



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PAULO HENRIQUE REIS DE MELO

TRANSMÍDIA:
RECONFIGURAÇÕES NARRATIVAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS
A PARTIR DA SÉRIE *GAME OF THRONES*

Salvador

2019

PAULO HENRIQUE REIS DE MELO

TRANSMÍDIA:

**RECONFIGURAÇÕES NARRATIVAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS A
PARTIR DA SÉRIE *GAME OF THRONES***

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Jamile Borges da Silva

Salvador

2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Melo, Paulo Henrique Reis de.

Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série *Game of Thrones* / Paulo Henrique Reis de Melo. – 2019.
137 f.:il.

Orientador: Profa. Dra. Jamile Borges da Silva.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Estudo e ensino – Recursos audiovisuais. 2. Educação – efeito das inovações tecnológicas. 3. Estratégias de aprendizagem. 4. Didática (Ensino médio.) 5. Narrativas digitais. I. Silva, Jamile Borges da II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de II. Educação. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.33 – 23. ed.

PAULO HENRIQUE REIS DE MELO

TRANSMÍDIA:

RECONFIGURAÇÕES NARRATIVAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS A
PARTIR DA SÉRIE *GAME OF THRONES*.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 14 de março de 2019.

Jamile Borges da Silva – Orientadora _____

Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2013)
Universidade Federal da Bahia.

Raimundo Cláudio Silva Xavier _____

Doutorado em Ciências e Tecnologias da Comunicação pela Universidade de Aveiro
– Portugal (2008)
Universidade do Estado da Bahia.

Augusto César Rios Leiro _____

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2004)
Universidade Federal da Bahia.

DEDICATÓRIA

Aos meus avós maternos, in memoriam, Antônio França ou, simplesmente, Pai Tonho e Umbelina Reis ou, simplesmente, Madrinha. Esta pela doçura incondicional; aquele, pela resistência e pela história de vida, pelas narrativas e aventuras contadas que sempre permeiam o meu imaginário.

À Minha mãe, Raimunda Reis, que, após a morte prematura do meu pai, soube conduzir os cinco filhos a caminhos menos tortuosos.

À minha esposa, Márcia Galvão, “Amada Imortal”; companheira de cama, profissão e arte; pelo apoio, resistência e amor incondicional a nós, esposo e filhos.

Aos meus filhos, Léa e Mateus, pela compreensão às ausências e pelo amor, apesar disso.

Suas existências são a razão da minha existência.

AGRADECIMENTOS

A qualquer entidade mística, diferente do Deus dos cristãos que contribuíram ou contribuem para eleger opressores; por ter me inspirado a resistir e escrever “estas mal traçadas linhas”.

À Professora Jamile Borges da Silva, pela orientação prestada.

À minha esposa, pela complacência em quase tudo.

Ao poeta compositor Antônio Carlos Belchior, *in memoriam*, que transitou entre o “clássico” e o “popular”, pelas inteligentes referências interdiscursivas estabelecidas em sua obra e por nos convidar a subverter as regras estabelecidas. Este trabalho, em certa medida, é um convite à ruptura de padrões e à insubordinação.

Não quero regra nem nada

Tudo tá como o diabo gosta, tá

Já tenho este peso, que me fere as costas

e não vou, eu mesmo, atar minha mão

O que transforma o velho no novo

bendito fruto do povo será

E a única forma que pode ser norma

é nenhuma regra ter

é nunca fazer nada que o mestre mandar

Sempre desobedecer

Nunca reverenciar

(BELCHIOR, Antônio Carlos. Como o diabo gosta.)

EPÍGRAFE

[...] A educação é sempre uma possibilidade, não uma certeza. Como o que fundamenta a educação é precisamente a condição de sujeito do educando, e como a característica fundadora do sujeito é sua vontade, a tarefa primeira do educador é oferecer ao aluno as condições propícias ao desenvolvimento de sua vontade de aprender.

(PARO, 2010, p. 55)

MELO, Paulo Henrique Reis de. Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game Of Thrones. 137 f. il. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Este projeto de pesquisa busca abrir espaço para uma reflexão acerca das reconfigurações narrativas transmidiáticas como estratégia didática. A partir da utilização de narrativas transmídia, objetiva-se analisar como tais narrativas são atualizadas por dispositivos tecnológicos digitais, a exemplo de celulares, smartphones e notebooks; que ainda geram controvérsias nos espaços de ensino do IF-Sertão Pernambucano, onde são recorrentes as reclamações de professores quanto ao uso desses dispositivos; pois, segundo eles, em depoimentos nas reuniões de Conselhos de Classe e sala de professores, a atenção e o interesse dos alunos voltam-se para outros fins, o que afeta o ensino-aprendizagem. O cenário apresentado se agrava nas turmas de quarto ano do Ensino Médio Integrado, em que a desmotivação dos alunos é apontada como um fator de evasão. A existência dessa interação constante entre o aluno (humano) e esses dispositivos digitais (não humanos) abre uma oportunidade ao professor de mediar essa relação e repensar o ensino de leitura, a produção de conhecimento, a aprendizagem, as subjetividades dos envolvidos no processo educativo a partir da inserção desses dispositivos como recurso pedagógico. A necessidade de encontrar um caminho para o uso de tais dispositivos motivaram um estudo de caso sobre a possibilidade de entrecruzar Literatura e Tecnologia Digital para entender de que modo a narrativa transmidiática ressignifica o ato de contar histórias, partindo de uma série de TV. Para tanto, foi adotado como referencial teórico, dentre outros, o discurso de Jenkins (2009); Massarolo (2013); Santaella (2004); Gatti (2005); André (2013, 2015); Geertz (2008); Thiel e Thiel (2009) e Lemos (2004). Os dados foram levantados através da audiência de episódios da série, da aplicação de questionários, da realização de grupos focais; com alunos do Ensino Médio Integrado e com alunos do primeiro período de Licenciatura do Campus Petrolina, além da observação participante e de pesquisa na Internet.

Palavras-chave: Transmídia, narrativas, estratégias didáticas.

MELO, Paulo Henrique Reis de. Transmedia narratives reconfigurations and didactic strategies: from the series Game Of Thrones. 137 pp. ill. 2019. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This research project seeks to make room for a reflection about transmedia narrative reconfigurations as didactic strategies. From the use of transmedia storytelling we intend to analyze how such narratives are updated by digital technological devices such as cell phones, smartphones and notebooks; This still generates controversies in teaching at IF- Sertão Pernambucano / Campus Petrolina where there are recurrent complaints among the teachers regarding to the use of these devices; because according to them in statements at meetings of Class Councils and in the teachers' room the attention and the interest of the students have turned to other purposes and this has affected the teaching-learning process. The scenario worsens in the classes of the fourth year of the Technical High School, where the students' motivation is reduced and this is cited as a factor of evasion. The existence of this constant interaction between the student (human) and these digital devices (not human) opens an opportunity to the professor to mediate this relationship and rethink the teaching of reading, the production of knowledge, the learning process with the subjectivities of the involved parts in the educational process by inserting these devices as a pedagogical resource. The need to find a way for the use of such devices led a case study about the possibility of intersection between Literature and Digital technology to understand how transmedia narratives resignify the act of storytelling starting with a TV series. For this purpose it was adopted as a theoretical reference among others the speech of Jenkins (2009); Massarolo (2013); Santaella (2004); Gatti (2005); André (2013, 2015); Geertz (2008); Thiel and Thiel (2009) and Read (2004). The data were collected through the audience of episodes of the series Game of Thrones, the application of questionnaires, the conducting of focus groups of Technical High School students and students of the first semester of Graduation Course at Campus Petrolina in addition to observation and research on the Internet.

Keywords: Transmedia narratives, didactic strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Imagens dos filmes “Nuvem Negra” e “Necrópolis”.....	13
Figura	2	Imagens do filme “Encomenda” e da peça “A Cantora Careca”.	14
Figura	3	Sítio Água Verde em óleo sobre tela.....	34
Figura	4	Fernanda Montenegro, Sergio Britto/ cena de teleteatro.....	37
Figura	5	Representação do fluxo transmídia.....	54
Figura	6	Sala de cinema no IF-Sertão Campus Petrolina.....	61
Figura	7	Exibição de filmes e roda de conversas.....	62
Figura	8	Logomarca do evento “Conecte-se à rede!”.....	63
Gráfico	1	Percentuais de uso de redes sociais.....	72
Gráfico	2	Cont. de 1 – Leu os livros que deram origem a série?.....	75
Gráfico	3	Cont.de 2 – Assistiu a todos os episódios da série?.....	76
Gráfico	4	Cont. de 7 – Dispositivos utilizados para assistir à série.....	76
Gráfico	5	Cont. de 8 – Acompanha o fluxo transmidiático da série?.....	77
Gráfico	6	Cont. de 12 – Produziu conteúdo/experiência transmídia?.....	77
Figura	9	Capa da graphic novel <i>A Guerra dos Tronos</i>	92
Figura	10	Personagens da história em quadrinhos <i>A guerra dos tronos</i> ...	93
Figura	11	Atores interpretando personagens na série <i>Game of Throne</i>	93
Figura	12	Capas do livro <i>O Mundo de Gelo e Fogo</i>	95
Figura	13	Jogo de videogame <i>Game of Thrones: Conquest</i>	97
Figura	14	Personagens da série <i>Game of Thrones</i> em videogame.....	98
Figura	15	Cena do game <i>Game of Thrones: A Telltale Game Series</i>	100
Figura	16	<i>Os Filhos da Floresta</i> , curta <i>História e Tradição</i>	102
Figura	17	Atlas das <i>Terras de Gelo e Fogo</i> e mapa de <i>Westeros</i>	105
Figura	18	Mapa de <i>Westeros</i> , criado por fã da obra de George Martin.....	108
Figura	19	Memes de <i>Game of Thrones</i> no Facebook e Instagram	111
Figura	20	Memes de <i>Game of Thrones</i> no Instagram.....	112
Figura	21	Memes de <i>Game of Thrones</i> no Facebook e Instagram	112
Figura	22	Cena de personagens da série <i>Game of Thrones</i>	113
Quadro	1	Princípios da corrente holística e narrativa transmídia.....	116
Figura	23	Prova contextualizada a partir da série <i>Game of Thrones</i>	123

SUMÁRIO

1.	EPISÓDIO I – INTRODUÇÃO.....	12
2.	EPISÓDIO II – AMBIÊNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	18
2.1.	O UNIVERSO EM CONSTRUÇÃO.....	18
2.2.	PROBLEMATIZAÇÃO: EM BUSCA DO CAMINHO.....	21
2.3.	O “NORTE” ENCONTRADO.....	26
3.	EPISÓDIO III – TRANSBORDAMENTOS NARRATIVOS.....	30
3.1.	PRIMEIRAS NARRATIVAS.....	31
3.2.	HISTÓRIAS TRANSFORMADAS: DO TELETEATRO AO SERIADO... ..	35
3.3.	HISTÓRIAS PARTIDAS: SERIALIDADE.....	40
4.	EPISÓDIO IV – TRANSBORDAMENTOS MUDIÁTICOS	46
4.1.	CROSSMÍDIA E TRANSMÍDIA: CONTROVÉRSIAS.....	47
4.2.	POÉTICAS DA TRANSMÍDIA.....	52
4.3.	TRANSBORDAMENTOS TRANSMÍDIA.....	56
5.	EPISÓDIO V – CONTENÇÃO METODOLÓGICA.....	60
5.1.	PERCURSOS E DESVIOS.....	61
5.2.	QUESTÕES DE PRIMEIRA ORDEM.....	71
5.3.	QUESTÕES DE SEGUNDA NATUREZA.....	74
5.4.	DIALOGISMO E IMPRESSÕES.....	80
6.	EPISÓDIO VI – TRANSBORDAMENTOS EM <i>GAME OF THRONES</i>.	84
6.1.	CONTROVÉRSIAS OU MULTIOLHARES SOBRE UMA OBRA.....	84
6.2.	MULTICAMINHOS DE ACESSO AO MESMO TERRITÓRIO.....	90
6.2.1.	A história nos quadrinhos.....	91
6.2.2.	Território expandido de Gelo e Fogo.....	94
6.2.3.	O jogo na Guerra dos Tronos.....	96
6.2.4.	Curtas que expandem.....	101
6.2.5.	Cartografia das Terras de gelo e fogo.....	104
6.2.6.	Meme como prática alternativa de fãs.....	109
7.	EPISÓDIO VII – TRANSMÍDIA: UTOPIA E POSSIBILIDADES.....	113
7.1.	PRÓLOGO.....	113
7.2.	CULTURA PARTICIPATIVA: O ELO PERDIDO?.....	119
7.2.1.	Interconexões possíveis.....	121

7.2.2.	Cartografias Literárias.....	124
7.2.3.	“Cinema” na palma da mão.....	125
7.2.4.	Histórias de fãs.....	128
8.	EPISÓDIO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	133

1. EPISÓDIO I – INTRODUÇÃO

A graduação em Letras, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Análise e Produção de Textos no IF-Sertão Pernambucano em Petrolina, a docência no Ensino Médio Integrado há quase 10 anos e o encantamento pela imagem de um modo geral, pelo teatro e pelo cinema, instigaram o desejo de aprofundamento em pesquisas sobre esses “dispositivos analógicos”, que estão constantemente presentes nas aulas de Literatura ministradas por este educador. Então surgiu a necessidade de aprofundar conhecimentos, de buscar um entendimento técnico sobre artes dramáticas e cinema, em especial, já que seria preciso orientar os alunos do Ensino Médio Integrado, quanto aos domínios básicos dessas áreas, para atingirem maior excelência no desempenho de algumas propostas didáticas.

Além da docência, durante toda a trajetória acadêmica foi possível desenvolver, paralelamente, projetos de Artes Plásticas e Teatro, cujas abordagens temáticas se relacionam com a cultura nordestina, em especial a sertaneja. Há 28 anos; integrando um grupo de teatro amador, composto por atores de Petrolina e Juazeiro que já levou ao palco espetáculos como O Santo Inquérito, de Dias Gomes; Senhora dos Afogados, de Nelson Rodrigues e Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna; foi possível estabelecer um contato mais significativo e direto com conhecimentos mais específicos relacionados às artes dramáticas e, em 2018, ampliou-se a vivência teatral com a direção do espetáculo A Cantora Careca, de Eugène Ionesco. O uso do audiovisual em sala passou a exigir qualificação para complementar o conhecimento adquirido com a vivência no teatro. Era preciso aprender para ensinar aos alunos como se portar diante de uma câmera. Em 2015, participando do “Curso de Direção de Atores para Cinema e televisão”, promovido pela Fundação Joaquim Nabuco, com Christian Duurvoot, preparador de elenco de filmes como Cidade dos Homens, Capitães da Areia, Ensaio sobre a Cegueira, entre outros; foram surgindo ideias novas para aplicar na sala de aula. Foi possível ampliar essas experiências com um curso de “Roteiro para cinema”, promovido pela mesma instituição. Também acrescentaram muito a essa formação os cursos de “Produção de curta metragem” e de “Atuação para cinema”, promovidos pelo Sesc Petrolina.

Dentro ainda dessa trajetória do percurso formativo em audiovisual, é importante ressaltar a atuação em cinco produções cinematográficas: um longa metragem – “Guerra de Canudos”, de Sérgio Resende; e quatro curtas metragens: “Baseado Nela”, de Robério Brasileiro; “Encomenda”, de Vinícius Colares; “Necrópolis”, de Ítalo Oliveira, com pré-estreia marcada para o dia 16 de março de 2019 e “Nuvem Negra”, de Flávio Andrade. Este é baseado no conto “O instante da nuvem negra”, de Bruno Liberal, escritor de Petrolina que ganhou o Prêmio Pernambucano de Literatura em 2014, com o livro “Olho morto amarelo”, no qual esse conto está inserido. Além do cinema e do teatro, há um percurso de formação e produção intensa nas artes visuais, a partir de formações em cursos de curta duração e exposições coletivas e individuais na capital do estado e em Petrolina.

A seguir, serão apresentadas algumas imagens desses filmes e espetáculos teatrais que contribuíram para a formação artístico-cultural do pesquisador. Tanto as atuações no cinema como as encenações no teatro, incluindo a experiência de direção; foram construídas a partir de obras que vão das comédias populares, a exemplo da dramaturgia de Ariano Suassuna, e do teatro do absurdo aos dramas urbanos e históricos de Dias Gomes e João Ribeiro Chaves Neto; o que indica uma pluralidade de gêneros e formatos artísticos.

Figura 1 – Imagens de filmes em que o pesquisador atuou: “Nuvem Negra” e “Necrópolis”.



Fonte: Imagens cedidas pelos diretores dos filmes.

Figura 2 – Imagens do filme “Encomenda” e do espetáculo “A Cantora Careca”.



Fonte: Imagens cedidas pelos diretores das obras

Essa trajetória pessoal e profissional nas artes, que estabelece um vínculo direto do pesquisador com o objeto pesquisado, tem contribuído significativamente para a inovação das práticas em sala de aula; para a formulação de questionamentos pessoais e a busca de respostas para a validade dos componentes curriculares, institucionalmente estabelecidos; sobre as estratégias didáticas adotadas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura; bem como sobre o lugar da arte na vida dos interagentes do processo educativo e nas ambiências do IF-Sertão. Por lidar constantemente com o texto imagético e por entender o audiovisual como uma linguagem que engloba muitas outras formas de linguagem e que está em constante processo de transformação; buscamos entender de que modo, na realidade contemporânea, essas áreas inter-relacionam-se e complementam-se.

Para Vernet (2002), “[...] a imagem em movimento é uma imagem em perpétua transformação, que mostra a passagem de um estado da coisa representada para um outro estado, o movimento exige o tempo”. O autor, nessa perspectiva assevera ainda que “[...] o cinema ofereceu à ficção, por meio da imagem em movimento, a duração e a transformação: em parte, por esses pontos comuns é que foi possível operar o encontro do cinema e da narração”. O que dizer do cinema, das séries de TV, dessa “passagem de um estado da coisa representada” em tempos de revolução tecnológica; em que eles, em certo aspecto, deixam de representar a realidade para simular a realidade? As incertezas tornaram-

se aliadas na luta pessoal por buscar responder às indagações que rodeiam a maioria de nós, professores, angustiados que estamos com nosso labor cotidiano.

A busca por respostas a questões dessa natureza tem-nos levado a caminhos tortuosos, em cujo solo arriscam-se todos aqueles que resolvem pisá-lo, por serem terrenos movediços. Nesse caminhar, encontramos amigos, escritores que, embora não sabendo da nossa existência, deram-nos suas palavras de conforto, ou puxaram-nos o chão, provocando uma queda livre da torre imutável em que, comumente, nos encontramos, confortavelmente sentados.

Durante a realização desta pesquisa, ao avançar na leitura de livros como *Navegar no Ciberespaço* (SANTAELLA, 2004), *Polegarzinha* (SERRES, 2013) e *Cultura da convergência* (JENKINS, 2009); sentimo-nos, a cada capítulo e tópico de capítulo, como casca de ovo pisada por um elefante, fragilizado, mínimo diante de Golias. Vimo-nos aturdidos diante da dicotomia que nos envolve no universo escolar. A escola – essencialmente analógica – não consegue lidar com seus alunos – cada vez mais imersos no mundo digital.

Temos uma deficiência crônica de leitura e não conseguimos persuadir nossos educandos sequer a procederem a uma leitura contemplativa e não tivemos formação acadêmica que nos tivesse dado condições efetivas de lidar com as hipermídias, com o hipertexto, com a leitura imersiva a que eles estão habituados. O quadro se agrava ainda mais quando entendemos que faltam recursos estruturais nas instituições em que atuamos, para amparar as ações pedagógicas de que necessitamos.

Os abismos que nos engolem foram criados por nós mesmos, são “monstros da nossa própria criação”. Sobre os abismos que separam professores, alunos e escola precisam ser edificadas as bases necessárias para um novo caminhar, necessário para essa nova era: a digital.

No ciberespaço, navegar requer um “desdobrar cuidadoso” (ou um “farejar desconfiado”). O sobrevoar apressado do leitor/navegador errante já não é mais comum nas instituições escolares. Quando o é, identifica-se com atitude de professores, não de alunos. Isso, claro, ajuda a cavar o abismo e aumentar as dicotomias, pois as realidades virtuais alteram as relações tempo-espaço, bem como

as relações sujeito-objeto, imagem-sujeito. A imagem passa a ser estruturante do real, deixando, assim, de ser representação para constituir-se em simulação da verdade. Tais alterações ocorrem de modo exponencial no ciberespaço enquanto as instituições de ensino parecem assistir a tudo, muitas vezes, indiferentemente.

O ciberespaço, Segundo Lévy (2015), em algumas dezenas de anos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Ele será o equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação e as comunidades educativas precisam estar preparadas para lidar com essa “realidade”, infinita, desterritorializada, transmultiplurilinear.

Passadas quase três décadas do lançamento da primeira edição de “*A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*”, as palavras de Lévy (ibid.) ainda ecoam com certa atualidade, mormente, ao tratar da mediação tecnológica e dos coletivos inteligentes. Entretanto, não nos parece que a escola tenha acompanhado o ritmo de transformações pelas quais a sociedade passou nesse período, sobretudo no tocante àquelas advindas da telefonia móvel e da convergência dos meios de comunicação. O autor, como um bom visionário, anteviu o cenário que nos rodeia, ao abordar já àquela época a desterritorialização e transmultiplurilinearidade da realidade. Todos esses prefixos e sufixos agregados aos radicais “terra” e “linha” agregam múltiplos significados às palavras, reforçando a ideia de que mesmo com os pés fincados na terra (nas casas, nas ruas, nas praças, nas escolas) é possível estar em “muitos lugares” e seguir em “muitas direções”. Os sujeitos “descentrados” (HALL, 2015) transitam mais facilmente pelo mundo físico, mas também por mundos possíveis e mundos virtuais e podem acessar estes por múltiplas plataformas midiáticas. Há hoje muitas portas e caminhos de acesso aos “mundos”, às informações e às “realidades”. O termo pluralizado deve-se ao fato de entendermos que a tecnologia digital potencializou a simulação de realidades ou ampliou a “aridez do real” (BAUDRILLARD, 1981).

Nessa realidade, marcada pela convergência midiática, há “uma inundação de informações” que transborda para além das margens, continuamente, cujo fluxo de conteúdos não pode e não deve ser controlado. Nesse contexto de fluxo informacional constante e transbordamentos midiáticos convergentes, a escola precisa se reinventar. Não dá mais para se conceber o conhecimento de forma

hierarquizada, verticalizada como se houvesse “saberes superiores” que seguissem um percurso linear de transmissão e aquisição. O conhecimento está em toda parte, pulsante... Transbordante... E a escola precisa lidar com essa realidade de que ele, o conhecimento, deve ser construído coletivamente, colaborativamente.

É nesse contexto de demandas e emergências, advindas da comunicação ciberespacial e da convergência das mídias que surge a *Transmídia* como objeto desta pesquisa. Partimos da hipótese de que, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis (mormente os dispositivos móveis, com acesso à Internet) é possível produzir conteúdo, ensinar e aprender, colaborativamente, a partir das narrativas transmidiáticas. Tal possibilidade foi motivada pelo objetivo de compreender de que forma a transmídia, a partir dos princípios que a constitui, reconfigura as narrativas e ressignifica a serialização televisiva, a literatura e o próprio ato de narrar.

Durante o percurso da pesquisa, sentimos necessidade de refletir sobre o lugar do audiovisual e da literatura, em tempos de revolução tecnológica, no contexto do IF-Sertão Campus Petrolina, onde a pesquisa foi desenvolvida. Para isso, buscamos estabelecer relações entre os romances de folhetim, o teleteatro e sua consequente ligação com a serialização televisiva, perfazendo uma trajetória que parte da TV analógica à TV digital. Além disso, sentiu-se a necessidade de estabelecer diferenças conceituais entre *crossmedia* e *transmedia* e refletir sobre possíveis controvérsias em torno desses conceitos.

Partimos do pressuposto de que as narrativas transmidiáticas procedem a uma transformação de “estado de coisa” quando propõem o transbordamento de conteúdo através de um entrelaçamento de linguagens, mídias e plataformas que redimensiona as estruturas narrativas. Tal pressuposto nos leva a crer que é possível explorar a potencialidade das narrativas transmídia como recurso didático, já que esse tipo de narrativa abre espaço para a cultura participativa. É essa transformação de estado de coisa, que a arte de um modo geral possibilita, que interessa a esta pesquisa, já que a escola pouco se transforma frente ao cenário de mudanças pelas quais o mundo passa. Frente ao dinamismo e às incertezas dessa época marcada por profundas transformações culturais, cabe, principalmente, à arte o papel de incorporar essas transformações. Para observação dessas transformações de que tratamos, provenientes da transmídiação, adotamos como

referência uma das obras de maior sucesso midiático dos últimos tempos: a série de TV *Game of Thrones*.

É melhor aguardar cenas dos próximos episódios.

2. EPISÓDIO II – AMBIÊNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste episódio, de forma bastante pragmática, buscar-se-á construir um desenho do cenário em que a pesquisa se desenvolveu, apresentando o universo ou ambiência institucional a partir de discursos que se materializam em textos que norteiam as ações dos sujeitos que “transitam” pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano no Campus Petrolina. Além disso, serão apresentados desafios e contradições que permeiam as vivências desses sujeitos nessa instituição de ensino.

2.1. O UNIVERSO EM CONSTRUÇÃO

Há uma tradição muito comum em nossa sociedade que conduz-nos a apresentar nosso território (sala, casa, sítio, escola) a quem ali chega pela primeira vez. Em geral, temos o hábito de enaltecer as qualidades do lugar, como forma de envolver os visitantes naquele universo. Ao adentrarmos no território do IF-Sertão Pernambucano, tentaremos apenas ser realistas. Inicialmente, faz-se necessário apresentar algumas características dessa Instituição de Ensino, presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP), que serviram para nortear esta pesquisada.

Quanto a esse Instituto Federal, que está inserido em uma região dividida em áreas de sequeiro e irrigada; cabe ressaltar que se insere como uma instituição de educação superior, básica e profissional, multicampi (são sete campus atualmente), especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A Base da conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas visa melhorar a ação sistêmica da educação, interiorizar e socializar o conhecimento, popularizar a ciência e a tecnologia, desenvolvendo os arranjos produtivos sociais e culturais locais, com foco na redução das

desigualdades sociais, tomando como base os eixos de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Dentre as finalidades e características do IF Sertão PE, diretamente relacionadas ao objeto de pesquisa em questão, destacam-se:

- a- Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação deste Instituto Federal;
- b- Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- c- Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- d- Promover e estimular meio de inclusão social que se utilize de conhecimentos científicos e aparatos tecnológicos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017)

O IF-Sertão pernambucano tem como visão ser uma instituição de excelência em todos os níveis e modalidades de Ensino, articulados com a Pesquisa e a Extensão, comprometida com a transformação social, fundamentada na ética e na cidadania e apresenta como valores o respeito, o comprometimento, a criatividade, a ética, a cooperação, a equidade, a diversidade, a flexibilidade, a valorização do ser humano e a transparência.

