neste sentido, abrem-se novos desafios para nossas práticas educativas e para a escola.

Portanto, propõem-se mudanças centradas na escrita de múltiplos letramentos que abarcam os diferentes sistemas de signos e as mídias, para responder às exigências comunicativas e tecnológicas digitalizada da sociedade contemporânea (JEWITT, 2008). Um aspecto interessante, é que se trata de um desafio que está chegando às instituições educativas com menor ou maior velocidade e as crianças e os jovens tem se apropriado destes novos modos.

Se as crianças e jovens já estão fazendo uso das mídias, como a escola poderia aproveitar estas tendências atuais para potencializá-las educacionalmente? E ao mesmo tempo, entrar em diálogo mais direto e intencional com novas exigências do mundo contemporâneo mediado pelas tecnologias. Neste sentido, surge a pergunta sobre as narrações transmídia e de que forma podem ser aproveitadas para as práticas de produção textual.

A “narrativa transmídia é uma estratégia de comunicação que tem uma história dividida em algumas partes e cada parte é distribuída por aquela plataforma que melhor possa exprimi-la” (GOSCIOLA, 2013, p. 282). Sendo assim, depende do uso de diferentes plataformas para contar uma história e também assinala que um componente importante é a cultura colaborativa, dado que se beneficia das participações da audiência, que deste modo se torna coautora, ainda que não predominantemente.

As narrações transmídia têm três características que desejamos ressaltar como pontos de partida para uma prática pedagógica: 1) são construções intertextuais que podem ser derivadas de um primeiro texto que vão dando lugar a uma rede textual que ela de forma unificada configura uma narrativa; esse primeiro texto pode ser um filme, uma historieta, entre outros; 2) caracte-

rizam-se pelo uso da tecnologia, ou seja, a produção textual é apresentada em diferentes plataformas: páginas *webs*, quadrinhos, contos impressos, filmes, etc.; 3) caracterizam-se por uma cultura colaborativa.

Nas atividades mediadas por narrações transmídia as crianças e jovens já estão motivados, pois em geral são fãs de algum tipo de personagem ou história, então se pode indagar sobre o que jogam e leem e situar as propostas baseada em princípios que possam ter alguma confluência a seus gostos e suas motivações.

Neste sentido, as narrações transmídia oferecem uma base para a escrita e cada registro oferece potencialidades e restrições para as formas de operar e raciocinar do sujeito segundo seus propósitos (DUVAL, 1999), sendo uma rede textual com sentido em que de forma articulada desdobram-se histórias, diferentes posicionamentos e façanhas de um personagem. Ou seja, oferecem diversos recursos para o escritor sobre os eixos de narração: os personagens, o tempo e o espaço, assim como aspectos estruturantes para estabelecer a coerência como o tópico e o objeto de valor.

Ao mesmo tempo em que esta rede textual oferece diferentes elementos ao escritor aficionado, impulsiona a criatividade, inovação e possibilidade de ter muitos leitores que compartilham o mesmo gosto por essa rede textual, implicando no desafio de construir um texto que seja interessante, que crie suspense, que tenha umas exigências no uso da *web*, como seguir pistas relacionadas. Assim, ressalta-se que as narrações transmídia são textos para leitores reais que compartilham interesses por uma história. Como temos enfatizado, é importante que os textos escritos na escola tenham diferentes leitores e não sejam escritos apenas para o professor com objetivo de serem avaliados.

Neste sentido, é possível realizar propostas de revisão dos textos aproveitando as ferramentas tecnológicas no processo de produção textual. Algumas propostas de escrita conjunta podem realizar-se em partes do processo de composição em plataformas de escrita coletiva como o *wiki* ou *Google Drive*,

na que os colegas do curso podem ler o texto e deixar suas impressões como leitores: perguntas sobre a história, aspectos que não foram compreensíveis, ou ressaltar aspectos bem trabalhados como o suspenso na história através de indícios criados. Os comentários podem ser considerados pelas crianças autores do texto em seus processos de revisão. Uma sugestão é que o professor inicialmente realize um trabalho de acompanhamento com as crianças em um processo de revisão conjunto de um texto, para mostrar os critérios de revisão, a forma como se situa como leitora do texto e as formas colaborativas e cooperativas em que realiza contribuições ao texto do outro.

Igualmente, é possível a criação de um *blog* em que se compartilhem a versão final dos textos criados com outras turmas do próprio colégio, ou de outros colégios, como uma plataforma de divulgação. Os leitores podem fazer comentários livremente sobre os textos, convidar e incentivar a outras crianças para construir suas próprias narrações em diferentes formatos.

Sendo assim, propõe-se começar indagando com os estudantes sobre aspectos de interesse de seu próprio contexto: como o futebol constitui-se em um dos centros de interesse que une o país, os protestos juvenis contra as medidas do governo, ou a situação dos transportes públicos, alternativas de acesso à cultura e diversão na própria comunidade, de organização de grupos de pesquisa e intervenção sobre a história da comunidade, em arquivos públicos de documentos e fotos históricas, sobre constituição política e geográfica da cidade, sobre os problemas locais, educação ambiental, prevenção de violência e epidemias, alimentação saudável e exercícios etc.

Situar um tema específico de interesse comum ao grupo que dê lugar a uma atividade conjunta de recuperação de narrações próprias do contexto para ir construindo todo um trabalho de rede textual colaborativo, que pode ocorrer numa turma, entre turmas do mesmo ano escolar, ou entre diferentes turmas do colégio; um grupo pode tomar a iniciativa e ir convidando aos outros a unir-se em diferentes formas de participação, desde que asseguradas condi-

ções de segurança da rede da escola e escolas envolvidas. A rede textual que pode ser construída conjuntamente na indagação dos estudantes inclui textos em diferentes gêneros discursivos e modalidades: contos, filmes, poesias, romances, canções, *blogs*, vídeos, quadrinhos, esculturas, e demais representações textuais e artísticas sobre o tema ou os significados selecionados como eixos da rede textual.

Quanto ao trabalho de compreensão e leitura crítica, os textos que configuram a rede textual podem ser analisados na aula a partir de diferentes pontos de vista: a) os diferentes olhares a partir dos quais se conta um mesmo fenômeno; b) as diferentes versões sobre uma mesma história em um trabalho de história intergeracional; c) as idiosincrasias nas narrações na diversidade entre os coletivos, por exemplo, entre as diferentes regiões no país; d) as formas como uma narração foi mudando ao longo de um período de tempo; e) como se constroem os significados através dos textos e as múltiplas modalidades de expressão.

Em atividades de produção textual e revisão entre pares pode-se organizar os subgrupos de estudantes para que se responsabilizem pela construção textual em uma ou várias modalidades de expressão: imagem, sons, texto, decidindo o tipo de texto e reconhecendo as regras próprias deste tipo de texto e desse sistema de signos. O grupo acompanhado pelo professor pode realizar uma pauta de produção textual na que antecipe, por exemplo, os aspectos estruturais do texto a ser construído, o propósito e tema. Uma vez terminada a produção, o subgrupo pode compartilhar com os outros subgrupos para começar um trabalho de revisão colaborativa enfocando a coesão e coerência textuais, examinando sua clareza, o impacto e interesse que desperta e provoca os outros a continuarem formando a rede.

No que se refere à divulgação e criação de rede de leitores, o trabalho pode ser compartilhado em seu processo através de diferentes plataformas que as novas tecnologias oferecem, construídas pelas próprias crianças e jovens como

um *blog* que pode ser compartilhado com outras turmas da escola, para assim ir criando uma rede de construção e leitura na que sejam compartilhadas as produções.

O professor pode, assim, planejar o processo de escrita de um texto por mais tempo, alternando discussões no coletivo, em grupo desde o planejamento do tema até o processo de revisão e publicação, em que as crianças podem praticar ouvir o que o colega está planejando como tema e desdobramento, fazer perguntas, revisar, mesmo que cometa inadequações, o professor pode ir intervindo com cuidado para que eles se apropriem do processo de produção, reflexão e revisão.

Esse tipo de ensino os possibilita que o aluno aprenda a respeitar o próprio texto e os dos colegas, assim como ter tempo para observar, no processo de separação do próprio texto, como este vai se tornando um interlocutor de sua própria construção, quebrando as crenças de que só faz bem quem tem talento ou nasceu com um dom. Faz bem, quem trabalha com cuidado, insiste, sabe esperar e escolhe as ferramentas de forma adequada e sabe tramitar do individual ao coletivo e vice-versa.

Além do trabalho individual, oportunidades como essas vão ensinando que na construção de textos pode haver também a necessidade de trabalho conjunto e coletivo que requer uma junção de talentos de diferentes colegas, uns que sabem desenhar, ou mesmo que conhecem muito de computadores e sítios na internet, outros que têm práticas arraigadas de leitura de diferentes textos, de textos informativos em que um possa ensinar ao outro o que já conhece.

Estamos, então, afirmando que deve haver uma mudança completa nas formas como planejamos e desenvolvemos o trabalho com a escrita na escola. Uma reviravolta, onde o tempo e processos de estudo, reflexão, diálogo, exercícios de discussão, produção textual e outras atividades é pensando de forma alargada, inclusive, com o potencial apoio de colegas de outras áreas que podem desenvolver trabalho interdisciplinar com o professor de língua materna.

O desenvolvimento de temas comuns com busca, escolha, leitura, escrita de textos de diferentes gêneros com os informativos e de estudo, por exemplo, de conhecimentos de engenharia com livros de Júlio Verne ou filmes, livros e jogos que tratem do assunto. Ou ainda, um trabalho com o conceito de extinção planejado pelos professores de ciências, filmes, instalações e obras de artes plásticas, cenário, música, maquiagem e teatro com os professores de artes, fatos históricos e geográficos com cálculos matemáticos, com os respectivos professores; jogos de resistência e movimento com os professores de educação física; organização de pequenas comunidades com os professores de sociologia; planejamento de perguntas com estudos filosóficos e assim por diante. Considerando que todo o trabalho pode ser organizado na escola, com o apoio no planejamento laboratório de informática e biblioteca.

Ao concluir nossa reflexão, é preciso considerar ainda alguns elementos históricos do trabalho pedagógico com as narrativas mediadas pelas novas tecnologias, visto que nos ajudam a antecipar e situar opções alternativas. Enquanto o trabalho com as narrativas transmídia tem sido realizado, sobretudo, em campanhas publicitárias com fins de posicionamento de marcas no mercado global e pela indústria do entretenimento, para aumentar o número de consumidores de uma marca específica, é importante que um trabalho com fins educativos enfoque a construção de um pensamento crítico e cidadão, e objeto de reflexão em sala de aula sobre temas como o consumismo e a globalização, implicando um trabalho de indagação, de compreensão e de produção de novos conhecimentos.

Referências

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa, 1988.

BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

CAMPS, A. Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 1992, v. 58, p. 65 – 81.

DE CASTRO, D. Los procesos cognitivos de revisión en la producción textual. *Revista Textos & Sentidos*, 2010, v. 2, p. 9 – 30.

DE CASTRO, D. Los procesos cognitivos de revisión en la producción textual. *Revista Textos & Sentidos*, 2010, v.2, p. 9 – 30.

DE CASTRO, D. Los funcionamientos recursivos y los procesos cognitivos de revisión en la construcción textual. Informe de Investigación. Cali: Universidad del Valle, 2012.

DE CASTRO, D; CORREA, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 2012, v.11, n. 2, p. 441- 454.

DE CASTRO, D. Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 2012, v. 11, n. 2, 441- 454.

DUVAL, R. Registros de representación, comprensión y aprendizaje. In: *Semiosis y pensamiento humano*. Registros semióticos y aprendizajes intelectu-

ales. Cali: Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía. Grupo de Educación Matemática, 1999.

FLOWER, L; HAYES, J. Teoría de la redacción como proceso cognitivo. In: *Texto en Contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, 1996.

GOSCIOLA, V. *Transmidiação: formas narrativas em novas mídias*. Palestra proferida na Universidade Anhembi Morumbi em 09 de junho de 2013.

GUIMARÃES, R. J. (1988). A Terceira Margem do Rio. Em: *Projeto Releituras de Arnaldo Nogueira Jr* Disponível em: http://www.releituras.com/guimaraosa_margem.asp. Acesso em: 16 dez. 2013.

GREIMAS, A. J. *Semántica estructural*. Madrid: Editorial Gredos, 1973.

GREIMAS, A. J. ; COURTÉS, J. *Semiótica. diccionario razonada de la Teoría del Lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos, 1990.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 2008, v. 32, p. 241-267.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

LAMB, A. Reading redefined for a transmedia universe: once upon a time, reading was as simple and straightforward as decoding words on a page. *Learning & Leading with Technology*, nov, 2011, v.39, n.3, p.12-16.

LEVY, E. The roots of coherence in discourse. *Human Development*, 2003, v. 46, p. 169 – 188

MCCUTCHEN, Deborah. Cognitive Processes in Children's Writing: Developmental and Individual Differences. *Issues in Education*, 1995, v. 1, n. 2, p. 123-160.

NELSON, K. Modern Metaphors of the Developing Child. In: *Young Mind in Social Worlds*. Experience, meaning, and memory. Harvard University Press, 2007. 1-28.

SCARDAMALIA, M; BEREITER, C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 1992, v. 58, p. 43-64.

SERRANO, E. *La narración literaria. Teoría y análisis*. Cali: Gobernación del Valle del Cauca. Gerencia Cultural, 1996.

VAN ALLSBURG, C. *Los misterios del señor Burdick*. Italia: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Construção de conhecimentos teórico-práticos em atividades formativas mediadas pelo uso de plataforma de aprendizagem online

Ana Paula Carlucci
Rossana Beraldo
Thais Lanutti Forcione

Neste capítulo, discutimos sobre os processos de construção de conhecimentos teórico-práticos em atividades formativas mediadas pelo uso de plataforma de aprendizagem *online* em dois fóruns de discussão, como uma forma de ampliar e consolidar as pesquisas na área de formação de professores que atuam em ambientes presenciais ou a distância.

O uso das ferramentas multimodais vinculadas a produções orais, escritas e visuais na educação brasileira, desde o ensino fundamental até o superior, tem crescido nos últimos anos, possibilitando a ampliação das formas tradicionais de educação.

A educação mediada pelas ferramentas e recursos em plataformas *online* caracterizam-se como uma forma inovadora e ainda pouco conhecida e estudada na formação docente, principalmente, quando refletimos sobre as especificidades de novas linguagens relacionadas à mediação da leitura-escrita, caracterizada, de um lado, pelo hibridismo entre a escrita formal e a oralidade e, por outro, pelas formas canônicas das regras, normas e conteúdos.

Para exemplificarmos novas alternativas e possibilidades de utilização de ferramentas tecnológicas no trabalho docente para a construção de conhecimentos teórico-práticos, apresentamos e discutimos sobre a construção de conhecimentos entre participantes de dois fóruns temáticos – *Ser Professor* e *Ser Professor na Era Tecnológica* – ambos da disciplina Psicologia e Escola do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Aberta (UAB/UnB). Objetivamos, desse modo, identificar possíveis encadeamentos de construção de conhecimentos entre os discursos.

1. A interação e a comunicação mediada pelas novas tecnologias no contexto de aprendizagem a distância: enfoque no fórum de discussão

A comunicação no fórum de discussão acadêmico caracteriza-se, principalmente, pela comunicação assíncrona, sua intencionalidade está dirigida para a formação docente e o aprendizado dos temas propostos nas disciplinas. Neste formato, os participantes utilizam o ambiente *online* para manter vínculo com a turma e com o moderador, comunicam-se na troca de informações, dados e conceitos de forma assíncrona tendo em vista o objetivo da aprendizagem (LI; BRATT, 2004).

