

Transdisciplinaridade e narrativas transmídia: uma articulação viável para propósitos formativos

Transdisciplinarity and transmedia storytelling: a feasible connection for formative purposes

Maximina Maria Freire

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: O objetivo deste artigo é situar a narrativa transmídia como uma pertinente produção transdisciplinar com potencial formativo, direcionada tanto ao ensino-aprendizagem como ao desenvolvimento de professores. Para atingir esse propósito, os conceitos de transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2000; MORAES, 2008; D'AMBROSIO, 2012) e narrativa transmídia (JENKINS, 2006; FREIRE, 2020), como noções centrais, são inicialmente detalhados. Partindo desse panorama teórico individualizado, e destacando a identidade conceitual de cada construto, esses são articulados sob o foco da epistemologia da complexidade (MORIN, 2005ab, 2015), enfatizando o potencial que dessa conexão emerge para a formação discente e docente, bem como refletindo sobre as implicações teórico-práticas dessa possível correlação.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Narrativa transmídia; Formação docente; Ensino-aprendizagem

Abstract: The objective of this article is to situate transmedia storytelling as a significant transdisciplinary production with formative potential, directed both to the teaching-learning process and to the development of teachers. To achieve such a purpose, transdisciplinarity (NICOLESCU, 2000; MORAES, 2008; D'AMBROSIO, 2012), and transmedia storytelling (JENKINS, 2006; FREIRE, 2020), as core concepts, are initially discussed. Starting from this individualized theoretical overview, and stressing the conceptual identity of each construct, they are then articulated from the perspective of the complexity epistemology (MORIN, 2005ab, 2015), emphasizing the potential that emerges from this connection for student and teacher education, as well as reflecting upon the theoretical-practical implications of this feasible correlation.

Keywords: Transdisciplinarity; Transmedia storytelling; Teachers' education; Teaching-learning process

Introdução

A definição, caracterização e evolução conceitual de paradigmas têm sido objeto de estudo e reflexão de vários autores, entre os quais Moraes (1997), Vasconcelos (2002), Behrens (2005) e Guimarães (2020). Abordando essa temática, Behrens e Oliari (2007) oferecem um minucioso panorama longitudinal, no qual relacionam traços distintivos, transformações e superação paradigmática à linha histórico-evolutiva da humanidade. No cenário que esquematizam, destaca-se o período marcado por um enfoque peculiar à realidade e à ciência, identificador de um paradigma segmentador e reducionista, centrado na concepção de que o entendimento do todo se restringe ao conhecimento¹ de suas partes.

Esse paradigma, de orientação newtoniano-cartesiana, veiculador de uma visão mecanicista do universo, fundamenta-se em uma percepção dicotômica e fragmentadora que separa, por exemplo, corpo e mente, matéria e espírito, razão e emoção, objetividade e subjetividade, entendidos como antagonistas e passíveis de investigação e compreensão isolada e independente. O raciocínio disjuntor e reducionista que chancela essa convicção paradigmática, promove fissuras no conhecimento, fazendo-o romper-se em uma série de disciplinas que, enclausuradas em seus respectivos âmbitos de ação e abrangência – em “gaiolas epistemológicas” (D’AMBROSIO, 2016) –, criam limites definidos e preservam fronteiras rígidas, excludentes e avessas a aproximações, diálogos e compartilhamentos, decorrentes de tentativas de articulação entre áreas similares e/ou distintas. Mencionando vozes teóricas uníssonas, Behrens e Oliari (2007, p.58) ressaltam que,

Nesse modelo de ciência, o homem é o senhor do mundo, pois se dá o direito de transformar, explorar, servir-se e escravizar a natureza (CAPRA, 1996). Esta ideia é reforçada e complementada por Moraes (1997), quando argumenta que a descrição reducionista representou certo perigo a partir do momento em que o método analítico foi interpretado como a explicação mais completa e a única abordagem válida do conhecimento, especialmente ao valorizar os aspectos externos das experiências e ignorar as vivências internas do indivíduo.

O paradigma acima comentado, também denominado tradicional, “secularmente aperfeiçoado e assimilado como expressão de uma racionalidade instrumental pura” (GUIMARÃES, 2020, p.20), contempla e reforça uma visão reducionista e simplista do ser humano e do mundo que se difunde pelos vários setores da vida e do conhecimento, solidificando uma imagem singular do indivíduo que, em alguma medida e em muitos contextos educacionais, se apresenta como um recipiente vazio que deve ser preenchido com conteúdos disciplinares, linearmente pré-estabelecidos e convencionais.

Sob a perspectiva de uma reflexão não tendenciosa e uma análise isenta, é inegável que o paradigma mecanicista, quer por sua eficiência em relação ao desenvolvimento de saberes, quer por seu espírito científico de investigação aberta, como destacam Behrens e Oliari (2007, p.60), promoveu democratização do conhecimento. Contudo, destacando a outra face dessa mesma moeda, constata-se uma perda de humanização que reduziu o indivíduo à parte de uma engrena-

¹ Neste artigo, *conhecimento* e *saber* são tratados como sinônimos.

gem que supervaloriza a memorização, quantificação e comprovação, gerando, como ressaltam as autoras citadas, competitividade, isolamento, individualismo e materialismo desenfreado. Esse paradigma, apesar do crescimento que proporcionou em termos cognitivos, trouxe uma marca estigmatizante de fragmentação, linearidade, reducionismo e disciplinaridade, difícil de ser amplamente revertida, mesmo no estágio evolutivo alcançado na modernidade recente.

Um dos grandes desafios para superar essa visão paradigmática mecanicista talvez resida em transmutar a concepção segmentada do conhecimento, procurando formas de estabelecer um diálogo profícuo entre disciplinas, sem almejar destruir seus limites para criar uma (falsa) ilusão de integração e unidimensionalidade entre distintas áreas do saber. Segundo Morin (2005a, p.17-19), a provocação a ser afrontada aponta para três direções: trata-se de um desafio cultural que instiga a articulação entre a cultura das humanidades e a cultura das ciências, desfazendo a percepção de “ornamento e luxo estético” que a primeira tem da segunda, bem como a visão de “um amontoado de saberes abstratos ou ameaçadores” que a segunda preserva em relação à primeira. Refere-se, também, a um desafio sociológico que qualifica a informação como matéria-prima a ser dominada e incorporada pelo conhecimento, o qual deve ser continuamente revisitado e revisado pelo pensamento que, por seu turno, torna-se o capital mais valioso tanto para o indivíduo como para a sociedade. A referida provocação também assume caráter de desafio cívico, uma vez que o enfraquecimento de uma percepção global conduz ao enfraquecimento do senso de responsabilidade que, por sua vez, gera o enfraquecimento da solidariedade.