Apesar disso, tais proposituras, previstas no PPP (Projeto Político Pedagógico) precisam encontrar sua efetivação na práxis escolar. No IF-Sertão, os professores do Ensino Médio Integrado ainda se submetem a um padrão curricular hierarquizante e verticalizado; mantendo-se presos a uma estrutura fixa pré-determinada pelos componentes curriculares, à transmissão de conteúdo e à memorização de características de autores e escolas literárias. Refere-se aqui, em particular aos de Língua Portuguesa. No Campus Petrolina, ainda não se conseguiu escapar às amarras curriculares e à metodologia tradicional de ensino. Percebe-se, no entanto, que não é possível obter um resultado plenamente eficaz, adotando-se uma postura de submissão a esse modelo de escola e de currículo.

Nas turmas de Ensino Médio Integrado, os componentes curriculares de Língua Portuguesa privilegiam o ensino de gramática, de características de escolas literárias e de gêneros textuais, o que, segundo revelam as conversas com alunos do Ensino Médio Integrado, tem contribuído para o desinteresse pelas aulas. Por essa razão, a atenção deles – corpo e mente - volta-se para as possibilidades atrativas, trazidas pelos dispositivos digitais de que dispõem. É inegável a potencialidade dos recursos digitais dos quais se dispõe hoje, como são inegáveis os desafios que estão por vir nessa tensão de forças entre professores e alunos. Investir em formação inicial e continuada de professores sintonizada com a era digital e garantir acesso ilimitado e de qualidade à internet é um caminho possível nessa nova forma de caminhar a que o mundo digital aspira.

Torna-se difícil, a qualquer professor que adote sempre, ou quase sempre, uma pedagogia tradicional, ou mesmo que não recorra às tecnologias da informação e comunicação, concorrer com esses dispositivos tecnológicos, tão cheios de novidades e encantos. Há uma infinidade de possibilidades ao alcance da maioria dos alunos do IF-Sertão Campus Petrolina, advindas do acesso mais fácil à Internet e a dispositivos móveis como celulares, smartphones, e notebooks. Hoje é possível falar, gravar voz, ouvir música, fotografar assistir a filmes, editar imagens com um dispositivo tecnológico que cabe na palma da mão. Eles estão em todos os lugares, com preços geralmente acessíveis à maioria dos jovens e com compra “facilitada” em muitas prestações. Como resultado, todos os espaços são ocupados por essas máquinas sedutoras.

Vivemos, já há algumas décadas, a realidade da portabilidade e, mais ainda, do consumo de dispositivos móveis, cujos usos são múltiplos, diversificados, pois possibilitam desenvolver uma gama significativa de tarefas em variados espaços (casa, praças, consultórios, salas de aula). O celular hoje pode ser considerado como “uma central de multimídia computadorizada” (BARRAL, 2012, p.7), utilizada para conversação, conexão à Internet, acesso a contas bancárias, orientação no trânsito (GPS), edição de imagem, gravação de áudio e de vídeo etc. Ele funciona como um prolongamento do corpo, como uma extensão do cérebro. É impossível não perceber essa necessidade de os sujeitos estarem ligados corpo-cérebro-alma aos seus dispositivos móveis. Para Lemos (2004, p. 7), “A necessidade de mobilidade e de contato permanentes parecem ser as grandes questões propulsoras

do consumo da telefonia celular”. O que se pode perceber, em tempos de acesso fácil às tecnologias digitais, é que essa conexão se dá a partir de uma supervalorização da imagem, do audiovisual. Com os celulares e notebooks, é possível baixar filmes a todo instante e vê-los em qualquer lugar.

Nesse sentido, emerge a necessidade de se fazer um entrecruzamento entre as emergências do ensino de literatura e as diversas possibilidades do uso do audiovisual na escola; pois, vivendo em uma época em que a imagem é supervalorizada. Vende-se para o mundo uma imagem, uma performance pessoal e profissional numa velocidade nunca antes imaginada, sem sair da frente da tela, o que modifica completamente também a relação tempo/espaço. Perder a oportunidade de lidar crítica e criativamente com esse universo imagético, é correr o risco de ficar à margem das transformações pelas quais passa o cinema, a televisão, a Literatura, enfim, por que passa o mundo.

Particularmente, se entendermos o ensino de Literatura práxis de letramento, como espaço de construção de sentido, discursos e identidades, há que se repensar seu ensino na contemporaneidade, marcada por novos espaços de educação e informação, por transformações intensas e constantes; território de multiculturalismo, ocupado por sujeitos de identidades descentradas¹ (HALL, 2015). Repensar o ensino, em particular o da Literatura, significa adotar uma postura aberta ao inesperado, reflexiva, fundada na tríade sujeitos-ensino-aprendizagem. O cenário, que se desenha, pede um olhar reflexivo e isso é o mínimo que se pode fazer.

2.2. PROBLEMATIZAÇÃO: EM BUSCA DO CAMINHO

Nesse cenário, dividido entre o que se tem efetivamente e o que se pressupõe desejável, qual seria o papel do professor de Literatura em época de revolução tecnológica e digital, cujo traço mais visivelmente notado é uma estreita relação homem-máquina? É possível dar um sentido novo ao ensino de Literatura a partir do uso do audiovisual, sem comprometer os componentes curriculares pré-estabelecidos, no sentido de sua aprendizagem efetiva?

¹ Termo utilizado por Stuart Hall em “A identidade Cultural na Pós-Modernidade.”

Nova (2003, p.189), ao tratar da importância da imagem, associada ao uso de tecnologias digitais para sua produção afirma que:

Com a criação das imagens tecnologicamente reproduzíveis, inicialmente com a fotografia, o universo imagético vai rapidamente se ampliando. Do cinema à TV e depois às multimídias informatizadas. As características dessas novas tecnologias propiciam condições para que as imagens e o audiovisual apareçam progressivamente como as linguagens dominantes desse novo mundo que começa a mostrar sua face ...ou melhor, sua tela! A vida torna-se uma “verdadeira” “tela viva” onde já não mais se distingue o real de sua representação!

A autora afirma ainda que há “um verdadeiro processo de estetização dos sujeitos e da vida, com o predomínio da imagem, do visual e do audiovisual.” (NOVA, 2003, p.189). Palavras que vêm confirmar a noção de que uma cultura escolar centrada unicamente na cultura livresca, em que há uma hegemonia da escrita; não conseguirá sustentar-se, frente ao apelo imagético da era tecnológica. Criar conflitos com os educandos devido ao manuseio desses dispositivos digitais nas ambiências escolares é acirrar disputas, é negar o poder que as imagens exercem na contemporaneidade. Falta-nos, como educadores pensantes, compreender a complexidade dessa relação homem-máquina-imagem, ou qualquer outra ordem que se deseje dar a essa relação, e buscar caminhos, não respostas, para o uso frequente desses dispositivos nas salas de aula.

Por ambiências, entende-se e corrobora-se com o sentido expresso no texto a seguir, ao afirmar que :

Quando falamos em ambiência, pensamos em humanização por meio do equilíbrio de elementos que compõem os espaços, considerando fatores que permitam o protagonismo e a participação. Pressupõe o espaço como cenário onde se realizam relações sociais, políticas e econômicas de determinados grupos da sociedade, sendo uma situação construída coletivamente e incluindo as diferentes culturas e valores.(BESTETTI, 2014, p. 602)

Logo, não se pode pensar as ambiências, adotando-se práticas, quaisquer que sejam, que, por qualquer razão, alijam os sujeitos de quaisquer processos.

Nova (2003, p. 192) acrescenta ainda, tomando como base esses novos arranjos do digital, que

As novas tecnologias imagéticas, em especial as de suporte digital, abrem um imenso potencial para a criação de novas formas homomaquínicas de comunicação, que certamente

superarão os limites tanto dos textos escritos quanto dos audiovisuais clássicos, tão caros à modernidade e à chamada “Era da Imagem”. Esse potencial diz respeito sobretudo a três possibilidades: a mesclagem de diversas linguagens num único suporte, a ampliação das formas de interatividade e a viabilização de produções coletivas.

Nesse sentido, o sentido da ressignificação das tecnologias digitais na sala de aula – emergência inquestionável da realidade contemporânea - Lopes (2005) afirma que “as tecnologias digitais favorecem novas iterações entre agentes humanos e técnicos e fazem emergir novas formas de aprender fundamentadas muito mais nos sentidos, sentimentos e emoções”. Percebe-se, nesse contexto, que a chegada cada vez mais intensa das tecnologias digitais e o acesso ampliado aos novos dispositivos disponíveis no mercado, além das novas práticas sociais de leitura e escrita, que devem estar condizentes com o mundo contemporâneo e com textos multissemióticos circulantes; requerem da escola trabalhos focados nessa realidade (DIAS, 2012, p. 95). Ao discutir o lugar das novas tecnologias da informação e da comunicação, Carbonell (2002) coloca como uma grande incógnita a magnitude e o ritmo da mudança que se operará na esclerosada instituição escolar, sobretudo na escolarização obrigatória, na qual deverá manter sua função tradicional de guarda e na qual o tempo escolar é muito mais lento e mais conservador e não corresponde às mudanças científicas, econômicas, culturais e tecnológicas. A escola sofre de debilidade física e mental e suas estruturas, ancoradas em preceitos modernos, estão corroídas, desgastadas pelo tempo. A esclerose impede que consiga correr em direção ao mundo contemporâneo.

Serres (2013, p. 27-28) reflete muito apropriadamente o contraponto entre a escola e as emergências do nosso tempo quando afirma que

Sentimos ser urgentemente necessária essa mudança decisiva do ensino – mudança que pouco a pouco repercute na sociedade mundial e no conjunto de suas instituições ultrapassadas; mudança que não abala apenas o ensino, mas também, e muito, o trabalho, as empresas, a saúde, o direito e a política, isto é, o conjunto de nossas instituições -, mas estamos longe disso ainda.

E radicaliza quando afirma, em linguagem quase absolutamente poética, que

Diante da Torre imóvel, ferrosa e ostentando, orgulhosamente, o nome de seu autor (esquecendo-se dos milhares que a ergueram, tendo alguns morrido na sua execução), diante da

Torre que carrega, no alto, um dos emissores da voz do dono, estará dançando – nova, variável, móvel, flutuante, colorida, matizada, turbulenta, marchetada, mosaica, musical, caleidoscópica – uma torre volúvel, feita de pequenas chamas de luz cromática, representando o coletivo conectado, ainda mais real, pelos dados de cada um, ela se apresenta virtual e participativa – decisiva, quando assim se quiser. Volátil, viva e suave, a sociedade de hoje mostra mil línguas de fogo ao monstro de ontem e de antigamente, duro, piramidal e gelado. Morto. (SERRES, 2013, p. 93-94)

É preciso encontrar um ponto de equilíbrio que dê sustentáculo às ações das instituições de ensino, bem como às ações pedagógicas no conflitante e incerto território em que pisamos. Encontrar o equilíbrio entre o tradicional e o novo talvez seja a “bengala” que auxiliará a caminhada, ainda que lenta, dos esclerosados rumo às incertezas do amanhã.

Se o tempo presente requer da escola uma atualização de suas estruturas (corpo e mente), para estar condizente com o mundo contemporâneo e com textos multissemióticos² que circulam em toda parte; que trabalhos focados nessa realidade contemporânea poderiam fazer emergir novas formas de aprender fundamentadas nos sentidos, sentimentos e emoções? Dada a potencialidade dos dispositivos digitais móveis, o acesso ampliado a eles, a possibilidade de aprendizagens múltiplas a partir deles, a necessidade de dirimir problemas relacionados ao ensino de Literatura e de ressignificar o ensino-aprendizagem; percebe-se que o audiovisual pode ser um bom caminho para se refletir o mundo e o lugar dos sujeitos nesse mundo, o que pode colocar professores e educandos no papel de produtores do conhecimento e aprendentes.

Ao tratar da imagem em movimento, Thiel e Thiel (2009, p. 13) afirmam que “[...] o cinema contribui para o aprimoramento da habilidade leitora, a construção de conhecimentos linguísticos e culturais, o estudo da estrutura narrativa [...] e para apreensão de novas referências e relações entre áreas e discurso”. Napolitano (2010, p.11-12), mantendo, de um modo mais geral, o mesmo sentido, afirma que “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

² Refere-se à multiplicidade de linguagens (verbal, audiovisual etc.)

Ao tratar de “cinema”, é necessário entender que o termo, embora tomado de forma particular e em contextos também particulares, assume aqui um sentido mais abrangente de audiovisual (curta, média, longa metragem, séries de TV). Até porque, o que presenciamos atualmente é o estreitamento do campo que separa cinema de televisão. Muitas vezes, emprega-se a mesma tecnologia de produção das obras para ambos os veículos. Vemos filmes que se transformam em Séries de TV; assistimos a séries que são transformadas em filmes. A televisão, muito embora tenha desenvolvido gêneros e formatos que lhe são próprios, lida com a matriz da linguagem audiovisual que é comum ao cinema e ao vídeo. A melhor definição para televisão é oferecida pela especificidade dos formatos e do tipo de programação (CANNITO, 2010).

Furtado (2001, apud. CANNITO, *ibid.*) em seu artigo “Cinema e televisão”, faz críticas a quem acredita haver uma distinção entre cinema e televisão, por não existir, segundo ele, especificidade na linguagem desta, já que os signos (sonoros, gráficos) usados pela televisão e pelo cinema são os mesmos. Todavia, no mesmo contexto, reconhece a existência de uma diferença:

A diferença não está na linguagem em que se constrói a narrativa no cinema ou na televisão, e sim na maneira como uma e outra são apreendidas. A diferença não é como se faz, mas sim como se vê. (apud. CANNITO, *ibid.*, p. 43)

O que dizer, no contexto atual, sobre a possibilidade de se assistir a um filme ou a uma série de TV em um dispositivo móvel? O que, efetivamente, estamos assistindo se, como afirma Cannito (*ibid.*, p.84), “Uma imagem produzida originalmente para cinema pode, com a tecnologia digital, ser exibida também no celular”? Mudanças dessa natureza acabam, conseqüentemente, alterando as relações de consumo e isso tem repercussões na Educação.

É preciso entender de que modo a linguagem do audiovisual, a partir dos novos arranjos do digital, altera as relações professor-aluno, alunos e saberes, professor e saberes. Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre quais seriam as reverberações do seu uso para produção de conhecimento, a educação colaborativa, as subjetividades e a construção de identidades dos alunos do Ensino Médio Integrado do IF-Sertão.

2.3. O “NORTE” ENCONTRADO

A partir da observação de espaços como a Biblioteca e o Pátio do Campus Petrolina, nota-se pouca relação dos alunos do Ensino Médio com livros físicos. Ainda que encontremos discursos construídos em sua defesa. Não se refere, nesse sentido, ao livro didático – uma imposição. Mas daquela busca espontânea, daquele desejo de consumo e deleite. Em diálogos estabelecidos em sala de aula e em conversas informais no pátio e corredores da Instituição, é possível notar que os alunos se consideram muito mais envolvidos com e pelas telas do computador, do cinema e da TV do que com as páginas de um livro. Esse tipo de leitor, o do livro, encontra em Santaella (2004) uma caracterização bastante significativa, quando esta afirma que “esse tipo de leitor (contemplativo) é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis [...] que não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo”.

A autora afirma que

O leitor do livro, meditativo, observador ancorado, leitor sem urgências, provido de férteis faculdades imaginativas, aprende assim a conviver com o leitor movente; leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo. (SANTAELLA, 2004, p.30)

Como são levados pela velocidade do mundo contemporâneo, buscam interatividade constantemente. Consideram-se leitores moventes (aqueles leitores mais apressados, de linguagens híbridas como cinema, televisão) ou imersivos - aqueles leitores das telas de um computador que estão mergulhados num universo de signos eternamente disponíveis: o hipertexto (textos, imagens, sons, filmes...) [SANTAELLA, 2004]. Por isso, e nesse contexto de apelo ao imagético e à velocidade, característico da contemporaneidade, a autora supracitada defende que

[...] o cinema tornou-se a arte definidora da experiência temporal da modernidade, oscilação entre a intensidade de um instante sensório e sua evanescência igualmente potente, que transformou a estrutura mesma da experiência e criou novas formas de sensibilidade e de pensamento, uma outra maneira de interagir com o mundo (SANTAELLA, 2004, p. 30-31).

Santaella (2004) dá uma contribuição importante a este trabalho ao estabelecer um perfil do terceiro tipo de leitor, dentre os três tipos de leitores por ela elencados na sua obra *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo; a saber, o contemplativo, o movente e o imersivo; quando afirma que*

Trata-se de um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Esse o tipo de leitor se faz presente no IF-Sertão e cobra para si um novo olhar, uma nova postura, novas interações. Muito embora seja possível observar, em cada um dos tipos de leitor, a mescla dos três tipos apontados por Santaella (ibid.); são os leitores movente e imersivo que se sobressaem. Então, não é mais possível gozar plenamente todos os direitos, estando à margem da realidade digital, e por que não dizer à margem do mundo virtual. As instituições escolares, eminentemente analógicas, precisam adaptar-se à realidade vivida pela maioria de seus alunos, cada vez mais imersos na cultura digital.

E nesse contexto, estabelecer uma costura que possa entrelaçar o audiovisual, a literatura e a tecnologia digital pode ser um ponto de partida para compreender as ambiências institucionais e as relações de conhecimento que nelas se constituem, ou se pretende constituir, no tocante ao ensino-aprendizagem, já que vivemos em uma era na qual as mídias digitais alteraram a forma de consumo e produção de informação. O que antes era disponibilizado em uma única mídia, nos últimos anos, passou a ser distribuído entre plataformas midiáticas diversas, constituindo aquilo que Jenkins (2009) denominou de “cultura da convergência”. O autor, por convergência, referiu-se ao “[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (JENKINS, 2013, p. 30). O autor acrescenta a ideia de que “A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar

novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (JENKINS, 2009, p. 29-30).

Ainda segundo o autor

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS, *ibid.*, p. 30).

Convergência, em função de quem fala ou do que se imagina estar falando, para Jenkins, é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais. Trata-se de uma época de colisão entre novas e antigas mídias, de cruzamento entre mídia corporativa e mídia alternativa e onde a interação entre o produtor de mídia e o poder do consumidor acontece de maneira imprevisível (JENKINS, *ibid.*).

A cultura da convergência, em função dessas particularidades, por contar com a possibilidade de fluxo de conteúdo por meio das mais diversas mídias, além do potencial de colaboração; abriu caminho para uma nova forma de comunicação: a narrativa transmídia, que é uma tradução posterior, em português, do termo *transmedia storytelling*³; termo cunhado por Jenkins (*ibid.*), cujo significado, nos países de língua inglesa, é “o ato de contar histórias através de várias mídias”.

Na obra *Cultura da Convergência*, o referido autor esclarece como funcionam, ou deveriam funcionar, as histórias na forma ideal das narrativas transmidiáticas.

Uma história transmidiática se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (JENKINS, *ibid.*, p. 138).

³ Refere-se à capacidade de contar histórias em múltiplas plataformas midiáticas.

O conteúdo de uma obra literária, por exemplo, pode ser contado de diversas formas e em mídias diversas de modo independente e complementar: filmes, jogos, séries de televisão, HQs, desenhos animados, dentre outros. Essa possibilidade, a partir da Internet, abre espaço para a interação e a aprendizagem colaborativa. Então, o universo das narrativas transmidiáticas parece indicar caminhos a serem percorridos por quem busca esse fluxo ou entrelaçamento de mídias e conteúdos.

Entretanto, para que haja sucesso na aplicação do conceito *Transmedia Storytelling*, a elaboração da história em cada mídia deve manter um caráter de autossuficiência, e o aproveitamento de todas as mídias deve ser maior do que a soma das partes. O engajamento com cada mídia aumenta a compreensão e o aproveitamento, além de vincular emocionalmente a audiência com a história (OLIVEIRA, 2015). Tem-se, em linhas gerais, a ideia de que “o todo, sem a parte, não é todo” e que seu contrário também ocorre, já que a parte, sem o todo, não é parte. Em outras palavras, há uma integralidade das partes com o todo significativo. Ainda que haja uma autossuficiência das partes de uma narrativa, a compreensão do todo garante a completude do universo.

A narrativa transmídia, desse modo, abre espaço para a inteligência coletiva, pois apresenta, pelo menos, as condições técnicas e humanas, para desencadear um processo de reconhecimento e mobilização de competências (LÉVY, 2015). A ideia de um letramento “transmidiático” transcende a noção de tempo e espaço e requer a mobilização coletiva de competências. A compreensão de uma obra requer a colaboração e a distribuição de conteúdos vindos de toda parte. Há, de certa forma, uma horizontalização do conhecimento que é construído a partir da contribuição de interagentes, cujas redes de ligação, ocorrem, sobremaneira, nos espaços virtuais. O *ciberespaço*⁴, uma das moradas da narrativa transmídia, torna-se, assim, “o espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados (LÉVY, 2015, p. 30). A reterritorialização está ou poderá se dá em qualquer espaço em que se esteja “conectado” à realidade seja ela física, seja virtual. Conectar-se ao mundo através da atualização do conhecimento e das estratégias didáticas, analógico ou virtualmente, poderá conduzir a escola à reterritorialização necessária ao mundo contemporâneo.

⁴ Termo comumente utilizado para designar o espaço virtual da comunicação em rede.

A ideia de amplitude do universo ficcional transmidiático e seus desdobramentos são ratificados pelas palavras de Massarolo e Mesquita (2013, p 36), quando estes afirmam que

O mundo de histórias da narrativa transmídia promove a imersão das audiências em novas formas de experiências, nas quais as histórias mais significativas reforçam a noção de pertencimento a um universo narrativo mais amplo. Assim, uma história ao ser desdobrada para outras mídias é compartilhada por novas audiências.

Dentre as principais estratégias das narrativas transmídia (*storytelling transmídia*), Massarolo (2013) aponta a combinação de serialidade e dispersão textual, a partir dessa imersão em mundos ficcionais. O mesmo autor, ainda tratando da potencialidade imersiva, acrescenta que “[...] a imersão transforma os espaços da ficção numa realidade lúdica enquanto a dispersão textual, aproxima as audiências do universo narrativo expandido por diferentes plataformas (MASSAROLO, 2013, p.337).

3. EPISÓDIO III – TRANSBORDAMENTOS NARRATIVOS

O episódio a seguir apresenta, em certa medida, um sincretismo de linguagem, uma vez que introduz maior grau de subjetividade ao presente texto; pois traz reflexões sobre a vivência pessoal do pesquisador nas ambiências em que passou a infância, etapa na qual conviveu com pessoas e histórias que permearam seu imaginário e memória afetiva e que trouxeram reflexos à vida pessoal do adulto e do profissional que começaria a ser forjado com forte influência dessa fase da vida. Das histórias narradas à beira da fogueira no interior do Sertão Pernambucano; segue-se em busca de outras reflexões em torno das origens do teleteatro – peças teatrais exibidas ao vivo na televisão – no Sudeste do Brasil e sua importância para o aprimoramento da linguagem televisiva. Por fim, o episódio, trazendo como referência os romances de folhetins, histórias difundidas em capítulos nos meios de comunicação do Século XVIII e o cinema em seus primórdios; passa a tratar dos formatos ou gêneros que constituem a serialidade enquanto estratégia televisiva que marca o drama seriado contemporâneo e que se consolidará como princípio das narrativas transmidiáticas, mas este é assunto para os próximos episódios.

3.1. PRIMEIRAS NARRATIVAS

“Mate o menino! E deixe o homem nascer!” – Mestre Aemon

Durante minha infância e parte da adolescência, férias era sinônimo de viagem ao interior do nosso interior. Tínhamos deixado o povoado de *Campo Santo*⁵ para morar e estudar na cidade de Ouricuri, Sertão de Pernambuco; de cujo distrito Campo Santo fazia parte. Ao chegar a esse pequeno vilarejo, depois de um semestre de estudos e muita dificuldade, éramos, imediatamente, enviados ao *Sítio Água Verde*⁶, à casa de Antônio Francisco Damasceno, ou Antônio França, ou simplesmente “Pai Tonho”, nosso saudoso e inesquecível avô.

Ali, no Sítio Água verde, passaríamos as férias, eu e meus irmãos, trabalhando duro: plantando, capinando, cuidando dos animais (gado, ovelhas, bodes, cavalos, jumentos...); carregando água, capim, cana, rapadura no lombo de animais. Ali, aprendemos lições que levaríamos para o resto de nossas vidas duras. Aprendemos a suar no cabo da enxada e a valorizar o trabalho. Ali tivemos nossos primeiros exemplos de honestidade, de solidariedade, de valorização da diversidade, Ali dormiam vaqueiros, trabalhadores da roça, boiadeiros, viajantes, estudantes e os donos da casa... Comendo da mesma comida e dormindo nas mesmas condições... Ali conviveram negros, brancos, amarelos... Pobres e miseráveis; crianças, jovens; homens e mulheres feitos... Idosos. Ali partilhávamos tudo: trabalho, sonhos, alegrias... Histórias. Sim, partilhávamos muitas histórias!

À noite, sentávamos no alpendre da casa, em grandes bancos de tronco de baraúnas, para contar histórias. Nas noites mais frias, acendíamos uma fogueira no terreiro da casa, acomodávamos à beira e entorno da fogueira, em tamboretas de couro de boi ou simplesmente deitávamos no chão em peles de carneiro ou bode... Idosos, adultos e crianças a ouvir e contar histórias.

As narrativas eram as mais diversas possíveis, mas havia uma tendência natural e quase espontânea em seguir mais ou menos uma temática a partir dos primeiros causos contados. Parece-me que, sem nos darmos conta, construíamos uma espécie de serialidade à beira da fogueira. Áamos das histórias de pescadores e

⁵ Povoado localizado no Sertão Pernambucano. Atualmente é distrito de Santa Filomena-PE.

⁶ Logradouro, próximo ao Povoado de Campo Santo, pertencente ao município de Dormentes-PE.

caçadores às histórias de assombração. Todas elas sempre impregnadas de sincretismo entre realidade e ficção. Mas eram contadas quase sempre como verdades, pois “fulano, filho de sicrano” havia dito que ocorreram daquele jeito. Quase todas elas eram contadas de forma arrebatadora. Fomos todos impactados por essas histórias. Mas acho que elas marcaram profundamente a minha vida. Talvez venha dessa fase o meu gosto pelo teatro e pelo cinema. Talvez venha dessa fase de minha vida o gosto pela imagem e pela cultura popular. Não sei efetivamente, mas as minhas memórias mais profundas vêm da minha infância, das histórias que ouvi, da casa do meu avô... Dos meus avós.