A comunicação mediada no fórum é constituída por meio de mensagens, que podem ser textos, hipertextos, *hiperlinks*, imagens, vídeos, som etc., o que possibilita o hibridismo entre a escrita formal e a oralidade. Em contextos *online*, a escrita e a leitura ocorrem de forma diferente da tradicional e possibilitam o rompimento com a temporalidade linear no sentido cronológico.

Estudos na área apontam que nos fóruns acontecem diferentes formas de interações, onde seus interlocutores utilizam e categorizam base de dados e objetos semióticos organizados topologicamente e conforme a mídia (MA-

NOVICH, 2001; KRESS, 2003). A totalidade de mensagens interconectadas e respondidas constituem-se de episódios, sequências de vários discursos, em que cada participante do fórum posiciona-se e posiciona os demais na construção de conhecimentos e significados teórico-práticos do conteúdo estudado.

Dessa forma, a atividade realizada no fórum é estruturada pelo contexto físico e conceitual do próprio fórum, com regras e normas próprias que vão sendo convencionalizadas pelos participantes. Como no mundo real, a internet cria possibilidades comunicativas que permitem um senso de rotina, de estabilização e padronização, em que o controle é feito pelos usuários ao longo do tempo de permanência de interação no fórum.

Neste estudo, compartilhamos a concepção de que as atividades realizadas em fóruns são entendidas como um conjunto de práticas relacionais cujo resultado é o estabelecimento de uma ordenação, com uma finalidade concreta, com tempo e espaço determinados ao longo dos episódios de interação e comunicação (MOZO, 2005). Os temas do fórum são considerados como resultantes das atividades dos interlocutores. Ao usarem o discurso e os contextos como produtos da dinâmica de diálogo, responsividade, iniciativas, tomada de decisão, podem mover o tema inicial em diferentes perspectivas.

Nos fóruns analisados, buscou-se tratar de temas relativos ao cotidiano do participante para que a partir da experiência vivida, pudessem compartilhar uma experiência real, bem como, comparar com as experiências dos outros, o que leva à expansão de ideias e à reflexão sobre o que está sendo apresentado. Assim, o que vai sendo registrado, é ao mesmo tempo atualizado pela dinâmica em processo e, consequentemente, gera uma força explicativa a qual estabelece vínculos entre os discursos. Essa forma de comunicação aliada às potencialidades das novas tecnologias promovem formas mais fluídas de trocas na construção de conhecimentos e estabelecem dinâmicas coletivas diferenciadas. Quando os participantes envolvem-se como grupo estabelecem lógicas

de pensar na resolução de tarefas as quais exigem reciprocidade e pluralidade discursiva em busca de denominadores comuns.

As ferramentas tecnológicas utilizadas na educação a distância são vistas como recursos que formalizam o fluxo de informação e comunicação, permitem que os estudantes utilizem a comunicação como uma atividade social que, por um lado, coloca em questão seus posicionamentos no discurso e, por outro, direciona-os a integrarem-se nos diferentes espaços de intersubjetividade que são estabelecidos. Esses recursos permitem aos estudantes fazerem uso de ferramentas escritas, orais, visuais que medeiam as lembranças de histórias e eventos de vida, provocando a interpretação de eventos ou experiências reais (GONZALÉZ; BARBATO; CAIXETA; CARLUCCI, 2008). Ademais, essas ferramentas permitem aos estudantes construir diferentes relações com os outros, representados pela mediação instrumental e, nesse aspecto simbólico, são capazes de gerar ou desencadear narrativas sobre si, sobre o mundo, sobre o outro e, ainda, novas imagens e episódios narrativos que resultam na construção/geração/estabelecimento de significados valiosos sobre como as pessoas pensam e atuam no mundo.

Ressaltamos ainda a importância de propiciar reflexões sobre práticas e posicionamentos profissionais futuros (BARBATO; CAIXETA, no prelo) para apoiar os estudantes na construção coletiva e individual de novas visões e atuações sobre o assunto estudado. Sendo assim, o fórum em ambiente *online* funciona como um instrumento mediador, com especificidades particulares, que fornece formas de perceber, organizar e dar sentido também de ser e estar na profissão (OLIVEIRA, 1999).

Assim, o processo de apropriação do conhecimento construído no fórum é resultante da ação ativa da pessoa e da comunicação dentro campo de práticas linguísticas e institucionais concretizadas ao longo dos discursos que vão sendo estruturados pela comunidade de aprendizagem.

2. O processo de ensino-aprendizagem em contextos de formação em plataformas online

Na educação a distância, assim como acontece na educação presencial, as práticas e ações pedagógicas precisam dirigir-se para a oferta de apoio por meio da atuação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). É entendida como uma área do funcionamento psicológico que permite a aproximação daquilo que a pessoa já sabe ao que pode aprender com o auxílio de outra mais experiente (VIGOTSKI, 2001, 2007), sendo por meio de formas de interação e de regulação que são estabelecidas na atividade. Nesse sentido, entendemos que é na ZDP que se torna significativo o papel da escola (VIGOTSKI, 2001; PONTECORVO, 2005).

Entretanto, para que as práticas e ações pedagógicas atuem e promovam a ZDP faz-se essencial considerar a interação e as formas de comunicação, tanto a intervenção didática do professor quanto a do estudante. Entendendo que a aprendizagem é processual e que o estudante tem papel ativo, é preciso, então, respeitá-lo, ouvi-lo, levar em conta o que diz para que isto se torne um ponto de partida para a atividade educativa, ou seja, aceitando a contribuição, o professor, considera também a perspectiva do aluno sobre a tarefa.

Conforme Pontecorvo, “[...] o professor ‘apropria-se’ daquilo que a criança faz e/ou diz, já que a conduz para o nível exigido pela atividade, e de certa forma o ‘distorce’ e o transforma: incorpora as ações do aluno no seu sistema de atividades” (2005, p. 83).

Com isso, reconhecemos a importância nos contextos educativos de promoverem situações que favoreçam a discussão e a interação discursiva entre seus interlocutores. Como resultado, nesses espaços são criados um contexto de perspectivas múltiplas, em que os estudantes são concebidos como pessoas que explicam seus próprios pontos de vista, ou como disse Pontecorvo “a colo-

car à prova a sua adequação por meio do confronto com as posições dos outros e a transformá-los, assumindo novas perspectivas” (2005, p. 90).

Dirigindo-se as ações pedagógicas para a oferta de apoios por meio da atuação na ZDP, os contextos educacionais funcionam como um espaço em que acontece a negociação dos significados entre estudantes-estudantes e estudantes-professores, estudantes-tutores, na medida em que esses interlocutores apropriam-se das ações e interpretações de cada um, com a consequente negociação e o compartilhamento dos objetivos.

Com isto em vista, compreendemos a importância de se considerar o conceito de ZDP, proposto por Vigotski (2001) para a aprendizagem, posto que enfoca o estabelecimento de relações de interdependência entre as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

Tal concepção vem ao encontro com os pressupostos trabalhados por nós de que a aprendizagem é um processo de interação, sendo assim, ela também se apoia na comunicação “pois é no jogo polifônico que ocorre a construção e a negociação de significados e sentidos” (GIL; SANTOS; BARBATO, 2010, p. 265).

Outro fator importante para se destacar nesse processo é que, da mesma maneira que ocorre em outras formas de interação, na aprendizagem também é importante considerar as situações de convergência de significados, bem como as situações de embate e de divergência, entendendo que estas últimas podem gerar oportunidades de desenvolvimento (RIBEIRO; MIETO; SILVA, 2010). Como bem colocam as autoras:

[...] no contexto escolar, a introdução do conflito como ferramenta de mediação de aprendizagem apresenta-se como uma forma eficaz de se problematizar a ação do aluno e de se introduzir a novidade. O conflito cumpre uma função dinamogênica, ou melhor, de desenvolvimento a partir da confrontação, dos momentos em que o sujeito se

encontra diante do desafio, da crise, e, consequentemente, da necessidade de encontrar uma solução para esse fato (p. 199-200).

Desse modo, consideramos crise como um momento de mudança e reação, uma novidade ou situação em um sistema que leva a pessoa para a instabilidade e mudança, como ameaças conhecidas, metas e conhecimento, em outras palavras, as crises requerem regulação e transformação para haja construção da pessoa em uma experiência situada (Barbato, 2013).

Considerando nossas reflexões sobre o uso das TIC na aprendizagem, partimos do pressuposto de que o fórum de discussão temática, assim como o que ocorre presencialmente em sala de aula, é concebido como o contexto situacional (Halliday; Hassan, 1989) de dada atividade, em que a enunciação concretiza-se por meio da interação e da comunicação entre os interlocutores de forma assíncrona para a conquista do objetivo: obter boa nota e ser aprovado na disciplina. Para nós, os significados construídos nas confrontações e nas negociações entre as pessoas no momento da interação adquirem sentido no jogo polifônico das enunciações nesse contexto específico.

Assim, entendemos que o micromundo da educação a distância, caracterizado pelas ações, atuações e atividades realizados pelos estudantes, pode permitir que os conhecimentos e significados compartilhados nessas interações socioculturais tornem-se signos mediadores e fonte de mudanças por processos de negociação entre as interpretações existentes e as novas informações de significados sobre si, o outro, o mundo e profissão estudada.

Esse compartilhar é visto como intercâmbio entre os participantes da carga cognitiva da tarefa a ser realizada, de modo que “novos níveis de compreensão e de conhecimento de cada pessoa possam ser facilitados pela interação social oportunizada e organizada pela educação a distância” (PONTECORVO, 2005, p. 66), bem como pelas diversas formas que este conhecimento está sendo construído e transformado por esta interação social. Além do mais, esse

compartilhar manifesta-se no diálogo e na conversação entre os interlocutores da relação.

Nesse sentido, é na contribuição dos vários interlocutores, na interação de aprendizagem que o conhecimento e o significado são produzidos, ou seja, no “pensar em conjunto ou na co-construção do raciocínio” (PONTECORVO, 2005, p. 71). Tal co-construção pode se manifestar de várias formas: nos encontros discursivos das interações de aprendizagem, na cooperação na complementaridade da asserção, nas situações em que as pessoas se conhecem e o discurso é compartilhado.

Nesse tipo de relação, portanto, os interlocutores complementam as narrativas uns dos outros, assim entende-se o discurso construído no contexto pela complementação do outro (PONTECORVO, 2005).

Ademais, como posto anteriormente, tal construção do conhecimento é feita também por meio da contradição, ou seja, da oposição, quase explícita, que também faz avançar o discurso-raciocínio, visto que na contradição ou na disputa são solicitadas explicações e justificativas para a compreensão do que foi dito, promovendo, assim, uma melhor argumentação por parte do interlocutor falante.

Dessa forma, a interpretação sobre o objeto, no caso, os conhecimentos construídos colaborativamente na plataforma de aprendizagem *online*, varia de indivíduo para indivíduo, visto que a formação do significado também é diferente entre as pessoas, cerne o conceito de sentido (FORCIONE, 2013).

Nesse contexto, o sentido é produzido na vida da pessoa em sua atividade, isto é, ela apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e lhes confere uma expressividade própria que está vinculada à sua vida concreta, às suas necessidades e motivos (LEONTIEV, 1972, 1959), podendo ser transformado a cada interação.

Historicamente no Brasil, as trocas conversacionais tradicionais entre estudantes e entre estudantes e professores caracterizam-se a partir da estrutura “tripartite: iniciar-responder-avaliar” (PONTECORVO, 2005, p. 125), centradas na autonomia e mando do professor e na ênfase nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização.

Entretanto, a modalidade a distância permite quebrar esse padrão tradicional de discurso, uma vez que as especificidades do contexto de formação *online* possibilitam: (a) uma maior flexibilidade em relação ao tempo; (b) a não obrigatoriedade da presença, em momento específico, com hora marcada, acarretando a necessidade de uma nova compreensão espaço-tempo; (c) à redefinição do estudante em relação ao seu posicionamento aluno, demandando a construção do conhecimento crítico e autônomo; e (d) à modificação da temporalidade de atuação, já que o estudante pode acessar o material em diversos momentos, inclusive de madrugada e aos domingos. As orientações e aulas estão no ar ininterruptamente e cabe ao aluno aproveitar o momento mais adequado para interagir com o material (CARVALHO, 2007).

Essas quatro questões são, para nós, os maiores desafios da EaD, tanto para a promoção de um ensino de qualidade quanto para a diminuição do elevado número de evasão nos cursos de formação inicial a distância no Brasil em que os estudantes, na sua maioria, possuem uma formação prévia e/ou trabalham ou são aposentados em outra área, são pessoas mais maduras, com prioridades diferenciadas, e em alguns casos, retomaram os estudos.

Outro problema recorrente em cursos a distância é a tentativa de adequar o plano de aula presencial ao um ambiente *online*, transpondo o conteúdo didático sem ajustes as necessidades do contexto, ou seja, tem-se um novo suporte, mas se pratica os mesmos moldes canônicos de ensino. Utilizar ferramentas e recursos em plataformas *online* requer metodologias alinhadas a uma nova forma de atuação, a qual exige mais simetria na relação professor-aluno, am-

bos ensinam e aprendem, para que possam refletir e compartilhar o que consideram importante.

Atentamos para o fato de que as estratégias particularmente elaboradas para o uso das novas tecnologias como ferramentas no ensino-aprendizagem devem se diferenciar dos modelos de aprendizagem típicos e vigentes para que se possa privilegiar o desenvolvimento da reflexão, argumentação, auto-organização, divisão do trabalho, reciprocidade, objetivando novas formas de participação, uma vez que a formação de professores é direcionada para a construção de autonomia e para os processos de mudança pessoal e cultural, o que implica em estabelecer ações dialogadas e alternância na interlocução (BERALDO; BARBATO, 2013).

Nesse sentido, concordamos com a ideia defendida por Ribeiro, Mieto e Silva de “participação guiada em meio aos processos de ensino-aprendizagem” (2010, p. 200), entendendo que o/a professor/a precisa construir andaimes (concepção de *scaffolding*) (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) diante da demanda de uma intervenção pedagógica centrada para a construção de conhecimento no contexto educacional, ao invés de conceber sua função como simplesmente facilitadora ou reguladora ou de um participante que ajuda, partilha, transfere ou controla a construção de conhecimentos.

Pelo exposto, a seguir trabalhamos com um exemplo de construção de conhecimento e sentido subjetivo de ser professor em dois fóruns de discussão em um curso de formação superior a distância.

3. Contexto do estudo: disciplina *online* Psicologia e Escola como espaço de construção de significados e sentidos sobre *Ser professor e Ser Professor na Era Tecnológica*

Para essa subseção, apresentamos um estudo de caso dos estudantes da Turma B que participaram de dois fóruns de discussão sobre como eles interagiram, se comunicaram e construíram conhecimentos teórico-práticos e subjetivos de ser professor em dois fóruns de discussão da disciplina Psicologia e Escola de um curso de Licenciatura em Letras-Português a distância.