Como se apreende da argumentação acima, o grande desafio não é programático mas, como adverte Morin (2005a, p.20), paradigmático, residindo na definição de um propósito concreto, capaz de superar a fragmentação, o decorrente isolamento das partes e a visão unidimensional da realidade, originando tessitura de conhecimentos e percepção multidimensional da vida, capazes de evitar “os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber” (p.15), para ressaltar que ele “comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese” (p.24). O grande desafio citado, apresentado como intrincada provocação, contempla uma urgente reforma do pensamento que, para Morin (2005a, p.21), citando Montaigne, requer uma “cabeça bem-feita”, mais do que uma “cabeça bem cheia”.

Tomando como referência as obras de Morin e sua concepção de Complexidade, a qual defende, entre argumentos consistentes, que “o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender ‘o que é tecido junto’, isto é, o que é complexo, segundo o sentido original do termo” (MORIN, 2005a, p.14, *grifo do autor*), realço que os fundamentos de sua almejada reforma do pensamento dialogam, recíproca e recursivamente, com uma urgente reforma da educação. Neste artigo, porém, circunscrevo a questão, situando-me no debate sobre a urgência de transposição de contextos educacionais exclusivamente disciplinares, para a criação de espaços transdisciplinares de formação e construção de conhecimentos. Observando esse recorte, meu objetivo, neste texto, é destacar a narrativa transmídia como uma interessante e pertinente produção transdisciplinar com potencial formativo, direcionada tanto ao processo ensino-aprendizagem como ao desenvolvimento docente. Para alcançar tal propósito, passo a detalhar teoricamente os construtos-chave – *transdisciplinaridade e narrativa transmídia* –, delineando sua identidade

conceitual, para então explorar possibilidades formativas que de sua interconexão emergem e refletir sobre as implicações teórico-práticas dessa possível articulação.

Transdisciplinaridade

Sob um enfoque abrangente e, sem dúvida, consensual, transdisciplinaridade é comumente associada a um diálogo transversal entre disciplinas, àquilo que transcende as fronteiras de saberes especializados, indicando, como sublinha Nicolescu (2020), o que está, ao mesmo tempo, “entre disciplinas, através de diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas”. Em busca de esclarecimento conceitual, D’Ambrosio (2012) reflete sobre o termo, elucidando que

A essência da proposta transdisciplinar parte de um reconhecimento que a atual proliferação das disciplinas e especialidades acadêmicas e não-acadêmicas conduz a um crescimento incontestável do poder associado a detentores desses conhecimentos fragmentados, podendo assim agravar a crescente iniquidade entre indivíduos, comunidades, nações e países. Além disso, o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar a seus detentores a capacidade de reconhecer e enfrentar os problemas e situações novas que emergem de um mundo a cuja complexidade natural acrescenta-se a complexidade resultante desse próprio conhecimento transformado em ação que incorpora novos fatos à realidade, através da tecnologia.

Como argumenta o autor, se o conhecimento fragmentado confere poder aos seus detentores, conduzindo a uma crescente iniquidade cognitiva e social, a complexidade orgânica, talvez não amplamente reconhecida, mas emergente no mundo contemporâneo, demanda que todos se instrumentalizem de formas mais robustas, transcendendo barreiras disciplinares, para equacionar e responder às situações e aos problemas que enfrentam. A segmentação do saber e, sobretudo, a hiperespecialização induzem ao detalhamento e aperfeiçoamento de temas específicos, coibindo a construção de conhecimento relacional, priorizando as partes – que isola –, em detrimento do todo – que dilui –, como previne Morin (2005b, p.59-61). A articulação de saberes de vários campos, ao contrário, evoca reflexão e interconexão, potencializando a abertura de horizontes que não só contemplam questões particulares de uma área, mas também descortinam incontáveis frentes de investigação, inter-relações e conhecimento.

Ao discutir a questão da transdisciplinaridade, Moraes (2008, p.119) realça sua “atitude de abertura” para a vivência de uma lógica inédita que acarreta uma visão mais aprimorada da realidade, rompendo contornos de saberes disciplinares. A autora concebe a transdisciplinaridade como princípio epistemológico da Complexidade (op. cit., p.120) e, retomando a discussão de Nicolescu, resalta seus pilares – *níveis de realidade, lógica do terceiro incluído*² e *complexidade* –, identificadores das dimensões epistemológica, ontológica e metodológica compreendidas na concepção transdisciplinar.

² No original, *the included middle*.

Conceito-chave da transdisciplinaridade, os níveis de realidade representam “um conjunto de sistemas que é invariável sob certas leis gerais” (NICOLESCU, 2012, p. 20), revelando a estrutura multidimensional e multirreferencial da realidade, e indicando “a coexistência de uma pluralidade complexa e uma unidade aberta” (NICOLESCU, 2000, p.59). Sob essa perspectiva, cada nível é marcado por incompletude e governado por leis que representam apenas uma parte da totalidade das leis que governam todos os níveis.

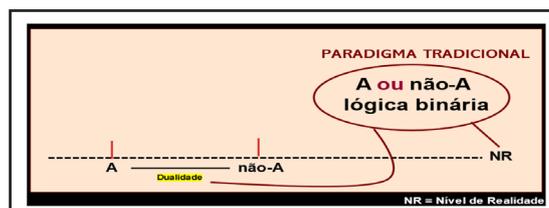
Para Nicolescu (2000), a noção de níveis de realidade deve contemplar uma contínua interação entre sujeito e objeto, bem como a consideração de que entre níveis distintos e além de todos os níveis, existe uma zona de não-resistência às experiências, representações, descrições, imagens e formulações matemáticas. Sob esse enfoque, o autor observa que há diferentes níveis de realidade do objeto que, associados às suas zonas de não-resistência, identificam o *objeto transdisciplinar*.

Os níveis de realidade do objeto se tornam acessíveis ao conhecimento devido aos níveis de percepção potencialmente presentes no sujeito os quais, por sua vez, permitem uma visão da realidade, “crescente, unificadora e envolvente” (NICOLESCU, 2000, p.93), sem esgotá-la completamente. Os níveis de percepção representam os níveis de realidade do sujeito que, à semelhança deles, também pressupõem uma zona de não-resistência. A associação dos níveis de percepção do sujeito à sua zona de não-resistência constitui o *sujeito transdisciplinar*.