Uma dessas narrativas jamais será esquecida, pois está encrostada na minha espinha em forma de arrepio. Explico. Em umas dessas noites, alguém contou uma história “real”, um “fato” que havia ocorrido com um primo do meu pai, chamado Quincas. Segundo disseram, quando Quincas estava vindo de sua roça para o vilarejo de Campo Santo, ao anoitecer, após ter separado as vacas dos bezerros, para ordenha no dia seguinte; ao subir uma ladeira; sentiu sua camisa ser puxada por alguém... Ele olhou para trás, mas não havia ninguém. Quincas, um pouco atordoado, continuou sua caminhada quando sentiu outro puxão na camisa, desta vez, seguido de uma voz que dizia: “Quincas, você não ajudou a carregar meu caixão!”. Era a voz de uma prima sua que havia morrido há poucos dias, com a face quase completamente corroída pela lepra.

Não sei o que Quincas fez após esse momento, mas disseram que quase ficou louco, atormentado pela voz e imagem da prima morta. Entretanto, sei o que essa história fez comigo. Todas as vezes que era enviado ao vilarejo para resolver quaisquer coisas, sempre a cavalo, em qualquer horário, ao me aproximar do local onde o “fato” ocorreu (conhecido como *Baixa do Mulungu*⁷), sentia um frio na espinha e a impressão de que aquela mulher de rosto disforme estaria ali, à espreita, aguardando para puxar a minha camisa. Como todo adolescente corajoso, chicoteava o cavalo e punha-o a correr desesperadamente. Na minha cabeça infantil, pensava: “essa alma/mulher não poderá jamais me alcançar”.

⁷ Árvore de médio porte nativa da América Central e América do Sul. É encontrada em regiões de cerrado e caatinga.

Anos depois, já adulto, formado, casado, pai de dois filhos, ao passar de carro sozinho no mesmo local, ao anoitecer (hora em que sempre evitei passar ali); precisei reduzir muito a velocidade, por causa de buracos na estrada provocados pela chuva. Senti o mesmo pavor, o mesmo frio na espinha, a mesma sensação de que alguém (uma mulher morta há anos, com rosto disforme) puxaria minha camisa. Com o carro quase parado, senti desespero e saudade dos cavalos que, rápidos como o vento, tão bem me livravam dessa imagem assustadora.

Não sei explicar ao certo as razões dessa memória tão forte. Talvez a história, talvez o ambiente, talvez a hora e o modo como ela foi contada. Não sei. Parece-me que, sem querer, um universo extremamente forte era criado em torno dessas narrativas. As palavras de Murray (2003, p. 9) talvez possam ajudar a compreender esse contexto:

A narrativa é um de nossos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo. É também um dos modos fundamentais pelos quais construímos comunidades, desde a tribo agrupada em volta da fogueira até a comunidade global reunida diante do aparelho de televisão. Nós contamos uns aos outros histórias de heroísmo, traição, amor, ódio, perda, triunfo. Nós nos compreendemos mutuamente através dessas histórias, e muitas vezes vivemos ou morremos pela força que elas possuem.

É possível que os mesmos monstros que assombravam Quincas fossem partilhados por quem contou e por quem ouviu aquela história. É possível que aquelas histórias de medo e bravura fossem uma maneira de nos humanizar em torno da fogueira. Os contadores muitas vezes incorporavam as histórias contadas como se eles próprios tivessem-nas vivido, num ato claro de representação ou teatralização. Com referência a esse contexto, mais uma vez, reportamo-nos a Murray (2003): “A representação permite que exercitemos comportamentos alternativos que não fazem parte das nossas rotinas de sobrevivência. No final das contas, isso aumenta nosso repertório de comportamentos de sobrevivência”. A casa do meu avô já não existe, foi vendida por necessidade e, posteriormente, abandonada por aqueles cujas identidades não foram afetadas pelo que ocorreu ali. A casa do meu avô é “só um quadro pendurado na parede, mas como dói⁸”...

⁸ Referência intertextual ao poema *Confidência do Itabirano*, de Carlos Drummond de Andrade.

Figura 3 – Sítio Água Verde em óleo sobre tela (1,00m x 1,50m) pintado pelo autor.



Fonte: Imagem capturada com celular pelo autor.

Restam apenas as narrativas dispersas em fragmentos de memórias daqueles que mergulharam naquele universo. Se essas histórias, narradas à beira da fogueira, marcaram o imaginário de muitos que das rodas fizeram parte; outros, em outros muitos lugares, viveram suas experiências narrativas. Em todas as partes do mundo, as histórias cativaram pessoas porque suas projeções no destino encenado do outro é próprio do humano. Porque é uma tática psíquica de prolongar a própria vida “em busca de uma completude imaginária que falta à existência vivida nas rotinas do cotidiano”. (SANTAELLA, 2018, p.78)

Essas “primeiras narrativas” ocorreram no interior do interior, no “sertão profundo”, onde não havia sequer luz elétrica. A lua, as luzes dos vaga-lumes e o fogo da fogueira ajudavam a construir o ambiente propício à contação das histórias. Era década de 1980 e a vida nas cidades transcorria de outra forma, já que a televisão se consolidava e cobrava para si o direito de contar as suas histórias. A luz que iluminava esse cenário não era mais tão natural, vinha das telas luminosas da TV. As séries, que surgiram em década anterior, transformaram o modo televisivo de contar histórias, confirmando o gosto do público pelas narrativas ficcionais. Mudam-se os meios, mudam-se os formatos, mudam-se as formas de contar histórias,

entretanto o humano desejo de contá-las permanece. Tal entendimento pode encontrar ancoradouro nas palavras de Lucia Santaella, quando esta afirma que

Se houve um tempo em que a experiência vivida ou imaginada, a criação de mundos possíveis era narrada na oralidade, então, da escrita para as telas, hoje ela se desdobra e se expande em uma multiplicidade de mídias que estão transformando o universo narrativo em rios caudalosos, rios que correm de uma plataforma a outra, de uma tela a outra para que possa ir se cumprindo o insaciável desejo humano de viver vidas emprestadas. (SANTAELLA, 2018, p. 81)

Para tratar desse “insaciável desejo humano de viver vidas emprestadas”, é necessário mergulhar nesses “rios caudalosos”; entretanto buscaremos, em primeiro lugar, descobrir as nascentes desses rios. Para tanto, oportuno se faz aguardar cenas dos próximos episódios.

3.2. HISTÓRIAS TRANSFORMADAS: DO TELETEATRO AO SERIADO

A promessa de desenvolvimento industrial do plano de metas de Juscelino Kubitschek, cujo slogan era “50 anos de progresso em 5 anos de realizações”, marca a euforia megalomaniaca de um projeto de crescimento industrial e modernização do Brasil que vem dos governos Dutra e Vargas, contextos propícios à chegada da televisão em 18 de setembro de 1950 em São Paulo. Essa passagem do país para a tão sonhada modernidade teria sido marcada definitivamente com a PRF-3 TV Tupi⁹, que foi a primeira emissora de TV da América Latina (FARIA, 1999).

A grande aventura da TV brasileira advém de empresários como Assis Chateaubriand, Francisco Matarazzo Sobrinho e Franco Zampari, que buscaram ampliar seus investimentos, apostando também em empreendimentos destinados à cultura. Os dois últimos, em 1949, criaram, em São Paulo, a Cia. Cinematográfica Vera Cruz¹⁰, que passou a ser uma espécie Hollywood dos trópicos. A Vera Cruz buscou seguir uma linha cinematográfica de oposição às chanchadas até então produzidas pela Atlântida¹¹ (FARIA, 1999). Entretanto, o alcance do público ainda

⁹ Nome inicial da TV Tupi, inaugurada em caráter definitivo em 18 de setembro de 1950 em São Paulo. Foi a primeira emissora de televisão do Brasil.

¹⁰ A Vera Cruz foi considerada a maior companhia cinematográfica do Brasil.

¹¹ Companhia cinematográfica brasileira, fundada em 1941 no Rio de Janeiro

era muito reduzido, como reflexo também da incipiência da própria TV àquela época. Aliado a precariedades técnicas, havia o fato de que mais de 60% da população brasileira vivia na zona rural e outra parte dos que viviam nos centros urbanos não tinham acesso ao novo veículo. Enquanto isso, o teatro brasileiro vivia uma ruptura de paradigmas com a revolucionária montagem da obra *Vestido de Noiva*¹², de Nelson Rodrigues, e o cinema levava multidões às salas de projeção.

A popularização dos aparelhos de Televisão, a apropriação e aperfeiçoamento de técnicas do cinema e a força dramática do teatro criaram um terreno propício ao avanço da TV no Brasil. Em outras palavras, o aumento do acesso aos aparelhos de TV, o carisma e a técnica do cinema e o refinamento do gosto pelo teatro são a fórmula do sucesso das emissoras com o surgimento do Teleteatro. Conforme salienta Faria (1999),

Aliando-se à vontade empresarial de dotar a TV de uma aura cultural e artística aos anseios de um telespectador seletivo nada mais adequado do que uma programação em que o formato teleteatro começasse a se destacar como principal programa a ser oferecido ao público. O teleteatro nasce com a televisão brasileira e vai se tornar durante toda a década de 50, seu principal programa ou o “cartão de visita” das emissoras. (FARIA, 1999. pág. 138)

O Teleteatro consistia em exibição, ao vivo, de peças teatrais montadas semanalmente. Esse formato de programa representava não só a busca pela audiência, mas também uma saída para o prestígio cultural das emissoras, já que partia da adaptação de obras clássicas do cinema e da dramaturgia nacional e internacional. Como a televisão trabalhava com as lógicas cultural e mercadológica, era necessário investir na primeira, para atingir a segunda, já que esta era profundamente afetada pela incipiência do veículo. Os espetáculos de teatro televisionados

Traziam, portanto, à televisão uma preocupação cultural e um prestígio que se fundamentava na consagração das obras clássicas, o que conferia ao próprio meio televisivo uma aura artística que os programas humorísticos e as novelas não possuíam. (FARIA, 1999. pág. 139)

¹² A montagem da obra *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, encenada por Ziembinski em 1943, é considerada o marco inaugural do Moderno Teatro Brasileiro.

Figura 4 – Fernanda Montenegro, Sergio Britto e Lia Maioni em cenas de teleteatro. Cedoc/ Funarte.



Fonte: <http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/labanca/quando-a-tv-e-o-teatro-andaram-juntos/>

É necessário ressaltar aqui o caráter experimental dessas produções, já que tudo era muito novo. Como teatro, cinema e TV possuem suas idiossincrasias, era necessário experimentar a fusão de técnicas. A representação para o teatro, em que os movimentos precisam ser mais expansivos, distingue-se da representação para o cinema, em que os gestos são contidos pelo enquadramento das câmeras. A presença cênica do teatro não se compara à do cinema ou da TV. Há sempre a possibilidade de edição das presenças destes que é negada àquele.

Um dos grandes desafios encontrados foi ajustar a interpretação dos atores/atrizes, em sua maioria oriundos do teatro, a um novo formato de representação; pois, na tela, soavam caricatos. Além dos esquecimentos de texto, das ausências às filmagens... Tais desafios foram sendo vencidos graças a ousadia e experimentalismo de jovens diretores como George Durst e Sérgio Britto e atrizes e atores de teatro talentosos como Fernanda Montenegro, Maria Della Costa, Cacilda Becker, Nathália Timberg, Fernando Torres, Antunes Filho e Flávio Rangel.

O aprendizado do fazer ocorria no interior mesmo dos teleteatros graças aos pioneiros desse novo veículo, num lento desvelamento do processo de se fazer televisão, “uma maneira de encadear as imagens e dominar a técnica em benefício da narrativa”. (FARIA, 1999, pág.143)

Ainda para a autora, o Grande Teatro Tupi do Rio de Janeiro¹³, do qual muitos desses artistas fizeram parte, “apostou na televisão ao elaborar um novo código imagético de teledramaturgia”. (FARIA, 1999, pág.147). Ainda segundo a autora,

Esses teatros televisionados, se comparados ao resto da programação do período, representavam uma lógica que contrastava com o puro e simples divertimento ou maximização da audiência. Traziam, portanto, à televisão uma preocupação cultural e um prestígio que se fundamentava na consagração das obras clássicas, o que conferia ao próprio meio televisivo uma aura artística que os programas humorísticos e as novelas não possuíam. (FARIA, 1999. p. 139)

E é nesse formato de programa de televisão, nascido com a televisão na década de 50, em que espetáculos de teatro eram exibidos semanalmente que encontramos a origem dos seriados de televisão no Brasil. A adaptação de textos teatrais para a TV, no formato teleteatro também é referida por Grijó e Panizza (2017) que o consideram “gênero responsável por começar a alterar o perfil da ficção seriada televisiva”.

Até a década de 60 esse gênero era a sensação das emissoras. A telenovela, que hoje detém uma parcela significativa da programação e o prestígio das massas; àquela época, era compreendida como um gênero menor (FARIA, 1999) e seguia ainda forte influência da radionovela que, por sua vez havia herdado sua estrutura dos romances de folhetim do século XIX.

Como se pode perceber, a experiência de se contar histórias de forma seriada vem de há muito tempo. O que se tem modificado com mais nitidez é a mudança do “meio”. Esse processo também se deu em outras partes do mundo, a exemplo dos Estados Unidos. Faria (1999) salienta o mesmo clima criativo, a mesma situação de dificuldade de adaptação de técnicas do teatro para a televisão, nas exibições, ao vivo, de teleteatro. Tanto na teledramaturgia americana, nos estúdios da CBS, em Nova York; quanto nos estúdios da TV Tupi, no rio de Janeiro, os profissionais enfrentavam os mesmos desafios da serialização teleteatral ao vivo. O teleteatro é uma tecnologia de fusão de linguagens que só começa a perder prestígio com o surgimento de outra tecnologia:

Como no cinema, a descoberta da movimentação da câmera ampliou as possibilidades das telepeças, libertando-as das convenções teatrais, sem, contudo, negar a influência do teatro

¹³ O Grande Teatro Tupi teve origem na TV Tupi de São Paulo, em 1951. Foi um programa de teleteatro que durante seus nove anos de existência encenou, aproximadamente, 450 telepeças.

no jogo dramático da televisão, e ainda na reprodução de quase todo seu repertório. Os espetáculos feitos ao vivo, com supremo esforço, solidificavam aos poucos uma experiência totalmente nova que só veio perder o seu élan, a sua força, e todo aquele vigor criativo, com a chegada do videoteipe nos anos 60 [...] (FARIA, 1999, p. 143).

A partir dessa década, a televisão, já bastante popularizada, passa a investir em uma racionalização de mercado para atender a um número bem maior de telespectadores. Perde-se o vigor criativo dos teleteatros, ganha-se um público maior, de gosto bem mais popular. As séries de TV, uma espécie de evolução dos teleteatros, das radionovelas e das tramas romanescas de folhetim do século XIX, começaram a surgir e ganharam maior destaque a partir da década de 1970.

A programação seriada já existia na televisão norte-americana desde o seu surgimento. À época, eram exibidos programas quase sempre adaptados do rádio, como programas de variedades, comédias e dramas. Mas, somente quando passou a desenvolver linguagem e identidade próprias, consolidou as produções seriadas de gêneros diferentes tal qual é possível acompanhar atualmente (PINHEIRO; BARTH; NUNES, 2016). A televisão brasileira passou por um processo quase análogo a esse; entretanto com uma diferença que vai, de fato, “fazer a diferença”.

Enquanto no Brasil, no início da televisão, adotou-se um modelo interno, com profissionais provenientes do rádio, gerando o engessamento da criatividade e o afastamento do público, principalmente por não ter aprendido a fazer parcerias com produtoras independentes; nos Estados Unidos, a crise com o modelo tradicional adotado pela associação dos estúdios de cinema ocorreu quando a produção televisiva começou a ser feita por produtoras independentes dos estúdios. Criou-se, a partir desse novo modelo de programação, um ambiente propício para a explosão daquilo que é considerado hoje uma das melhores atrações televisivas da contemporaneidade: as séries americanas (CANNITO, 2010).

Segundo o autor acima referido, mesmo com o advento da TV paga, continuamos operando segundo um modelo de concentração da produção, pois a Globo implantou uma operadora de cabo, forneceu pacotes de programação e criou uma empresa detentora de vários canais de programação, ou seja, passou a dominar os três pilares da TV paga, a saber, a operadora, a programadora e os canais. Antes de seguirmos para os próximos episódios, para esse autor,

É interessante comparar o modelo de surgimento da TV paga brasileira com a americana. Nos Estados Unidos, a TV paga

surgiu de redes independentes – como Discovery, HBO e CNN -, que negociavam seu canal com programadoras e operadoras. No Brasil, a televisão paga surgiu já centralizada com as corporações Globo tentando controlar todas as etapas. Enquanto o modelo americano das redes e dos produtores de conteúdo independente, o modelo brasileiro estruturou-se nas operadoras e corporações (CANNITO, *ibid.*, p. 83-84).

3.3. HISTÓRIAS PARTIDAS: SERIALIDADE

Os romancistas atuais se afastam da velha e boa narrativa, não seguem mais suas regras, por razões sobre as quais ainda não se chegou a um acordo: seria por perversidade inata da parte desses romancistas, ou por vã preocupação de originalidade, por obediência cega à moda? (TODOROV, 2013, p.105)

A estratégia de contar uma história de maneira fatiada, aos pedaços, remete muito a memórias afetivas e sensoriais. É como aqueles doces, deliciosamente saborosos, feitos pelas avós. Queremos devorá-los de uma vez, mas nos são dados em pequenas “doses” ao longo de dias, semanas... Meses. Embora já conheçamos seus sabores, aguardamos, ansiosos, a chegada da dose seguinte, segredando desejos de violar regras e devorá-los antes do tempo, mas precisamos aguardar a hora marcada, quase sempre logo após o almoço.

O fatiamento das guloseimas das avós ou de narrativas, ainda que por razões bem distintas, é fruto de estratégias que mexem com nossos sentidos e emoções. Não fosse por isso, não guardaríamos na nossa memória afetiva tantas histórias (como as contadas em pequenas fatias, á beira da fogueira, No Sítio Água Verde), cheiros e sabores que evocam nossas lembranças mais profundas e distantes. Assim como elaborar doces, servi-los de sobremesa, ou contar histórias à beira da fogueira não é natural, mas fruto de um processo cultural; “não há narrativa natural; toda narrativa é uma escolha e uma construção; é um discurso e não uma série de acontecimentos” (TODOROV, 2013, p. 108).

A escolha de contar uma história fatiada é, antes de tudo, uma estratégia discursiva, que embora não seja nova, encontrou na contemporaneidade um terreno fértil para proliferar. A segmentação é, portanto, uma estratégia discursiva adotada há muito tempo para se contar histórias, mas que encontrou no formato televisivo seu espaço de amplitude, embora tenha seu sustentáculo nos romances folhetinescos do século XIX e sua base audiovisual no cinema no início do século

XX. A segmentação de uma história em partes teve grande repercussão nos folhetins quando os romances começaram a ser publicados por capítulos, com um gancho narrativo para aguçar a curiosidade do público e chegou ao cinema para atender ao gosto e à necessidade dos espectadores de uma arte em construção e finalmente alcançou o rádio, o teatro e a televisão, com as radionovelas e o teleteatro.

Segundo Machado (2015), o seriado nasceu no cinema em decorrência de transformações pelas quais o mercado de filmes vinha passando. Por volta de 1913, nas salas de cinema (os *nickelodeons*¹⁴) só exibiam filmes curtos. O público assistia aos filmes em pé ou sentados em bancos de madeira desconfortáveis e sem encosto. À época, com o surgimento dos longas-metragens, as sessões só podiam ocorrer em salões de cinema mais confortáveis e mais caros. Então, a serialização dos filmes surgiu para atender a distintas demandas. A classe média, que podia pagar pelo conforto, assistia aos filmes mais longos nos salões de cinema, enquanto que o público mais pobre de periferia os assistia em partes nos *nickelodeons*. Portanto “[...] foi o cinema que forneceu o modelo básico de serialização audiovisual de que se vale hoje a televisão” (MACHADO, *ibid.*, p. 86).

A televisão, conforme salienta Cannito (2010), por exibir programação seguindo de modo unidirecional e regular a linha do tempo, é predominantemente fluxo. Mesmo que os produtores e os espectadores não tomem consciência do fenômeno, procede-se como se tudo fosse um “eterno ao vivo”, mesmo o “ao vivo” tendo sido gravado previamente. Em outras palavras, por ser o fluxo televisivo construído a partir do princípio da instantaneidade, mesmo o que é gravado é exibido como se fosse “ao vivo” devido à transmissão ser direta, mesmo os programas não o sendo (ALMEIDA; CAMPANELLA, 2018). A necessidade de transmissão direta, em um fluxo contínuo e incessante, cria o terreno propício à segmentação do conteúdo televisivo. Esse modelo de estruturação dos produtos audiovisuais televisivos funciona, portanto, como uma produção em larga escala, à semelhança da produção industrial automobilística. Isso aproxima a televisão de

¹⁴ Palavra híbrida, formada por radicais de língua inglesa e grega, que servia para designar as pequenas e primitivas salas de cinema do início do século XX.

uma indústria, cuja logística de funcionamento se dá bem ao estilo fordista¹⁵. Por ter de manter uma programação 24 horas por dia, todos os dias da semana, ininterruptamente, a televisão precisou adotar esse modelo de produção em larga escala, no qual são constituintes da regra a serialização e a repetição infinita (MACHADO, 2015). A serialização e a repetição, desse modo, estão na gênese da própria televisão, que repete a estrutura dentro da estrutura, a fragmentação dentro de uma estrutura, por si mesma, fragmentada. As séries explodem e reconfiguram, por vezes, a própria narrativa, fugindo da moda e “do mesmo” que constitui a repetição. Entretanto, as séries televisivas seguem um padrão básico de estrutura, segundo a conceituação de alguns autores, que já indica uma reiteração de modelos.

Há dois tipos de estruturas características das séries de TV: aquelas que não exigem que o público acompanhe a trama permanentemente, pois possuem episódios independentes e aquelas mais complexas e estruturadas, que precisam ser acompanhadas desde o início da narrativa (PINHEIRO; BARTH; NUNES, 2016).

Já para Araújo (2016, p.17),

Quer a narrativa se espalhe a partir de múltiplos eventos que não se tocam ou concentre em torno de muitos acontecimentos partilhados, os eventos comuns a múltiplos fios narrativos e tramas sem dúvida merecem uma observação mais detida em termos de análise do enredo de longo prazo, e podem dar fortes indicativos inclusive de variações na economia narrativa.

O autor assume uma postura mais crítica frente a esse modelo classificatório e reducionista dedicado a abordagem da serialidade, que inicialmente era binário, como defendido anteriormente e que, a partir de 1980 se concentrou em tipologias múltiplas. Para ele, mesmo na contemporaneidade, segue-se, majoritariamente, ignorando as modulações episódicas e de longo prazo em cada obra; localizando as séries, por vezes, em um contínuo planificador das duas dimensões, por vezes, adjetivando as séries como complexas, livrando-se de se debruçar, de fato, sobre elas. Tal reducionismo, característico do modelo binário de classificação das narrativas televisuais [produtos episódicos iterativos (séries), originados do teleteatro e altamente continuados (serials), originados do folhetim]; já foi

¹⁵ Termo usado para se referir aos sistemas de produção em massa e gestão idealizados em 1913 pelo empresário norte-americano Henry Ford. É genericamente utilizado para designar qualquer forma de produção em série.

abandonado por alguns autores, a exemplo de Eco (1989). Mesmo assim, suas abordagens seguem “criando castas fixas para segmentar os produtos ficcionais, ignorando as inúmeras nuances e forçando as obras a se adequarem a categorias pré-determinadas” (ARAÚJO, *ibid.*, p. 2).

Infere-se do exposto que mais importante do que classificar as estruturas das séries, tipificando seus modelos, necessário se faz analisar os entrelaçamentos próprios de cada uma delas, para encontrar as modulações que lhes são particular, extrapolando os modelos e superando as análises reducionistas. Antes de rotular as séries de complexas ou reduzi-las apenas à sua estrutura, segundo um modelo simplificador; convém analisar mais detidamente suas modulações particulares, ou seja, convém fugir dos estereótipos; uma vez que, conforme salienta Barreto (2014, p.11), “o drama seriado contemporâneo não está em nenhum ponto desse continuum, mas em uma linha paralela que é, precisamente, o ponto abstrato em que os dois extremos desse continuum se encontram”. Portanto, há de se extrapolar os limites de uma classificação limitante, pois esse drama contemporâneo, acima referido,

[...] ao mesmo tempo supera e unifica as experiências episódicas e folhetinescas, numa síntese complexa de estruturas dramáticas que retêm em si e deixam escapar tanto a unidade concisa da trama episódica, centrada na emissão única, quanto a expansão da trama pela temporada para um deleite irresoluto. Ao não fazer nem uma coisa nem outra, o drama seriado contemporâneo faz as duas, escrevendo a sua história como um momento singular da narrativa dramática e do gênero televisivo (BARRETO, *ibid.*, p. 11).

Machado (2015) faz importantes considerações a esse respeito e traz contribuições também importantes a esta discussão desde a sua conceituação de serialidade à reflexão que faz sobre a importância do intervalo comercial, característico TV aberta e da segmentação do conteúdo televisivo. Para ele,

Chamamos de *serialidade* essa apresentação *descontínua e fragmentada* do sintagma televisual. No caso específico das formas narrativas, o *enredo* é geralmente estruturado sob a forma de *capítulos* ou *episódios*, cada um deles apresentado em dia ou horário diferente e subdividido, por sua vez, em blocos menores, separados uns dos outros por *breaks* para a entrada de comerciais ou de chamadas para outros programas. Muito frequentemente, esses blocos incluem, no início, uma pequena contextualização do que estava acontecendo antes (para refrescar a memória ou informar o espectador que não

viu o bloco anterior) e, no final, um *gancho* de tensão, que visa manter o interesse do espectador até o retorno da série depois do *break* ou no dia seguinte (Machado, 2005, p.83).