De forma geral, as atividades da disciplina foram organizadas a fim de potencializarem a produção de narrativas e argumentações, em que os estudantes pudessem relacionar os conteúdos propostos com aspectos da identidade docente para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Cada fórum de discussão durou três semanas: na primeira, os estudantes debateram e aprofundaram conceitos trabalhados na disciplina; na segunda, o professor-tutor abriu um novo tópico no fórum de discussão e inseriu uma reportagem de impacto relacionada ao assunto estudado, com a intenção de fomentar diferentes posicionamentos sobre o ser professor; e na terceira o fórum foi fechado. Ao longo da duração dos dois fóruns, os estudantes participaram, pelo menos, duas vezes, na primeira, refletiram sobre o tema e postaram sua opinião e na segunda leram o comentário do colega e deram opinião, conforme os conceitos estudados na disciplina.

No nosso estudo, observamos dois pontos relevantes. O primeiro diz respeito ao número total de interação entre os participantes do estudo. Os resultados indicaram uma baixa interação entre os participantes ao longo dos dois fóruns.

Apesar de o número total de estudantes ter sido de 26, 20 estudantes participaram no fórum, pelo menos uma vez. Além disso, na primeira semana do Fórum 01, dos 20 participantes, oito interagiram entre eles e no total houve 41 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora. Na segunda semana do Fórum 01, notamos um leve aumento no número de interação entre os estudantes (11 de um total de 36) e no total houve 36 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora.

Entretanto, na primeira semana do Fórum 02, houve uma diminuição do número de participação e de interação entre os estudantes (06 em um total de 21) e no total houve 21 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora. A semana 02 do Fórum 02 seguiu a tendência da diminuição do número de interações entre os estudantes (02 em um total de 22) e no total houve 22 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora.

O segundo ponto relevante refere-se aos padrões conversacionais predominantes no decorrer dos fóruns analisados. Na Turma B houve dois tipos predominantes de padrões de discurso: a réplica elaborada, em que os estudantes retomaram temas de intervenções de outros colegas, posicionaram-se e posicionaram os outros e, a partir disso, atualizaram e construíram novos significados mediadores de ser e estar na profissão, e a réplica contra-argumentação e justificação, os estudantes retomam o que os colegas postaram, criticam e justificam, explicando sua intervenção, acrescentando novos significados sobre o assunto estudado.

Considerando as informações acima, apresentamos alguns exemplos de Réplica Elaborada e de Contra-Argumentação e Justificação que impactaram a construção de atos identitários de ser professor:

Tabela 21: Exemplo Réplica Elaborada

02/06. 08h00.	Débora	Primeira intervenção.	Olá Tutora! 
		Mensagem 03.	Ser professor é muito difícil, pois além de ensinar ainda têm que ser psicólogo, pai e mãe. Pois cada aluno que ali está são de diferentes culturas, famílias e conhecimentos.
		Semana 01.	Acho que o professor tem que ao máximo aproveitar, interagir e participar com os alunos o que ele já tem de conhecimento de sua língua materna. Cada aluno que ali está tem diversidades de diferentes culturas. O professor passa a ser intermediário com seu conhecimento entre os alunos, aproveitando o que cada um sabe e interagindo entre eles os seus conhecimentos de forma que fica sendo um aprendizado contínuo e mútuo. Educar tarefa é muito difícil. Ainda têm professores com falta de compromisso, famílias que não participam ativamente da vida escolar dos filhos e assim dificultando o progresso do aluno na sala de aula. É a falta de compromisso com a educação.
			No meu tempo tudo era difícil, as escolas não tinham os respaldos que tem hoje, tem computador para os alunos estudarem, pesquisarem, bons livros. Hoje é tudo mais fácil e ainda têm alunos que jogam fora a oportunidade de estudar.

Nota: Tabela 21: Exemplo Réplica Elaborada. Esta tabela é reproduzida de Produção Científica: CARLUCCI, A. P. 2013. Tese defendida em 2013, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

Nesse exemplo, Débora mudou e direcionou o discurso do fórum quando retomou significados mediadores dos sentimentos negativos de ser professor: “muito difícil” para enfatizar a prática docente e a relação do professor e es-

tudante no processo de ensino-aprendizagem e sua concepção de aluno participativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesta intervenção, o sentido de ser e estar da profissão é mediado pelos seguintes significados: o professor “ensina”, é “psicólogo, pai e mãe”. Visto que os estudantes têm “culturas, famílias e conhecimentos diferentes”.

Diante disso, o professor precisa “aproveitar, interagir e participar com os estudantes”, partindo dos conhecimentos prévios de cada um deles. Professor é definido como um “intermediário entre o seu conhecimento e o dos alunos” e sua função é promover um “aprendizado contínuo e mútuo”. Finaliza descrevendo as dificuldades da profissão, com “falta de compromisso dos professores e de alguns alunos que “jogam fora a oportunidade de estudar”.

Na enunciação produzida pela participante, ao mesmo tempo em que definiu o professor, ela posicionou o professor como outro: “Ser professor é...Acho que o professor tem que...O professor passa a ser...”.

Tabela 22: Exemplo Réplica Elaborada			
04/06. 10h30.	Marina	Primeira intervenção.	
		Mensagem 11.	
	Semana 01.	Profissão: Professor	
		Em primeiro lugar, como em qualquer outra profissão tem que se gostar muito do que faz, assim a chance de dar certo é bem maior, diria que é meio caminho andado. E atualmente o perfil do que se espera do profissional-professor, mudou muito, assim como mudaram os alunos. Temos que saber lidar com as diferenças, estarmos bem atualizados, inclusive com o mundo digital, sermos dinâmicos, não ficarmos presos somente a livros, pois sabemos bem o que é ficar sentados quase que em estado de inércia em uma sala de aula, o aluno é o “ator principal” dessa peça chamada sala de aula.	
			Marina

Nota: Tabela 22: Exemplo Réplica Elaborada. Esta tabela é reproduzida de Produção Científica: CARLUCCI, A. P. 2013. Tese defendida em 2013, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

Nesse exemplo, Marina retoma aspectos que considera positivos da profissão docente para enfatizar mudanças no perfil do professor e do aluno advindas das transformações tecnológicas. Em sua intervenção, Marina escreve que o professor precisa “gostar muito” da profissão. Com isso, aponta novos significados

sobre o ser professor mediado por: “lidar com a diferença”, “estar atualizado com o mundo digital”, “ser dinâmico”, “não ficar preso a livros”, relacionando estas mudanças às novas tecnologias e à nova visão de estudante: “ator principal”.

Na enunciação produzida pela participante, ao mesmo tempo em que definiu o professor, posicionou o professor como outro: “gostar muito da profissão...lida com a diferença...”, bem como na mesma intervenção posiciona-se como professora: “temos que saber lidar com...estarmos bem...não ficarmos... pois sabemos bem...”.

Tabela 27: Réplica de Contra-argumentação e Justificação			
12/06.	Débora	Quarta intervenção.	Ola Esther!.
14h40.		Mensagem 33.	Não estou falando somente na questão da biblioteca, estou falando que tem aluno que tem que ajudar seus pais na lida diária dos deveres que tem em trabalhar numa roça. Não deve ser fácil, também as condições financeiras que não tem como sair dali para estudar, alcançar seus sonhos. Não tem moradia, alimentação e outros inconvenientes. É muito difícil a vida rural. Nunca passei por isto, mas posso imaginar. Não são todos que tem esse privilégio.
		Menciona Esther.	
			Abraço!.
			Débora

Nota: Tabela 27: Exemplo Contra-Argumentação e Justificação. Esta tabela é reproduzida de Produção Científica: A. P. Carlucci, 2013. Tese defendida em 2013, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

Nesse exemplo, Débora menciona Esther e discorda dela e remota o significado sobre: “questão da biblioteca” e justifica sua intervenção acrescentando novos significados sobre o estudante: da zona rural que precisam “ajudar os pais no trabalho da roça”, “não têm moradia, alimentação e outros convenientes”, “sem privilegiados como os da zona urbana”. Na enunciação produzida pela participante, ela explica a diferença entre ter aluno de uma escola rural e urbana. Nesse exemplo, o foco dela estava no estudante da zona rural e sua dificuldade.

Tabela 28: Réplica de Contra-argumentação e Justificação			
26/06.	Célia	Primeira intervenção	Boa tarde!
13h53.		Mensagem 05	Cara colega Aparecida,
		Menciona Aparecida	Concordo em termos, e sendo solidária com outras colegas, o desenvolvimento em informática e outros meios de modernização não são realidades de modo geral. É lógico que estamos nos preparando para estes desafios e devemos acompanhar as evoluções tecnológicas. Ainda se utiliza-se e muito o giz, pelo menos na maioria das escolas públicas e quando partimos para outros lugares distantes e longe destas modernidades, a realidade da ainda mais se distancia de sua realidade, como exemplo, existe localidades no norte e nordeste que estão festejando a chegada do quadro-negro e giz para o ano letivo de 2012. Portanto, não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto, mais devemos estarmos preparados para o de mais moderno em informática ou utilizar um muro, uma árvore e um tijolo conforme Paulo Freire.
			Abraço.

Nota: Tabela 28: Exemplo Contra-Argumentação e Justificação. Esta tabela é reproduzida de Produção Científica: CARLUCCI, A. P. 2013. Tese defendida em 2013, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

Nesse exemplo, Célia menciona Aparecida e discorda dela e retoma o “desenvolvimento em informática e outros meios de modernização não sendo realidades de modo geral” e justifica sua intervenção, acrescentando novos significados sobre o ser professor: “estamos nos preparando para estes desafios”, e as ações do docente: “devemos acompanhar as evoluções tecnológicas”, “utiliza-se e muito o giz”, “quando partimos para outros lugares distantes e longe destas modernidades, a realidade ainda mais se distancia” do uso das novas tecnologias na educação, “devemos estar preparados para o de mais moderno em informática ou utilizar um muro, uma árvore e um tijolo” e os aspectos negativos da profissão: “não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto”.

Na enunciação produzida pela por Célia, ao mesmo tempo em que definiu o professor, posicionou-se como professora: “estamos nos preparando para esse desafio...devemos acompanhar as evoluções tecnológicas...quando partimos para outros lugares distantes...não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto...devemos estarmos preparado...”.

Nossa análise indicou que as novas formas de mediação leitura-escrita nos contextos de aprendizagem impactaram a aprendizagem e a construção de significados e sentidos subjetivos de ser professor. Observamos também que apesar da baixa interação entre os estudantes, houve uma complexidade na construção das configurações identitárias docentes, em que houve expressão de acordos e desacordos e contra-argumentações, apontando reflexões críticas mais pessoais, independentes e elaboradas. Reconhecemos que as intervenções que transmitiram acordo ajudaram na criação do sentimento do fórum como uma comunidade comum, um espaço comum que, por sua vez, possibilitou a tensão entre as concepções cristalizadas sobre ser professor. A tensão entre os significados prévios de ser professor e os novos compartilhados nos fóruns produziu um deslocamento de perspectiva idealizada do professor como um profissional descontextualizado com capacidades e possibilidades

inerentes e naturais, transmissor de conhecimentos, portador do saber, para outra perspectiva advinda das mudanças tecnológicas, em que o professor é concebido como orientador, guia, pesquisador, com habilidades e competências diferenciadas (CARLUCCI, 2013).

Cada indivíduo interpretou o outro e o mundo de acordo com sua experiência e valores (FORCIONE, 2013) e nas relações essas interpretações foram transformadas, assim, na medida em que os significados compartilhados, atualizados e construídos no processo de ensino-aprendizagem estruturaram as experiências e conhecimentos ali produzidos, dando forma à maneira os estudantes agiram, sentiram e pensaram. Assim, a partir de sua práxis, nos encontros concretos dos próprios fóruns de discussão investigados, os estudantes em formação relacionaram o ser professor ora em relação com a escola ora com os alunos, ora com as novas tecnologias ora com sua prática docente.

O que nos indica que os processos de identificação são construídos pelos posicionamentos ao longo da história de vida e contexto social (LANGE-NHOVE; HARRÉ, 1999), logo o tempo-espaço de discussão é mais estendido e possibilita o registro do enunciado na íntegra, ou seja, expande o fluxo informacional, potencializando a ação educativa, promovendo o fenômeno da multivocalização e da polifonia (BAKHTIN, 2003). A construção das configurações identitárias de ser professor nos estudantes em formação se constitui nas relações existentes em um cronotopo se transformando, também, dialogicamente, por meio da participação nas práticas de intercâmbios discursivas, como as quais se produziu nos dois fóruns estudados (CARLUCCI, 2013).

Os atos identitários docentes foram mediados por atos subjetivos da escolha da profissão: ora como docentes movidos pelo amor e o altruísmo, que elegem ser professor por necessidade social, ora como bons professores, sendo eles polivalentes e multifacetados, em constante formação e reflexão, e ora como docentes amargurados, desinteressados que escolheram a profissão por falta de opção ou tradição familiar.

Na intersecção de escolhas possíveis no processo de tornar-se, em um campo de práticas linguísticas e institucionais concretizadas ao longo dos dois fóruns de discussão, *o si-mesmo* se constituiu na intersubjetividade na diferenciação e identificação com o outro, em que o Eu, como autor, se posicionou, foi posicionado e posicionou o outro no presente concreto da relação. Criando, ao mesmo tempo, o futuro e (re)construindo o passado a partir das relações existentes e estabelecidas entre os vários significados pessoais e coletivos.

Nessa troca, os estudantes produziram posicionamentos plurais de si na profissão, construindo diferentes identificações em diferentes momentos, favorecendo, assim, o deslocamento e a mudança de sentido de ser professor de “mediador” para “elo promotor”, com posicionamentos plurais.

Esse deslocamento se deu na tensão entre os significados prévios de ser professor como “mediador”, principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento”; é quem “ensina”, é “psicólogo, pai e mãe, amigo, conselheiro” e os novos significados mediados nos fóruns de discussão, como “elo promotor”, em que o professor “discrimina”, “organiza”, “orienta”, “incentiva”, “facilita”, “tem consciência do ofício e da importância da educação para a humanização do ser”; é “reflexivo”, “está preparado para trabalhar com as mídias”; “está em constante aperfeiçoamento”; “não permanece preso a livros didáticos predeterminados”; “é criativo”.

Esses novos deslocamentos geraram ainda diferentes posturas do ser-professor, em que o professor foi definido como um profissional que lida também com uma grande quantidade de informação existente na internet, além de discriminar quais serão as informações relevantes para a disciplina, organiza-as e orienta-as de forma a contextualizá-las com o tema estudado e com a vida do aluno.

Assim, o professor na era tecnológica foi definido como um profissional crítico, criativo e ativo que, por meio de sua reflexão do conteúdo estudado e da prática profissional, orienta o conteúdo para a finalidade docente, sendo

capaz de analisar e de tomar decisões sobre sua prática profissional, buscando melhorar suas habilidades e competências ao longo de sua vida.

Isso, por sua vez, foi relacionado com os discursos dos estudantes sobre a demanda de novos conhecimentos e habilidades profissionais, como ter um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, jogo de cintura, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, risco de aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento de ser professor (CARLUCCI, 2013). Percebe-se, então, que o processo de identificação é uma dialética de aproximação e distanciamento do outro (FORCIONE, 2013) em que a pessoa se reconhece no ser professor, ao mesmo tempo em que posiciona contrário a algumas características e posicionamentos que identifica nesse contexto.