Essa argumentação não só ilumina o entendimento dos níveis de realidade, como também explicita o primeiro axioma da transdisciplinaridade (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 1994; NICOLESCU, 2008) que, de natureza ontológica, postula a relação entre diferentes níveis de realidade do sujeito e do objeto. Tal asserção conduz ao segundo axioma, de caráter lógico, que destaca a existência de um *terceiro incluído* como elemento possibilitador da passagem de um nível de realidade a outro. Esses axiomas se completam na proposição do terceiro, de cunho epistemológico, que evidencia a estrutura complexa dos níveis de realidade, pois cada um é o que é porque todos existem ao mesmo tempo. A conexão entre esses axiomas conduz à compreensão de que o conhecimento, sempre aberto, é externo e interno ao mesmo tempo, não existindo privilégio de um sobre o outro (NICOLESCU, 2014); um conhecimento integrado torna-se necessário para equacionar problemas complexos e esse requer a articulação de ambas as realidades: a objetiva e a subjetiva.

A lógica do terceiro incluído mostra-se relevante na distinção entre o pensamento tradicional e o transdisciplinar, uma vez que repercute na questão da linearidade e na definição dos níveis de realidade. A Figura 1, a seguir, representa a visão tradicional que, contemplando um só nível de realidade, evidencia uma lógica binária e linear que ressalta a polaridade *um (A) ou outro (não-A)*, excluindo a possibilidade de existência de algo entre os polos que destaca. Comparativamente, a Figura 2 sinaliza a coexistência de *A e não-A*, viabilizada pelo *terceiro incluído* que, ao mesmo tempo, emerge de e confirma a presença de mais de um nível de realidade. Essa percepção expande o horizonte da compreensão, permitindo a superação da dualidade preconizada pela visão tradicional para indicar uma realidade multidimensional, multirreferencial que se revela complexa e transdisciplinar:

Figura 1 – Representação simbólica do pensamento tradicional



Fonte: Autora (2022)

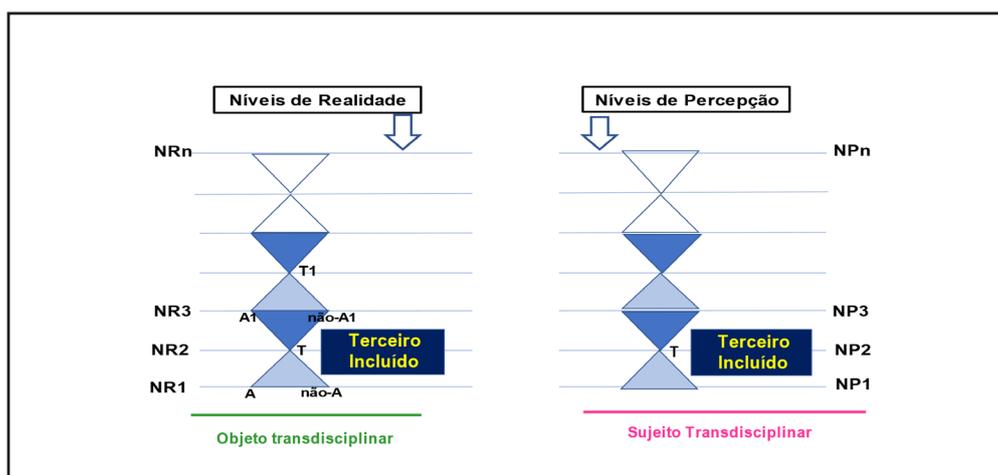
Figura 2 – Representação simbólica da lógica do *terceiro incluído*



Fonte: Adaptado de Moraes (2018, p. 122)

A partir dessa argumentação, é pertinente estabelecer uma correlação entre objeto e sujeito transdisciplinar, anteriormente explicitados, ilustrando-os como segue:

Figura 3 – O objeto e o sujeito transdisciplinar



Fonte: A autora, com base em Pasquier e Nicolescu (2019, p.7)

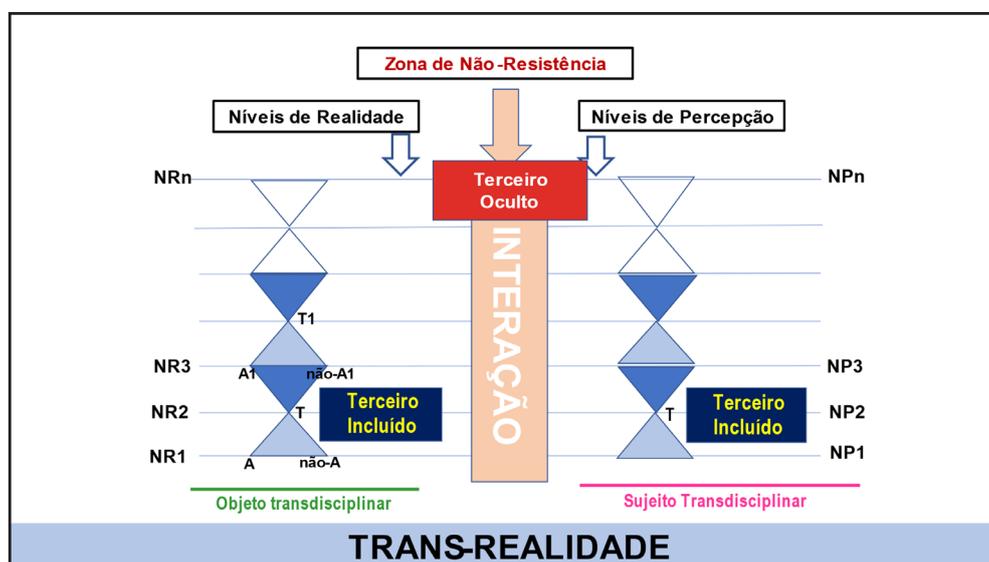
Embora cumpra uma finalidade didática, a Figura 3 oferece uma visão segmentada que, em certa medida, contraria a argumentação construída até aqui, pois não ilustra a zona de não-resistência que, surgida da interação entre sujeito e objeto transdisciplinar, complexamente permite a sua união enquanto lhes preserva a diferença. Como Nicolescu (2015, p.93-94) elucida, as zo-

nas de não-resistência do objeto e sujeito transdisciplinar devem ser idênticas para permitir que interajam. Assim, “o fluxo de *informação subjetiva*³ que coerentemente cruza diferentes níveis de percepção do sujeito deve corresponder ao fluxo de *informação natural*⁴ que coerentemente cruza diferentes níveis de realidade do objeto.” Ambos os fluxos são inter-relacionados e o conhecimento que aí se constrói não é exterior ou interior, mas exterior e interior, simultaneamente. A interação entre esses fluxos, provocando o encontro das realidades objetiva (*informação natural*) e subjetiva (*informação subjetiva*) pode gerar, de acordo com Nicolescu, tensões, antagonismos e contradições que são mediadas pelo *terceiro oculto*⁵ – nomeação por ele atribuída às “modalidades unificadoras que abrem as mentes das pessoas para as ideias dos outros.”⁶