Sobre os modelos narrativos estruturados sob a forma de capítulos (folhetins) e episódios (séries); tem-se que, nestes a situação narrativa é construída a partir de uma unidade temática, que é a trama, desenvolvida progressivamente em função de sua própria superação; enquanto que naqueles, as situações dramáticas, acompanhadas diariamente, vão sendo tecidas, continuamente, garantindo o desenrolar progressivo de “tramas”, já que não possuem estrutura unitária. Ou seja, enquanto o capítulo deixa em suspenso o desenrolar de uma das tramas desenvolvidas paralelamente e, portanto, amarra para o futuro a solução dos problemas encenados, expandindo a narrativa; o episódio resolve a trama, perfazendo uma estrutura semântica unitária, pois o desfecho suplanta a trama para que, na emissão seguinte, novo percurso seja iniciado (Barreto, 2014).

Sobre os intervalos comerciais, basta imaginar como seria comer o doce (referido no início deste episódio) que a avó fez para servir durante uma, duas semanas, sendo comido de uma vez só. Isso seria terrível por muitos motivos, sobretudo por que não teríamos mais o que esperar. O prazer da espera instiga os sentidos. Além de sua função econômica, o intervalo garante momentos de respiração para absorver a dispersão do conteúdo televisivo e serve para “explorar ganchos de tensão que permitem despertar o interesse da audiência, conforme o modelo do corte com suspense, explorado na técnica do folhetim” (MACHADO, *ibid.*, p. 87-88).

Voltando aos modelos, o autor acima referido aponta a existência não de dois, mas de três tipos. Segundo ele, no primeiro caso, temos um tipo de construção dito teleológico¹⁶, por se constituir fundamentalmente de um ou mais conflitos básicos, que estabelecem logo de início um desequilíbrio estrutural que leva ao desenrolar dos acontecimentos, objetivando o restabelecimento do equilíbrio perdido (MACHADO, 2015). Ou seja, trata-se de uma única narrativa marcada pelo entrelaçamento de outras narrativas paralelas, que se vão costurando a fim de

¹⁶ Teleologia é doutrina filosófica que se pauta na ideia de que os seres e o universo caminham e compartilham uma única finalidade, sendo ela permanente e não compreendida na sua totalidade. <https://www.dicio.com.br/teleologia/> Acesso em 20/12/219.

resolver o desequilíbrio estabelecido. Como exemplo desse tipo, temos a série tomada como referência de estudo nesta pesquisa. *Game of Thrones*, série desenvolvida por David Benioff e D. B. Weiss, é constituída de uma única história entrelaçada por muitas outras que se desenrolam paralelamente. Nove grandes casas (ou nove famílias), com seus próprios dramas pessoais, envoltas em tramas e conspirações, lutam para ocupar o Trono de Ferro, símbolo maior de poder dos Setes Reinos que compõem o mundo de Westeros¹⁷. O desequilíbrio é gerado por disputas de poder e pela sobrevivência na batalha dos vivos contra os mortos. O que ficou esboçado como desequilíbrio na primeira temporada, exibida em 2011, só encontrará o equilíbrio perdido em 2019, na última temporada.

O segundo tipo, como assevera Machado (2015), é constituído de uma história completa e autônoma na qual cada emissão possui começo, meio e fim. Ao longo da duração do programa, um protótipo básico se multiplica em variantes diversas. Ou seja, há uma mesma situação narrativa, na qual, o que se repete, no episódio seguinte, são apenas os mesmos personagens principais, com variantes muitos sutis. Um exemplo bem recente é a série americana *Lucifer*, criada por Tom Kapinos, cuja estreia na Fox¹⁸ ocorreu em 2016. A série, baseada no personagem dos quadrinhos criado por *Neil Gaiman* e protagonizada pelo ator inglês Tom Ellis, é composta por episódios que têm seu início e fim em uma única emissão. Disponível atualmente na Netflix¹⁹, as narrativas são desenvolvidas em torno de *Lucifer Morningstar*, que abandonou seu reinado no mundo das trevas para gozar férias na cidade de Los Angeles, onde abre uma casa noturna e passa a ajudar a Detetive Chloe Decker, interpretada pela atriz norte-americana Christine German, a resolver casos de homicídio. A cada novo episódio, novos crimes ocorrem e precisam ser solucionados e a dupla (*Lucifer* e a *Detetive*) precisa encontrar os responsáveis para fazê-los pagar por seus crimes. A mesma estrutura se repete com pouquíssimas variações. O enredo é bastante simples e muito previsível e foi usado aqui apenas para exemplificar o segundo tipo de serialização com uma obra mais contemporânea.

¹⁷ Continente que pertence ao mundo ficcional criado por George R.R. Martin.

¹⁸ Fox Entertainment Group é um canal de televisão por assinatura, mais conhecido simplesmente como Fox.

¹⁹ A Netflix é considerada, atualmente, a maior provedora de filmes e séries de televisão via streaming do mundo. Foi lançada, nos Estados Unidos, em 1997, com entregas de DVDs através dos correios. No Brasil, seus serviços foram lançados em 2011.

O terceiro tipo de serialização, conforme salienta Machado (2015), é caracterizado por apresentar episódios, cuja unidade constitui uma narrativa independente. A temática se mantém em histórias completamente diferentes, com personagens, atores, roteiristas e diretores diferentes. É o que ocorre com séries como *Black Mirror*, criada pelo roteirista britânico *Charlie Brooker* e exibida atualmente pela Netflix. Em cada episódio dessa série de ficção científica, a única coisa que se mantém é temática que trata das relações obscuras e perigosas do homem com a tecnologia. Em um dos episódios, por exemplo, retrata-se um mundo futuro em que o valor do ser humano é medido por pontuação recebida através de aparelho celular. O prestígio e a aceitação social de cada indivíduo podem aumentar ou diminuir de acordo com a avaliação pessoal dos outros. Em outro, dirigido pela experiente atriz, diretora e produtora norte-americana Judie Foster; uma mãe implanta um dispositivo na cabeça da filha e passa a monitorar suas ações e, através de um *tablet*²⁰, passa a assistir a tudo o que ela vê e bloquear conteúdos, cenas e imagens que consideradas inapropriadas. Não é difícil imaginar onde tudo isso termina, entretanto são histórias inteligentes, surpreendentes e assustadoras, cujo elo é a mediação tecnológica das relações entre homem e máquina.

Machado (ibid., p. 85) chama “[...] de *capítulos* os segmentos do primeiro tipo de serialização, de *episódios seriados* os segmentos do segundo tipo e de *episódios unitários* as narrativas independentes do terceiro tipo”. Entretanto, o referido autor afirma que esses três tipos de serialização podem se confundir. Embora possam ser adotados como método de análise, convém não pensá-los como modelos presos por uma camisa de força, em formas rígidas pré-fixadas. Ao que parece, a série *Game of Thrones* constitui-se de um híbrido desses formatos que, em certo modo, se aproxima do gênero saga. Mas, isso é uma outra história.

4. EPISÓDIO IV – TRANSBORDAMENTOS MIDIÁTICOS

O episódio que segue objetiva trazer reflexões sobre transmídia, de forma mais genérica, sem adentrar especificamente no universo das narrativas

²⁰ Dispositivo pessoal em formato de prancheta que pode ser usado, entre outras coisas, para visualização de fotos, vídeos, leitura de livros, jornais e revistas e acesso à Internet.

transmidiáticas. Ao estabelecer confrontos entre crossmídia e transmídia na primeira parte, busca preencher lacunas conceituais que surgem em relação aos dois termos. Não se buscou, entretanto, sanar quaisquer possíveis controvérsias; mas, de fato, trazer uma reflexão para, só então, aplicar os conceitos na série estudada. Na segunda parte, buscou-se, em uma linguagem mais poética do que o habitual para textos dessa natureza, definir transmídia a partir de comparações e simbologias com o intuito de trazer o universo complexo da transmídia para uma realidade mais concreta ao associá-la a um “território entrecortado por muitos caminhos”. Em sua terceira e última parte, o episódio adentra em questões mais específicas da transmídia, com o intuito de aprofundar outros aspectos e pontos de vista que servirão de subsídio para a análise do fenômeno na série *Game of Thrones*, mas essa análise será feita em cenas de outros episódios.

4.1. CROSSMÍDIA E TRANSMÍDIA: CONTROVÉRSIAS

“O caos é uma escada”- Bran Stark

Em meio ao “caos”, constituído por uma mixórdia de informações que circulam na Internet; propomos, nesta etapa, fazer uma reflexão sobre os usos dos termos Crossmedia e Transmídia e conceituá-los, a partir de suas semelhanças e diferenças. Em língua inglesa, o primeiro termo é encontrado com as grafias *crossmedia*²¹, *cross media* e *cross-media*, para designar o mesmo fenômeno. Em língua portuguesa, aparece como *crossmídia* e, por vezes, narrativa crossmidiática. Aqui adotaremos a forma *crossmedia*.

Os termos *crossmedia* e *transmídia* são relativamente novos e decorrem da convergência de mídias e plataformas, ou seja, são desdobramentos do que se convencionou chamar de cultura da convergência, que, segundo Jenkins (2009) traz transformações significativas tanto na forma de consumir conteúdos quanto na forma de produzi-los. Para o autor, por incentivar consumidores a procurar informações e fazer conexões em meio a conteúdos dispersos em distintas mídias; a convergência representa uma transformação cultural (JENKINS, *ibid.*).

²¹ O termo cross-media vem do inglês e significa “cruzar” ou “atravessar” a mídia, ou seja, levar o conteúdo além de um meio apenas. significa, literalmente, cruzamento de mídias.

Pelas características apresentadas na bibliografia consultada, percebe-se que tais termos servem para designar ações ou fenômenos que apresentam aspectos convergentes e dissonantes. Como estão ligados a um campo relativamente novo da comunicação e do entretenimento, é difícil estabelecer um conceito preciso, pois ainda se acham em processo de formação. É possível encontrar, em obras distintas, a mesma estratégia, adotada por uma determinada franquia, sendo exemplificada como ação *crossmedia* por um autor, e como ação *transmídia* por outro. Não há consenso, portanto, nos referenciais teóricos.

A *transmídia*, que está muito mais ligada ao entretenimento, é uma espécie de processo evolutivo consequente da *crossmedia*, que se aproxima muito mais das estratégias de marketing e publicidade, o que, em si, já cria uma linha distintiva muito tênue, pois as ações de propagação de *transmídia* também lidam com estratégias de marketing e publicidade; havendo, portanto, uma similaridade muito grande. Os conceitos *crossmedia* e *transmídia* surgiram praticamente na mesma década e buscam o engajamento do público para os conteúdos que se dispersam em múltiplos meios e plataformas. Há muito mais semelhanças que diferenças. Por essa razão mesma, o arcabouço teórico encontrado, muitas vezes, mais confunde que explica. Quando não, apresenta a distinção de forma superficial, sem o aprofundamento teórico necessário. A maioria usa o termo *crossmedia*, para estabelecer uma distinção breve entre este e o termo *transmídia*, com o intuito de aprofundar o conceito de *transmídia*.

A *crossmedia* é também conhecida como mídia cruzada por se constituir como um processo de difusão de conteúdo em diversos meios. Segundo Finger (2012, p.124),

O material não necessariamente deve ser idêntico, muitas vezes, o que é divulgado em uma mídia completa o que está presente em outra. Assim, pode existir uma diferenciação no texto, com acréscimo de imagens e arquivos em áudio. O objetivo é criar uma interação do público com o conteúdo.

Já para Fachine (2018, p.44), em seu artigo *Transmidiação como modelo de produção: uma abordagem a partir de estudos da televisão e de linguagem*, “A participação do público não é, no entanto, uma condição necessária para que haja uma integração entre mídias e plataformas”. A autora acrescenta, logo na sequência do texto, que: “configura-se, já a partir dessa condição, uma distinção entre o que

qualificamos como *transmídia* e *crossmedia*”. Fica pressuposta a ideia de que é necessária a participação do público para que haja uma integração entre mídias e plataformas em estratégias *transmídia*. E que, por conseguinte, não o é em ações *crossmedia*. Ora, para Cristiane Finger, o cruzamento de mídias que caracteriza a *crossmedia* tem por objetivo “criar uma interação do público com o conteúdo”. Talvez tenhamos aqui um impasse. Entretanto, é possível apontar uma particularidade da *transmídia*: a participação do público é necessária para que ocorra uma integração entre mídias e plataformas.

Voltando ao que afirmou Finger (2012), “o material não necessariamente deve ser idêntico, muitas vezes, o que é divulgado em uma mídia completa o que está presente em outra”. Se o conteúdo pode ser diferente e pode completar o que está em outra mídia, então operamos ações muito próximas do que estabelece o conceito de *transmídia*. Outras questões surgem quando refletimos sobre a ideia de que

A expressão *crossmedia* é empregada para designar qualquer estratégia – sobretudo, de marketing – que envolva uma correlação entre mídias, o que muito frequentemente se limita à reiteração ou disponibilização dos mesmos conteúdos em diferentes meios, diversificando os pontos de acesso e os públicos. (FECHINE, 2018, p.44)

Mais uma vez, alguns pressupostos, criam brechas conceituais que carecem de um olhar mais atento. Se *crossmedia* serve para designar qualquer estratégia que envolva uma correlação entre mídias e que, “frequentemente”, se limita a repetir ou disponibilizar os mesmos conteúdos em diferentes mídias; temos mais uma semelhança e uma sutil diferença que pode ajudar como um “degrau da escada” para sairmos do “caos”: temos o consenso de que o conteúdo disponibilizado em estratégia *crossmedia* pode ser o mesmo, o que não ocorre com a *transmídia*.

Essa possibilidade de mudança do conteúdo em estratégia *crossmedia* deve-se, também, pela própria necessidade de se adequar o conteúdo às peculiaridades de cada meio, sem que isso acarrete alterações essenciais. Finger (2012, p. 124) acrescenta que

Talvez o mais importante não seja só a adaptação para os diferentes meios, e sim a forma como estão interligados, como se cruzam. Uma história pode ser interpretada de forma independente em diferentes mídias, de modo a reforçar a compreensão por parte do receptor. As adaptações cinematográficas de livros são bons exemplos, assim como,

campanhas publicitárias que utilizam a televisão, Internet, *outdoor* e revista em um só momento.

Imaginemos uma situação em que, durante um jogo do Campeonato Brasileiro de Futebol, narrado ao vivo pela TV, o narrador convida os torcedores que estão presos em um congestionamento a acompanhar a partida pelo rádio ou pela Internet a partir de seus dispositivos móveis e interagir com a emissora, dando opiniões sobre o andamento da partida. Imaginemos que isso possa ter ocorrido na partida final da Série A, do Campeonato de 2018 entre Palmeiras e Vitória, que confirmou o título de campeão ao Palmeiras. Independentemente das razões de cada consumidor, ele é convidado a transitar por diferentes mídias em busca do mesmo conteúdo. Se, por outro lado, tomando a mesma situação como referência, o narrador convidasse os torcedores a buscar na Internet entrevistas de bastidores, com jogadores e técnicos dos times, ou acompanhar no rádio os históricos das partidas entre os dois times; o conteúdo estaria sendo expandido e, portanto, teríamos uma estratégia transmídia.

No entendimento de Martins e Soares (2011), a intenção na narrativa *crossmedia* é promover o conteúdo e não expandi-lo, como ocorre com narrativas *transmídia*. Segundo eles, na narrativa crossmidiática, o diálogo é com a própria mídia e não com o assunto ou temática. Ainda segundo os mesmos autores,

A *crossmídia* no jornalismo pode ser observada quando se guia o espectador de um meio para outro, por motivo: de convergência (acessar numa mídia reportagens expostas inicialmente em outra); de *transmídia* (quando se é direcionado para outro meio para acessar o desdobramento de determinada temática); de propaganda ou de marketing (no jornalismo, em caso de campanhas e projetos, por exemplo), entre outras razões que surjam. (MARTINS; SOARES, 2011, p.60)

No caso de narrativa *transmídia*, o consumidor é levado a migrar para diferentes meios em busca de outros desdobramentos temáticos da história de modo a complementá-la com informações adicionais, diferentes e independentes. É necessário que se explore outros pontos de vista, expandindo o conteúdo, acrescentando aspectos que não foram abordados no texto de referência. Ou seja, enquanto em uma narrativa *crossmedia* “um veículo direciona ou indica o espectador para outro, para que se possa consumir determinado conteúdo ou interagir [...]” (MARTINS, 2011, p. 19); em uma estratégia *transmídia*

A narrativa torna-se tão ampla que não pode ser contida em uma única mídia, são várias histórias que compõem um único universo, mas cada uma é contada de forma autônoma e se complementam para dar forma a uma só grande narrativa. (FINGER, 2012, p.124-125)

A *transmídia* é caracterizada por constituir uma produção unificada em que cada plataforma, de maneira coordenada e coesa, difunde elementos integrantes de uma grande narrativa (JENKINS, 2009), ou seja, a narrativa transmidiática está associada às ideias de coordenação, unidade e, portanto, de coesão entre partes dispersas de uma narrativa que se expande por diferentes mídias e plataformas. O enredo ou texto de referência é aprofundado, ampliado, expandido de modo a proporcionar continuidade e gerar uma compreensão aditiva de cada extensão (JENKINS, 2009).

Toledo (2012, p. 18), em sua dissertação de mestrado, define *crossmedia* como “A opção de distribuir conteúdo ao público em diversas mídias” e acrescenta que

Nesta estratégia, mídias se interligam, por exemplo, para levar o espectador de um programa de televisão a um site de internet, a um programa de rádio ou uma revista em quadrinhos. Esta estratégia visa oferecer alternativas, opções para o consumo de uma marca. Seu uso pode ser exclusivamente narrativo ou não. Podem ser incluídos nas franquias e no processo de cross-media os licenciamentos dos brinquedos, lancheiras, quebra cabeças e similares.

É possível perceber, de um modo geral, sem a precisão que se exige um trabalho acadêmico, que há uma nebulosidade envolvendo os conceitos que impede de se fechar a temática, com uma precisão conceitual já que, como dito anteriormente, uma mesma obra é caracterizada de diferentes modos.

A obra *Matrix*, dos irmãos Wachowski, citada por Jenkins (2009) em sua obra “Cultura da convergência” como um dos exemplos mais notáveis de narrativa transmidiática; é também citada em outras obras como narrativa crossmidiática. O que acirra, de certo modo, controvérsias em torno do campo conceitual dos termos referidos.

Por outro lado, ocorre de se usarem estratégias distintas (*crossmedia* e *transmídia*) para a mesma obra, como se pode notar, sobre a franquia *Game of*

Thrones, a partir do que afirmam Souza e Câmara (2013, p. 5), em seu artigo “A complexidade narrativa em *Game of Thrones*”:

O seriado *Game of Thrones* [...] pode ser caracterizado como uma narrativa crossmedia, pois o conteúdo da narrativa, criado com base no conteúdo original da série literária “As crônicas de gelo e fogo”, do americano George R. R. Martin, não veicula informações adicionais àquelas que encontramos no original, assim como os sites especializados e as redes sociais que, embora contribuam para a divulgação de informações e estimulem a interação entre os fãs, não são suficientes para caracterizar *Game of Thrones* como uma narrativa transmídia, pois seu conteúdo não foi criado com vistas a expandir o universo ficcional de Westeros. Por outro lado, a campanha que foi criada para divulgar a primeira temporada do seriado explorou com maestria as estratégias transmidiáticas de arregimentação de público.

Neste ponto, entra-se em uma aparente “encruzilhada”, cujas saídas levam a caminhos sinuosos que precisam ser percorridos com muita cautela. É preciso que se faça uma análise caso a caso. Cada caminho escolhido, cada estratégia adotada (cross ou trans) dependerá de muitos fatores para que seja definida como crossmía ou transmídia. O melhor a fazer é aguardar cenas dos próximos episódios.

4.2. POÉTICAS DA TRANSMÍDIA

O prefixo “trans” que integra a palavra “transmídia” é o mesmo que aparece nas palavras “transdisciplinar”, “transposição”, “transbordamento” e significa “movimento para além de”. Assim, temos, por exemplo, um movimento para além das disciplinas, para além das bordas ou para além das mídias. O movimento para além das mídias é também um movimento para além das disciplinas, transbordante como um rio que transpõe o curso e vai além das bordas e invade os territórios.

A narrativa transmídia é um território a que se pode ter acesso através de muitos caminhos entrecruzados. Cada um deles tem suas idiossincrasias, todas as suas particularidades são importantes, pois lhes são constitutivas. Podem ou não ser sinuosos os caminhos, podem ser repletos de mistérios, podem parecer labirínticos; mas todos eles vão em direção ao mesmo território.

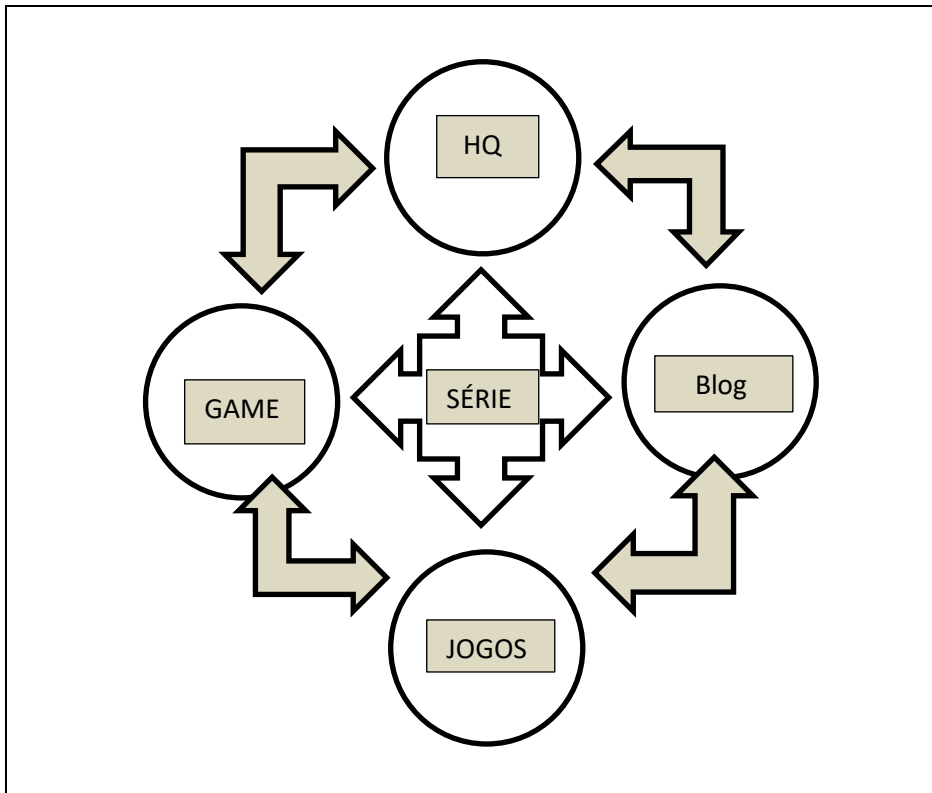
Como caminhos que se entrecruzam, as narrativas transmidiáticas são independentes, pois têm início, meio e fim; mas convergem para o mesmo território

que lhes deu origem. Podemos até usar sempre o mesmo e único caminho, entretanto, percorrer os muitos caminhos dará uma compreensão global do território.

Assim funciona uma narrativa transmídia: cada mídia – tradicional ou nova, analógica ou digital – com suas particularidades, contribui para a obra de referência que lhe deu origem, dispersando conteúdos, à sua maneira, a fim de contar uma grande história. Uma história em quadrinhos que narre as peripécias de um personagem secundário; um game que trate de disputas territoriais no reino em que os personagens principais atuam; um blog no qual se conte a história de vida dos atores que interpretam esses personagens em uma série ou filme, cujo texto de referência pode ser uma obra literária, podem compor uma grande história. O texto de referência (livro) é o território, a história em quadrinhos, o game e o blog são os caminhos.

No entanto, é oportuno salientar que o mais importante não são os caminhos que levam ao território, mas aquilo que circula pelos caminhos: conteúdo, ou seja, narrativas. Em outras palavras, os caminhos quase sempre levam “algo” a algum lugar, entretanto o que importa mais para a transmidiação é esse “algo” que efetivamente é levado. O que circula pelos caminhos, o conteúdo narrativo, vai atrair, por suas particularidades, os transeuntes que ali desejam transitar. Cooperativamente, os transeuntes de um dado caminho ajudam outros tantos a trilhar, vencendo obstáculos, para percorrer todo o território que se alarga a cada passo, a cada caminho, a cada caminhar. O que circula, o circundante, alarga-se e transborda aos limites dos caminhos a cada novo caminhar. A soma de todos os caminhos, com a colaboração de todos os transeuntes, transforma o território que se alarga, constituindo-se em um hiperterritório, cujas fronteiras podem, às vezes, ser tomadas de novos transbordamentos, formando um todo circular. É o conteúdo que circula, o conteúdo narrativo, que transborda aos caminhos, impossibilitando o represamento dos fluxos que circulam. Tal conteúdo segue em múltiplas direções e por múltiplos meios. Essa possibilidade de uma história seguir, dispersar-se por muitos caminhos será melhor representada quando posta em imagem. A figura a seguir é uma tentativa de representar esse movimento de transterritorialidade do fluxo transmidiático:

Figura 5 – Representação do fluxo transmídia.



Fonte: elaboração do próprio autor.

O conteúdo narrativo – a narrativa transmídia – expande-se de um centro gerador de conteúdo (a obra de referência) para múltiplas direções, por múltiplos caminhos ou mídias, constituindo um território narrativo amplo em que outras narrativas, em um movimento circular, ao mesmo tempo em que alargam o território, voltam-se para o centro que as interliga. A partir de uma obra de referência (livro, série ou filme) surgem os transbordamentos narrativos que se expandirão por outros meios, mídias, plataformas (blogs, sites, games etc.). Nesse movimento de interligação e expansão de um conteúdo narrativo, garantido por um entrecruzamento dos “caminhos”, cada mídia ou plataforma, com suas especificidades, dá sua contribuição, expandindo conteúdo; para constituir o universo narrativo ou aquilo a que já nos referimos, direta ou indiretamente, como um “hiperterritório”, entrecortado por muitos caminhos. Para além dos limites do analógico ou do virtual, do real ou ficcional o conteúdo narrativo segue fluxos descontínuos e transbordantes. Logicamente, através da estrutura labiríntica do

ciberespaço (o que lhe é idiossincrático), a potencialidade expansionista do território transmídia ganha outras proporções.

Para Murray (2003, p. 90-91),

A estrutura entrelaçada do ciberespaço não apenas permite a expansão ilimitada de possibilidades dentro do universo ficcional, mas, no contexto de uma rede mundial de informação, essas histórias entrecruzadas podem se emaranhar com documentos autênticos da vida real, fazendo com que as fronteiras do universo ficcional pareçam não ter fim.