4. Considerações Finais

Os resultados mostraram as possíveis potencialidades das TIC no processo educativo na criação de espaços formativos ricos em informação e intercâmbios, ao mesmo tempo em que podem restringir a formação de profissionais reflexivos se não houver promoção de intercâmbios comunicativos críticos. Ao promover a autonomia nas buscas de conhecimentos sobre suas atividades, a atuação, interação e reflexão geram novas formas de agir, pensar e sentir o mundo.

No entanto, no nosso estudo, essa vantagem e possibilidade da EaD em transformar e promover uma educação diferente não significou uma mudança considerável no padrão conversacional entre os estudantes e entre eles e o mediador nos fóruns de discussão.

Apesar de o fórum no Moodle possibilitar estruturas conversacionais com padrões diferentes dos tradicionais, é importante que os participantes, tanto professor-tutor quanto estudantes, conheçam e dominem os recursos tecnológicos utilizados no processo educativo *online*, visto que uma dificuldade vivenciada nos fóruns demonstrada no estudo foi a aproximação das estratégias utilizadas ao padrão conversacional observado no ensino presencial autoritário de pergunta-resposta-avaliação e baixa troca e negociação entre os estudantes.

A tendência do padrão conversacional tradicional parece indicar ainda o privilégio que a educação a distância no Brasil como uma simples ferramenta educativa para melhorar o trabalho escolar e do docente, enfocando pouco em seu valor mediacional das TIC na formação docente, em que as ferramentas tecnológicas auxiliem na elaboração e no planejamento do ensino e aprendizagem, promovendo diferentes formas de construção de conhecimento sobre interação e comunicação com o aluno na educação básica.

Novos instrumentos mediacionais utilizados de forma reflexiva podem quebrar as barreiras das escolas, indo ao encontro dos alunos em outros contextos, como o familiar e o social e o cultural, para que a utilização dessas ferramentas tecnológicas multimodais transcenda ou vá além da utilizada na educação tradicional, permitindo, assim, diferentes e inovadoras formas de interação e comunicação entre professor-tutor e estudante e entre os estudantes.

Para nós, o principal desafio da EaD é observar o contexto em que está sendo utilizada e promover um novo tipo de aprender e ensinar com a mediação das novas ferramentas tecnológicas que construa interações mediadas por atividade comunicativa em um processo de aprendizado colaborativo e conjunto, sem a predominância do modelo tradicional e dos padrões rígidos e cristalizados de aprendizagem, em que o professor co-construa, coletivamente e colaborativamente com o estudante o conhecimento, tendo em vista a criatividade, inovação, para assim, promover diferentes contextos e formas de ser e atuar no mundo e na vida.

É necessário expandir o uso das novas tecnologias no contexto educacional para possibilitar ao estudante em formação experienciar e vivenciar novos contextos de ensino-aprendizagem que promovam independência intelectual e inovação e a formação de um cidadão completo, ético e moral.

Nesse sentido, o professor é concebido como um profissional que vai além de ensinar o conteúdo, de ser apenas um técnico transmissor do conhecimento. Dessa forma, é importante que as novas tecnologias sejam utilizadas tanto em discussão e debate em fóruns, como em comunidades e redes sociais de informação e comunicação.

Referências

BARBATO, S. Linguagem hipertextual e gêneros textuais digitais na educação. In: *II Congresso Ibero-Americano de Estilos de Aprendizagem, tecnologias e inovações na educação*. Brasília, 2013.

BERALDO, R.; BARBATO, S. *Módulo 2: Instrumentos pedagógicos para preparação e dinamização de aulas com ou uso das TIC e da internet*. Brasília: CEAD/UnB, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

CARLUCCI, A. P. De Mediador a Elo Promotor: Um Estudo sobre os Posicionamentos Plurais de Professores em Contextos Virtuais de Aprendizagem. *Tese de doutorado*, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2013.

CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: *18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. Maceió, 2007.

FORCIONE, T. L. Construção de significados sobre formação continuada na organização na perspectiva dos colaboradores. *Dissertação de mestrado*, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2013.

GIL, I. L. C.; SANTOS, P. F.; BARBATO, S. B. A pessoa com paralisia cerebral na escola. In: D. A. Maciel; S. Barbato. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GONZALÉZ, M. F.; BARBATO, S.; CAIXETA, J.; CARLUCCI, A. P. *O uso de imagens em estudos de Psicologia: exemplos sobre o uso de gravuras históricas e fotografias em pesquisas psicológicas (no prelo)*, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press, 1989.

ILYENKOV, E. Our schools must teach how to think! *Journal of Russian and East European Psychology*, US, M.E. Sharpe Inc., v. 45, no. 4, 09-49, July–August, (2007a). Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 out. 2011.

ILYENKOV, E. A Contribution on the Question of the Concept of “Activity” and Its Significance for Pedagogy. *Journal of Russian and East European Psychology*, US, M.E. Sharpe Inc., v. 45, no. 4, 69-74, July–August, (2007b). Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 out. 2011.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. Routledge, 2004.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, 1959.

LEONTIEV, A. The problem of activity in psychology. *Voprosy filosofii*, n. 1, p. 95-108, 1972.

LI, J.; BRATT, S. *Activity Theory as Tool for Analysing Asynchronous Learning Networks (ALN)*. Usa components de la teoría de la actividad para analizar foros, y da recomendaciones sobre cómo usar ALN exitosamente, 2004.

LINELL, P. *What is dialogism?* Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition. Department of Communication Studies. Linköping University: Sweden, 2003.

MANOVICH, L. *The language of new media*. The MIT Press, 2001.

MORUETA, R. T.; GARRIDO, J. M. M. Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del proceso de las interacciones. *Revista de Educación*, 353, pp. 297-328, 2010.

OLIVEIRA, M. K. *Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1999.

PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBEIRO, J. C. C.; MIETO, G.; SILVA, D. N. H. A produção do fracasso. Em D. A. MACIEL E S. BARBATO. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

ROMMETVEIT, R. On the architecture of intersubjectivity. Em R. Rommetveit & R. M. Blakar. (Ed.). *Studies of language, thought and verbal communication*. London: Academic Press, 1979.

WOOD, D. J.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100. Nottingham, Oxford and Harvard Universities, 1976.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Para além dos episódios, diários e fitas cassetes: a (proto) transmidiação em *Twin Peaks*, de David Lynch e Mark Frost

Maria Ignês Carlos Magno
Rogério Ferraraz

Uma nota de rodapé do livro *Cultura da convergência* (2008), de Henry Jenkins, denominado “Flashback de *Twin Peaks*”, chamou nossa atenção para esse programa televisivo e a possibilidade de estudo para o Projeto Promob, que tem como proposta a formação de professores das áreas de Pedagogia, Psicologia e Comunicação, integradas pela Narrativa Transmídia. Pensando no projeto e considerando que nossa área de pesquisa é a comunicação audiovisual, elegemos para essa primeira fase dos estudos justamente o seriado *Twin Peaks* (EUA, 1990-1991) para tentarmos responder as questões que pausaram nossas reflexões no sentido de apreender quais aspectos do programa correspondem ao conceito de Narrativa Transmídia e quais que, mesmo não correspondendo ao conceito, representam aspectos da contemporaneidade. Dessa forma, outro objetivo desse artigo é demonstrar, na prática, como é possível aplicar conhecimentos de variadas áreas do conhecimento na análise de produtos audiovisuais, colaborando, assim, para a discussão sobre o uso

pedagógico de filmes e programas de televisão por professores e pesquisadores em geral.

1. Enredando *Twin Peaks*

Em 1990, mesmo ano em que recebeu a Palma de Ouro no Festival de Cinema de Cannes, por *Coração selvagem* (*Wild at Heart*, EUA, 1989), o cineasta David Lynch criou, para a rede de televisão norte-americana ABC, o seriado *Twin Peaks*⁹, em parceria com Mark Frost, que já havia trabalhado na televisão nos anos 80, colaborando no seriado *Hill Street Blues*, e com quem Lynch havia escrito o roteiro, nunca filmado, de *One Saliva Bubble* (LYNCH; FROST, 1987). Contrariando as pessimistas expectativas dos empresários, *Twin Peaks* tornou-se logo um sucesso e uma mania nos Estados Unidos (e, na época, salvou a ABC da falência). Uma pergunta se espalhou rapidamente entre os telespectadores norte-americanos desde a noite de 08 de abril daquele ano, quando foi ao ar o episódio piloto: “Quem matou Laura Palmer?”. O seriado teve, em sua primeira temporada, oito episódios, incluindo o piloto. O sucesso da primeira temporada fez com que o programa tivesse continuação e os novos episódios começaram a ir ao ar a partir de 30 de setembro daquele mesmo ano – até ser encerrado em 10 de junho de 1991, no 30º episódio (ou 29º^b, como os criadores denominaram), após perder público e entrar em declínio de audiên-

9 Vale registrar que o título do seriado seria *Northwest Passage* (LYNCH; FROST, 1988), e referia-se à fronteira – portanto, à passagem – entre os territórios do noroeste norte-americano e o Canadá. Além disso, funcionava como uma metáfora para a passagem entre o mundo dos vivos e o dos espíritos, um dos temas centrais da história. Em entrevista, Lynch explicou que a razão da mudança do título foi porque já havia um filme antigo com o mesmo nome (FERRARAZ, 2003, p. 201). Trata-se de *A passagem do noroeste* (*Northwest Passage*, EUA, 1940), dirigido por King Vidor. Lynch apreciava o título original, mas também gostou de *Twin Peaks*, cidade próxima a duas montanhas idênticas, Whitetail e Blue Pine, os “Picos Gêmeos” (LYNCH; FROST, 1988, p. 1).

cia. Foi nesse último ano, no entanto, que o seriado foi exibido em vários países e tornou-se um sucesso mundial tardio.

A trama se passa na pequena cidade de Twin Peaks, próxima à fronteira com o Canadá, onde é encontrada morta, envolta por um saco plástico, a garota mais popular do lugar: a jovem Laura (Sheryl Lee, que também interpreta a prima de Laura, Maddy¹⁰). Um agente especial do FBI, Dale Cooper (Kyle MacLachlan), é chamado para comandar as investigações, junto com o xerife local, Harry Truman (Michael Ontkean).¹¹ A partir daí, tem início um verdadeiro desenrolar de fatos inusitados e sinistros e acontecimentos fantásticos, que acabam mostrando que todos ali têm algo a esconder – absolutamente todos os personagens guardam segredos e têm histórias próprias desenvolvidas na trama. Assim, para solucionar o assassinato, o agente terá que descobrir o lado oculto e os segredos dos indivíduos de Twin Peaks – e também os seus próprios, iniciando um mergulho através das representações do seu inconsciente, marcado formalmente pelas suas gravações em cassete a uma suposta (e desconhecida para o telespectador) Diane. Dale Cooper contará com métodos incomuns, num caso que envolverá tanto personagens vivos quanto espíritos.

Em 1992, após tentativas fracassadas de reencontrar o sucesso de público da primeira temporada de *Twin Peaks* na televisão, em projetos como *Crônicas americanas* (*American Chronicles*, EUA, 1991), *Hotel Room* (EUA, 1992) e *On the Air* (EUA, 1992), mas ainda colhendo os frutos do bem sucedido seriado

10 A entrada em cena de Madeleine “Maddy” Ferguson, prima de Laura – que já está morta –, vivida pela mesma atriz, Sheryl Lee, faz lembrar tanto a reaparição da personagem Laura, interpretada por Gene Tierney, no filme noir *Laura* (EUA, 1944), de Otto Preminger, quanto a entrada em cena de Judy, que antes usava o nome Madeleine, vivida por Kim Novak, em *Um corpo que cai* (*Vertigo*, EUA, 1958), de Hitchcock. A escolha de Lynch de usar o mesmo nome para sua personagem é uma espécie de homenagem a Hitchcock – vale lembrar que Ferguson era também o sobrenome de Scottie, o personagem de James Stewart, amante de Madeleine/Judy, no mesmo filme.

11 Trata-se de uma referência a um ex-presidente norte-americano, Harry Truman, que governou os Estados Unidos entre 1945 e 1953, que foi o responsável pela chamada Doutrina Truman, princípio da política externa norte-americana destinada a conter o comunismo.

em todo o mundo, Lynch decidiu fazer um longa-metragem para o cinema inspirado em *Twin Peaks*. Assim nasceu *Twin Peaks – Os últimos dias de Laura Palmer* (*Twin Peaks – Fire Walk with Me*, EUA, 1992).¹²

O filme, em que Lynch se aprofunda ainda mais na fusão entre sonho e realidade, começa com o aparecimento do corpo de uma mulher, Teresa Banks, boiando num rio, na cidade de Deer Meadow, um ano antes da morte de Laura Palmer. Um agente do FBI, Chester Desmond (Chris Isaac), inicia as investigações, mas logo some misteriosamente. O agente Dale Cooper (Kyle MacLachlan) assume em seu lugar. A ação transporta-se, então, para a cidade de Twin Peaks, na última semana da vida de Laura (Sheryl Lee). Algumas questões deixadas em aberto na série são abordadas agora por Lynch, como, por exemplo, a vida dupla (ou múltipla) de Laura: anjo/demônio, boa/má, inocente/culpada.

Para compreendermos a riqueza e a complexidade de *Twin Peaks*, devemos buscar subsídios em diversas áreas, como, por exemplo, a História da Arte e a do Cinema. Além disso, procuraremos mostrar também como o seriado liga-se a outras obras de Lynch, o que o insere num projeto criativo muito maior e interessante, que parece propor uma espécie de quebra-cabeça imagético e sonoro em que as peças vão sendo espalhadas aos poucos por diversas mídias diferentes.¹³ Todo esse amalgama estético, artístico e narrativo foi um dos diferenciais que fizeram do seriado objeto de culto e de reflexão e que acabou, inclusive, influenciando programas posteriores, como *Carnivàle* (2003-2005), *Lost* (2004-2010), *Bates Motel* (2013), entre outros.

12 No longa, Mark Frost, um dos criadores do seriado, trabalhou apenas como produtor executivo, junto com Lynch, que dirigiu o filme e escreveu o roteiro, ao lado de Robert Engels, um dos mais constantes roteiristas do programa televisivo.

13 Vale dizer que, apesar de caracterizar, por vezes, o diretor Lynch como um *autor*, utilizando o adjetivo “lynchiano” e centrando as considerações sobre o seriado e o longa apenas na figura dele, acreditamos que esse *autor* Lynch seja uma soma de esforços criativos, envolvendo todos os outros profissionais que, com ele, trabalham com frequência. Em relação ao seriado, então, essa observação torna-se ainda mais necessária, tendo em vista a pluralidade de diretores e roteiristas que trabalharam nos 30 episódios – não se pode esquecer, principalmente, da figura de Mark Frost, criador do programa junto com Lynch.

2. A angústia do estranhamento

Tomadas de lanchonetes, postos de gasolina, semáforos, ruas – sempre com um caminhão carregado de madeira estacionado ou passando em frente à câmera – preenchem o seriado de imagens típicas dos quadros de Edward Hopper, um dos pintores admirados por Lynch. Representante da tradição realista do preciosismo, as telas de Hopper são dotadas de um colorido frio adquirido por uma técnica perfeita, lançando um olhar crítico sobre o cotidiano das cidades americanas. Em *Twin Peaks*, porém, esse cotidiano é mostrado com um preciosismo exagerado a tal ponto que passa a gerar angústia, tensão e incômodo.