Sob tal enfoque, o *terceiro oculto*, intermediário e catalisador do objeto e sujeito transdisciplinar, corresponde a uma força mediadora que fomenta o movimento, o fluxo interativo entre as realidades externa e interna, e entre os diferentes níveis de realidade, “podendo conduzir, respectivamente, à fusão do conhecimento e do ser” (VERSLUIS & NICOLESCU, 2018, p.19).

Considerando a argumentação de Nicolescu (2015, p.94), o *terceiro oculto* pode ser representado como segue:

Figura 4 – Representação do *terceiro oculto*



Fonte: Autora (2022)

A Figura 4 ilustra, graficamente, que o *terceiro incluído* – lógico, na perspectiva de Nicolescu (2015, p. 94-95) – emerge dos contraditórios *A* e *não-A*, em uma zona de resistência existente entre níveis distintos de realidade (nas perspectivas do objeto e do sujeito transdisciplinar). Entretanto, o *terceiro oculto* – alógico no enfoque de Nicolescu – surge numa área de não-resistência, a *zona do sagrado*, na qual *sujeito* e *objeto transdisciplinar* interagem. Examinados pormenorizadamente, os

3 No original, *spiritual information*, termo relativo a pensamentos interiores, sentimentos, reações (cf. McGregor & Gibbs, 2020, p. 145).

4 No original, *natural information*, informação que pode ser medida por instrumentos e experimentos (cf. McGregor & Gibbs, 2020, p. 145).

5 No original, *the hidden third*.

6 Comunicação pessoal de Eric Reynolds a McGregor e Gibbs (2020), em 15/08/2018.

contraditórios sempre estão presentes: *A e não-A*, no caso do terceiro incluído; *sujeito e objeto*, em relação ao terceiro oculto. Em confronto, contudo, sujeito e objeto manifestam maior contradição, uma vez que não atravessam uma zona de resistência, tampouco de não-resistência. Sob a perspectiva da transdisciplinaridade, sujeito e objeto transdisciplinar estão imersos no terceiro oculto que define a realidade transdisciplinar ou, na concepção de Nicolescu (2015, p.95), a *trans-realidade*.

De acordo com a percepção de Nicolescu, exposta por McGregor e Gibbs (2020, p.144), o conhecimento transdisciplinar é cocriado por meio de ações do *terceiro oculto* em uma zona de não-resistência às ideias uns dos outros. O conhecimento emergente, que atravessa fronteiras de campos diversos, se complexifica, se adapta, se auto-organiza e é incorporado por todos. Trata-se de um conhecimento vivo, continuamente em construção e em constante mudança conforme o contexto e as variáveis que nele possam interferir, ou seja, conforme a ecologia que cerca a sua construção.

A explanação até aqui apresentada sustenta a noção de que a construção de saberes na contemporaneidade desenvolve um percurso transdisciplinar que cruza disciplinas, não se circunscrevendo ao âmbito unidimensional de áreas específicas. Essa visão me remete, portanto, à consideração sobre que recursos de aprendizagem poderiam ser portadores do viés transdisciplinar almejado e, nesse sentido, poderiam promover tanto a construção de conhecimentos transversais como a utilização de saberes transdisciplinares inéditos e inovadores. Reflexões sobre alternativas com esse potencial transdisciplinar e, ao mesmo tempo, formativo me direcionam a um tipo específico de produção midiática, detalhada na sequência.

Narrativa transmídia

O referencial teórico e a discussão anteriormente apresentados não apenas indicam o papel e relevância da transdisciplinaridade em uma visão contemporânea de construção de conhecimento, como também sugerem a busca/criação de recursos transdisciplinares, com potencial formativo, que possam ser utilizados tanto para o desenvolvimento docente como para a promoção da aprendizagem. Nessa direção, situa-se a narrativa transmídia.

Esse conceito, originado no campo da Música, é aplicado e desenvolvido nas áreas de Comunicação e Publicidade por Kinder (1993), Laurel (2000) e Jenkins (2001, 2006), e, na Educação, por Scolari (2013). No Brasil, a área transmídia é alvo das discussões de Gosciola que, em 2019, enfatiza seu potencial para a disseminação de conteúdo diverso, mas relacionado, expandido em diversas plataformas de mídia, permitindo a convergência de significado de uma para outra. Assim situada, a narrativa transmídia é interpretada pelo autor como “constituída por uma gama de plataformas para além da textualidade, tendo como praticamente hegemônica a expressividade audiovisual” (p.41).

Embora abordem o conceito com nuances particulares, os autores que se debruçam sobre o tema são unânimes na identificação da narrativa transmídia por sua conexão com uma ficção ou narrativa-fonte, expandida em plataformas midiáticas, conservando certa independência que permite que cada uma seja compreendida, sem que os desdobramentos sejam obrigatoriamente

visitados. Esse traço consensual também é mencionado em meu estudo (FREIRE, 2020, p.10) quando, refletindo sobre o ponto de vista teórico, construo uma concepção de narrativa transmídia, compreendendo-a como:

um trabalho de ficção transversal, expandido sistematicamente por múltiplas plataformas de mídia, com as quais mantém conexões convergentes estáveis, enquanto se revela independente em alguma medida, e com a qual cria uma experiência unificada e coordenada que motiva a participação da audiência (minha tradução).

Revisitando essa formulação conceitual, contudo, percebo ser pertinente substituir o advérbio *sistematicamente* por *sistemicamente* para, de forma mais adequada, ressaltar o traço sistêmico emergente do universo narrativo que relaciona a ficção/narrativa-mãe às suas expansões. Enfatizar a constituição rizomática desse universo é essencial porque sinaliza a existência de um “ecossistema transmídia” (FREIRE, 2020, p.12), em que as partes são, simultaneamente e de algum modo, independentes/dependentes entre si e em relação à matriz a que se conectam e expandem, permitindo identificar *convergência, expansão, participação, conexão transversal e múltiplas plataformas de mídia* como seus construtos identitários.