“Entrelaçamento”, “entrecruzamento”, “emaranhado” são palavras que carregam em seu significado a noção da interligação parte-todo que caracteriza o universo das narrativas transmidiáticas, conforme se pode inferir das palavras da autora.

Aqueles que transitam pelos muitos caminhos que levam ao hiperterritório transmídia, os transeuntes, dificilmente o fazem através de um único caminho, pois o que buscam está distribuído por muitos deles. Assim como os caminhos se entrelaçam, se entrecruzam emaranhados, aquilo que é procurado, o conteúdo narrativo, foi distribuído ao longo dos muitos caminhos. Os transeuntes desterritorializados são instigados a percorrerem o labirinto dos muitos caminhos para adquirir aquilo que buscam. Se se cansarem, ao percorrer apenas um caminho, terão uma parte completa daquilo que buscam. Mas, se desejarem ir além, percorrendo outros muitos caminhos, conhecerão melhor o território e terão mais partes completas daquilo que buscam. Em outras palavras, quanto mais caminhos percorrerem; mais conteúdo, portanto, mais conhecimento terão sobre o território. Ainda que, com isso (e talvez por isso) possam não ter alcançado a plenitude das fronteiras territoriais. Consciente ou inconscientemente, os transeuntes tornam o território que exploram, expandido, aumentado; pois vão alterando-o com os rastros deixados pelos caminhos. Cada rastro deixado é uma informação que se somará a outros rastros que vão alargando os caminhos na busca pelo domínio do território.

Jenkins trata dessa “expansão territorial”, em palavras bem mais diretas, quando afirma que

Cada vez mais, as narrativas estão se tornando a arte da construção de universos, à medida que os artistas criam ambientes atraentes que não podem ser completamente

explorados ou esgotados em uma única obra, ou mesmo em uma única mídia. O universo é maior do que o filme, maior, até, do que a franquia – já que as especulações e elaborações dos fãs também expandem o universo em várias direções (JENKINS, 2009, p.161-162).

O universo narrativo construído – o hiperterritório – é um ser que transborda aos seus próprios limites com o esforço coletivo daqueles que buscam explorá-lo. Não se trata mais de um ou dois percursos narrativos, mas da construção de uma supernarrativa, a narrativa-mãe de todas as outras narrativas.

Ao fazer referência a um “esforço coletivo”, alude-se ao fato de que o universo ficcional transmidiático não é construído somente por uma franquia (autores, produtores, detentores de direitos autorais), mas, e principalmente, pelos fãs (os transeuntes que percorrem os caminhos). “Principalmente” é usado por indicar a linha aqui defendida de que os fãs são os grandes responsáveis pelos transbordamentos das narrativas. Entendemos “fãs”, nesta pesquisa, como aqueles escavadores que vasculham mídias e plataformas atrás de informações sobre a obra que “seguem” e que buscam interagir com ela; como aqueles que consomem e produzem conteúdo, interligando-se a obra que “adoram”. Sua contribuição, recriando ou difundindo histórias, é de suma importância para a expansão do território e para a construção desta pesquisa.

Com as palavras de Jenkins, deixaremos esta argumentação em linguagem um tanto poética, para adentrarmos em questões mais técnicas sobre transmídia nos episódios seguintes. Aqui houve um esforço no sentido de construção de um perfil da narrativa transmídia, ou *transmídia storytelling*, conforme define Jenkins (2009). A seguir trataremos de questões mais gerais.

4.3. TRANSBORDAMENTOS TRANSMÍDIA

A expressão “transmídia”, sobre a qual recai uma verdadeira mixórdia conceitual, é empregada muitas vezes em sentido tão amplo que passa a ser sinônimo da convergência dos meios (FECHINE, 2018), de mídia cruzada que são típicos de ambientes de digitalização que, em certa medida, caracterizam aquilo que Jenkins (2009) define como cultura da convergência. Por outro lado, o termo é empregado em sentido muito específico para designar apenas um aspecto muito

particular de transmidiação: a narrativa transmídia ou, como já referido anteriormente, *transmídia storytelling*, que nas palavras de Scolari (2013 apud FECHINE, 2018, p.43) “[...] qualifica um tipo particular de narrativa cujas ações, situações e personagens secundários são desdobrados, de modo independente, em outras mídias/plataformas”.

Para efeito de estudo do fenômeno transmídia na série *Game of Thrones*, não adotaremos nem uma postura generalizante nem tão pouco assumiremos uma postura particularizante, já que o mais importante é a percepção da ocorrência do fenômeno na obra, ou seja, a observação das estratégias adotadas pela franquia. Desse modo, cabe analisar que tipo de estratégia de “contação de história” a franquia *Game of Thrones* adotou.

Fechine (ibid., p.44) entende a transmidiação

como um modelo de produção orientado pela distribuição em distintas mídias e plataformas tecnológicas de conteúdos associados entre si e cuja articulação está ancorada em estratégias e práticas interacionais propiciadas pela cultura participativa estimulada pela digitalização e convergência dos meios.

A autora parte da pressuposição de que, para ocorrer a transmidiação, como modelo de produção, há de se ter, geralmente, uma corporação midiática como destinador da comunicação. Acrescenta ainda a necessidade do envolvimento e participação dos destinatários (aqueles a que nos referimos anteriormente como transeuntes), para compor o ato comunicativo, “ainda que seja apenas para buscar correlacionar os conteúdos ofertados nas várias mídias/plataformas” (FECHINE, ibid, p.44b). A transmidiação, portanto, requer, necessariamente, uma franquia (destinador, fonte geradora da comunicação) e consumidores (destinatários, espectadores, usuários de redes sociais etc.).

A mesma autora acrescenta que esses destinadores, mesmo quando abrem espaço para a participação dos destinatários, intencionalmente dirigem as ações destes. Nessa perspectiva, a produção de conteúdo transmídia não foge ao modelo tradicional das relações de mercado, já que as grandes corporações midiáticas, que dominam o mercado da comunicação e do entretenimento, continuam produzindo para um público consumir e dirigindo ações em função desse consumo. Infere-se do exposto que as práticas interacionais são, portanto, em grande parte, controladas

pelos destinatadores. Nesse ponto, abre-se espaço para a pressuposição de que as ações transmídia simulam um ambiente interacional, para criar a impressão de que há um espaço livre para a participação dos destinatários, quando, de fato, eles estão sendo condicionados, orientados, dirigidos, controlados.

Entretanto o grau de participação e envolvimento do público com uma obra nunca foi tão notável como se pode perceber com essas estratégias que definem o que se chama atualmente de cultura participativa. A cultura participativa, para Fechine (ibid., p.45),

define [...] novas práticas de interação e de uso das mídias associadas, sobretudo, ao compartilhamento, publicação, recomendação, comentários, remix e reoperação de conteúdos digitais (criados e disponibilizados em meios digitais, especialmente, na internet).

Nessa mesma linha de raciocínio, Jenkins (2009), caracterizando os consumidores de “agentes criativos fundamentais”, afirma a sua importância para a concretização das estratégias transmídia. Eles, ao serem “convocados” a participar do processo, definem, além dos usos das mídias, o conteúdo que circula entre elas.

O autor é bastante contundente quando diz que

Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos. Se os antigos consumidores eram previsíveis e ficavam onde mandavam que ficassem, os novos consumidores são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes ou a meios de comunicação. Se os antigos consumidores eram indivíduos isolados, os novos consumidores são mais conectados socialmente. Se o trabalho de consumidores de mídia já foi silencioso e invisível, os novos consumidores são agora barulhentos e públicos (JENKINS,ibid., p. 46).

É necessário lembrar o fato de que esse comportamento mais ativo dos consumidores de conteúdo midiático ou transmidiático se deve, sobremaneira, ao advento da convergência das mídias, um fenômeno relativamente novo se o considerarmos como resultado da potencialidade do digital e do virtual, especialmente, da Internet. A convergência transforma não só o *modus operandi* das corporações midiáticas, como também a maneira de processar o entretenimento e a notícia por parte dos consumidores (JENKINS, 2009). Logo, a transformação ocorrida não se dá apenas no modo de produzir conteúdo, mas na forma de consumi-lo. O autor enfatiza a ideia de que as mudanças advindas com a

convergência das mídias tanto ocorrem de cima para baixo (sob o comando das corporações midiáticas) como inversamente, ou seja, tanto há uma convergência corporativa, como uma convergência alternativa, coexistindo.

A transmidiação, uma consequência da convergência midiática, estabelece essa relação de coexistência entre corporações e público, ainda que as estratégias sejam, em grande parte, dirigidas. Entretanto, há um novo conjunto de regras estabelecido entre os participantes dessa relação de consumo em que não se pode referir a produtores e consumidores como se estes ocupassem papéis distintos, pois há uma reconfiguração das relações de poder entre eles. O contexto solicita uma renegociação dos papéis entre produtores e consumidores (RIBEIRO et al. 2017). A autora reforça a ideia de que os consumidores, além de estarem assumindo maior controle sobre os produtos culturais, transformam aquilo de que se apropriam em narrativas midiáticas e as compartilham, frequentemente, em ambientes virtuais. Portanto, para essa autora, os processos criativos, nesse contexto de transmidiação, têm a participação do consumidor de maneira ativa. Para ela,

[...] o universo ficcional transmidiático não deve ser pensado como algo fechado ou como algo operado apenas pelos produtores da comunicação e da indústria de entretenimento: tal ambiente proporciona uma constante criação e ampliação de seu conteúdo, cuja narratividade também é tecida pelos interagentes que participam neste percurso narrativo (RIBEIRO et al. Ibid. p.22).

A participação ativa dos consumidores, ou melhor, dos interagentes, portanto, é uma condição essencial para as práticas transmídia. Pensar em transmídia, pois, pressupõe pensar interação, participação ativa de indivíduos (consumidores, interagentes) em processos criativos. E por falar em “práticas”, é importante salientar aqui uma distinção entre “estratégias” e “práticas” transmídia estabelecida por Yvana Fachine. Para ela, enquanto as estratégias transmídia estão relacionadas aos diversos programas de engajamento proposto pelos produtores (como articulação de conteúdos entre mídias e plataformas, formas de participação e colaboração etc.) aos consumidores; as práticas transmídia são as respostas destes ao apelo daqueles. Há, nas práticas, a concordância com “um fazer” proposto pelos produtores, inclusive elaborando conteúdos, que serão considerados autorizados quando produzidos dentro dos espaços destinados pelas corporações e segundo regras pré-estabelecidas. Então, há uma interligação necessária entre estratégias e

práticas. A autora salienta que “a transmídia consiste justamente na produção de conteúdos subordinados a essas estratégias e práticas” (FECHINE, *ibid.*, p.48).

Yvana Fechine identifica duas estratégias mais gerais de oferta de conteúdos transmídia televisivos, adotadas por empresas de radiodifusão brasileiras, a saber, estratégias de propagação e estratégias de expansão. As primeiras orientam-se no sentido de fazerem repercutir, em outras mídias e plataformas, o texto de referência. Entrevistas com diretores e elenco, participação do elenco em programas de auditório são exemplos de estratégias de propagação. Sua função é fornecer mais informação aos consumidores sobre o produto televisivo que consomem (FECHINE, *ibid.*). As segundas, conforme afirma a autora,

[...] envolvem procedimentos/ações que complementam e/ou desdobram o universo narrativo para além da televisão. Consistem, assim, em “transbordamentos” do produto televisivo a partir da oferta de elementos dotados, por um lado, de uma função lúdica e, por outro lado, de uma função narrativa propriamente dita (FECHINE, *ibid.*, p. 49).

Tomando como referência o que foi exposto nestes episódios, nos quais abordamos aspectos referentes tanto à crossmídia quanto à transmídia, e acrescentando novos detalhes; partiremos para uma análise dos fenômenos supracitados a partir da obra *Game of Thrones* em cenas dos próximos episódios.

5. EPISÓDIO V – CONTENÇÃO METODOLÓGICA

O que veremos neste episódio, diferentemente do que já se viu no episódio anterior, no qual se usou com frequência o termo “transbordamento” com o intuito de caracterizar o fenômeno transmídia; é um represamento das ações que compuseram a metodologia desta pesquisa. “Represamento” é um termo que foi empregado com a intenção de sugerir a busca por uma “contenção metodológica”, já que é de suma importância ter um controle sobre o que foi efetivamente estabelecido como “enquadramento” metodológico. Na primeira parte, será feito um desenho do percurso metodológico assumido pelo pesquisador desde o início da pesquisa, contendo o referencial teórico, o tipo de pesquisa e os recursos adotados como estratégia de levantamento de dados. Além disso, o presente episódio apresentará relato de mudanças que ocorreram durante o percurso de

desenvolvimento das atividades programadas. Em seguida, serão apresentadas as análises dos dados levantados a partir da aplicação de questionários e realização de grupos focais.

5.1. PERCURSOS E DESVIOS

A inteligência parcelarizada, compartimentada, mecanística, disjuntiva, reducionista, quebra o complexo do mundo em fragmentos desconectados, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional (MORIN, 2000, p. 208).

O desejo de abordar o audiovisual como elemento constituinte desta pesquisa surgiu como possibilidade desde a seleção para o mestrado profissional. Essa opção pelo estudo do audiovisual foi motivada pela observação do interesse dos alunos quando do seu uso, em sala de aula, como estratégia de ensino. No entanto, durante o percurso de amadurecimento da intenção temática, uma sala de cinema improvisada colaborou significativamente para os rumos desta pesquisa, que teve seu embrião gerado nesse dia.

Figura 6 – Sala de cinema na área de convivência do IF-Sertão Campus Petrolina.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 7 – Exibição de filmes e roda de conversas.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Em um momento inicial, em 09 de março de 2017, devido à investigação dos espaços da rede, desdobramento do Componente Curricular “Compreendendo espaços específicos da Rede”, ministrado pela Professora Maria Roseli Gomes Brito de Sá, então Coordenadora do MPED-UFBA; foi construído um espaço provisório para a projeção de filmes (curta metragem), com mediação discursiva sobre as obras exibidas. O evento, que teve um caráter diagnóstico, além de apresentar o Mestrado Profissional à comunidade acadêmico-estudantil do campus Petrolina, almejava obter dados e impressões da própria comunidade para subsidiar o trabalho dos mestrandos, no sentido de que pudessem obter um *feedback* da comunidade sobre os Projetos de Intervenção que começavam a ser traçados; além de buscar uma compreensão local da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O “Conecte-se à Rede” serviu para dar uma noção mais clara de como o audiovisual pode mobilizar a atenção e o interesse da comunidade escolar. As rodas de conversa que sucederam à exibição dos filmes confirmaram esse interesse. O filme *Relatos Selvagens* (Argentina; Espanha, 2014), dirigido por Damián Szifron, cujo enredo é composto por seis pequenas histórias de vingança vividas por personagens em situações que os fazem perder a razão e o controle; apontou na direção da serialização como estratégia de maior envolvimento com a narrativa

fílmica. Foram exibidas duas das seis histórias que compõem o filme, o que deixou o público bastante curioso para ver as outras quatro narrativas.

Figura 8 – Logomarca do evento “Conecte-se à rede!”



Fonte: Página oficial do IF-Sertão na Internet.

Embora a estratégia de se contar uma história de forma serializada não seja nova, há elementos trazidos pelas narrativas transmidiáticas que se configuram inovadores; como, por exemplo, a possibilidade de interação e colaboração com o percurso narrativo. Isso só é possível devido às tecnologias digitais e o acesso à internet.

Durante o percurso de construção da Intenção Temática do projeto, a pesquisa tomou outro rumo. Embora tenha mantido a ideia de investigar a serialização, esta abandonou o cinema para adentrar em outro gênero do audiovisual: série de televisão. A série de TV *Game of Thrones*, do canal HBO apareceu como opção inicial, partindo de interesse e sugestão dos alunos do Segundo Ano do Ensino Médio Integrado, externados em conversas informais travadas nas ambiências institucionais.

A série conta a história do Reino dos Sete Reinos, uma terra onde os verões podem durar vários anos e o inverno toda uma vida. Depois de um verão de dez

anos, surge a ameaça de um inverno rigoroso em que as reivindicações de poder e as forças sobrenaturais concorrem para a chegada de um futuro mais sombrio. Esse inverno sobrenatural já é conhecido dos habitantes dos Sete Reinos, principalmente dos Stark, que há muito falam da Longa Noite. Nesse inverno, sobrevivendo entre seis e oito mil anos antes da cronologia da série, teria ocorrido uma batalha sangrenta entre os vivos os mortos que só foram derrotados graças a uma aliança entre os Primeiros Homens e os filhos da floresta (LOPES, 2017). Em meio à ameaça de extinção do mundo dos vivos, novamente atacado pelos “outros”, conspirações e rivalidades avolumam-se no jogo político pela disputa do Trono de Ferro²², o símbolo do poder absoluto.

Game of Thrones (A Guerra dos Tronos em Portugal) é uma série de televisão norte-americana criada por David Benioff e D. B. Weiss, e baseada na série de livros *A Song of Ice and Fire*, de George R. R. Martin. A série é filmada em países da América do Norte, Europa e África, só para exemplificar a grandiosidade da produção. A primeira temporada da série, que foi indicada a vários prêmios, incluindo o Emmy do Primetime²³ de melhor série de drama e o Globo de Ouro de melhor série dramática, estreou em 17 de abril de 2011. Até agora, sete temporadas já foram exibidas e a oitava e última delas tem estreia prevista para 2019. Alguns aspectos da pesquisa serão trabalhados em função da expectativa dos fãs e sujeitos da pesquisa, para essa última parte. *Game of Thrones* entrou para o Livro de Recordes como a série dramática com a maior transmissão simultânea ao redor do mundo e ganhou 38 Emmys, mais do que qualquer outra série de televisão.

Ao que parece, a obra retrata a gigantesca complexidade da alma humana, sua fragilidade e sua fortaleza diante dos desafios... Fala do amor e da crueldade; da amizade e da traição; do heroísmo e da covardia; do perdão e da vingança; do egoísmo e da união em prol de causas nobres e de interesses escusos. Em fim, é mais uma obra que traz a possibilidade de refletirmos sobre as contradições do comportamento humano que marcam a história em todos os tempos.

²² Símbolo máximo do poder monárquico do reino de Westeros, continente fictício criado por George R. R. Martin.

²³ Prêmio atribuído pela Academia de Artes & Ciências Televisivas em reconhecimento da excelência da programação televisiva do horário nobre nos Estados Unidos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A9mios_Emmy_do_Primetime. Acesso em: 19/02/2019.

Para compreender melhor o fluxo de conteúdo que circula entre mídias e plataformas, processo decorrente da cultura da convergência e o sentido das narrativas transmidiáticas; procedeu-se, inicialmente, a uma pesquisa teórico-bibliográfica, para dirimir controvérsias epistemológicas quanto aos conceitos de *crossmedia* (cross-media ou crossmídia) e *transmedia* (ou transmídia) ; além de uma pesquisa documental, para compreender o lugar das tecnologias digitais e do audiovisual nos textos norteadores (PPI, PPP) do IF-Sertão Pernambucano.

A pretensão inicial era, a partir dos princípios da narrativa transmídia (profundidade, construção do universo, serialidade, coerência, subjetividade, imersão x extração e performance) disseminados por Henry Jenkins, analisar o fluxo transmidiático decorrente dos episódios finais das quatro últimas temporadas da série *Game Of Thrones* (Guerra dos Tronos), inspiradas em obras da literatura e refletir sobre como essas séries são “adaptadas” pela narrativa televisiva e como são atualizadas pela linguagem das tecnologias digitais audiovisuais. Para tanto, foram criados dois grupos denominados *Trono de Ferro*, para circulação de conteúdo sobre a série nas redes sociais *Instagram*²⁴ e *Watsapp*²⁵ com alunos de faixas etárias e cursos diferentes, uma vez que é possível perceber variáveis bastante significativas que surgem em decorrência desses dois aspectos elencados. Os grupos foram formados por alunos que, em abordagens nas ambiências do IF-Sertão Campus Petrolina e em conversas estabelecidas nas salas de aula, se colocaram como fãs da série televisiva e à disposição, para que procedessem à observação dos fenômenos ou fluxos transmidiáticos decorrentes dos episódios das temporadas escolhidas.

Após a escolha dos episódios, foi preciso criar condições para que os sujeitos da pesquisa assistissem a cada um deles e viabilizar a criação dos espaços virtuais mais adequados para possibilitar a imersão, as interações e a circulação de informações e conteúdos. Os grupos criados no *Instagram* e *Watsapp* possibilitariam ampliar as interações e circulação de conteúdo e oferecer a todos a possibilidade de aprendizagem colaborativa, já que se percebem algumas limitações

²⁴ Rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos, lançada em 2010, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em outras redes sociais.

²⁵ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, lançado em 2009. Além de possibilitar fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet, permite o envio de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 19/02/19.

de acesso a esses dispositivos por parte de alguns alunos envolvidos com a Série e com a pesquisa. Pretendeu-se, com esses instrumentos de levantamento de dados, avaliar a potencialidade das imersões no mundo ficcional como recurso para a aprendizagem colaborativa, a produção de texto, de sentido, de discursos e de novos conhecimentos.

A observação participante e o diário de campo serviram para “registrar” as impressões do observador/pesquisador sobre as reações postadas nos Grupos. Elas serviram como registro das impressões intersubjetivas dos envolvidos, já que esses espaços virtuais possibilitam agilidade na troca de impressões. Tem-se, portanto, a possibilidade de registros objetivos e subjetivos de olhares distintos. E essas reações aos episódios das séries serviram, primeira e principalmente, para uma análise da percepção mais imediata dos sujeitos, ou seja, do olhar sobre aspectos estruturais das narrativas, como enredo, conflito, personagens, coerência narrativa, etc. Os textos que foram publicados, eram provenientes de reação espontânea ou, em certos momentos, surgiram a partir de provocações feitas pelo pesquisador.

Foram aplicados dois questionários, um físico e outro virtual. Este versava, em linhas gerais, sobre transmídia e a relação dos colaboradores com a série televisiva *Game of Thrones*; aquele, sobre o uso de redes sociais digitais e o acesso a elas nas ambiências do IF-Sertão Campus Petrolina. O objetivo dos instrumentos referidos era obter uma visão mais ampla dos colaboradores em relação ao objeto da pesquisa.

Para o levantamento de outros dados, aqueles mais significativos que surgem nas interações verbais presenciais, decorrentes da expressão oral; foi adotada a técnica do Grupo Focal – que ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Morgan (1997) define como uma técnica de pesquisa que levanta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Ou ainda, para melhor especificar:

[...] é uma das principais técnicas de investigação, que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno número de participantes ser guiado por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo (DEBUS, 2004, p. 3).

Os grupos focais serviram para o aprofundamento de discussões sobre os princípios norteadores da narrativa transmídia, anteriormente citados. Só para lembrar: profundidade, construção do universo, serialidade, coerência, subjetividade, imersão x extração e performance, dentre outros. Esses aspectos foram abordados nessa etapa da pesquisa por se tratar de um momento de interação direta que requer um conhecimento prévio sobre as obras analisadas. A intenção aqui foi captar o máximo possível de informações que não foram percebidas com as outras estratégias metodológicas.

Por privilegiar a fala; possibilita-se, com essa técnica, a compreensão de contraposições, contradições, diferenças e divergências. As palavras a seguir corroboram para o fortalecimento das ideias aqui expressas.

A pesquisa com grupos focais permite o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão, permite também a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevaletentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema em questão. (LOPES, 2014, p.484)

Concepções que podem ainda ser referendadas por Gondim (2003, p.158) ao afirmar que “a metodologia de pesquisa apoiada na técnica dos grupos focais considera os produtos gerados pelas discussões grupais como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico”.

Como ponto positivo, ao se trabalhar com essa técnica, Gatti (2005) aponta o fato de o pesquisador ter a oportunidade de compreender por que certo ponto de vista torna-se preponderante e como fato negativo o pouco controle que o pesquisador tem sobre os dados que emergem.

Esses aspectos da pesquisa até o momento expostos demonstram um envolvimento do pesquisador com o objeto pesquisado, com a realidade pesquisada e com os outros agentes da pesquisa o que a aproxima de imediato com as abordagens qualitativas, já que o próprio pesquisador será um “[...] instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

Tais características afastam dessa pesquisa pressuposto do positivismo e pós-positivismo de que há um distanciamento entre sujeito e objeto, o que assegura que seja verdadeiro o conhecimento apreendido. Ela constrói seus vínculos com os teóricos críticos, construtivistas e participacionistas que ressaltam que a relação nas ciências sociais é do tipo sujeito-sujeito, ou seja, o que é investigado não é independente do processo de investigação e, sendo assim, o conhecimento produzido é valorativo e ideológico. (GONDIM, 2003, p. 150)

A entrevista em profundidade e a observação participante são as estratégias metodológicas mais representativas desse tipo de pesquisa, por levantarem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais e por privilegiarem, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, como asseveram Bogdan e Biklen (1994). Para os autores, “O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

Segundo André (2013, p. 97),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Embora a expressão etnográfica seja utilizada numa concepção formal, para alguns autores se referirem a uma categoria particular de investigação qualitativa, aquela a que a maioria dos antropólogos, a exemplo de Geertz (2008), se dedica e que tem como objetivo a descrição da cultura; ela também é utilizada de forma mais genérica – como metodologia inspiradora - como sinónimo da investigação qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

A forma como o antropólogo norte-americano concebe a cultura de um modo geral tem estreita relação com esse aspecto da cultura, foco principal desse trabalho, que são as relações estabelecidas pelos sujeitos observados nas interações que se estabelecem hoje a partir de uma cultura do visual e do audiovisual, que ganhou amplitude com o acesso à Internet e com a possibilidade de

convergência múltipla e transmidiática. Esse autor dialoga, portanto, com esta pesquisa quando diz:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. (GEERTZ, 1989, p.15)

São também importantes para esse diálogo as palavras de Rocha e Eckert (2008, p.14), ao afirmarem a importância da interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

O método etnográfico se define pelas técnicas de entrevista e de observação participante complementares aos procedimentos importantes para o cientista adequar suas preocupações estritamente acadêmicas e acadêmicas à trama interior da vida social que investiga. Uma das razões pela qual na etnografia a entrevista transcorre desde a elaboração da estrutura de um roteiro de inquietações do(a) pesquisador(a) flexível o suficiente para aderir as situações subjetivas que estão presentes no encontro etnográfico.

André (2012) afirma que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação “[...] quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. A autora, em seguida, detalha tais técnicas, deixando mais claro o percurso metodológico a ser seguido para quem deseja enveredar pela pesquisa etnográfica em educação.

Segundo André (2012), a observação participante parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada. As entrevistas, por sua vez, servem para aprofundar as questões e esclarecer os problemas; e os documentos servem para contextualizar o fenômeno, explicitando suas vinculações mais profundas, além de completar informações coletadas em outras fontes.