Vários exemplos poderiam ser retirados do seriado para demonstrar como Lynch faz o normal parecer anormal, o convencional, anticonvencional, o familiar, estranho. É justamente o estranho, o efeito de estranhamento decorrente da transformação do comum em incomum, do ordinário em extraordinário, que os trabalhos de Lynch causam.

Trata-se daquilo que Sigmund Freud chamou de *unheimlich*, ou *estranho*, definido por ele num texto de 1919, intitulado justamente *Das Unheimliche*. Para exemplificar o que seria o *estranho*, ligado aos elementos conhecidos e familiares, Freud utilizou-se do conto *O homem da areia*, do escritor alemão E. T. A. Hoffmann. O *unheimlich* relaciona-se com o que é assustador, com o que provoca horror e medo. Freud, no entanto, pontua que “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1976, p. 277).

Lynch mostra que nos próprios ambientes cotidianos e familiares escondem-se elementos sinistros e perturbadores. O estranho lynchiano é revestido ainda pela forma como ele foca seus personagens e retrata o corpo humano, envolvendo sua obra no grotesco, que assume um tom surreal. Os surrealis-

tas tinham obsessão em retratar o corpo em partes fragmentadas ou sendo cortado. Essa característica pode ser observada, por exemplo, em fotografias de Man Ray, como *Lips of Lee Miller*, *Torso* e *Dora Maar*. Na escultura, há o exemplo de *Vênus de Milo com gavetas*, de Salvador Dalí – a imagem da Vênus de Milo vai aparecer frequentemente nos trabalhos de diversos surrealistas, como, por exemplo, em *Venus restaurée*, de Man Ray. Na literatura, o corte do corpo humano é um dos temas centrais de *História do olho*, de Georges Bataille (BATAILLE, 1981). Na pintura, podem ser citados *Equilíbrio Intra-Atômico de Uma Pena de Cisne*, de Dalí, *Mão*, de Man Ray, *Eterna Evidência* e *O Modelo Vermelho*, de René Magritte, bem como os quadros em que Vitor Brauner se autorretratava, sempre tendo um olho perfurado. No cinema, a abertura de *Um cão andaluz* (Un Chien Andalou, França, 1928), de Luis Buñuel e Salvador Dalí, com a navalha cortando o olho de uma mulher, e a perna amputada de Catherine Deneuve, em *Tristana, paixão mórbida* (Tristana, França, 1970), também de Buñuel, são dois exemplos famosos.

Nos trabalhos de Lynch, esse tema também é fundamental, conforme comprova a tão comentada e estudada cena de uma orelha decepada que é encontrada em *Veludo azul* (Blue Velvet, EUA, 1986), por exemplo. A própria imagem da Vênus de Milo, com seus braços arrancados, também tem seu espaço garantido na obra de Lynch, como se pode ver em várias sequências de *Twin Peaks*, passadas no Black Lodge – uma espécie de outro mundo habitado por personagens bizarros e atormentados que, possivelmente, são espíritos.

Além do trabalho com o corpo fragmentado, que afronta a “normalidade” do mundo – principalmente a baseada nas convenções do belo e do sublime –, Lynch focaliza figuras que fogem do dito padrão normal, tais como anões, gigantes, entre outros. Exemplos não faltam em *Twin Peaks*: o Anão (também chamado de O Homem no Outro Mundo),¹⁴ O Gigante, e um homem sem o

14 O Anão é interpretado por Michael J. Anderson, ator anão que reapareceria em outros trabalhos de Lynch, como no vídeo especial feito para televisão *Industrial Symphony No. 1: The Dream of the*

braço esquerdo, Mike, são personagens que têm relações fundamentais com os estranhos acontecimentos da narrativa.

Paralelamente e de forma análoga ao corpo fragmentado, Lynch apresenta também, em suas obras, experimentos com a fragmentação da linguagem. No quadro *So This Is Love*, observa-se a utilização das letras maiúsculas separadas formando o título da obra, desenhadas como se fossem datilografadas em pequenos papéis recortados. Um motivo linguístico recorrente em muitos quadros de Lynch, como *Ants In My House* ou *Red Headed Party Doll*, foi também utilizado em *Twin Peaks* e em *Os últimos dias de Laura Palmer*, em que o espírito assassino BOB (cujo nome original era RoBerTson) insere as letras R, B, e T embaixo das unhas de suas vítimas, numa macabra e narcísica forma de marcar a autoria de seus crimes.

Essa presença constante de letras nas obras de Lynch demonstra uma obsessão com o alfabeto, nascida e cultivada numa relação de fascínio e aversão. Um bom exemplo é um dos primeiros filmes do diretor, o curta *The Alphabet* (EUA, 1968), em que uma garota (Peggy Lynch) tem pesadelo com as letras do alfabeto e acorda vomitando sangue.

Michel Chion observou, em sua aguda análise do curta, que *The Alphabet* poderia assumir, para alguns olhares, um caráter antecipatório de outras obras de Lynch, principalmente de *Twin Peaks*:

Given Lynch's description of *The Alphabet* as a film about pedagogical force-feeding, one may be tempted to see Bob as a teacher who is rather over-zealous in bringing his young female students to assimilate the alphabet, to the point of having them literally incorporate it. (CHION, 1995, p. 162)

Brokenhearted (EUA, 1990), em *Os últimos dias de Laura Palmer* e em *Cidade dos sonhos* (Mulholland Dr., EUA, 2001). Entre 2003 e 2005, ele também estrelou *Carnivale*, na rede HBO, seriado influenciado, conforme já mencionado, por *Twin Peaks* e pelos trabalhos de Lynch em geral.

Essa recorrência de Lynch ao alfabeto é uma amostra do uso que ele faz de elementos derivados da infância, portanto, familiares, para criar situações de angústia, deixando aflorar na tela os medos e os temores escondidos no inconsciente humano. Medos traduzidos numa forma narrativa que privilegia os efeitos de estranheza, reforçados pela presença do grotesco, em imagem e som. Outra forma como o estranho apresenta-se em *Twin Peaks* é pela aparição fantasmagórica do duplo, que se torna parte essencial da estória. São muitas as figuras duplicadas, tanto no seriado como no longa.

Esses efeitos ligados às questões de alteridade e de dupla personalidade estão relacionados à presença de espelhos, indicando uma intenção de discutir os limites da identidade. Apesar de lembrar alguns quadros e passagens de filmes expressionistas, a forma com que Lynch usa os espelhos ou as imagens refletidas também se aproxima de algumas técnicas do Surrealismo. Vários artistas surrealistas utilizaram a imagem do objeto espelho para discutir as fronteiras entre o eu e o outro, o real e o representado, o material e o imaterial. Um dos quadros mais famosos de Magritte, *A reprodução interdita* (retrato de Edward James), mostra a figura de um homem, de costas, olhando para o espelho. Sua imagem refletida também está de costas, contrariando a lógica racional do que seria um reflexo tradicional. Para tornar a imagem ainda mais intrigante, Magritte pintou um exemplar de *As aventuras de Arthur Gordon Pym*, de Edgar Allan Poe, refletido da maneira tradicional.

O agente Dale Cooper, de *Twin Peaks*, é bem semelhante a essa figura magrittiana, com terno preto e penteado impecável.¹⁵ Uma cena-chave no longa *Os últimos dias de Laura Palmer* retoma algumas questões presentes no quadro

15 A caracterização de Cooper é muito parecida com o jeito de ser do próprio Lynch – e também com o personagem do diretor no seriado e no longa, o superior de Cooper no FBI, Gordon Cole, sendo que ambos repetem ainda os mesmos gestos, como, por exemplo, fazer o sinal de positivo com os dedos. Além disso, o ator Kyle MacLachlan é muito parecido fisicamente com Lynch, funcionando como uma espécie de *alter ego* do cineasta. Lembramos ainda que MacLachlan já havia protagonizado *Duna* (Dune, EUA, 1984) e *Veludo azul* antes de *Twin Peaks*.

de Magritte. Em vez de um espelho, há um circuito interno de vídeo, no prédio do FBI na Filadélfia. Cooper olha para a câmera num corredor e entra na sala de controle para ver o que aquela câmera registra. Na terceira vez que faz isso, ele vê sua própria imagem congelada no monitor, enquanto o agente Phillip Jeffries (David Bowie) passa ao lado dela. A sequência, assim como o espelho de Magritte, contraria as leis da física, atualizando e presentificando na diegese do filme um personagem que provavelmente está morto – é dito que ele havia sumido há anos e, na sequência seguinte, ele desaparece como se fosse um fantasma.

Lynch, assim como Magritte, vira a lógica do avesso: em uma cena do seriado, o olho de Laura Palmer, congelado num frame de um vídeo, reflete o que está fora dele, o guidão da motocicleta de James Hurley (James Marshall), seu namorado secreto, que havia gravado as imagens durante um piquenique. O mesmo ocorre em *O Espelho Falso*, pintado por Magritte em 1935, em que, num olho gigante, está refletido o céu azul com nuvens brancas.

O espelho lynchiano parece refletir a alma e/ou o espírito de cada personagem, expondo sua realidade fragmentada, fraturada e, enfim, duplicada. No episódio piloto, o seriado começa com a imagem de um *robin* (pisco-de-peito-ruivo) – o que já estabelece uma ponte com *Veludo azul*, como se um partisse do ponto onde o outro terminou, já que uma das últimas imagens daquele filme era a de um tordo, pássaro parecido com o *robin*, comendo um besouro. Depois, em *Twin Peaks*, aparecem imagens de uma madeireira e planos aproximados de uma serra cortando madeira – outra ligação evidente com *Veludo azul*, já que Lumberton, local onde a estória do filme acontecia, também era uma cidade madeireira. A música tem um tom melancólico. Corta-se, então, para uma estrada, com a placa ao lado direito: “Welcome to Twin Peaks / Population: 51.201”. Novo corte, focaliza-se uma cachoeira, e depois o rio. As cenas são bucólicas, aparecem dois patos na água, com uma grande casa à beira do rio. A música, então, cessa e há novo corte. A câmera mostra a personagem

interpretada por Joan Chen maquiando-se em frente a um espelho. O olhar dela parece perdido, talvez aprisionado naquela imagem refletida. Mais tarde, o telespectador saberá que se trata de Josie Packard, viúva de Andrew Packard e herdeira da grande madeireira, e descobrirá, durante o seriado, que ela tem vida dupla, que o marido dela não havia morrido de verdade, como se aquele quadro inicial já antecipasse que a obra se pautaria pelas desconfianças e dúvidas que a ilusão especular, princípio básico da imagem fotográfica (ou vídeo/cinematográfica), acarreta.

Vale observar que a madeira é um motivo frequente nas obras de Lynch e vai aparecer, principalmente, em *Veludo azul*, *Twin Peaks*, *Industrial Symphony no.1* e *Os últimos dias de Laura Palmer*. Em entrevista, Lynch falou sobre o tema:

DL: ...quando você trabalha com madeira, você consegue diferentes cheiros, diferentes experiências táteis, e você vê aquela coisa natural virar uma coisa polida feita pelo homem. Esse processo é tão mágico para mim e isso é uma coisa tão agradavelmente bonita para se trabalhar. Eu realmente adoro todo tipo de construção com madeira. E eu tive sorte. Meu pai sempre teve uma espécie de oficina em casa, meu avô tinha um rancho em Montana, então, sempre havia essa oficina, porque as coisas quebravam e a gente consertava, ou fazia novas. E aquela era a ideia, a de que você, mesmo jovem, podia fazer coisas. Isso é muito mais que um presente que você pode dar para um garoto: a noção de que ele pode fazer algo. Se você não sabe isso, você está perdendo muito, perdendo a emoção de construir alguma coisa (FERRARAZ, 2003, p. 124).

Até mesmo a cidade natal de Lynch¹⁶ é citada em *Twin Peaks*. No 15º. episódio do seriado (dirigido por Lynch e escrito por Mark Frost), o assassino mata Maddy, jogando o rosto dela contra um quadro, com inspirações campestres, após gritar “Você está voltando para Missoula, Montana”, numa forma de im-

16 David Lynch nasceu na cidade de Missoula, no estado de Montana (EUA), em 20 de janeiro de 1946.

primir a digital do autor na obra – como fazia, por outras vias, Hitchcock, com as rápidas aparições nos seus filmes¹⁷.

Essa cena, além de fazer referência a Missoula, apresenta outro elemento ligado ao universo biográfico de Lynch: o quadro com motivos campestres. Em entrevista com o diretor, ele confirmou seu fascínio pelas florestas, lembrando sua infância. Segundo Lynch, o pai dele costumava levá-lo às florestas, onde o deixava, para somente buscá-lo no fim do dia. Assim, o campo e as florestas acabaram se tornando um elemento essencial na obra de Lynch, como em *História real* (The Straight Story, EUA, 1999), *Cidade dos sonhos* e especialmente *Twin Peaks*, em que, já na imagem de abertura da série, com a placa Welcome to Twin Peaks, a estrada parece se direcionar para dentro da floresta.

Para o cineasta, há uma sensação, um mistério nas florestas, que ele não consegue traduzir em palavras, apenas com imagens e sons: “Há uma sensação, um mistério nas florestas. (...) Eu não ficava com medo. Há certas florestas que podem provocar medo, mas não era o caso. Eu ia para florestas muito simpáticas. Mas havia mistério, o que é diferente” (FERRARAZ, 2003, p. 125).

Nas obras do diretor, realmente, as florestas sempre aparecem cercadas de mistério, sendo, às vezes, o lugar onde os momentos de clímax se desenrolam: em *Twin Peaks*, é em Ghostwood Forest (algo como Floresta da Madeira Fantasma ou do Bosque Fantasma) que se encontra o Circle of 12 Sycamores (o Círculo de 12 Sicômoros), que serve de passagem entre os dois mundos, o dos vivos e o dos espíritos (o Black Lodge). Vale ressaltar que, nos trabalhos de Lynch, nem sempre atingir o clímax significa resolver o mistério da estória. Muitas vezes, o mistério permanece, pois o que interessa é menos a solução do

17 Assim como Hitchcock, Lynch também apareceu em algumas de suas obras, mas, ao contrário do inglês, não era apenas um figurante: no curta *The Amputee* (EUA, 1974), fez o papel do enfermeiro que tratava da mulher que tivera as pernas amputadas e, em *Twin Peaks*, tanto na série quanto no longa *Os últimos dias de Laura Palmer*, interpretou Gordon Cole, superior do agente Dale Cooper, no FBI.

enigma do que o próprio enigma em si, afinal, nas obras do cineasta, o fundamental são as contradições e os paradoxos decorrentes do mistério.

Outra constante nos trabalhos de Lynch é a presença de círculos, espirais e do movimento circular. Os espirais de hipnotismo vistos no circo de horrores em *O homem elefante* (*The Elephant Man*, EUA, 1980); as imagens poéticas de *Duna*; e em *Twin Peaks*, o anel dourado – que serve como indício da morte para quem o usa –, o Círculo de 12 Sicômoros – que serve de passagem entre os mundos dos vivos e dos espíritos – e a xícara de café com a imagem refletida do rosto de Laura Palmer sobre a qual sobem os créditos finais no último episódio do seriado são apenas algumas amostras desse recurso.

O movimento e os elementos circulares são frequentes na história do cinema, mas atingiram seu ápice no Expressionismo Alemão. Retomando as colocações de Siegfried Kracauer, os circos e parques são cenários privilegiados nos filmes expressionistas justamente porque reproduzem a ideia de círculo. Conforme o autor, “o círculo, neste caso, se torna um símbolo do caos. Enquanto a liberdade parece um rio, o caos parece um redemoinho. Esquecida de si mesma, uma pessoa pode mergulhar no caos; não pode se mover nele” (KRACAUER, 1988, p. 90).