Considerando o conceito de narrativa transmídia, com a ressalva que ora explicito, e as ligações transversais que o originam e que, ao mesmo tempo, dele emergem, torna-se relevante refletir sobre o significado e a importância do prefixo *trans-*, em termos de produção e compreensão, ou seja, em termos de literacia e dos construtos que a qualificam e classificam. Analisando as habilidades/competências⁷ necessárias para a concepção e entendimento de narrativas transmídia, pode-se inferir que demandam um processamento que extrapola a codificação e decodificação simbólica e que, igualmente, transcendem a necessidade de associar mídias e linguagens a intencionalidades, papéis, perfis, situações e impactos sociais. Essa alegação está embasada no fato de que as narrativas transmídia agenciam habilidades/competências que ultrapassam os princípios do que se entende por alfabetização, excedem os parâmetros dos letramentos e sua tipologia, e extrapolam os indicadores dos multiletramentos, com suas multisseioses e inerente multimodalidade.

Sob esse enfoque, os prefixos *multi-* e *trans-* revelam um expressivo diferencial em termos de produção e compreensão, indicando que as narrativas transmídia demandam um processamento peculiar. Confrontando-os, o prefixo *multi-*, presente em *multimídia* e *multiletramentos*, sinaliza a manipulação de *múltiplas* mídias, com suas características e especificidades, nas quais conteúdos são dispersos. Nota-se uma *multiplicidade* de textos, veiculados em *múltiplos* canais de circulação, dirigidos à variedade cultural presente na sociedade. Rojo e Moura (2012, p.23) ressaltam que os *multiletramentos* são híbridos, fronteiros e mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas, demandando correlação de conteúdos e letramentos que, *múltiplos*, mas associados, possibilitam a veiculação e compreensão de mensagens. Em contrapartida, *trans-*, prefixo constitutivo de *transmídia* e *transletramento*, embora evoque uma variedade de plataformas midiáticas, evidencia a transmissão de conteúdos expandidos, em fluxo, convergentes, ou seja, ao mesmo

⁷ Neste artigo, não abordo questões conceituais que associam ou distanciam esses conceitos por considerar que tal discussão não corresponde ao foco central da presente argumentação.

tempo, independentes e dependentes entre si e entre eles e uma narrativa-fonte. O movimento de compreensão é *transversal*, descrevendo um percurso que caminha *entre, através* e segue *além de* conteúdos, mídias, linguagens e letramentos, engendrando uma habilidade/ competência singular de produção e de compreensão, denominada *transletramento*.

Uma reflexão sobre essa distinção reforça a relevância da abordagem transmídia, a qual “se mostra cada vez mais atual e interessante por integrar todos os conceitos de produção de conteúdo em uma única metodologia e processo de criação e distribuição” (ARNAUT et al., 2011, p.260), ressaltando a presença e exposição a narrativas transmídia na atualidade e a situações que envolvem transletramento, por mim compreendido como

um fenômeno singular que provoca não apenas um movimento não-linear entre, através e além de múltiplas plataformas de mídia, mas também entre, através e além de letramentos, originando um tipo único, distinto de qualquer outro já conhecido. Ele evoca convergência, expansão, conexão transversal, participação e múltiplas plataformas de mídia como construtos-chave que, associados a linguagens, seguem na direção em que narrativas transmídia são produzidas e consumidas. Por compreender linguagens, garantem ao leitor, ao produtor, ao consumidor – e ao prosumidor – estar no mundo narrativo, na ecologia transmídia e, portanto, no território do transletramento (FREIRE, 2020, p.16, grifos da autora, tradução minha).

Essa argumentação enfatiza o atrelamento transversal que sistemicamente articula mídias, conteúdos, linguagens e letramentos, demandando procedimentos particulares de concepção e consumo. Considerando o universo narrativo, na ecologia transmídia e no território do transletramento, dois construtos se destacam – *expansão* e *convergência* – pois, mais proximamente, nos remetem à atividade do autor ou produtor e do leitor ou consumidor, sugerindo a emergência de uma simultaneidade de papéis que interligam autor e leitor (*leitorautor* ou *lautor*⁸) e produtor e consumidor (*prosumidor*⁹).

Particularizando cada um dos construtos citados, compreendo que a definição de *expansão* possibilita transcender a narrativa-fonte, explorando lacunas (intencionais ou contingentes) que, para Bacon-Smith (1992, *apud* JENKINS, 2012, p.16-18) gerariam formas básicas de intervenção, identificadas como:

- (1) *sementes* (segmentos de informação incluídos na narrativa, porém não completamente desenvolvidos);
- (2) *buracos* (elementos narrativos que os leitores sentem falta, pois são centrais à sua compreensão);
- (3) *contradições* (elementos intencionais ou não-intencionais na narrativa, que sugerem alternativas aos personagens);
- (4) *silêncios* (elementos que foram sistematicamente excluídos da narrativa com consequências ideológicas); e
- (5) *potenciais* (projeções sobre o que poderia ter acontecido além dos limites da narrativa).

8 Termo sugerido por Rojo e Moura (2019, p.196).

9 Termo originalmente criado por Alvin Toffler, em 1980, em *The third wave*, para designar o perfil do consumidor que é também produtor (i.e., *producer + consumer*).

Refletindo sobre tais possibilidades, parece-me coerente assumir que *expansão* é um construto basicamente pertinente à produção, à criação de uma narrativa transmídia, pois relaciona a criatividade do produtor/autor a potenciais brechas da narrativa-fonte, as quais podem ser expandidas, de maneiras diversas, em diferentes plataformas de mídia.

Relacionada à noção de *expansão*, encontra-se a de *convergência* que, de acordo com Jenkins (2006, p.3), “ocorre no cérebro de cada consumidor e por meio de interações sociais com outros”. Essa explicação permite inferir que, além do traço interativo e social distintivo, a convergência procede de uma inegável conexão cultural, determinante para o vínculo entre a narrativa-fonte e suas expansões. Ilustrando narrativas transmídia como conceito, a literatura recorrentemente cita animações, programas de TV, histórias em quadrinhos e filmes, como algumas das possibilidades de expansão de, por exemplo, *Star Wars* (1977), *The Matrix* (1999) e *Harry Potter* (2004), consideradas narrativas-fonte, matrizes de convergências. Esses exemplos, entretanto, requerem de um leitor brasileiro, certo “exercício de cultura transnacional” (FREIRE, 2020, p.15), uma vez que expandem narrativas-fonte não pertencentes à nossa cultura, contendo ou, por vezes, impedindo um movimento de convergência. Nesse sentido, traços socioculturais resultam decisivos para o entendimento e consumo de narrativas transmídia, uma vez que possibilitam estabelecer vínculos transversais, ligando/religando elementos elucidadores das expansões propostas, tornando-as independentes/dependentes entre si e entre elas e a fonte, potencializando a eventual criação de produções inéditas que evidenciam a *participação da audiência*, identificada, também, como construto-chave de uma narrativa transmídia (JENKINS, 2006).