A autora faz referência à outra característica da pesquisa etnográfica muito importante para este estudo que é “[...] a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados”. Para ela, “as perguntas que geralmente são feitas nesse tipo de pesquisa são as seguintes: o que caracteriza

esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?” (ANDRÉ, 2012, p. 29)

Embora alguns dados quantitativos tenham sido empregados, pelas especificidades gerais desta pesquisa, optou-se por proceder a um estudo de caso qualitativo de inspiração etnográfica, já que, como afirma André (2013, p. 97), “estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”.

Três pressupostos epistemológicos básicos devem ser levados em conta, segundo Peres e Santos (2005), para que se possa executar adequadamente um estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento afigura-se como algo em constante processo de construção, o que implica uma atitude flexível e aberta por parte do pesquisador; 2) o caso é um todo complexo, e não a mera soma de suas partes constituintes, o que contempla uma multiplicidade de dimensões, procedimentos e instrumentos; e 3) é imprescindível reconhecer que a realidade pode ser compreendida a partir de diversas óticas, o que requer que o pesquisador tenha uma postura ética e que busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes.

Gatti (2001) corrobora para o que foi exposto ao afirmar que, considerando desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos as alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas.

A metalinguagem será a base deste trabalho de pesquisa, já que, a partir da heterogeneidade de técnicas e métodos, pretende-se construir uma narrativa das experiências com a narrativa transmídia. Proceder-se-á, portanto, à escrita das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. A narrativa das narrativas constituir-se-á na metalinguagem necessária à construção da estrutura metodológica que guiará as buscas e o caminho do pesquisador. Pretende-se, nesse sentido, elaborar um texto descritivo-narrativo das impressões, percepções, análises dos sujeitos a partir da imersão no mundo ficcional das narrativas transmidiáticas. Logo, não será um trabalho que apresentará um resultado

conclusivo, posto que objetiva apresentar reflexões sobre o percurso investigativo, já que trará o registro metalinguístico de um processo de investigação.

5.2. QUESTÕES DE PRIMEIRA ORDEM

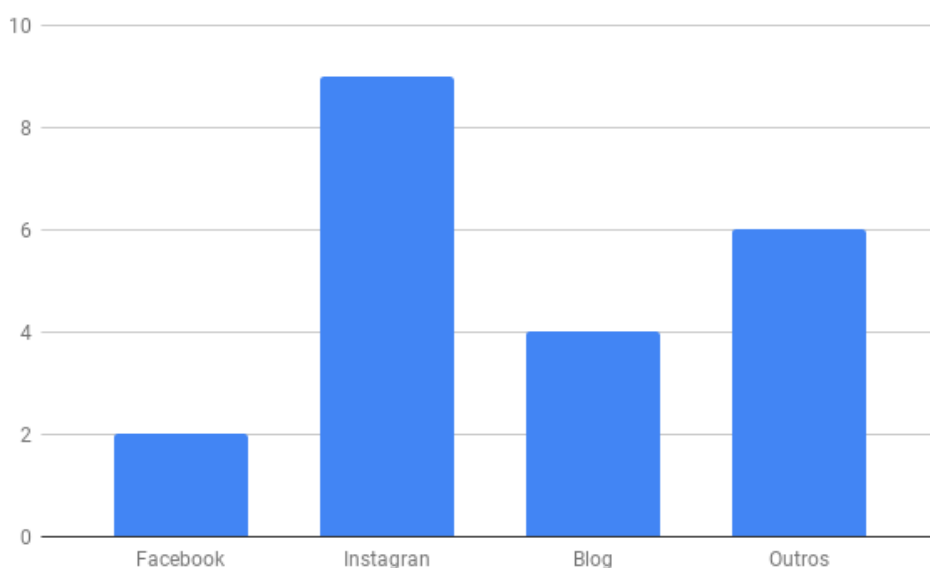
Um questionário escrito, contendo 16 questões, foi aplicado com o intuito de verificar a relação dos estudantes do Ensino Médio com as tecnologias digitais e o uso das redes sociais, sobretudo nas ambiências do IF-Sertão Campus Petrolina, além de sondar o nível de conhecimento dos colaboradores sobre Educação Colaborativa e Transmídia. O objetivo foi entender de que modo a tecnologia digital pode redimensionar, nas ambiências escolares, as interações entre o aluno, o professor e as máquinas. Entretanto, tal instrumento, de caráter exploratório e diagnóstico, serviu como amostragem, já que foi aplicado apenas com 10 estudantes do Ensino Médio. A primeira questão buscou identificar a série em que o colaborador estava regularmente matriculado (03 alunos do segundo ano e 07 do quarto ano).

A segunda questão, versando sobre o uso de dispositivos móveis nas dependências do IF-Sertão, revelou o que, de certo modo, já fora notado na observação participante: todos os estudantes afirmaram fazer uso de tais dispositivos. E quando questionados sobre o acesso às redes sociais digitais nas dependências do IF, apenas 01 aluno disse não acessá-las na Instituição. Entretanto, todos revelaram que o fazem fora da escola. Logo a maioria acessa redes sociais digitais dentro e fora da escola. No IF, todos fazem uso do Pátio (refeitório, cantina, corredores), para o acesso e mais de 50% acessam as redes em sala de aula. Curiosamente, alguns o fazem na biblioteca, em meio ao acervo bibliográfico da Instituição. Fora dos muros da escola, mais de 50% afirmaram que acessam as Redes em casa, o que parece natural já que a rotina da maioria é constituída de atividades em casa e na escola.

Quando questionados sobre que redes sociais digitais costumam acessar, independente das ambiências (institucional ou particular) em que o acesso é realizado, o Instagram apareceu com 90% das opções de acesso, seguido de outras

redes como Whatsapp (03) e Youtube²⁶ (02). O acesso a Blogs²⁷ apareceu como terceira opção e o Facebook²⁸ surgiu como última opção de acesso. Sobre essa questão, demos preferência pela elaboração de um gráfico para melhor representar os dados obtidos. O gráfico a seguir serve como demonstrativo dessa preferência de acesso às redes sociais digitais.

Gráfico 1 - Uso de redes sociais.



Fonte: elaboração do autor.

É importante salientar ainda que alguns colocaram mais de uma rede social como opção de acesso e que o Facebook, quando citado, concorreu com outra rede. Isso pode dizer muita coisa, mas pode estar relacionado diretamente ao fato de que os jovens estão mais ligados às novidades tecnológicas. O que aparece de mais novo atrai mais sua atenção. Os dispositivos novos predominam sobre os mais antigos; os aplicativos novos superam os anteriores; as novas redes vão se sobrepondo às mais velhas. Isso, antes de estar relacionado à potencialidade das tecnologias, diz mais sobre as leis do mercado. A imposição ao consumo faz com

²⁶ Plataforma de compartilhamento de vídeos criada em 2005. A plataforma permite aos usuários colocar seus próprios vídeos na rede, onde podem ser visualizados por qualquer pessoa no mundo.

²⁷ São páginas (ou sítios) da internet onde uma pessoa (ou grupo de pessoas) publica diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos e onde é possível fazer comentários sobre o conteúdo publicado.

²⁸ O Facebook foi lançado em 2004. É considerada a maior rede social digital do mundo. Possivelmente é a mais antiga em pleno funcionamento.

que a obsolescência das tecnologias ocorra de modo quase frenético. Basta lembrar o que ocorreu de transformação nos celulares, do que houve com o extinto Orkut²⁹.

Sobre a finalidade de uso das redes sociais, foram colocadas cinco opções de resposta: pesquisa, entretenimento, comunicação, interação e outros (para dar mais possibilidade de resposta). Como era possível escolher mais de uma resposta a essa questão, apenas 03 colaboradores escolheram uma única opção: entretenimento. Essa opção aparece em todos os questionários. Em 07 deles, somada a outras opções. As finalidades de pesquisa e comunicação apareceram com 60% das opções. Embora pareça haver uma relação de sinonímia entre “comunicação” e “interação”, 03 colaboradores afirmaram que usam as redes sociais para interagir; e apenas 01 marcou a opção “outros” e acrescentou “estudos” como finalidade de uso das redes, ainda que pareça haver sinonímia entre “pesquisa” e “estudo”. Pelo recorte obtido com essa amostra, é possível destacar a busca por entretenimento como ponto relevante quanto ao uso das redes sociais digitais.

Entretanto, 04 dos 09 colaboradores que deram resposta positiva à questão anterior não souberam dizer de que forma seria possível ensinar, usando as redes sociais. Dentre os que apontaram caminhos para o “como fazer”, chama a atenção o fato de 03 de eles terem feito referência ao uso do audiovisual para fins didáticos e apontarem o Youtube como meio para isso. Embora demonstrem afinidade com as tecnologias digitais e com as redes sociais; dos 10 estudantes que responderam a este primeiro questionário, 05 não sabem o que é “aprendizagem colaborativa”, 06 não sabem o que é “inteligência coletiva” e 04 deles não sabe o que é “transmídia”. Dos que afirmaram saber o que era “transmídia”, possivelmente podem sabê-lo através de conversas anteriores que havíamos travado em outros momentos. Entendemos aqui que são apenas conceitos e que é possível que tenham vivenciado experiências em cada um dos campos de conhecimento referidos, mas que apenas não conseguiram relacionar a teoria à prática.

Colocou-se uma questão para que escrevessem quaisquer considerações adicionais, caso sentissem necessidade de fazê-lo. Entretanto não houve quaisquer considerações. Talvez não tenham sido devidamente instigados a responder à questão ou encorajados a escrever. Talvez não tenham sentido vontade de escrever

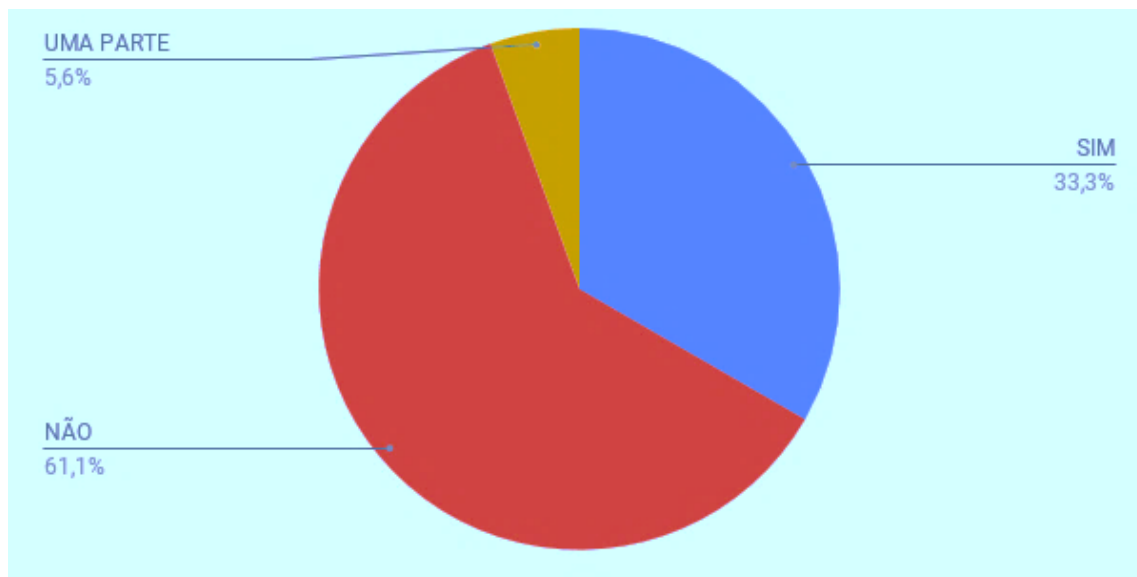
²⁹ Rede social digital criada em 2004 e desativada em 2014.

ou, talvez, não tenham encontrado nada mais a dizer. São muitas conjecturas que nos dão apenas “talvez” como resposta imediata, por falta de qualquer outra afirmação em definitivo. Entretanto a vivência mostra que nossos alunos estão escrevendo muito menos do que deveriam, estão lendo muito menos do que poderiam. O apelo ao “visual” faz com que todos estejam conectados às telas luminosas que circulam abundantemente por toda parte. Basta observar as rodas de alunos no pátio nos momentos de intervalo, ou na cantina no momento do lanche. Estão lá, não estando, com os olhos fixos nas telas dos seus celulares nas suas navegações espaciais. Como salienta Murray (2003, p.129), “A habilidade de se locomover por paisagens virtuais pode ser prazerosa em si mesma, independentemente do conteúdo dos espaços”.

5.3. QUESTÕES DE SEGUNDA NATUREZA

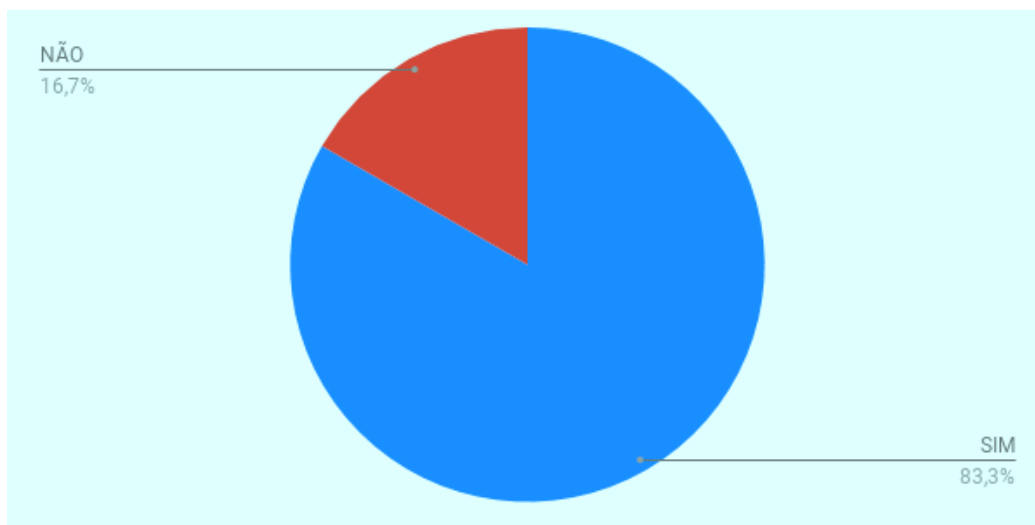
O segundo instrumento de levantamento de dados utilizado nesta pesquisa, foi um questionário com questões objetivas e abertas (subjetivas). As respostas ao Questionário II, instrumento para levantar dados online, foram obtidas entre os dias 20/05/2018 e 24/07/2018, ou seja, mais de dois meses de espera, para se obter resposta de 20 colaboradores, alunos do 4º ano do Ensino Médio e alunos dos cursos de Licenciatura. Entretanto apenas 17 questionários foram considerados para efeito de tabulação, já que dois deles foram enviados pelos colaboradores sem resposta e um deles, com apenas parte das questões objetivas respondidas. A principal dificuldade para aplicação desse instrumento foi encontrar alunos do Ensino Médio, maiores de 18, que acompanhavam a série *Game of Thrones* com disposição para responder ao questionário. Para o melhor entendimento dos dados referentes às questões objetivas, optou-se por transformá-los em gráficos.

Gráfico 2 – Contagem de 1 – Leu os livros que deram origem a série “Game of Thrones”?



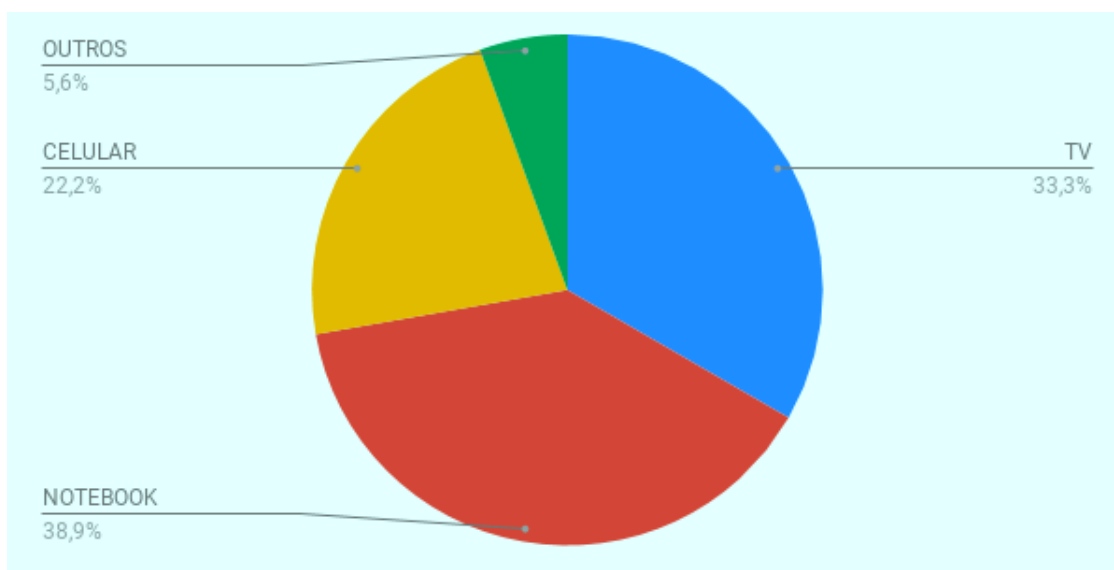
Fonte: elaboração do autor.

O gráfico representa bem aquilo que se pode constatar nas relações com os alunos em sala de aula. Não é preciso conversar ou observar muito para notar o baixo nível de leitura de livros no IF-Sertão. Entretanto, para obter uma maior precisão em relação à leitura de livros, procedeu-se a uma busca de informações nos registros da biblioteca do Campus Petrolina. Ao confrontar a lista de empréstimos de livros na biblioteca com o número de alunos matriculados por semestre, temos uma média de 03 livros requisitados por aluno, ao longo de 01 ano. Isso reforça a ideia de que a maioria dos alunos busca outras formas e fontes de leitura, levando-nos a crer que é formada por leitores moventes – aqueles leitores das imagens em movimento como o cinema e a televisão – ou imersivos (os leitores das telas do computador, por exemplo), conforme classificação de Santaella (2004).

Gráfico 3 – Contagem de 2 – Assistiu a todos os episódios da série?

Fonte: elaboração do autor.

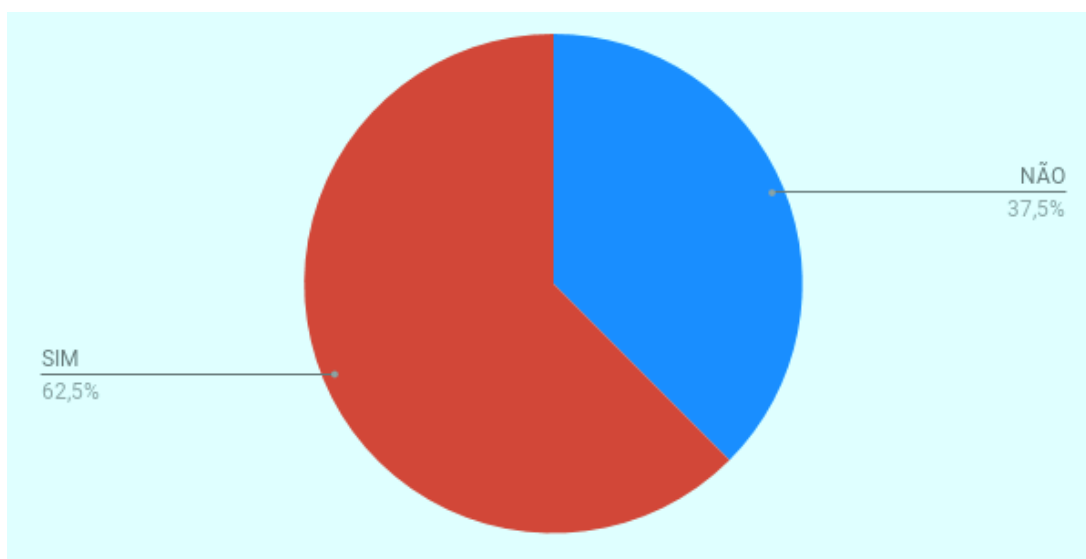
Como se pode perceber, no gráfico acima, a maioria dos alunos que responderam a essa questão assistiram a todos os episódios da série. Aqueles que não viram todos os episódios apontaram razões que não estão relacionadas diretamente ao conteúdo da série *Game of Thrones*, mas a questões de tempo, trabalho e acesso à série, o que denota um grau de envolvimento bastante significativo com a obra. Tal envolvimento, razões já apontadas anteriormente, parece bastante difícil quando tratamos da leitura de livros.

Gráfico 4 – Contagem de 7 – Que dispositivo tecnológico você utiliza para acompanhar a série?

Fonte: elaboração do autor.

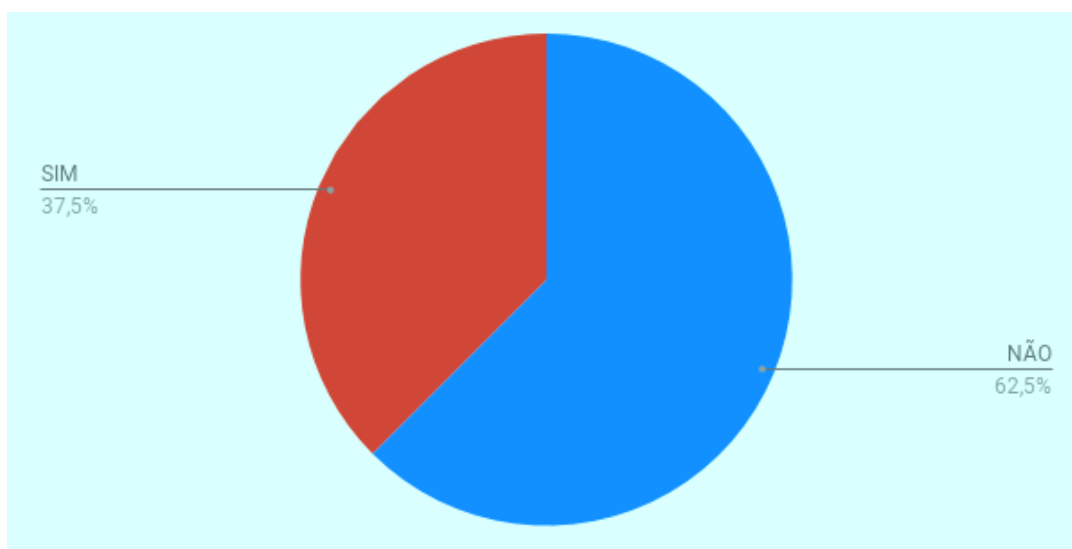
Os dados do Gráfico 4, resposta à questão 7, são bastante significativos por duas razões: em primeiro lugar, revelam a relação dos alunos com os dispositivos móveis (mais de 60% dos colaboradores fazem uso desses dispositivos); em segundo, a força da televisão, que se mantém na disputa pelo mercado do entretenimento.

Gráfico 5 – Contagem de 8 – Acompanha o fluxo transmidiático da série, ou seja, as narrativas transmídia?



Fonte: elaboração do autor.

Gráfico 6 – Contagem de 12 – Em sua vivência no IF-Sertão, já produziu conhecimento através de uma experiência transmidiática?



Fonte: elaboração do autor.

Os gráficos 5 e 6 também trazem dados bastante significativos e aparentemente paradoxais já que o mesmo percentual (62, 5%) aparece nos dois gráficos, indicando os colaboradores que acompanham o fluxo transmidiático da série e indicando aqueles que nunca produziram conhecimento através de uma experiência transmidiática. Logicamente, há uma diferença entre acompanhar e produzir. Por outro lado, como já revelado no Questionário I, há certo desconhecimento conceitual do termo transmídia. Muitos podem ter respondido à questão, sem ter uma noção clara do tema. É possível afirmar isso por perceber que os colegas, professores de Língua Portuguesa, com os quais conversamos, não tinham ideia do que tratava o termo transmídia, embora tivessem compreensão do fenômeno.

Com relação à série, quando questionados sobre as características dela que os instigaram a acompanhá-la; deram respostas muito positivas em que há a recorrência de palavras como “fantasia”, “guerra”, “poder”, “mistério”, quase sempre relacionadas à ambientação medieval. Além disso, há reiteradas referências à trama, ao enredo, ao modelo serial e à caracterização dos personagens, indicando uma relação muito próxima e afetiva com a estrutura interna da série, sem relacioná-la a outras obras ou ao fluxo transmidiático da franquia. Apenas um colaborador aludiu aos livros, enaltecendo a adaptação da literatura para a série, reconhecendo a fidelidade desta em relação aqueles. Nesse caso, temos um exemplo de mídia cruzada ou *crossmídia*.

A recorrência dos termos referidos podem ser observadas nas falas de alguns colaboradores:

Por se tratar de uma época medieval, com castelos, tramas entre reinos por posse de um grande trono e um grande poder (Colaborador 14).

O fato de ser uma série imprevisível, onde nem sempre o favorito continua vivo, que dá cada vez mais vontade de assistir (colaborador 15).

O enredo e roteiro bem elaborados e realistas, apesar da fantasia (Colaborador 16).

Por ser uma série de época, por ser não premeditada, por ter ficção, por ser de guerra (colaborador 17).

Quanto aos personagens com que mais se identificam, o que surgiu de mais relevante foi o fato de todos se identificarem com aqueles que ainda estão atuando na série. Isso pode ter relação com a continuidade da história, já que todos têm um papel central na trama. Outro dado relevante, quanto a essa identificação, é Tyrion Lannister³⁰ aparecer em quatro respostas e Jon Snow³¹ em cinco delas. A recorrência de identificação com esses personagens pode ter relação com fato de terem características de anti-herói e herói, respectivamente. Quando não nos identificamos com a bravura e a retidão de caráter dos heróis, buscamos identificação com aquele personagem que se parece mais conosco, mais próximo da nossa humanidade, com defeitos e qualidades. Talvez, também por essa razão, Jaime Lannister³², Sandor Clegane³³ e Arya Stark³⁴ tenham sido citados. São personagens esféricos (imprevisíveis) que transitam entre ações admiráveis e reprováveis, como ocorre com essa nossa humanidade complexa.

Quando questionados sobre quais temas abordados na obra consideravam importantes para serem inseridos em discussões em sala de aula, apresentaram temas pertinentes com a obra e muito relacionados ao contexto do Brasil atual como “relações e abuso de poder”, “feminismo”, “machismo e heteronormatividade”, “política” e “conflito entre ética e política” e “o papel das mulheres nas relações de poder”. Isso denota uma preocupação com questões relevantes de nosso tempo e com a possibilidade de usar a ficção para discutir a realidade. Murray (2003, p.39) nos lembra de que “[...] confiamos nas obras de ficção, veiculadas através de qualquer meio, para nos ajudar a compreender o mundo e o que significa ser humano”.