Apesar de não explorar cenários como parques de diversões – a não ser em *O homem elefante* –, Lynch também estabelece, em seus filmes, uma relação entre o círculo e o caos: o caos, aqui, significa um não-controle dos personagens sobre aquilo que acontece em suas vidas, como se estivessem fadados a um destino pré-estabelecido.

Exemplos não faltam para demonstrar como é possível observar certas características expressionistas nas obras de Lynch. Um filme daquele período, porém, tem particular relação com os trabalhos do diretor: *M, o vampiro de Dusseldorf* (*M*, Alemanha, 1930), de Fritz Lang. Neste, há uma relação, entre narrador (câmera) e personagem (universo psíquico), tendo como elemento

de destaque o som, com a ideia de circularidade do *leitmotif*, em que a música assobiada pelo assassino ligava-se ao seu processo crescente de esquizofrenia.

Várias obras de Lynch parecem dialogar com *M*. O caso de *Twin Peaks* é o mais evidente. No episódio piloto, dirigido por Lynch e escrito por ele e Mark Frost, as formas como a mãe de Laura Palmer, Sarah (Grace Zabriskie), e os colegas da garota na escola tomam conhecimento de sua morte têm uma estrutura muito semelhante à desenvolvida por Lang, em *M*, para mostrar que a garotinha Elsie havia sido assassinada.

Elsie não voltou para casa no horário de costume. A mãe dela, preocupada, sai do apartamento e se debruça sobre o corrimão da escada vazia do prédio para chamar a filha. Volta, fecha a porta e olha para o relógio. Vai até a janela e olha para a rua. Grita o nome da filha novamente. A ausência da garota é evidenciada pela imagem, a mesa arrumada diante da cadeira vazia, e pelo som, o barulho do relógio que marca as horas. O assassinato, então, é sugerido, numa construção elíptica, pela presença dos objetos que Elsie segurava – a bola, que sai rolando detrás de uma moita, e o balão, que, solto no ar, se enrosca no fio elétrico – e pela ausência da menina. Imagens sobre as quais se prolonga o desesperado apelo da mãe – em *voz over*, o espectador continua a ouvir seus gritos, chamando a filha.

Em *Twin Peaks*, o telespectador já sabe que Laura está morta, mas sua mãe e seus amigos ainda não. Em casa, Sarah chama por Laura, pois esta já estaria atrasada para a escola. Como não obtém resposta, vai até a escada e a chama novamente. Sobe e procura pela filha nos quartos da casa. Já desesperada, telefona para o marido, Leland, no Great Northern Hotel, onde ele trabalha como advogado. Neste momento, o xerife Truman chega ao hotel. Quando Leland o vê, consegue pronunciar apenas “Xerife Truman...” e deixa o telefone cair. Sarah, agora histérica, descobre, pelo silêncio do outro lado da linha, que sua filha morreu.

Na escola, a construção das cenas é similar: a imagem da cadeira, onde Laura costumava sentar, vazia; o policial que chama a professora até a porta, sussurra algo em seu ouvido e ela, então, olha para a cadeira, com um ar de tristeza e perplexidade; uma aluna que passa correndo e gritando do lado de fora da sala. Com estes elementos é que Donna Hayward (Lara Flynn-Boyle), melhor amiga de Laura, e James, o namorado secreto da garota, compreendem que ela está morta.

Além desses procedimentos, outros aspectos podem ser discutidos. Em *M*, o assassino é dominado por uma incontável compulsão homicida, marcada pelo *leitmotif* da música/assobio. Suas palavras, durante o seu “julgamento” – feito pelos próprios bandidos da cidade –, tornam clara sua condição: “Mas eu... poderia ter sido outra coisa? Sabem da maldição que há dentro de mim? Já ouviram esta voz, conhecem minha tortura? (...) Só quando mato é que não penso em mais nada. Quem sabe o que vai dentro de mim e como tudo acontece? Não quero, mas eu preciso matar. Sou obrigado a matar.”

Já em *Twin Peaks*, BOB também está condenado a matar. Durante um sonho do agente Cooper, no terceiro capítulo, dirigido por Lynch e escrito por ele e por Frost, BOB anuncia: “Eu prometo que matarei de novo”. A diferença crucial entre ambos é que, ao contrário de *M*, no trabalho de Lynch, além de haver a incorporação de um espírito – fato que distancia os assassinos das duas obras –, em nenhum momento, BOB demonstra sofrimento com sua condição, como faz o personagem de Lorre em *M* – aliás, BOB nem ao menos considera sua condição uma maldição ou desgraça.

Além disso, assim como em *M*, a música funciona, em *Twin Peaks*, tanto como prenúncio quanto como testemunho da ação do assassino. Isso fica claro por uma das pistas seguidas por Cooper, “há sempre música no ar” – frase dita pelo Anão durante um sonho do agente – e pelo barulho feito, com as mãos e a boca, por esse mesmo Anão, imitando o som de um pássaro – provavelmente o piar de uma coruja, já que outra pista seguida por Cooper é “As corujas não

são o que parecem”, frase dita para ele, num outro sonho, pelo Gigante (Carel Struycken), no nono episódio, dirigido por Lynch e escrito por ele e por Frost. Em uma sequência, no episódio seguinte, também sob direção de Lynch e escrito por Harley Peyton, há uma sobreposição do rosto de BOB com a imagem de uma coruja, evidenciando tal relação.

A coruja que fica à espreita, em *Twin Peaks*, parece se confundir com a própria floresta que habita como se fosse um dos pássaros-folha da galeria de “criaturas-planta” pintadas por Magritte, que parecem brotar da rocha, como em *Os Companheiros do Medo*, de 1942. A escolha daquela determinada ave no seriado não é aleatória: as corujas são seres noturnos – os crimes de BOB e os principais fatos decorrem à noite – e têm o sentido auditivo muito apurado – o som é um dos elementos mais significativos nas obras de Lynch¹⁸.

Resumindo: é possível perceber, a partir das análises feitas, como Lynch, desde seus primeiros curtas, nos anos 60, até *Twin Peaks* – e mesmo em suas obras mais recentes –, trabalhou com a junção de elementos narrativos e estéticos distintos, mas recorrentes, criando um universo próprio, “lynchiano”, facilmente reconhecível.

3. *Twin Peaks* e a (proto)transmídiação

Essa construção de um universo próprio, particular é uma das características da chamada obra *cult*, que pode ser aplicada aos trabalhos do diretor. No texto de introdução para o livro que organizou sobre *Twin Peaks*, David Lavery lembra das colocações de Umberto Eco sobre o assunto. Uma das regras

18 A presença de corujas também lembra o Homem da Areia do conto homônimo de E. T. Hoffmann, estudado por Freud em *O estranho*. Tal figura, conforme descrito por Natanael, protagonista da estória, era um ser monstruoso, que arrancava os olhos das crianças para alimentar seus filhotes, que tinham bicos retorcidos de coruja. (HOFFMANN, 1993)

apontadas por Eco como um pré-requisito para que uma obra se torne *cult* é a capacidade de:

provide a completely furnished world so that its fans can quote characters and episodes as if they were aspects of the fan's private sectarian world, a world about which one can make up quizzes and play trivia games so that the adepts of the secret recognize through each other a shared experience. (ECO Apud LAVERY, 1995, p. 7)

Twin Peaks é o maior exemplo desse “mundo próprio” criado por Lynch.¹⁹ Essa estratégia, aliada ao fato de esse “mundo” ter sido exibido pela televisão, tornou o seriado objeto de culto como nenhuma outra obra do diretor: por muitos anos foi editada uma revista sobre a série, chamada *Wrapped in Plastic* – frase dita por Pete Martell (Jack Nance), no início do episódio piloto, quando ele liga para a delegacia para afirmar que encontrou o corpo de uma garota morta envolta em um saco plástico, que vem a ser Laura Palmer; são feitas convenções anuais de fãs de *Twin Peaks*, na cidade em que a obra foi filmada, em que atores, roteiristas e diretores da série são convidados para dar palestras; até hoje, o seriado é citado e/ou homenageado por vários programas televisivos, como os seriados *Psych* (2006-) e *Louie* (2010-), o desenho animado *Scooby-Doo! Mystery Incorporated* (2010-), entre outros.

Essa forte relação que se estabeleceu entre o seriado e os fãs é justamente o ponto central daquela discussão iniciada por Henry Jenkins, na nota “Flashback de Twin Peaks”, em seu livro *Cultura da convergência* (2008).²⁰ Naquele tex-

to, Jenkins relata como foi sua introdução à internet e às comunidades de fãs através da alt.tv.twinpeaks, em 1991, e o que representou o seriado tanto para a televisão aberta como para a nova *era*, a partir de uma discussão que se instaurava na época: a entrada na *era* da internet e os debates sobre as comunidades do conhecimento. Jenkins conta que, logo após o primeiro episódio do seriado, teve início uma das maiores e mais ativas listas de discussão do início da era da internet, atraindo, segundo estimativas, 25 mil leitores. O grupo de discussão era útil aos participantes de várias maneiras: a) os fãs trabalhavam juntos para elaborar tabelas e gráficos com todos os acontecimentos da série ou compilações de trechos importantes de diálogos; b) compartilhavam o que conseguiam encontrar sobre a série em jornais locais; c) usavam a internet para localizar fitas de vídeo, caso perdessem episódios; d) investigavam a complexa grade de referências a outros filmes, séries de televisão, música, romances e outros textos populares. (JENKINS, 2008).

Para o autor, no entanto, *Twin Peaks* não era importante apenas pela formação de grupos de discussão e fãs que criavam listas e se articulavam para trocar informações pela internet. Para Jenkins, o importante era o fato de a lista funcionar como um espaço onde as pessoas podiam, juntas, colher as pistas e examinar as especulações sobre o gancho central da narrativa – quem matou Laura Palmer? Importante também porque *Twin Peaks* era a obra perfeita para uma comunidade baseada no computador, combinando a complexidade narrativa de um mistério com os complexos relacionamentos de personagens de uma novela²¹, e uma estrutura serializada que deixava muita coisa não resolvi-

19 Lynch e Mark Frost também alimentaram essa paixão dos fanáticos seguidores lançando: um guia (fictício) chamado *Welcome to Twin Peaks* (LYNCH; FROST; WURMAN, 1991); o livro *O diário secreto de Laura Palmer*, escrito por Jennifer Lynch, filha de David (LYNCH, 1996); e *Dale Cooper: minha vida, minhas gravações*, as transcrições das fitas cassete do agente Dale Cooper, escritas por Scott Frost, um dos roteiristas de *Twin Peaks* (FROST, 1991).

20 Jenkins já havia discutido o caso de *Twin Peaks* num texto anterior, “Do You Enjoy Making the Rest of Us Feel Stupid?": alt.tv.twinpeaks, the Trickster Author, and Viewer Mastery”, publicado no livro *Full of*

Secrets: Critical Approaches to Twin Peaks, organizado por David Lavery (1995), e que serviu de base para a nota de rodapé incluída em *Cultura da convergência* (2008).

21 Ou de uma *soap opera*, para utilizarmos a expressão em inglês, que designa esse tipo de narrativa seriada televisiva nos Estados Unidos. Curioso observar que dentro do universo ficcional de *Twin Peaks*, os personagens acompanhavam a trama de uma telenovela (*soap opera*) chamada *Invitation to Love*, que, de certa forma, dialogava com os acontecimentos (especialmente os amorosos, sexuais e criminosos) da própria cidade de Twin Peaks, em uma espécie de construção metalinguística a partir do formato “filme-dentro-do-filme” (aqui: “novela-dentro-do-seriado”). Além disso, vale ressaltar que o final da primeira temporada de

da e sujeita a debates e, principalmente, pela descoberta do que era trabalhar em grupo, com a força conjunta de milhares de pessoas tentando desvendar o que viam na televisão. Todos juntos usando videocassetes para assistir às fitas inúmeras vezes, procurando algo que pudessem ter deixado escapar.

Seguindo ainda o relato de Jenkins, enquanto a comunidade on-line estava fascinada com a descoberta da força que era o trabalho em grupo e com as possibilidades que o videocassete trazia para o estudo minucioso da trama, deixando atônitos os que estavam na periferia com o tipo de informação que era possível compilar e processar, às vezes confundindo o conhecimento combinado do grupo com o conhecimento individual, dois acontecimentos colocaram o seriado à prova: de um lado os críticos reclamavam que *Twin Peaks* estava tão complicada a ponto de se tornar incompreensível à medida que a temporada avançava; de outro, os fãs reclamavam que a série estava se tornando óbvia demais. Estava posta a grande questão para Lynch e Frost e os rumos que *Twin Peaks* tomaria – e que acabariam se tornando uma espécie de modelo de (proto)transmídiação, a ser seguido e melhorado por produções futuras.

Referências

BATAILLE, G. *História do olho*. São Paulo: Escrita, 1981.

CHION, M. *David Lynch*. Londres: British Film Institute, 1995.

Twin Peaks é uma espécie de citação/homenagem ao final da terceira temporada da *soap opera Dallas* (EUA, 1978-1991), que apresentou um dos ganchos mais surpreendentes da televisão norte-americana, elevando o suspense ao máximo com o protagonista da história, J.R. Ewing (Larry Hagman), levando um tiro na última cena (não se sabe quem atirou, por qual motivo, o que acontece com J.R., se vive ou se morre, entre outras perguntas que ficam no ar, até o início da quarta temporada).

FERRARAZ, R. O cinema limítrofe de David Lynch. *Tese* (Doutorado em Comunicação e Semiótica). São Paulo: PUC, 2003.

FREUD, S. O estranho. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 271-318.

FROST, S. *Dale Cooper: minha vida, minhas gravações / como foram ouvidas por Scott Frost*. São Paulo: Globo, 1991.

HOFFMANN, E. T. A. *Contos fantásticos*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

KAEL, P. *1001 noites no cinema*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KRACAUER, S. *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LAVERY, D. *Full of Secrets: Critical Approaches to Twin Peaks*. Detroit, USA: Wayne State University, 1995.

LYNCH, D.; ENGELS, B. *Twin Peaks: Fire Walk With Me, Teresa Banks and the Last Seven Days of Laura Palmer*. *Roteiro* (Shooting Draft), agosto de 1991.

LYNCH, D.; FROST, M. *Northwest Passage*. *Roteiro* (Revised First Draft), dezembro de 1988.

LYNCH, D.; FROST, M. *One Saliva Bubble*. *Roteiro* (First Draft), maio de 1987.

LYNCH, D.; FROST, M.; WURMAN, R. S. *Welcome to Twin Peaks: Access Guide to the Town*. New York: Pocket Books, 1991.

LYNCH, J. *O diário secreto de Laura Palmer: visto por Jennifer Lynch*. 5.ed. São Paulo: Globo, 1996.

Jogos eletrônicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Silviane Barbato
Patricia C. Campos-Ramos
Luis Fernando Borges*

A escola tem buscado aproveitar ferramentas e atividades desenvolvidas no contexto de vida das crianças para motiva-las, estabelecendo vínculos com o aprendido no cotidiano da comunidade. Com a democratização do uso das novas tecnologias, há muita discussão sobre como inseri-las na escola e nas salas da Educação Básica. Neste capítulo enfocamos o uso de jogos eletrônicos em casa e apresentamos possibilidades de desencadeamento de atividades nos primeiros anos da escolarização, sobretudo como parte do processo de desenvolvimento de narrações transmídia, que envolvem a produção de novas narrações em outras mídias a partir de uma história inicial.