Considerando a argumentação apresentada, narrativas transmídia representam um interessante canal de veiculação de conteúdos relacionados a diferentes áreas e assuntos, expandindo-os e possibilitando o estabelecimento de uma tessitura complexa entre eles e o repertório de conhecimentos prévios do leitor, promovendo convergências, resultantes de leituras transversais da narrativa que a ele se apresenta. A ligação e religação de saberes e de experiências delas decorrentes, bem como da construção/desconstrução/reconstrução que se processa no percurso entre, através e além de diversos campos do conhecimento, pode motivar algum tipo de participação, reificada (ou não) pela criação/produção de outras narrativas transmídia. Essas características me remetem, recursivamente, à noção de transdisciplinaridade, suscitando uma contextura teórica inovadora e uma decorrente reflexão sobre suas possíveis implicações.

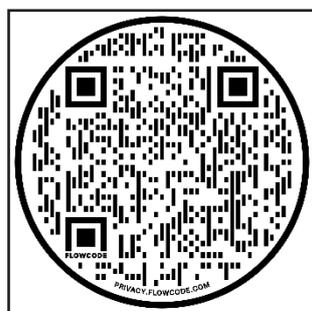
Narrativas transmídia como produções transdisciplinares

O panorama teórico individualizado apresentado nas seções anteriores deste artigo não deve ser interpretado como conceitualmente segmentado. A opção por essa estrutura organizacional se embasou no propósito de, inicialmente, detalhar traços identitários de cada construto para posteriormente articulá-los, entretecer seus pressupostos e conjecturar sobre a complexidade de suas inter-relações.

Como detalhado, as narrativas transmídia derivam do potencial que certos textos¹⁰ (*texto-fonte*) contêm para expandir assuntos, cenários e personagens, originando a criação de outro(s), dele(s) independente(s)/dependente(s), ou independentes/dependentes entre si e que, disseminados por diversas plataformas de mídia, podem suscitar convergência e participação da audiência. Levando em conta o potencial dessa forma de produção textual no universo transmídia e o papel que o leitor possa desempenhar, pondero que o encontro dos dois pode ser, respectivamente, contemplado como o momento de interação entre o *objeto* e o *sujeito transdisciplinar*, no qual os níveis de realidade do primeiro se deparam com os níveis de percepção do segundo, em uma zona de trans-realidade, mediada pelo *terceiro oculto*.

Para detalhar e ilustrar essa reflexão, retomo a representação gráfica da Figura 4 e a desenvolvo para, por meio da animação convertida em Qrcode, na Figura 5, explicitar minha argumentação:

Figura 5 – Narrativa transmídia e transdisciplinaridade



Fonte: A autora

O percurso apresentado por meio da animação proposta sintetiza a relação entre o objeto e o sujeito transdisciplinar, indicando a zona de não-resistência onde interagem e na qual as realidades objetiva e subjetiva se deparam, sob a mediação do *terceiro oculto*, assinalando o que Nicolescu (2015, p.95) denomina trans-realidade. Na representação, a narrativa-fonte que se expande em uma produção narrativa, veiculada em plataformas de mídia, é entendida como objeto transdisciplinar. O leitor, sujeito transdisciplinar, com ela interage, depreendendo conexões e estabelecendo convergências entre a produção que examina e a narrativa-fonte, social e culturalmente reconhecida. Inicia-se um movimento transversal de leitura e compreensão que, sistemicamente, se desloca *entre, através e além* dessa produção, *das mídias utilizadas e dos letramentos envolvidos*, explorando saberes prévios e suscitando outros; entretecendo (re)ligações, retroações e retroalimentações; promovendo construções/desconstruções/reconstruções de diversas naturezas e, assim, engajando o leitor em um evento de transletramento¹¹, resultante da interação entre sujeito e objeto transdisciplinar na zona mediadora do terceiro oculto, na qual as realidades subjetiva e objetiva se defrontam. Nesse processo, o conhecimento transdisciplinar é construído e reconstruído entre,

10 Refiro-me a textos de gêneros diversos que comportem expansão e associação de várias linguagens e mídias.

11 Estabeleço, aqui, uma analogia com a noção de *eventos de letramento*, entendida por Barton, Hamilton e Ivanič (2000), como episódios observáveis que emergem de *práticas de letramento* as quais correspondem a uma forma poderosa de conceituar a ligação entre atividades de leitura e escrita às estruturas sociais que integram e moldam.

através e além das realidades (do sujeito e objeto) que se encontram, interagem e se complexificam, gerando desdobramentos e possibilidades não mais pertencentes a um só campo do saber. O conhecimento transdisciplinar emergente revela-se, portanto, simultaneamente, interno e externo, como já argumentado.

Estabelecida a convergência, a narrativa passa a transcender a textualidade que veicula para assegurar, por um lado, *certa*¹² “hegemonia da expressividade audiovisual”, como afirma Gosciola (2019, p.41). Porém, mais do que esse aspecto – que percebo como instrumental –, a narrativa revela e evidencia seu potencial transmídia e transdisciplinar, impelindo o leitor a algum tipo de participação¹³. A narrativa transmídia que emerge em uma zona de não-resistência onde a realidade externa e interna interagem sob a mediação do *terceiro oculto*, não se restringe a uma área do saber ou mantém foco unidisciplinar e unidimensional, pois aflora da expansão de um produto com o qual preserva uma relação dialógica complementar de independência e dependência, simultaneamente, capaz de suscitar convergência que, detectada pelo leitor, o encoraja à ação, manifestada de formas diversas.

A animação apresentada procura materializar que, sem a convergência do sujeito transdisciplinar, uma narrativa – ainda que seja expansão de um texto-fonte – continuará sendo uma narrativa, ou seja, um objeto transdisciplinar. A narrativa transmídia, porém, emerge como tal, a partir da convergência engendrada pelo sujeito transdisciplinar que, com a mediação do *terceiro oculto*, complexamente articula a narrativa-fonte à sua expansão, em uma zona de trans-realidade.