Ao serem indagados se acreditavam ser possível ensinar e aprender a partir das narrativas transmídia; foram, positivamente, unânimes; assim como o foram quando questionamos se acreditavam ser uma boa estratégia didática usar a Série e as narrativas transmídia que surgem a partir dela, para o ensino de disciplinas e

³⁰ Personagem da série Game of Thrones, interpretado pelo ator norte-americano Peter Hayden Dinklage.

³¹ Personagem da série Game of Thrones, interpretado pelo ator britânico Christopher Catesby Harington.

³² Personagem da série Game of Thrones, interpretado pelo ator dinamarquês Nikolaj Coster-Waldau.

³³ Personagem da série Game of Thrones, interpretado pelo ator escocês Rory Philip McCann

³⁴ Personagem da série Game of Thrones, interpretado pela atriz britânica Margaret Constance Williams

interdisciplinar. As justificativas dadas às respostas revelaram uma crença positiva em relação ao uso da transmídia para diversificar a metodologia de ensino, enaltecendo a possibilidade de se trabalhar ludicamente a partir dos dispositivos tecnológicos, como é possível perceber na fala de um dos colaboradores:

Sim, pois a juventude hoje anda mais “ligada” em séries, filmes, jogos entre outros e isso chama e prende a atenção dos jovens e até de alguns adultos, fazendo que uma mensagem seja transmitida de uma forma mais divertida e até instigante por ser diferente (colaborador 5).

Mais uma vez, a existência de leitores mais velozes, que Santaella (2004) enquadra nas classificações de moventes e imersivos, aparece implicitamente referida na fala desse colaborador. A mesma ideia é reforçada quando nos deparamos com o fato de que as teorias dos fãs, os memes³⁵, as fanfics³⁶, as fan arts³⁷ e os vídeos, postados no Youtube, são, segundo a maioria dos colaboradores; os conteúdos transmidiáticos da Série que mais recebem a atenção deles e dos fãs, já que alguns dos colaboradores disseram não se considerarem “fãs”, embora acompanhem a série e seus fluxos nas redes sociais. Nota-se mais uma vez um acentuado interesse pela imagem e pelo audiovisual, associado ao uso de dispositivos tecnológicos e ao uso das redes sociais digitais.

5.4. DIALOGISMO E IMPRESSÕES

A sessão para exibição dos últimos episódios das quatro últimas temporadas da série *Game of Thrones* (quarta, quinta, sexta e sétima temporadas, respectivamente) ocorreu, como combinado com os possíveis colaboradores, nas dependências do IF-Sertão no primeiro sábado do mês de junho, monitorada pelo pesquisador que, além de fornecer os DVDs, também providenciou pipocas suco e refrigerante. A intenção, com a exibição dos episódios da série; era, além de possibilitar o acesso à série daqueles colaboradores que não os viram, colher algumas impressões e estimular a busca por possíveis fluxos transmidiáticos

³⁵ Termo muito utilizado atualmente para caracterizar uma ideia ou conceito (frases, imagens, vídeos) que se difunde rapidamente através da Internet.

³⁶ Fanfic é uma forma abreviada de fanfiction (ou Fan fiction), que serve para designar uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs no ciberespaço, em blogs, sites etc.

³⁷ Fan art ou fanart é uma obra de arte, criada por fãs, inspirada em personagens, mundos ficcionais ou outras obras notoriamente conhecidas.

decorrentes desses episódios, já que eles marcam o fim de cada temporada e deixam ganchos narrativos que podem movimentar as “escavações” dos fãs atrás de conteúdos novos e, também, porque as franquias costumam usar o intervalo de produção de nova temporada para lançar produtos derivados, com o intuito de incentivar a fidelidade ao universo ficcional.

Dos alunos/colaboradores que confirmaram presença, apenas cinco compareceram. Uns não puderam vir porque moravam em cidades vizinhas e não disponibilizaram de dinheiro para o transporte naquele dia; outros, porque dependiam dos pais, para virem e estes não puderam trazê-los ao IF-Sertão. Os que compareceram permaneceram das 09 às 13 horas dentro do Instituto, sentados em frente a uma tela de TV. Portanto, ficaram quatro horas de uma manhã de sábado, livre e espontaneamente, assistindo aos episódios da série. Isso por si só já diz muita coisa quando se conhece a inquietude dos jovens e a dispersão a que se está acostumado a ver em sala de aula.

Se “os olhos são os espelhos da alma” como afirmou o teatrólogo russo Stanislavski (1989), aqueles olhos refletiram muita coisa, menos passividade, pois havia muita ação interior. Se os silêncios também são discursos, muito discurso residiu no não-dito. Não houve gestos bruscos, não houve ação externa, apenas houve contemplação, prazer de ver. A intenção também era essa: assistir pelo prazer simples de assistir, nada mais. As impressões registradas, basicamente, formam as do pesquisador que acompanhava os colaboradores, vendo quem via, registrando as impressões das impressões de quem apenas adentrava ao universo ficcional da obra a partir daqueles quatro episódios. Embora tenha sido solicitado que postassem suas impressões em grupo criado no Instagram (o Trono de Ferro) para esse fim, não houve registros sobre os episódios especificamente. Em atendimento à solicitação de que buscassem fluxos de transmídia (expansões transmidiáticas) a partir dos episódios vistos, a resposta dada foram postagens de memes, fanarts, cosplays e teorias, ou seja, todas as publicações foram exemplos de práticas alternativas de fãs. A razão disso pode estar associada tanto à pouca compreensão do fenômeno transmídia por parte dos colaboradores da pesquisa, quanto ao fato de não ter havido estratégia de transmídia relacionada especificamente às quatro últimas temporadas exibidas até 2018; mas, obras como

os curtas animados da série *História e Tradição*, dos quais trataremos em breve, que expandem o conteúdo do universo ficcional de George R. R. Martin como um todo.

Quanto às impressões geradas a partir dos grupos focais, da sua formação à sua execução, tem-se que houve aspectos positivos e negativos. Embora tenha encontrado um número expressivo de alunos, em cada sala por onde foi possível passar, que acompanham a série *Game of Thrones* e embora tenha encontrado um número também expressivo de alunos dispostos a contribuir com a pesquisa; esse número caiu também expressivamente quando estes ficaram sabendo como seriam realizadas as sessões do grupo focal.

O elemento causador da não aceitação em colaborar foi o fato de as conversas serem filmadas. Quando se explicava o formato do grupo, de conversas gravadas, o número de interessados caía de 15 para dois ou três. Outro fator limitante foi a idade. Como só poderíamos trabalhar com maiores de 18 anos, o número de participantes que se enquadrava nesse perfil no Ensino Médio foi ainda mais reduzido. Por fim, conseguiu-se formar um grupo de dez pessoas, das quais apenas sete compareceram em uma sessão e cinco em outra. As razões das ausências foram as mais diversas possíveis. Lidar com jovens estudantes é lidar com o imprevisível já que suas relações com o mundo, com a escola e com a família também o são.

Esses foram alguns dos aspectos negativos da realização do grupo focal nesse contexto pesquisado. Como pontos positivos, pode-se citar o fato de que as interações nas duas únicas sessões realizadas em agosto de 2018, demarcam o grau de envolvimento com a série, tomada como referência nesta pesquisa. Cada sessão durou 1 hora e 30 minutos, totalizando 3 horas de gravação. Esse material gravado gerou aproximadamente 40 páginas de transcrição. A conversa fluiu de uma forma tal que, se acontecesse todos os dias nas salas de aula, poderia ocasionar mudanças significativas na relação professor-aluno-conhecimento. Houve pouca interferência do mediador na maior parte do tempo, mas em alguns momentos foi necessário mesmo interromper, pois a conversa acabava por voltar-se apenas a aspectos relacionados aos personagens, à explicação de teorias que surgem a partir dos livros e da série. Talvez aqui se tenha dado início ao grande problema do conteúdo do grupo focal, que só foi detectado posteriormente.

Se tivesse sido possível deixar as interações prosseguirem, sem interferência do mediador, o próprio pesquisador, não se teria conduzido a erros em relação a obra analisada. Tal erro se deu pelo fato de toda a conversa ter sido conduzida no sentido de que a série *Game of Thrones* era uma extensão transmídia. Os colaboradores foram induzidos a darem respostas ao mediador em função de se acreditar até aquele momento que se estava lidando com uma obra transmídia. Entretanto o aprofundamento da pesquisa revelou controvérsias por um lado, e por outro a certeza de que a série repete a obra de referência e não a expande, o que vai caracterizá-la como obra crossmídia. Toda a interação foi conduzida no sentido de perceber os princípios de uma narrativa transmídia em uma obra que, efetivamente, não se configura plenamente como tal.

Melo e Bianchi (2015), embora tratando de questionário para levantamento de dados, afirmam que tal instrumento, se mal formulado ou utilizado indevidamente, pode afetar a validade do estudo, pois resultam na produção de informações equivocadas e podem provocar erros de conclusões, o que reforça, segundo os autores, a necessidade de refletir sobre todos os aspectos da pesquisa antes de se valer desse instrumento. Ainda que nos tenhamos valido da técnica de grupo focal, entendemos que tal reflexão se aplica também a esse instrumento. Ainda segundo os autores “Outra consequência de um questionário mal elaborado é permitir a manipulação das respostas segundo alguma pré-concepção inicial do pesquisador, o que produz falsos resultados para sua pesquisa [...]” (MELO; BIANCHI, *ibid.*, p.56)

Como outros instrumentos de levantamento de dados foram utilizados, optou-se, por se ter consciência do equívoco, fruto de imperícia do mediador, por não se proceder à categorização dos dados, já que estes foram “contaminados” por uma visão pré-concebida sobre a obra em análise. Tal atitude foi tomada por se considerar que provas “falsas”, geradas por indução ao erro, ainda que sem intenção, não podem ser consideradas em um processo que procura desvendar “possíveis verdades”. Por essa razão, ficamos apenas com as “impressões” positivas de um diálogo produtivo em termos de conversa sobre um determinado tema, como ocorrem com as conversas errantes e empolgadas sobre política e futebol. Ainda assim, cabe ressaltar a empolgação e disponibilidade dos colaboradores em contribuir com o trabalho quando, ao fim da segunda sessão do grupo focal,

questionamo-los sobre a possibilidade de adotar a gamificação como estratégia para trabalhar as narrativas transmidiáticas no Projeto de Intervenção.

6. EPISÓDIO VI – TRANSBORDAMENTOS EM *GAME OF THRONES*.

Refletir sobre a série *Game of Thrones* e analisar em que medida ela pode ser considerada uma obra transmídia ou crossmídia é a finalidade de parte deste episódio. A tarefa não é fácil devido à variedade de estratégias adotadas pelos detentores dos direitos da obra que se somam ainda às produções dos fãs. Somam-se a isso as várias formas de acesso a essa franquia e as divergências conceituais em torno dos termos crossmídia e transmídia que geram controvérsias sobre seu enquadramento e classificação. Dada a complexidade da matéria tratada, o que se apresentará a seguir é uma reflexão ancorada na análise de transbordamentos midiáticos decorrentes da franquia *Game of Thrones*, sem a intenção de estabelecer rótulos ou fixar fórmulas a serem adotadas como metodologia. Além de divergências a partir de olhares diferentes sobre a mesma obra, o episódio abordará o tema transmídia a partir da análise de alguns produtos associados à mesma franquia como curtas animados, games e histórias em quadrinhos.

6.1. CONTROVÉRSIAS OU MULTIOLHARES SOBRE UMA OBRA.

O percurso de construção da temática desta pesquisa foi bastante espinhoso. Em seu ponto de partida, o foco estava voltado para o letramento a partir do teatro e do cinema; no meio do caminho, seguiu na direção de um entrecruzamento literatura-cinema para, do meio para o fim; consolidar a transmídia como seu objeto de estudo. Isso passou a ser extremamente desafiador para um professor do Ensino Médio pouco sintonizado com o universo da pesquisa acadêmica. Talvez “desafiador” não seja a palavra mais adequada, já que, na realidade, um abismo sem fim e completamente escuro se abriu sob os pés calejados deste profissional habituado com a segurança (ou pseudo-segurança) da rotina de sala de aula, ainda que haja por parte deste uma busca incessante por fugir dessa rotina. Tal abismo se configurou por duas razões: em primeiro lugar, por ter perdido o norte após deixar a zona de conforto da pesquisa sobre teatro e cinema, duas áreas da cultura com as

quais já estava, de certo modo, familiarizado e sobre as quais há um referencial teórico já quase consolidado; em segundo, por não ter, até aquele momento, qualquer embasamento teórico sobre narrativa transmídia.

Ao buscar aprofundamento teórico sobre a temática e apoio para a realização da pesquisa, deparamo-nos com outros abismos. Os colegas da área de Língua Portuguesa, que já haviam passado pela experiência de um mestrado, não se consideraram aptos a colaborar, por também desconhecem o campo teórico das narrativas transmidiáticas. Quanto mais se buscava pisar o terreno com firmeza, tanto mais se encontravam abismos, porque se encontrou um universo de sentidos em torno do tema, que está em constante expansão. Pisava-se, quando havia solo, e não abismo, sobre terreno movediço. Finalmente, após constantes investidas em busca da “arca do tesouro”, encontramos o que parecia ser, senão o tesouro, mas um mapa que apontava um caminho sólido até o objeto do desejo. A série de TV *Game of Thrones* era idolatrada por muitos alunos e tinha características que apontavam o caminho, aparentemente seguro, que levaria ao “objeto de desejo” da pesquisa: a transmídia.

Entretanto, no decorrer do estudo, perceberam-se algumas controvérsias quanto à obra tomada como ponto de partida da pesquisa. A classificação de *Game of Thrones* como obra transmídia é, em certo ponto, questionável. Há concepções diferentes, ancoradas em aportes teóricos distintos dentro da “galáxia semântica” que existe em torno do tema. Tais concepções, guiadas por razões diferentes, geram controvérsias quanto à classificação das estratégias narrativas da franquia *Game of Thrones*. Para uns, trata-se de estratégia crossmídia; para outros, transmídia. No meio, ficam aqueles que defendem uma hibridização de estratégias.

De início, cabe observar que as duas estratégias para se contar uma história apresentam pontos de convergência e, logicamente, de divergência, porque se pode considerar crossmídia toda história contada em múltiplas plataformas midiáticas; logo, se o conteúdo for narrativo e estiver formando um conjunto que envolve mais de uma mídia, então, de imediato, poderia ser enquadrado como crossmídia ou como transmídia (TOLEDO; AFFINI, 2013). Para esses autores, o fato de poder-se contar uma história em múltiplos suportes pode ser aplicado a qualquer produto transmidiático, entretanto isso não é bastante para identificar uma narrativa

transmidiática. Só serão consideradas como transmídia storytelling as histórias contadas de forma coesa, em que seus elementos integrantes, dispersos sistematicamente através de múltiplos canais de distribuição, possam criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada. Entretanto, se

[...] o elemento é narrativo, forma um conjunto com elementos em outras mídias, os produtores têm controle criativo sobre ele, mas esse conteúdo é estritamente uma adaptação, então esse não é um caso de narrativa transmidiática, por não ser uma expansão e não trazer compreensão aditiva (TOLEDO; AFFINI, *ibid.*,p.3).

Seguindo essa linha teórica, a série referida deve ser considerada uma obra resultante de estratégia crossmídia, já que ela é uma adaptação dos livros. Tal pensamento é ratificado pelos autores quando estes afirmam que

Toda extensão narrativa transmidiática é, por definição, *cross-media*. Mas, para poder também ser chamada de *transmedia*, é necessário que tenha sido criada de forma unificada e coordenada, preferencialmente visando sinergia, possibilitando uma construção de mundo e a expansão de um mercado potencial, gerando compreensão aditiva à narrativa e provocando a inteligência coletiva da audiência através um alto grau de coordenação da produção (TOLEDO; AFFINI, *ibid.*,p.4).

Entretanto, segundo assevera Borges (2017), ainda que Martin tenha afirmado que *As crônicas de gelo e fogo* não foram pensadas para serem vistas fora dos livros originais, sua obra apresenta algumas características da narrativa transmídia apontadas por Jenkins (2009), para quem esta deve: (1) depender do engajamento da audiência; (2) apresentar ao público perspectivas diferentes por diversos personagens; (3) mapear o mundo onde se passa a trama e, (4) oferecer um universo narrativo. Esta última ação, por si, já engloba todas as outras. Por esse ponto de vista, é possível observar essas ações, em maior ou menor grau, na concepção da obra referida.

Se para Jenkins et al. (2014), as histórias transmídia utilizam os universos narrativos, para melhorar a narrativa mãe (obra de referência) e intensificar o engajamento do público ao desenvolver seus mundos ficcionais, construir histórias de bastidores e explorar pontos de vista alternativos; então, pode-se enquadrar o universo, construído por George R.R. Martin, nesse contexto, já que há um híbrido de linguagens (série de TV, histórias em quadrinhos, animações em vídeo, jogos de

videogame, blogs, sites etc.) que transbordam de As crônicas de gelo e fogo (BORGES, *ibid.*)

A autora supracitada salienta que o público notou mudanças significativas no enredo da quinta temporada da série, em que personagens tomaram rumos diferentes daqueles apresentados na obra de referência (os livros) e que tais acontecimentos indicariam que a trama deixou de ser simplesmente adaptada e passou a ser expandida.

O pensamento de Toledo e Affini (2013) é corroborado pelo discurso de Souza e Câmara (2013, p. 5), quando estas afirmam que

O seriado *Game of Thrones* [...] pode ser caracterizado como uma narrativa *crossmedia*, pois o conteúdo da narrativa, criado com base no conteúdo original da série literária “As crônicas de gelo e fogo”, do americano George R. R. Martin, não veicula informações adicionais àquelas que encontramos no original, assim como os sites especializados e as redes sociais que, embora contribuam para a divulgação de informações e estimulem a interação entre os fãs, não são suficientes para caracterizar *Game of Thrones* como uma narrativa transmídia, pois seu conteúdo não foi criado com vistas a expandir o universo ficcional de Westeros.

Entretanto, Toledo e Affini (*ibid.*), embora tenham afirmado que a série ofereceu poucas experiências agregadoras de valor narrativo e que gira em torno de ações crossmídia praticamente todo material produzido por ela; reconhecem a potencialidade da série que, por ainda estar sendo produzida, poderá realizar ações transmídia, a partir da produção de novos conteúdos, visando a busca e o aprofundamento de sua compreensão narrativa por parte do consumidor *hardcore*³⁸. Cabe ressaltar aqui que o trabalho de pesquisa de Toledo e Affini data do ano de 2013. Novas temporadas da série foram produzidas e outros trabalhos derivados foram publicados de lá para cá. O cenário desenhado, pode não ser o mesmo. Não se pode ter um fechamento dessa discussão em relação à série, porque, ainda que sua produção tenha ocorrido certo tempo depois do lançamento da obra literária, sabe-se que (muitas fontes trazem esta informação) temporadas foram produzidas antes do lançamento dos livros. Em linhas gerais, com poucas variações, a série parece repetir o conteúdo dos livros; sendo, portanto, uma adaptação destes para a

³⁸ Apesar de ser normalmente empregado para designar subgêneros musicais do rock and roll, o termo é utilizado nesse contexto para designar algo feito ou executado de forma extrema, em referência ao comportamento engajado dos fãs.

TV. Haveria, nesse caso, um exemplo de mídia cruzada ou, como já abordado em capítulo anterior, uma ação crossmídia. Como dito, o atual cenário pode não ser o mesmo.

E, de fato, não o é, já que há uma lacuna criada entre a produção da série *Game of Thrones* e o lançamento de todos os livros que formam o conjunto da obra literária *As crônicas de gelo e fogo*. Quando se refere aqui a uma “lacuna”, refere-se ao fato de parte da série ter sido lançada, sem que a obra de referência (os livros) tivesse sido escrita. Perde-se aqui o elo entre a adaptação (a série de TV) e a obra da qual se adaptou (os livros da saga). As palavras de Fecine (2018, p. 47-48) são importante para elucidar o que se tenta afirmar nesse ponto:

[...] apesar da integração entre mídias/plataformas estar na base dos fenômenos transmídias, há uma delas que rege as estratégias, ou seja, existe uma mídia a partir da qual se organiza o sentido. É nessa mídia que se desenvolve um texto-base (programas, filmes etc.) – que serve igualmente de referência -, a partir do qual ocorrem os desdobramentos e articulações. Propomos chamá-los, respectivamente, de *mídia de referência* (ou regente) e *texto de referência*.

Entendemos que há, neste caso da série, uma perda da noção de qual seja a mídia de referência e o texto de referência. Nesse sentido, a série estaria não apenas repetindo o conteúdo dos livros em uma adaptação para outra mídia, o que, de um modo geral, caracteriza estratégias crossmídia; mas expandido o conteúdo, fornecendo material aditivo, passando, portanto, a configurar-se como ação transmídia.

A série *Game of Thrones* efetivamente não foi pensada inicialmente como uma obra transmídia, já que não parece expandir o conteúdo narrativo da obra literária. Seguindo esse raciocínio, se for adotado o critério da temporalidade, reforça-se ainda mais essa teoria, pois não houve uma ação integrada e coesa para a concepção da narrativa, uma vez que a criação da série não se deu simultaneamente ao lançamento dos livros. Uma obra transmídia deve nascer de uma concepção transmidiática, ou seja, ela deve ser fruto de ações coordenadas, planejadas para proporcionar uma compreensão aditiva, em que o universo ficcional é expandido.

Neste momento, cabe lembrar as palavras de Jenkins (2009), para que possamos dar sequência a outras questões relevantes sobre os transbordamentos da obra em análise:

Uma história transmidiática se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (JENKINS, *ibid.*, p. 138).

De modo geral, há as palavras do autor deixam algumas brechas interpretativas que levam a dúvidas de como diferenciar crossmídia de transmídia, mas por outro lado, traz dados importantes que podem ajudar a compreender melhor os fenômenos e tirar conclusões mais acertadas. O fato de a história se desenrolar através de múltiplos suportes midiáticos, de cada meio fazer o que faz de melhor, de cada acesso à franquia ser autônomo e de cada produto ser um ponto de acesso à franquia é comum às duas estratégias. Até aí, não há como distinguir transmídia de crossmídia. O ponto distintivo pode estar nas expressões “cada novo texto” e “ser expandida”. Para que ocorra transmídiação, é necessário que se tenha um novo texto, para possibilitar a expansão do conteúdo, ou seja, o conteúdo não pode ser repetido, para que haja uma compreensão aditiva.

Logo, nota-se que há concepções diversas, com “portas de entrada diversas”, que levam a caminhos interpretativos sobre o tema também diversos. A partir dessas considerações e da observação dos também “diversos” transbordamentos da obra, é possível defender que, na verdade, para a construção do universo ficcional, foram adotadas estratégias distintas: crossmídia, transmídia e marketing transmídia. Partindo desse pressuposto, passaremos a refletir sobre a adoção desses transbordamentos midiáticos, seu funcionamento como estratégia de expansão e replicação da obra em estudo e daremos alguns encaminhamentos, a título de sugestão, de possibilidades didáticas de uso da obra referida e de tais estratégias. Para tanto, basta aguardar cenas dos próximos episódios.

6.2. MULTICAMINHOS DE ACESSO AO MESMO TERRITÓRIO

Para acessar a franquia *Game of Thrones*, podem-se seguir caminhos bastante diversos; desde as formas mais tradicionais de consumo de uma obra, como livros e programas de TV, às formas revolucionárias de acesso remoto a mundos virtuais no ciberespaço. Em quase todas as grandes livrarias, é possível encontrar os livros da saga *As crônicas de gelo de e fogo* que deram origem a série de TV, os DVDs de todas as temporadas já exibidas ou uma *graphic novel*³⁹ de *A guerra dos tronos*. Com poucos cliques, usando-se a *tag*⁴⁰ *Game of Thrones*, tem-se acesso a uma infinidade de conteúdos em torno desse universo ficcional na Internet; entre textos de fãs, de críticos de plantão, textos acadêmicos, sites, *fanfics*, vídeos etc. Aproximadamente 280.000.000 resultados foram obtidos a partir da *tag Game of Thrones* até as 16 horas do dia 08 de fevereiro de 2019. Às 20 horas do mesmo dia, já era possível visualizar, aproximadamente 309.000.000 resultados. Isso pode sugerir muitas coisas; mas, efetivamente indica uma movimentação constante em torno da temática. O que não se pode negar é que George Martin e seus colaboradores criaram um universo ficcional em constante expansão, que transborda ora através dos meios oficiais que detêm os direitos da obra, ora por meio dos “invasores do texto”, como assim Jenkins (2015) define os fãs em sua obra homônima.

As cenas deste episódio pretendem tratar de parte dessa movimentação em torno da referida obra, que invade e transpassa as mídias por meios analógicos ou digitais; por estratégia dos autores e produtores (destinadores) ou por práticas dos fãs (destinatários); por meios oficiais ou alternativos; através do cruzamento de mídias ou da expansão transmidiática. É importante lembrar que os “transbordamentos” midiáticos se dão a partir de uma relação de interconexão entre as estratégias das corporações e as práticas dos fãs.

Por estratégias, entendemos os diversos programas de engajamento proposto pelos produtores (destinador corporativo/institucional) aos consumidores (destinatários), explorando suas competências para buscar e articular conteúdos nas diversas mídias e plataformas, bem como sua motivação para atender aos apelos à participação e

³⁹ Graphic Novel (ou romance gráfico em Português) é uma história, normalmente longa, produzida em quadros, comumente inspirada em obras literárias.

⁴⁰ Tag, ou “etiqueta” em Português, serve para descrever e permitir a classificação de informação baseada em palavras-chave, ou seja, são palavras-chave de que o usuário lança mão, para realizar buscas na web.

colaboração com suas ações (inclusive, elaborando conteúdo). Por práticas transmídias, entendemos a “resposta” ou a performance dos consumidores, envolvendo sempre a aceitação de um *fazer* proposto pelas estratégias (FECHINE, 2018, p. 48).

Há, portanto, uma relação de subordinação entre estratégias e práticas na produção de conteúdo transmídia, independente de qual seja a porta de entrada para a narrativa. Partiremos desse pressuposto, para fazer reflexões sobre algumas estratégias adotadas pela franquia e sobre práticas usadas pelos fãs da obra já referida.

6.2.1. A história nos quadrinhos

Histórias em quadrinhos é uma definição genérica que engloba vários subgêneros de histórias que se constroem a partir da conjugação das linguagens verbal e visual, de tal modo que as lacunas deixadas pelo código linguístico sejam, quando isso ocorre, supridas pelos recursos visuais (XAVIER, 2017). Pode-se afirmar que *Histórias em quadrinhos* designa um hipergênero que abarca outros gêneros a exemplo das tiras seriadas, *comics* e *graphic novels*.