Assim, atividades diferenciadas podem ser desencadeadas: a leitura de um livro, acompanhada pelo jogo de vídeo e a produção de livros, blogs, imagens, quadrinhos, murais construídos em conjunto por alunos e professores com o desenvolvimento de diferentes informações e novas histórias sobre personagens principais ou secundárias ou ainda a formulação de novos rumos a certos eventos.

As narrações transmídia possibilitam diversas atuações por parte das crianças enquanto aprendem a ler e escrever e o uso de jogos eletrônicos, em sala de

aula, podem mediar narrações produzidas com recursos multimodais, isto é, com a utilização os modos comunicativos oral, escrito e visual, com música e outros sons. Além de envolver a produção de conhecimentos informacionais assim como procedimentais (como fazer) tanto individualmente quanto em colaboração, a transmidiação é uma ferramenta, eficaz para o desenvolvimento da linguagem e de diferentes raciocínios.

Quando utilizamos as novas tecnologias para organizar o processo de ensino-aprendizagem em momentos específicos da escolarização, temos que considerar que estamos optando também pela inovação nas relações na escola: entre professores, entre professores e alunos, entre alunos. A própria organização do horário de trabalho em sala com a presença de apenas um professor pode ser mudada. Por exemplo, podemos organizar as aulas juntando duas turmas e dois professores com conhecimentos complementares ao longo de um período (matutino ou vespertino), seja em classe seja no laboratório de informática ou na biblioteca, desenvolvendo trabalho planejado juntos, tendo em vista objetivos comuns para o desenvolvimento de habilidades e lógicas de pensar e trabalhar.

Quando se constrói uma relação de respeito mútuo entre professores e entre alunos, também se constrói novas formas de ensinar e aprender, que ampliam e mudam o papel do professor que passa a ser mediador e elo promotor (CARLUCCI, 2013) de novas possibilidades de construir conjuntamente o conhecimento. Isto implica em atividades onde os professores deixam os alunos lidarem, mediam conflitos enfocando o tema, assunto e estratégias de resolução de problemas sendo trabalhados.

As práticas que os alunos muitas vezes aprenderam informalmente em casa e com amigos tem a vantagem de abrir a atividade de sala de aula para o exercício da liderança dos alunos e da mediação dialógica do professor que destaque o uso de jogos de vídeo com objetivos educacionais daqueles para lazer. Neste sentido, é preferível utilizar jogos educacionais, criados por professores e

alunos ou por equipe educacional, formada por professores, pedagogos, psicólogos, engenheiros, comunicólogos sociais, profissionais da informática, técnicos e alunos, que desenvolveria materiais didáticos adequados aos objetivos propostos. No entanto, podem ser utilizados também jogos comercializados para iniciar as atividades, desde como parte de estratégia educacional bem estabelecida, visto envolverem potencial incentivo ao consumo.

Nesses contextos, há busca de uma alternância entre deixar reverberar o conhecimento e sintetiza-lo, estratégias inovadoras e tradicionais, no diálogo com os alunos e objetivos a serem atingidos, incluindo a aprendizagem do saber como fazer, da apreciação, observação e atuação sobre os problemas, com produção de informações para a comunidade escolar e para a comunidade em geral. As produções para avaliação são estendidas ao longo do processo, pois um conjunto de passo é bem elaborado, discutido, avaliado, para então haver produto.

Porém, para que o ensino-aprendizagem seja desenvolvido de uma nova forma inovadora, faz-se necessário que o planejamento preveja momentos de ensino colaborativo que desenvolva o respeito e a reciprocidade no trabalho individual, em duplas ou no coletivo; consulta em sítios da internet de uso seguro e muitas vezes restrito ao sistema da escola; discussão coletiva sobre as informações encontradas para desenvolver a crítica sobre como as atividades foram desenvolvidas pelos diferentes participantes e um momento de avaliação. Este último procedimento é importante, pois envolve a finalização da atividade de avaliação continuada, considerando que ao longo do processo os professores envolvidos escutam e leem as perguntas, comentários e respostas às atividades e observam como os alunos estão trabalhando, para refletirem sobre o seu próprio planejamento, verificando o que não está claro, o que pode ser mudado, atividades e ações que podem impulsionar a aprendizagem de pré-requisitos e novos conhecimentos.

O planejamento para atividades com uso de novas tecnologias permitira aos alunos que, além de construírem conhecimento em tarefas planejadas pelos professores, também pudessem participar em alguns momentos da criação de um novo instrumento didático e sua crítica ser considerada para a melhoria dos materiais já existentes, e os professores podem confrontá-las com os objetivos educacionais, sobretudo, os transversais.

1. As crianças de seis a oito anos

As crianças já notam a diferença e querem participar também como agentes da mudança. Em conversa com um menino de 8 anos sobre o uso da internet em sua escola, ele lembrou que sua escola tem o Portal Educacional, no qual acessam a *internet* e jogos educativos. Esses jogos, continuou a nos explicar, são de pintar, outros de paraquedista que tem de apertar o botão na hora certa e outros são iguais ao jogo do Mario, de ir pra frente e pra trás, pegando as coisas. Além disso, nos informou que acha que na escola deveria ter “jogos que fazem as crianças aprenderem”, “porque é na escola”, diferenciando os jogos de computador que usam na escola dos jogos de *videogame*, pois o *videogame* “dá para jogar de dois e às vezes é mais legal”.

Estudos recentes realizados no contexto escolar focalizam, especialmente, as formas preferenciais de crianças de 6 a 8 anos interagirem e aprenderem. Com a participação responsiva ativa das crianças, são enfocadas dinâmicas de sala de aula, além de brincadeiras e jogos no recreio, desencadeadores de processos de imaginação em situações de aprendizagem, assim como de organização e regulação dessas atividades pelo uso intenso da fala comunicativa e fala egocêntrica (BARBATO 2007, 2008; BERK, 2001, 2006; MONTERO; HUERTAS, 1999, 2001; VIGOTSKI, 2003; 2006). As crianças são sujeitos históricos

com múltiplas formas de expressão (OLIVEIRA, 2008) que são respeitadas e consideradas no processo de ensinar: elas brincam, cantam, produzem ritmos, falam para se comunicar e também falam alto para si (BARBATO, 2008; CAVATON, 2010, CORSARO, 2011, POVEDA, 2001).

A fala egocêntrica é uma peculiaridade do desenvolvimento da criança desde a pequena infância e pode ser definida como um discurso da criança de si para si, em contextos de socialização, sendo caracterizada como um fenômeno de transição da atividade social e coletiva da criança para a atividade de autor-regulação. Essa fala é observada a partir dos dois anos até os 8 anos, tornando-se complexa à medida em que a criança vai se desenvolvendo, adquirindo funções de planejamento, monitoração e avaliação da atividade, assim como apoia a formulação de uma compreensão consciente, mediada por artefatos culturais e pelo outro, na intersubjetividade, no espaço comunicativo entre os interlocutores.

A fala egocêntrica ou privada é transitória, pois se restringe a um período de alguns anos na vida do ser humano, enquanto está interiorizando essas funções, assim é desencadeada todas as vezes que a criança está aprendendo algo novo, podendo ser cantada, recitada ou expressa como se fosse uma conversa, sendo acompanhada ou não por batidas ritmadas do pé, movimentos ritmados do corpo ou ritmo marcado pelas mãos ou lápis, por exemplo. Diferencia-se do falar alto da criança maior, do adolescente e do adulto que indica sobrecarga no sistema cognitivo por excesso de informação ou processo emocional e tem o propósito de focar atenção sobre algo que está acontecendo naquele momento, ajudando a concentração ou os devaneios próprios do sonhar acordado.

Visto que geralmente se trata de falas referentes aos problemas que estão resolvendo em sala de aula, é necessário entendermos que não se trata, na maioria das vezes, de bagunça, mas que ao escutar esse falar alto quando relacionado às tarefas escolares, obtemos informações sobre como a criança está

construindo uma interpretação a si, do outro e do mundo, como está aprendendo certas funções e usos de artefatos, bem como construindo os processos de identificação (BARBATO, 2008; CAVATON, 2010). Então, ensinar e aprender requerem esforços direcionados ao desenvolvimento individual e coletivo. Em sala de aula, as crianças estão aprendendo a nos olhar, a seguir exemplos, a nos escutar e avaliar, a serem cidadãs, juntamente com o conhecimento acadêmico que está sendo ensinado.

2. A dinâmica dos jogos

Para demonstrar como a atividade de brincar com os videogames é complexa, gravamos com o consentimento das crianças e responsáveis, uma hora de jogo entre o irmão de seis anos (O.), cursando o primeiro ano, e a irmã de 8 anos (A.), do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Naquela ocasião, foi possível observarmos que as crianças interagiram alternando competição e colaboração com ritmos diferenciados, enquanto a menina ficou em pé ou sentada com atenção enfocada na tela, o menino se movimentou com rigor, ao seu redor, tentando jogar com ela. No entanto, mesmo nos momentos em que parecia haver um isolamento por parte da A., notamos a insistência de O. para jogarem juntos, o que levava um a instruir o outro sobre como jogar ou a utilizar novas estratégias, observando-se movimentação intensa de O., com alternância entre o ficar em pé ou correndo, perto do console e TV e o ficar sentado com o *tablet* na mão ou de cabeça para baixo no sofá.

Houve também uma alternância mais rápida no discurso com espelhamentos, ou seja, com repetição da fala completa ou parcial de um interlocutor pelo seguinte, e réplicas simples e elaboradas, quando se tenta avançar numa certa

direção com explicações ou introdução de questionamentos. Assim, os padrões conversacionais evidenciados nas interações das crianças variaram entre:

- a) competitivos, gerando trocas e movimentos autoritários e de resistência, por exemplo, quando A. estava concentrada em pé diante da TV e O., tentando jogar junto;
- b) colaborativos, como quando havia um problema e iniciava-se uma alternância em quem jogava, ações verbais de consolação e incentivo do outro e instruções verbais e com demonstrações com movimentos.

Enquanto A. manda e constata, O. replica, se opõe e a instrui. No entanto, apesar do ritmo dos movimentos e a fixação da menina na tela, enquanto o menino alterna passar entre A. e a TV e voltar para o sofá ficando de ponta cabeça, observa-se um intrigante movimento de cooperação, ou seja, na competição, há movimentos direcionados para a colaboração.

O episódio é iniciado com A. centrada na atividade de jogo com o *XBox*, utilizando o *knectic*. Ela age de forma autoritária, empurrando O. que, por sua vez, tenta atrapalhá-la para poderem jogar em dupla, passando com o corpo à frente da irmã, para impossibilitar o uso do mouse sem fio:

A: _ O., com licença!, empurrando O. que entra na frente de A. balançando os braços.

E como esperado, na continuidade do jogo, observamos, além das interações com enfoque em continuar jogando, uma série de significados relacionados às construções de si, do outro e de conhecimento do mundo que podem contribuir para elaboração de princípios para o planejamento de uma série de atividades de aprendizagem relacionadas, gerando discussão, pesquisa e criação de leituras, escrita, desenhos e atividades físicas.

A seguir, apresentamos alguns trechos da interação.

Horário	Conduta de A.	Conduta de O.
5:57	Levanta. “Olha, cinquenta e c...”	“Oh, agora só eu, A.”
6:05	Fica ao lado de O., segura a mão dele puxando para baixo (movimento do jogo) depois senta no sofá	
6:18	“O. presta atenção”	Pulando e girando-se
6:25	Pega o <i>tablet</i> e começa a jogar	
8:20	“Agora vamos ver suas fotos”	Olha para A. “Pronto”
8:30	“Olha eu ali”	Vai até o sofá ao lado de A. e fica de cabeça para baixo

Ao considerarmos a construção de si, do outro e sobre como o mundo funciona em diferentes contextos, podemos verificar que giram em torno de A. conseguir jogar ou não e o quanto O. resiste e, também, apoia a irmã. Houve a construção de noções de gênero, pois, O. define que menina tem que escolher personagem menina, menino tem que escolher personagem homem, em contraste com A., para quem tanto fazia escolher um ou outro. Notou-se, também, a insatisfação de A. em relação as suas habilidades no jogo, prontamente acolhidas pelo irmão:

Horário	Conduta de A.	Conduta de O.
E1: 0:06		“Você tem que pegar outro personagem pra você ser uma menina”
0:09	Puxa O. para trás pela camisa	

Horário	Conduta de A.	Conduta de O.
0:12	“Que que tem eu ser um homem ou uma mulher?”	“Você tem que ser uma menina”
0:15	“Não precisa”, batendo no ombro de O.	“Você tem que pegar uma pessoa, A.”
1:00	“Não, correnteza é só de um... depois você joga”. Empurra O. para fora do alcance do <i>kinect</i>	“Eu sou o menino”. Fica ao lado de A.
1:15		“Você é um homem!”, “eu também quero jogar...”. Fica novamente ao lado de A.
1:50		“Eu quero jogar, eu quero ser um homem, não uma mulher, você é um homem, tá, A.?”
1:56	“Eu sou um homem” (rindo)	“Eu sou um homem e A. é um homem”
2:00		Olha para a câmera e movimentando o corpo erguendo as mãos
3:32	Começa a pular (jogando o jogo)	“Ei, cadê eu?”

Aos 10 minutos e 16 segundos, observa-se que A. inicia falando sobre não conhecer o jogo proposto por O. e, depois de tentar consolá-lo, volta a olhar fixamente o vídeo da TV e empurra o irmão de lado para jogar sozinho. Pode-se observar, novamente, a tentativa de O. para que joguem juntos. Além disso, há uma série de trocas baseadas em réplicas simples e elaboradas, com introdução de questionamentos, estratégias de conversação próprias de escolha negociada. Finalizada com risada de A., que volta ao empurrar o irmão para novo momento de jogo individual e resistência da parte de O.

10:16		“A., vamos trocar de jogo, mas só que agora no Xbox?”
10:23		“É que eu queria jogar Xbox”
10:26	“Mas eu nem sei como é que joga”	
10:27		“Eu sei, eu já joguei. Quer que eu te ensine?”
10:38	Deixa cair um CD e vai buscar	“É legal esse, eu já joguei esse”
10:46	Troca o jogo	
10:55	“É por causa que... é por causa que eu não sei, aí, é... vai ter que mexer no controle”	“Eu vou te ensinar”; vai até o sofá e fica de cabeça para baixo
11:00		“Primeiro eu vou te ensinar, tá, A.? Primeiro vai ser eu pra eu te ensinar, tá? Aí depois você... joga pra ver se você aprendeu...”
11:21		“Eu já joguei...”
11:26	“Uh, eu tô pelada”; faz poses olhando seu avatar.	
11:53		“Você não sabe jogar esse jogo, A., e eu vou te ensinar, tá? Você vai ver primeiro eu jogando, depois você vai fazer sozinha pra eu ver se você aprendeu”
12:14		“A., você sabe aquela montanha russa daquele coelho? Eu vou querer jogar”
12:30	Dá risada apontando para a tela	“o que?”; levanta-se e vai até o lado de A.
12:36	Encena o que aconteceu no jogo	
12:37	Empurra O. para trás	

Aos 18 min e 24 seg., novo momento de cooperação de A., que já demonstra desânimo com movimentos mais fechados, junto ao corpo, e há um novo ato de solidariedade de O. que conforta a irmã. A troca de turnos ganha uma dinâmica diferenciada, com aspectos de espelhamento da fala de ambos, mediados pela manipulação dos jogos à disposição. As estratégias de conversação voltam-se à iniciação, réplica simples, espelhamento, perguntas, evidenciando negociação para mudança de atividade.