Considerando essas ponderações e a interpretação de que a narrativa transmídia representa uma produção transdisciplinar, passo a refletir, mais especificamente, sobre seu potencial formativo, voltado ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento docente.

Propósitos formativos: aplicações e implicações

Neste artigo, partindo de um detalhamento identitário de dois conceitos centrais e da argumentação de que narrativas transmídia detêm potencial transdisciplinar, direciono minhas reflexões finais para a aplicabilidade¹⁴ desse artefato a contextos formativos, tanto docentes como discentes, discutindo possíveis aplicações e implicações dessa utilização.

Sob a perspectiva do produtor, o ponto de partida para a expansão de uma narrativa reside na escolha do texto-fonte e em uma decorrente reflexão sobre traços socioculturais possivelmente reconhecíveis por eventuais leitores, para evitar um infrutífero “exercício de cultura transnacional” (FREIRE, 2020, p.15), como já comentado.

12 Acrescento essa modalização à afirmação do autor por entendê-la pertinente e mais adequada.

13 Entendo *participação* como qualquer reação do leitor, ainda que silenciosa e que não se manifeste na produção de nova narrativa, em um primeiro momento. Baseio-me, para tanto, no conceito de “participação periférica legítima”, desenvolvido por Lave & Wenger (1991).

14 O detalhamento das etapas de produção de uma narrativa transmídia escapa ao propósito do presente artigo que, delimitando seu escopo, aborda o conceito sob uma perspectiva teórico-prática. Tal elaboração pode ser consultada, por exemplo, nas obras de autores como Henry Jenkins, Carlos A. Scolari, Robert Pratten, Rodrigo D. Arnaut e Rodrigo Mandarino, entre outros.

Nesse sentido, não somente produções nacionais, como Turma da Mônica¹⁵, Sítio do Pica-pau Amarelo¹⁶ ou Os Trapalhões¹⁷, por exemplo, mas também séries e seriados internacionais, conhecidos e consagrados pelo público brasileiro, como Everybody hates Chris¹⁸ ou Os Simpsons¹⁹, poderiam ser considerados como narrativas-fonte para futura expansão e criação de histórias que, veiculadas por diversas plataformas midiáticas, abordassem assuntos, cenários, personagens e aspectos relacionados à formação docente e ao ensino e à aprendizagem. As produções sugeridas, em oposição às tradicionalmente citadas na literatura, focalizam personagens concretos e, a despeito de sua nacionalidade, existentes em nossa realidade, vivenciando situações factuais, com suas peculiaridades, problemas, conflitos, sentimentos, sensações e perspectivas. Tais produções oportunizam material tangível, potencialmente adequado a expansões temáticas, comportamentais e/ou ecológicas, relativas a assuntos, personagens e contextos/ambientes, respectivamente.

A Turma da Mônica e o Sítio do Pica-pau Amarelo, assim como Everybody hates Chris e Os Simpsons, congregam personagens de idades variadas, com traços identitários distintos e particularidades pessoais e familiares marcantes que poderiam protagonizar histórias que salientassem a aprendizagem, por meio de ações, situações e/ou reações que gerassem reflexão sobre assuntos e comportamentos pertinentes ao universo infantil ou pré-adolescente, articulados (ou não) a temas pontuais geralmente elencados nas matrizes curriculares. Em Os Simpsons, principalmente, a motivação mais contundente sinalizaria para a produção e consumo de narrativas transmídia com foco na interpretação e reflexão de contraexemplos, de comportamentos inadequados, com impacto e consequências para o processo ensino-aprendizagem, discutidos sob o foco do aprendiz, do professor e/ou do formador. Em Os Trapalhões, por exemplo, as diferenças complementares dos perfis dos integrantes do grupo poderiam sugerir expansões talvez mais pertinentes à formação de professores, pois esses, cotidianamente, lidam com a diversidade e heterogeneidade (em diversos sentidos), precisando buscar soluções que repercutam positiva e equanimemente sobre todos.

Escolhida a narrativa-fonte e definido(s) o(s) objetivo(s) da produção, formadores e professores poderiam expandi-la, produzindo narrativas transmídia com docentes em formação e aprendizes, respectivamente, articulando conteúdos, situações e contextos, e os canalizando para temas relativos à docência e ao ensino-aprendizagem. Essa dinâmica permitiria, por um lado, um tratamento distinto de temas, conceitos e teorias geralmente abordados de maneira abstrata, expositiva, com pouca ou, às vezes, nenhuma interação entre formadores, docentes e alunos. Por outro lado, repercutiria na simetria dos grupos e no papel agente dos docentes em formação e dos alunos que, juntos com formadores e professores, se engajariam na produção de narrativas

15 Criação do cartunista brasileiro Maurício de Sousa, tem como personagens principais: *Mônica*, a líder, com seu coelhinho azul; *Magali*, a comilona; *Cebolinha*, garoto com dislalia que troca o “R” por “L”; e *Cascão*, menino com aversão à água e banho. Também participam das aventuras outros amigos dessa turma (personagens secundários) que revelam perfis e características infantis diversos.

16 Série infantil de 23 volumes, escritos por Monteiro Lobato, entre 1920 e 1947. Os personagens centrais são: Dona Benta (avó), Narizinho e Pedrinho (netos), Emília (boneca de pano, falante e sabida), Tia Anastácia (empregada e amiga de Dona Benta) e Visconde de Sabugosa (sábio personificado em espiga de milho falante). Partindo das histórias originais, o *Sítio* conta com mais de uma adaptação para a TV.

17 Quarteto de humoristas, formado por Didi (o líder), Dedé (o galã), Mussum (reconhecido por sua forma peculiar de pronunciar certas palavras, alterando-as para acrescentar a terminação “-is”) e Zacarias (artífice de confusões e cenas engraçadas). O grupo se formou em 1964 e se desfez em 1994. Ao longo desse tempo, o programa de TV foi expandido em filmes, revistas, jogos e uma série de produtos comercializáveis (camisetas, cadernos, canecas, canetas etc.).

18 *Sitcom* americana inspirada nas memórias da adolescência do comediante Chris Rock entre 1982 e 1987. Nos Estados Unidos, foi ao ar entre 2005 e 2009 e, no Brasil, tem sido transmitida por vários canais na TV aberta. Focaliza o cotidiano de uma família americana pouco convencional e meio desajustada, com conflitos, problemas e situações inusitadas.

19 Série de animação e *sitcom* norte-americana que, por meio da família protagonista, representa uma sátira ao estilo de vida da classe média dos Estados Unidos e a aspectos da condição humana. Lançada em 1989, conta com 33 temporadas até o presente, sendo também exibida da TV brasileira.

e na discussão de questões situadas, de forma transdisciplinar. Se *expansão* e *convergência* foram construtos apontados como mais condizentes ao âmbito do produtor (formador e professor) e do consumidor (docente em formação e aluno), atuando em colaboração, eles poderiam gradativamente formar uma equipe de produção e consumo de narrativas transmídia que compartilhasse suas criações e experiências com outros formadores, professores e aprendizes, originando, assim, uma complexa rede transmídia de transletramento e transdisciplinaridade.

Para concluir minhas considerações, ainda que temporariamente, ressalto que as implicações de conceber narrativas transmídia como produções transdisciplinares, com potencial formativo, podem ser sintetizadas em cinco direções, interpretadas de maneira não hierárquica. Programas formativos e cursos fundamentados em narrativas transmídia, voltados ao desenvolvimento docente e ao ensino-aprendizagem, podem se constituir numa forma dinâmica e significativa de motivação à discussão sobre tópicos de natureza teórica, promovendo consistente articulação com a prática e a práxis, mais concretamente. Ademais, a inclusão de narrativas transmídia na aprendizagem de línguas (materna e/ou estrangeiras) pode oportunizar que maior destaque seja atribuído ao conteúdo, com menor concentração em – contudo, não em detrimento de – aspectos formais e estruturais. Além disso, é fundamental ressaltar que, embora a utilização de dispositivos midiáticos possa repercutir na criação e consumo de produções transmídia, as mídias, *per se*, exercem um papel em alguma medida coadjuvante, pois o conteúdo transdisciplinar precisa canalizar a preocupação do criador/produtor que o desenvolve de modo a captar a atenção do leitor/ aluno, originar reflexão e convergência, e motivar participação. Similarmente, é relevante sublinhar que *expansão* e *convergência* se relacionam à geração, reconhecimento e interconexão de ideias, temas e/ou contextos, manipulados na produção, distribuição, compreensão e consumo de narrativas transmídia que, assim concebidas e percebidas, assumem caráter multidimensional, multirreferencial e, sem dúvida, transdisciplinar. Para finalizar, saliento que, com potencial impacto significativo, a incorporação de narrativas transmídia no desenvolvimento de processos formativos proporciona também a inclusão de formadores, professores e aprendizes em um ecossistema transmídia que os capacita a desenvolver um movimento transversal de leitura verbo-visual e textual-midiática que, simultaneamente, os engaja em práticas e eventos de transletramento.

Referências

ARNAUT, R.D. *et al.* Era transmídia. **Revista GEMInIS**, ano 2, n. 2, p. 259-275. 2011.

BACON-SMITH, C. **Enterprising Women: Television Fandom and the Creation of Popular Myth**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1992.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies: Reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000.

BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, M.A.; OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educacional**, v.7, n.22, p. 53-66, 2007.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

D'AMBROSIO, U. **A prática transdisciplinar na universidade**. Artigo submetido ao livro Sala de aula transdisciplinar (Universidade Federal de Goiás), 2012. Disponível em: Ubiratan D'Ambrosio: A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR NA UNIVERSIDADE (professorubiratandambrosio.blogspot.com). Acesso: maio/2022.

D'AMBROSIO, U. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS**, vol.9, n.20, p.222-234, 2016.

FREIRE, M.M. Transmedia Storytelling: from Convergence to Transliteracy. **D.E.L.T.A.**, 36-3, p.1-22, 2020.

FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da transdisciplinaridade**. 1994. Disponível em: CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf (cetrans.com.br). Acesso: janeiro/2022.

GOSCIOLA, V. Storyworld para o conceito de narrativas transmídia. In: F. Irigaray, V. Gosciola & T. Piñero-Otero (orgs.), **Dimensões transmídia**. Aveiro: Ria Editorial, 2019.

GUIMARÃES, C.A.F. **Paulo Freire e Edgar Morin: sobre saberes, paradigmas e educação**. Curitiba: Appris Editora, 2020.

JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente. **MATRIZES**, ano 6, n.1, p.11-24. 2012.

JENKINS, H. **Convergence culture: Where old and new media collide**. New York: The New York Press, 2006.

JENKINS, H. Convergence? I Diverge. **Technology Review**, p.93. 2001. Disponível em: <http://web.mit.edu/cms/People/henry3/converge.pdf>. Acesso: maio/2022.

KINDER, M. **Playing with power in movies, television, and video games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles**. Berkeley: University of California, 1993.

LAVE, J. & WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LAUREL, B. **Creating core content in a post-convergence world**. [blog TauZero], 2000. Disponível em: [Creating Core Content in a Post-Convergence World \(tauzero.com\)](https://tauzero.com). Acesso: abril/2022.

McGREGOR, S.L.T. & GIBBS, P. Being in the hidden third: Insights into the transdisciplinary ontology. **Transdisciplinary Journal of Engineering & Science**, 11, p.142-157, 2020.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M.C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana e ProLibera, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005b.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Triom. 2008

NICOLESCU, B. Transdisciplinarity: the hidden third, between de subject and the object. **HSS**, vol.1, no.1, p. 13-28, 2012.

NICOLESCU, B. **From modernity to cosmodernity**. New York: SUNY Press, 2014.

NICOLESCU, B. The hidden third as the unifier of natural and spiritual information. **Cybernetics and human knowing**, vol. 22, no. 4, p. 91-99. 2015.

NICOLESCU, B. Um Novo Tipo de Conhecimento: Transdisciplinaridade. In: Sommerman, A.; Mello, M.F.; Barros, V.M. (orgs.), **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco. 2000.

NICOLESCU, B. **Transdisciplinarity and the future of civilization**. Palestra de abertura do Terceiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Cidade do México, 2020. Disponível em <https://youtu.be/tauLqGmldvs>. Acesso em janeiro/2022.

PASQUIER, F.; NICOLESCU, B. To be or not to be Transdisciplinary, that is the New Question. So, how to be Transdisciplinary? In: B. Niclolescu; R. T. Yeh; A. Ertas (eds.), **Being transdisciplinary**. US: TheATLAS Publishing, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.

VERSLUIS, A., & NICOLESCU, B. Transdisciplinarity and consciousness: Toward an integrated model. **Transdisciplinary Journal of Engineering and Science**, 9, p.12-22, 2018.