18:24	Paga a mão de O. e balança rapidamente	
18:26	Vai para trás da câmera	
18:42	Senta no sofá e cruza os braços	
18:54	“Eu não disse que esse jogo ia ser chato?”	
18:57		“Então vamos jogar outro”
19:00		“Vou escolher aqui outro”
19:24	“Tira o jogo, O.”, Levanta-se e vai até o videogame	
19:29		“Você quer qual desses dois?”
19:32	“Esse.”	
19:33		“Esse.”
19:35	“Esse!”	
19:36		“Tá!”
19:38	“Quero o lego”	
19:41		“Mas esse é chato”
19:42	“Não é não”	
19:44		“É legal, na verdade”
19:52	Trocam o jogo	

Em meio à discussão de quem tinha conseguido mais moedas no jogo, O. introduz nova estratégia: ir à cozinha, buscar um pote de biscoitos e comer na frente de A.

29:17		Entra na cozinha
29:33	“Agora eu vou tentar pegar”	
29:55	“Nossa, está tão difícil... eu não consigo!”	
30:17	Senta no sofá	Volta para a sala com um pote com biscoitos
30:27	“Estou com zero moedas agora”	
30:28		“Que bom, que eu estou comendo biscoitinho”, dá uma risada e olha para o pesquisador
30:31		Coloca a mão dentro do pote
30:32	Tenta colocar a mão dentro do pote também, mas não consegue, “eu quero um...”	
30:34	“Nossa, O., você está chato”	
30:36	“Só porque ?... só porque eu estou jogando e você não tá”	
30:44	“Agora eu vou pegar mais moeda”	
30:50		Começa a comer um biscoito
30:54	“Pegar mais moeda”	
31:03		“Mamamamama...”
31:08		“Eu sei subir lá em cima”
31:13		“Tem que passar pro outro lado”
31:20	Bate os pés no chão irritada	Dá risada

31:22	“Eu quero um”, enfia a mão no pote de biscoitos e pega um	Tenta impedir A.
31:33		“Toma outro”, entrega mais um biscoito para A.
31:43		Coloca o biscoito que A. havia colocado no sofá na perna dela; “coloca ele aqui”
31:52	Vai até o pesquisador e o chama, tentando falar com a boca cheia	
32:04	“Tenta pular aqui pra mim”, mas não entrega o controle	
32:08		“Eu sei!”
32:11	Entrega o controle ao pesquisador, que demonstra como fazer, devolvendo-o a ela.	

O pesquisador, então, introduz uma mudança, convidando-os para o jogo de tabuleiro *Imagem e Ação*. As trocas tornam-se mais calmas, com a atenção de ambos, voltada à escolha da cor dos peões, ao manejo da ampulheta, às cartas e ações próprias do jogo. Nesses minutos finais da sessão observa-se, sobretudo, a cooperação, indicando que o conhecimento mais aprofundado do jogo pelos interlocutores pode tornar a negociação direcionada às ações requeridas em si, com lembrança e combinação das regras. Nesse episódio, em que A. conta que os pais jogavam *Imagem e Ação* “quando eram pequenos”, notam-se processos de imitação com extensão de significados, como no exemplo a seguir:

A.: Eu peguei a carta nada!

O.: Eu peguei a carta todos.

Depois de jogarem com videogames e com jogos de tabuleiro, o pesquisador conversou com as crianças que deixaram claro algumas preferências que poderiam ser levadas em conta no planejamento de atividades com as novas tecnologias. “Jogar junto é mais legal” (com mais pessoas) e que gostam de cooperar “A gente chega em um montão de lugares juntos” e que aceitar jogar um jogo novo tem a ver com querer aprender; e de Competição, que implica em quantidade de objetos obtidos no jogo (mais moedas, por exemplo), “a gente vê quem ganha mais pontos” e flexibilidade: jogar no *tablet* é melhor por que “tem um monte de jogo” e “pode instalar” outros jogos com facilidade.

Perguntamos, também, às crianças se havia jogos na escola em que estudam, O. no primeiro ano e A. no terceiro ano do EF. Ela disse que na sala dela sim, e na de O., também, apesar de ele dizer que não se lembrava. A. contou que havia jogos de tabuleiro, como o xadrez, mas, também, que joga qualquer jogo, no *Friv*²² e um jogo de arrumar a casa, no computador na aula de informática.

O. diz que no primeiro ano não jogam “porque a tia não deixa”, que só podem jogar de sexta-feira e na hora do recreio. Quando questionados se deveria ter *videogame* na escola, ambos disseram que sim, e ela completou explicando que “porque é legal”. Enquanto ele disse que não dava para aprender nada com *videogame*, ela disse que dá pra “gente se divertir”.

3. Jogos e novas tecnologias em sala de aula

Os jogos podem ser produções contextualizadas e historicamente construídas, com variações existentes de acordo com a época e o local onde são criados e utilizados, passando por modificações relacionais e tecnológicas. Além disso, são de interesse da Psicologia, à medida que introduzem mudanças nas dinâ-

micas de atividades que motivam a criança a aprender também com utilização do lúdico. Processos de imaginação são evidenciados pelas brincadeiras das crianças, que possibilitam o acesso a diferentes tendências do desenvolvimento, como aquelas relativas à sequência de atividades; trocas entre interlocutores; formação de plano de vida, motivos volitivos, cooperação e competição (Lima, 2004). Nos jogos de regras, por exemplo, esses objetivos são claros, conduzindo a processos de diferenciação que possibilitam a relação com a ação na esfera do pensamento, por meio da imaginação (ANDRADA, 2012).

Os jogos podem ser um recurso muito interessante para desenvolver atividades baseadas em princípios que apoiam a identificação das crianças com a aprendizagem escolar. Por exemplo, podemos planejar atividades em outras mídias eletrônicas ou não que envolvem criar novos eventos a partir do que impactou as crianças durante a leitura, escrita e estudo de algum conhecimento específico, valorizando a interdisciplinaridade, o trabalho conjunto, a cooperação na busca de novas soluções. Novos textos podem ser produzidos a partir de um evento histórico ou cultural que envolva diferentes saberes e a criação de diferentes textos. Mídias podem ser desenvolvidas para a criação de diferentes níveis de leitura e produção de novas histórias a partir de uma inicial, desenvolvendo informações, imagens e sons que não estavam presentes no material inicial.

Nos anos escolares, narrativas presentes nas brincadeiras e nos jogos de faz-de-conta das crianças sintetizam vários elementos e fundem várias histórias. As crianças, quando narram, utilizam palavras para se expressar, e passam a dispensar, paulatinamente, o suporte material das brincadeiras. Assim, as narrativas têm sido vistas como parte de uma fase no domínio da criança sobre a realidade, como um começo de reflexão, abstração e racionalização da experiência (Smith, 2008).

Um dos princípios que os jogos nos ensinam é a importância da maior participação da criança e do adolescente contemporâneos na aprendizagem. Jogos

22 Diversos jogos online gratuitos, disponível em: <<http://www.friv.com/>>.

desenvolvidos especialmente para a educação podem acompanhar esses princípios tornando-se importante instrumento de ensino-aprendizagem para essa geração acostumada a estímulos multimídia desde muito cedo.

Ao considerarmos crianças brasileiras contemporâneas, sobretudo, aquelas que vivem em áreas urbanas, além de brincadeiras e jogos coletivos tradicionais (corrida, pique, bolinha de gude, queimada, entre outros), os jogos eletrônicos são comuns e, também, envolvem movimentos, atenção, mudança de liderança, cooperação, manipulação de regras e dilemas morais. Em diversas situações em que os participantes do jogo são expostos observam-se, entre os interlocutores, quebras de compreensão de dilemas morais, seguidas por negociação de significados, com competição verbal e de contato corporal (CARVALHO, 1990). O uso de jogos como material didático, nas escolas, vem sendo estudado por alguns pesquisadores, mediante o surgimento de iniciativas que ainda dependem de investimentos na compra de equipamentos e na capacitação de professores.

Considerações finais

Podemos contribuir com a discussão em andamento buscando compreender como se dá a interação das crianças com os *videogames* e as imbricações dessas experiências para o desenvolvimento de processos cognitivos, da atividade consciente e do desenvolvimento do *self*, gerando e sendo gerado por processos de inovação. Sendo assim podemos afirmar que um dos objetivos a ser estabelecido é o de desenvolvimento de métodos que possibilitem compreender como se constrói essa interface de artefatos, como os jogos eletrônicos, nos processos de construção de conhecimentos, especialmente, no contexto escolar. O processo já está em andamento e sua integração aos *softwares* edu-

cacionais, nos próximos cinco anos, tende a ser uma das mudanças mais significativas na história da educação dos últimos trinta anos (TACK, 2013). Tendo em vista a inevitável adoção de novas tecnologias, o debate atual se dirige a como ocorre, considerando-se que as crianças muito pequenas têm suas primeiras interações com as tecnologias quando ainda nem podem se identificar como jogadores.

Enfocamos, assim, processos dialógicos concretizados em experiências comuns (BAKHTIN, 1986, 1993; LINELL, 1995, 1999, 2003), em contextos de desenvolvimento como a casa e a escola, em situações de brincadeira específicas a determinadas condições de socialização, que resultam das trocas entre interlocutores (MATUSOV; SMITH; CANDELA; LILU; 2007), e são mediadas pelos sistemas instrumentais e simbólicos. E pudemos observar as dinâmicas interacionais próprias da negociação de significados, em contexto de desenvolvimento de habilidades sociais básicas de comunicação, cooperação e capacidade para resolver conflitos (COLE; COLE, 2004), buscando demonstrar a complexa atividade interacional na construção de conhecimentos sobre o jogo, o eu e o outro que podem servir de inspiração para a elaboração de princípios que motivem as crianças a aprender em sala de aula.

Os jogos eletrônicos e tradicionais são mediadores de interpretações que as crianças fazem de si, do outro e do mundo, produzindo diferentes atos de identificação: (a) nos jogos de tabuleiros tradicionais, mais conhecidos, elas fizeram referência aos pais terem jogado quando eram crianças como elas; sendo que oferecerem componentes parados, movidos pelos jogadores em sequência ordenada e linear, cada um no seu turno, parecendo produzir situações mais adequadas de cooperação, em processos que exigem menos expansividade motora; (b) os jogos eletrônicos estão mais próximos à dinâmica dos esportes competitivos e parecendo, a primeira vista, mais agitados, exigem mais habilidade motora dos componentes do jogo, que se moviam enquanto os jogadores faziam com que outros componentes se movessem também, proporcionando

contextos de colaboração, numa alternância mais flexível pela agilidade requerida. Os jogos distinguiram diferentes interações da criança com o outro, possibilitando interações em dupla.

Além da interação verbal e motora, diretamente relacionadas às habilidades requeridas para se avançar no jogo tradicional, os jogos eletrônicos também podem ser utilizados no contexto escolar, quando adequadamente introduzidos, com ética, crítica e com objetivos claros de desenvolvimento de algum conhecimento procedimental e/ou informacional.

Pudemos observar, nos episódios, a construção de facetas do conhecimento e posicionamentos de gênero na intersubjetividade, tanto durante os dois jogos como nas entrevistas realizadas com as crianças sobre o tema; notamos, também, significados diferenciados de competição e colaboração, com alternância entre posicionamentos competitivos e colaborativos.

Além disso, quando as crianças opinaram sobre o uso de jogos na escola, há diferenças relativas aos seus posicionamentos como em relação à mediação do professor, que “não deixa” os pequenos jogar fora dos horários combinados para lazer (sexta-feira, dia do brinquedo, e hora do recreio), enquanto os maiores podem jogar, se divertir e consideram que jogar é legal.

A brincadeira e o jogo são recursos na estratégia de despertar necessidades e interesses do aluno, na escola e possuem sentido social, estético, de fruir, estando fortemente inseridos na cultura e nas condições concretas de vida das crianças. A utilização dos jogos e mídias eletrônicas em contextos educativos pode mudar de fato as relações na escola e o próprio projeto político pedagógico da escola, pois desencadeia diversas atuações complementares entre as áreas de conhecimento com a utilização de diferentes mídias e transformam as relações entre os membros da comunidade e a produção de conhecimento em processos de aprendizagem ao invés de centrado em produtos.

Referências

ANDRADE, R. S. Campos. *Jogos de Regra como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças TDAH*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

BAKHTIN, M. *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas, 1993.

BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARBATO, S. Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In:

SCHOLZE, L.; RÖSING, T. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo e INEP, 2007. 273-288.

_____. *A. integração de crianças de seis anos no Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.

BERK, L. Private speech and self-regulation in Children with Impulse-Control Difficulties: Implications for Research and Practice. *Journal of cognitive Educational Psychology*. v. 2, n.1, p. 1-21, 2001.

BERK, L. *Child development*. Illinois State University: Pearson, 2006.

CAVATON, M. F. F. A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção e conhecimento da criança de seis anos. *Tese de Doutorado*. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2010.

CARLUCCI, A. P. De mediador a elo promotor: *um estudo sobre posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem*. *Tese de Doutorado*. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2013.

COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

De PAULA, G.N. A prática de jogar videogame como um novo letramento. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

LIMA, V. A. A. de. De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 4, n.3, p. 12-23, 2004.

LINNEL, P. Dialogical analysis. In: VERSHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.-O.; BLOMMAERT, J. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. 575-577.

LINNEL, P. *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

LINNEL, Per. What is dialogism. Linköping University, Sweden: 2000. 23p. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=cr#bav=on.2,or.r_cp.r_qf.&fp=9018848c991a4106&q=per+linell+what+is+dialogism>. Acesso em: 20 jan. 2003.

MATUSOV, E.; SMITH, M.; CANDELA, M. A.; LILU, K. Culture has no internal territory: Culture as dialogue. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Org.). *Cambridge Handbook of sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 460-483.

MONTERO, I.; HUERTAS, J. A. The motivational function of private speech in young children. *Annual Meeting of the AERA*. Montreal, Canadá, 1999.

_____. DIOS, M. J.; HUERTAS, J. A. El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, v. 22, n. 3, 305-318, 2001.

POVEDA, D. Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización. *Tesis Doctoral*, Universidad Autónoma de Madrid, España, 2001.

SMITH, V. H. Narrativas e o desenvolvimento da imaginação em crianças: ludicidade e linguagem. *Ciênc. let., Porto Alegre*, v. 43, 125-139. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

TACK, D. Serious Games and the Future of Education. *Forbes, Games*. Disponível em: <<http://www.forbes.com/sites/danieltack/2013/09/12/serious-games-and-the-future-of-education/>>. Acesso em: 09 dez 2013.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madri: Akal, 2006.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais*, 08. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis10.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Transmídia, Conhecimento e Criatividade

Formato | 15,5 x 22 cm

Tipologia | *Minion Pro, EraserDust*

Papel | *Miolo: Off-set 75g/m2*

Capa: Triplex 250g/m2

Montado e impresso na oficina gráfica da

Editora  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife - PE CEP: 50.740-530

Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br