A história em quadrinhos (*graphic novel*), que narra a trajetória dos personagens do mundo ficcional de *A guerra dos tronos*, foi publicada no Brasil em 2012 pela editora Casa da Palavra. A figura a seguir traz imagem da capa do volume III, publicado em 2014 e de um volume individual, contendo apenas um capítulo, publicado em 2012. O primeiro volume é uma compilação das seis histórias lançadas nos estados unidos. É possível encontrar volumes individuais com uma média de 30 páginas ou compilações com 220 a 240 páginas, aproximadamente, contendo vários capítulos. O volume III, com 224 páginas, contém 6 capítulos e um *making of*, com esboços dos personagens. A estratégia de fragmentação da série é adotada na história em quadrinhos, revelando a intenção da franquia de manter os fãs “conectados” à história, instigando a busca por novos volumes. Tal característica aproxima os quadrinhos de *A guerra dos tronos* das *tiras seriadas* ou *tiras de aventuras* que “estão ligadas a uma história maior, só que é narrada em partes, assim como ocorre com as telenovelas” e da *Literatura em quadrinhos* que “são adaptações de obras literárias em histórias em quadrinhos” (XAVIER, 2017, p. 10).

Figura 9 – Capa da graphic novel *A Guerra dos Tronos*.



Fonte: Imagens capturadas com celular pelo autor.

A obra em quadrinhos foi adaptada por Daniel Abraham, ilustrada por Tommy Patterson e traduzida por Heitor Pitombo. Logo na orelha do volume III, encontramos um resumo da história, em cujo final se lê:

Enquanto isso, do outro lado do Mar Estreito, Daenerys Targaryen, casada com o grande guerreiro dothaki Khal Drogo e grávida de seu filho – uma criança destinada por profecias a conquistar o mundo –, verá seu próprio destino tomar um rumo imprevisível. E as intrigas e surpresas são apenas o início da batalha pelo Trono de Ferro... (MARTIN,2014).

O que se pode notar do texto e da história contida no livro, embora utilizando outra linguagem, é que ela repete o conteúdo dos livros e da série. Embora George R.R. Martin tenha afirmado no prefácio do primeiro volume que a *graphic novel* era uma adaptação original de *As crônicas de gelo e fogo* e não um produto promocional baseado na série da HBO (JESUS, 2015); há indícios muito fortes mostrando exatamente o contrário. O mais forte deles, sem dúvida, é a semelhança física que se pode perceber entre os personagens da história em quadrinhos e os atores que os interpretam na série de TV. A figura a seguir exemplifica as semelhanças existentes.

Figura 10 – Personagens da história em quadrinhos *A guerra dos tronos*.



Fonte: Imagens capturadas com celular pelo autor.

Figura 11 – Atores interpretando personagens na série *Game of Thrones*.



Fonte: <https://www.imagenswiki.com/imagens/khal-drogo-daenerys-targaryen-jpg> / <https://twitter.com/enquetesgot/status/815565081396334592> Acesso em: 09/02/2019

Como se pode notar, as semelhanças entre o ator Jason Momoa, que interpreta o personagem *Khal Drogo*⁴¹; a atriz Emilia Clarke, que interpreta a personagem *Daenerys Targaryen*⁴² e os respectivos personagens na história em quadrinhos é bastante significativa. Isso pode ser observado em relação a muitos

⁴¹ Khal Drogo é um rei e guerreiro dos Dothraki, personagem pertencente ao universo ficcional criado por George R.R. Martin.

⁴² Personagem central da série *Game of Thrones* e uma das pretendentes ao Trono de Ferro.

outros que aparecem na *graphic novel*. Portanto, embora a história em quadrinhos ajude os fãs que não leram os livros (caso dos colaboradores desta pesquisa) a compreenderem os principais fatos narrados nos livros e na série, ela não expande seus conteúdos, não fornece uma compreensão aditiva, constituindo-se em uma adaptação destes, o que se convencionou denominar de mídia cruzada ou crossmídia. Ainda que as ilustrações de Tommy Patterson sejam fantásticas, que a adaptação primorosa de Daniel Abraham tenha conseguido sintetizar os principais acontecimentos da saga; ainda que tenha recebido críticas favoráveis; a *graphic novel A guerra dos tronos* apresenta aos fãs apenas mais do mesmo.

6.2.2. Território expandido de Gelo e Fogo

“Dizem, com razão, que todo edifício é construído pedra por pedra, e o mesmo pode ser dito sobre o conhecimento, extraído e compilado por muitos homens eruditos, cada um dos quais se baseando no trabalho daqueles que o precederam. O que um não sabe é sabido por outro, e pouco permanece verdadeiramente desconhecido para quem procura com empenho. Agora eu, *Meistre Yandel*⁴³, assumo o posto de pedreiro, entalhando o que sei para colocar mais uma pedra no grande baluarte do conhecimento que vem sendo construído ao longo dos séculos dentro e fora dos limites da *Cidadela*⁴⁴ – um baluarte erguido por incontáveis mãos que vieram antes e que, sem dúvida, continuará a crescer com a ajuda de incontáveis que ainda virão”.

Esse texto, que parece falar de cultura participativa, definida por Fachine (2018) como “o cenário e o conjunto de possibilidades abertas aos consumidores de maior acesso, produção e colaboração em circulação de conteúdos midiáticos, a partir da digitalização e convergência dos meios”; é o parágrafo inicial do prefácio da obra *O Mundo de Gelo e Fogo: a história não contada de Westeros e As crônicas de gelo e fogo*, cujo título original é *The World of Ice and Fire: The Untold History of Westeros and The Game of Thrones*.

⁴³ Personagem-narrador da obra *O Mundo de Gelo e Fogo* (MARTIN; GARCIA JR.; ANTONSSOM, 2014)

⁴⁴ A Cidadela, local pertencente ao universo ficcional de George Martin, é a sede da Ordem dos Meistres, estudiosos que atuam como conselheiros dos senhores dos Sete Reinos.

Figura 12 – Capas do livro O Mundo de Gelo e Fogo.



Fonte: Imagens capturadas com celular pelo autor.

O livro, publicado no Brasil em 2014 pela Editora Casa da Palavra, é um projeto desenvolvido pelo casal de fãs e criadores do renomado site Westeros.org. Elio M. García Jr. e Linda Antonsson, em parceria com George R. R. Martin. A obra é, portanto, fruto do engajamento e colaboração de fãs com o universo ficcional criado por George Martin. Tal obra, contendo 336 páginas ilustradas e com encadernação especial; conta a história dos acontecimentos anteriores ao universo narrativo de As cônicas de gelo e fogo e da série de TV *Game of Thrones* até o reinado do *Rei Robert*. Os acontecimentos que os fãs da série puderam acompanhar até a sétima temporada são consequências dos fatos narrados em *O mundo de Gelo e Fogo*. Além das histórias, o livro contém a árvore genealógica detalhada das famílias Targaryen, Stark e Lannister⁴⁵ e um pôster anexo com a genealogia das nove grandes casas que compõem a trama da obra.

O livro, que tem como narrador o *Meistre Yandel*, tem páginas amareladas que lembram os antigos pergaminhos e é narrado como se fossem anotações de

⁴⁵ Três das nove famílias nobres do reino de *Westeros* que, de alguma forma, estão envolvidas na disputa pelo *Trono de Ferro*.

relatos orais colhidos por mestres, clérigos e cantadores, contendo as memórias documentadas sobre reinos, reis, dragões e outros seres fantásticos que povoavam o mundo conhecido. A obra contém aproximadamente 100 pequenas histórias, narrando acontecimentos não explicados na série e no livro original; detalhando regiões, inclusive com anexação de mapas; contando a origem de personagens que são apenas citados na série televisiva, ou seja, o conteúdo da obra ajuda a compreender alguns fatos e personagens que não foram amplamente desenvolvidos na série ou na obra de referência (*As crônicas de gelo e fogo*). “Além de ser uma espécie de guia ou mapa para a trama central, *O mundo de gelo e fogo* apresenta-se, também, como fruto do engajamento de fãs com o produto de entretenimento” (BORGES, 2017, p. 62-63). Nesse sentido, compreendendo a narrativa transmídia como aquela que “[...] apresenta histórias diferentes em cada meio, que ajudarão a compor a narrativa principal, expandindo-a com novas informações e personagens” (JESUS, 2015, p. 27); pode-se afirmar que tal livro expande o conteúdo da série, fazendo parte, portanto, de uma estratégia transmídia.

6.2.3. O jogo na guerra dos tronos

Os jogos de videogame se transformaram em uma das maiores indústrias de entretenimento do mundo por, principalmente, seduzirem os sujeitos com características, que lhes são intrínsecas, como interatividade, imersão e interconectividade, constituindo-se em um fenômeno cultural que mobiliza, na sociedade contemporânea, adeptos de diferentes gerações (ALVES; RIOS; CALBO, 2014), sem distinções de gênero, etnia ou posição social. Os games se apropriam de vários signos (verbal, visual, sonoro etc.) e acrescentam interatividade, repetibilidade, serialidade, jogabilidade, além de outros aspectos idiossincráticos que os tornam uma forma de manifestação cultural importante, constituindo-se em uma cultura do videogame, também denominada de Gamecultura (TAVARES, 2014).

As grandes corporações midiáticas se valem desse mercado em crescimento vertiginoso, para criar outras interconexões com outros mercados do entretenimento, agregando novos valores aos games ou se valendo deles como estratégia de marketing; “[...] o *game* torna-se uma indústria bastante lucrativa, e as possibilidades de negócios são praticamente ilimitadas. A propaganda e a publicidade na indústria

de *videogames* vão muito além da divulgação de seus próprios jogos.” (TAVARES, *ibid.*, p. 92)

É nesse contexto de apropriação do game como estratégia de propagação (ou expansão) de uma marca que surgem os games relacionados ao universo ficcional criado por George R. R. Martin. Uma das muitas portas de acesso à franquia *Game of Thrones* são os jogos de videogame; sobre os quais, ainda que de modo simplificado, teceremos algumas considerações.

Depois de algumas tentativas não muito bem sucedidas com games da série, em 2017, foi lançado o jogo “*Game of Thrones: Conquest*”, para *iOS*⁴⁶ e *Android*⁴⁷ produzido pela *Warner Bros. International*.⁴⁸ Trata-se de um MMO mobile gratuito, formado por um sistema de microtransações, ou seja, é um jogo de estratégia em turnos e administração de recursos baseado em *Game of Thrones*, no qual personagens conhecidos da série da HBO aparecem a cada nova tela, participando do jogo.

Figura 13 – Jogo de videogame *Game of Thrones: Conquest*.



Fonte: Imagens de celular capturadas pelo autor.

⁴⁶ Sistema operacional móvel da Apple Inc. lançado em 2007, desenvolvido originalmente para o iPhone. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/iOS>. Acesso em: 19/02/2019

⁴⁷ Sistema operacional baseado no núcleo Linux, lançado em 2008, atualmente desenvolvido pela empresa de tecnologia Google. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Android>. Acesso em: 19/02/2019.

⁴⁸ Produtora e distribuidora de filmes e entretenimento televisivo que foi fundada em 1923 pelos irmãos Warner.

Game of Thrones: Conquest é um jogo com pouca ação, focado mais em estratégia e depende de um sistema de tempo, para dar *upgrade*⁴⁹ (evolução) de batalhões, fazendas, torres, dragões, ferreiro, estábulo, muralha etc. O tempo gasto para dar upgrade depende do nível da construção, quanto maior o nível, maior o tempo. Existe a moeda do jogo que, o jogador pagando, pode fazer com que esse upgrade seja instantâneo. Além disso, há outras vantagens como treinar tropas instantaneamente, aumentar número de construtores instantaneamente. Em algumas construções, os representantes são personagens de *Game of Thrones*, atuando em um jogo que simula o ambiente medieval com aspectos característicos da série, no qual se pode fazer alianças com outros *players*⁵⁰, para travar batalhas.

Figura 14 – Personagens da série *Game of Thrones* em telas de videogame.



Fonte: Imagens de celular capturadas pelo autor.

Nesse jogo, os players constroem seus próprios reinos, com seus vassalos e guerreiros, podem criar aliança com outros jogadores e, assim, conversar entre si com finalidade de conhecer aliados fortes, identificando inimigos à sua altura. Alguns personagens da série ajudam a jogar e governar, dando conselhos, como é o caso

⁴⁹ Termo usado nesse contexto para se referir a uma “troca” ou mudança de fase no jogo.

⁵⁰ O termo vem do verbo *to play*, que significa “jogar, brincar, tocar”. Foi usado nesse contexto para se referir aos jogadores de videogame.

de Tyrion Lannister que ensina como construir para poder subir de nível, lutar contra inimigos, atuando como a *Mão do Rei*⁵¹.

Segue transcrição da fala de um colaborador que julgamos importante, para nossas considerações:

“O jogo de certo modo provoca uma curiosidade sobre o que é *game of thrones* e como funcionou toda essa guerra passada na série. Eu gostei do jogo, porque dá impressão que sou um guerreiro ou um rei da mesma época. A forma como foi incluída a história de GOT no jogo é bem interessante por ter algumas coisas implícitas, como por exemplo: percebi que um botão de “play” no canto direito da tela vai ficando azul e com o tempo ele vai se congelando. Isso tudo serve para indicar que “o inverno está chegando”. Também percebi que o mapa do jogo mostra todas as casas e reinos das pessoas que também jogam, e tem um ninho de dragão que provavelmente, com a maneira que eu vá subindo de nível, vou começar a ter meu próprio dragão e quem sabe conquistar o trono de ferro tão desejado na série.” (colaborador 5)

Segundo se pode deduzir da fala desse colaborador da pesquisa, o jogo tem potencial imersivo, função diegética e expande o conteúdo da série, fornecendo compreensão aditiva.

Entretanto, há muitas críticas desfavoráveis ao jogo, quanto à sua jogabilidade. Muito provavelmente isso ocorra por sua estreita ligação com estratégias de marketing transmídia. Segundo Tavares (2014, p.92), “a utilização de *games* como ferramentas de *marketing* apresentam problemas semelhantes no quesito da jogabilidade”. O autor explica que o *branding*⁵² é uma das maneiras de observamos o marketing vinculado aos games e que tal estratégia ocorre quando estes são feitos para promover uma marca (TAVARES, *ibid.*). Segundo ele,

[...] esses jogos têm por objetivo promover a fixação da marca, a fidelização do consumidor e até mesmo aumentar o espectro de produtos derivados, como nos casos “veja o filme, leia o livro, ouça o disco e jogue o *game*”. Em geral, não existe verba, tempo, ou mesmo necessidade para se criar um jogo original, criativo ou diferente, e tais jogos acabam não tendo nenhum compromisso com a jogabilidade, sequer com o jogador, que,

⁵¹ Depois do rei, esse é o cargo mais importante no reino fictício de Westeros por ser uma espécie de braço direito do monarca.

⁵² O branding está intrinsecamente relacionado com as estratégias de marketing, que representam técnicas e métodos destinados não só à potencialização das vendas, como também à potencialização do seu valor simbólico das marcas. O marketing transmídia é um exemplo de branding.

nesse ponto de vista, é apenas mais um consumidor (TAVARES, *ibid.*, p. 92-93).

O autor reforça a ideia de que esses games têm pouco destaque e acabam extinguindo-se rápido, tanto mais obsoletas essas campanhas, produtos e promoções se tornem.

Entretanto, apesar das críticas, o jogo *Game of Thrones: Conquest* segue envolvendo consumidores e fãs da série, seja promovendo-a, replicando-a, seja expandindo seu conteúdo. Entendemos que, a depender do ponto de vista assumido, o game pode ser considerado uma estratégia de crossmídia, transmídia ou marketing transmídia.

Três anos antes, em 2014, ocorreu o lançamento do videogame de fantasia dramática *Game of Thrones: A Telltale Game Series*, desenvolvido pela *Telltale Games*, que além de explorar histórias fixas com mais profundidade, com o intuito de atrair jogadores, acostumados com a série; também trouxe certo ineditismo, já que não teve a intenção de contar histórias anteriores à série e aos livros. Tal ineditismo se deu, por exemplo, pela introdução da casa *Forrester*, uma família apenas citada nos livros, em torno da qual a narrativa do game se concentra. Embora o projeto tenha sido aprovado por George Martin, a trama principal da narrativa, personagens e algumas regiões foram criados pela *Telltale Games*.

Figura 15 – Cena do videogame *Game of Thrones: A Telltale Game Series*.



Fonte: <https://br.ign.com/game-of-thrones-a-telltale-gamesseries/12010/review/review-game-of-thrones-a-telltale-series>

Como já afirmado, o público-alvo do game são os fãs dos livros e da série, o que pode ter influenciado a composição da trilha sonora, inspirada na série e a escolha dos atores para dublarem as vozes dos personagens. Para Jesus (2015, p. 63) "Da mesma forma que a série televisiva, o jogo trabalha com os ganchos entre um episódio e outro, deixando questionamentos em aberto no final de cada episódio." A autora salienta ainda que

[...] os jogos publicados com a temática de *Game of Thrones* possibilitam aos fãs da série televisiva e dos livros, se aprofundarem em seu universo ficcional. Além de trazerem a possibilidade da ação, da participação e do envolvimento dos fãs, eles trazem informações e detalhes que contribuem para a compreensão da narrativa ficcional presente na série e nos livros, além do prazer em engajar-se em sua complexidade narrativa (JESUS, *ibid.*, p.65).

O jogo, que foi lançado em seis episódios concomitantemente com a exibição da série *Game of Thrones*, embora tenha recebido críticas a respeito de altos e baixos no roteiro; recebeu avaliação positiva quanto ao design gráfico, à construção de alguns personagens e às belas imagens panorâmicas. Há quem reconhece que o game possui acontecimentos tão incríveis, dentro do clima de traição, morte e fantasia da obra de Martin, que supera as falhas percebidas. Independentemente das críticas, percebe-se que o game busca expandir o conteúdo da série, já que traz detalhes de personagens e lugares que apenas foram citados na obra original.

6.2.4. Curtas que expandem

Na Internet, acessando o Youtube, é possível encontrar uma infinidade de curtas metragens, de diversos formatos e gêneros, relacionados à franquia *Game of Thrones*, muitos deles são merecedores de destaque pela maneira como contam a história. Alguns foram produzidos pelos meios "oficiais", como o Canal HBO, e outros através das práticas alternativas dos fãs. Certamente, os mais importantes, pelo menos para efeito das reflexões propostas nesta pesquisa, são os curtas animados que formam a série *História e Tradição*, produzidos pela HBO. Tais curtas fornecem compreensão aditiva ao expandirem o conteúdo da série e proporcionam aos fãs o prazer de se aprofundarem mais em seu universo ficcional (JESUS, 201).

Figura 16 – Os Filhos da Floresta, curta animado da série História e Tradição.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=iyRKAg_JCYo&t=0s&index=7&list=PL33ABE064B902AF1C

Murta (2016) afirma que os curtas animados que compõem *História e Tradição* são, entre as ações que a HBO definiu como estratégia para criar a imersão dos espectadores de *Game of Thrones*, a ação que pode ser considerada uma extensão transmídia da narrativa, porque traz compreensão aditiva para a série. Essa compreensão decorre do fato de os curtas mostrarem a construção da mitologia da obra a partir de outros pontos de vista, detalhando espaços, dando voz a personagens secundários e acrescentando histórias para além das tramas da série.

A autora supracitada reforça o sentido do que foi exposto anteriormente quando argumenta que

[...] por meio do conteúdo de *História e Tradição*, o espectador passa por exemplo a saber como a Muralha de Gelo foi construída, além de conhecer variados clãs do Povo Livre e como os *Thenns*, os *Cornopés* e os Gigantes vivem além da Muralha – o que o formato da série vista na TV não mostra. Essas informações adicionam novos elementos à narrativa principal sem, no entanto, prejudicar o entendimento do seriado para aqueles que não podem ou não têm interesse em explorar tal material (MURTA, 2016, p. 40a).

De fato, ao se ampliar o universo ficcional através de histórias paralelas, além do próprio ato de expandir a narrativa, dá-se maior oportunidade aos fãs de imergirem nesse universo, pois se abrem novas portas de acesso ao mundo narrado. Além disso, instiga-se a busca por novos conteúdos, agregando novos

valores à obra a partir do acréscimo de detalhes não esclarecidos ou de buracos deixados, intencionalmente ou não, para serem complementados com outras histórias.

Há, na série de curtas, histórias sobre lugares (A Muralha, As Cidades Livres, A Terras Ocidentais, As Terras da Tempestade, A fortaleza Vermelha, etc.); sobre grupos, entidades e organizações (A Patrulha da Noite, A Guarda Real, A Ordem dos Meistres, A Fé Militante, etc); sobre personagens (Aerys – O Rei Louco, O Senhor da Luz, O Deus Afogado, O Deus de Muitas Faces, Os filhos da Floresta, Os Magos, Cavaleiros do Vale etc.) e sobre as famílias nobres da série (Stark, Lannister, Tully, Targaryen etc.).

Os episódios são narrados, geralmente, por personagens secundários da série *Game of Thrones* e distribuídos pela HBO como material extra nas caixas de *Blu-Ray*⁵³ do seriado nos períodos de intervalo das temporadas, desde a primeira até a sexta. Só a título de exemplo, o episódio *A Guarda Real* (incluído no Blu-ray da quarta temporada) é narrado pelo ator Nikolaj Coster-Waldau, que interpreta Jaime Lannister e pelo ator Jerome Flynn, que interpreta Bronn, separadamente; *A Fé Militante* está incluso na mídia da quinta temporada e é narrado por Jonathan Pryce, que vive o personagem o Alto Pardal; e o episódio *Cavaleiros do Vale* (incluído no Blu-ray da sexta temporada) é narrado pelo ator Aidan Gillen, que interpreta Petyr Baelish.

Embora os exemplos dados estejam relacionados a personagens com participação importante na trama, a maioria das histórias é narrada por personagens secundárias. Desse modo, não só o ponto de vista de quem conta a história muda, como também mudam as visões sobre lugares, pessoas, acontecimentos pouco abordados na série televisiva. Assim, aqueles fãs que não se satisfazem em acompanhar a narrativa em uma única mídia ou plataforma podem iniciar um processo migratório para outros territórios, pois o universo se expande para outras mídias, buscando aquilo que elas podem oferecer de melhor (JENKINS, 2009).

Dessa maneira, histórias diferentes dentro de uma mesma narrativa transmídia fariam uso do formato midiático que melhor lhe cabe, utilizando formatos mais narrativos para contar

⁵³ Formato de disco óptico para vídeo e áudio de alta definição e armazenamento de dados de alta densidade. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Disco_blu-ray. Acesso em: 19/02/2019.

histórias maiores, serializações menores, tais quais vídeos para a web para trazer apenas pequenas informações, ou ainda jogos que serviriam para explorar pessoal e visualmente o ambiente do universo construído, possibilitando visitá-lo e interagir com seus elementos e personagens (MURTA, *ibid.*, p. 40b).

Para obterem uma experiência imersiva, aqueles que optam por continuar acompanhando a narrativa procuram destrinchá-la, em toda sua complexidade, e segui-la em seus desdobramentos (MURTA, 2016), aos quais já nos referimos como transbordamentos. Tais transbordamentos produzem conteúdos que instigam a busca por novas informações, gerando a participação do público e o engajamento com a obra.

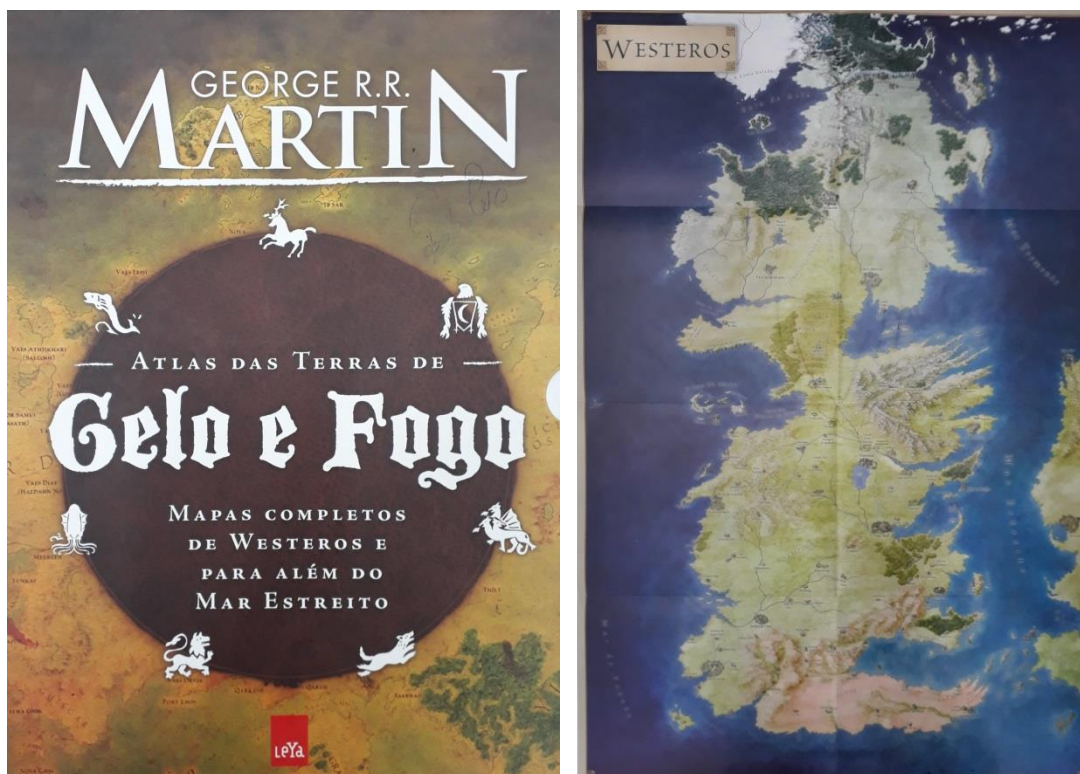
Por fim, a partir de considerações feitas por Evans (2011, apud MURTA, *ibid.*) sobre aspectos caracterizadores da narrativa transmídia, é possível estabelecer nexos com os curtas animados produzidos pela HBO. Tais aspectos estão ligados às noções de autoria, coesão e coerência narrativa e temporalidade. Os curtas obedecem ao princípio da autoria, pois se mantêm dentro dos limites das estratégias da franquia *Game of Thrones*; mantém a unidade e a continuidade do universo narrativo ficcional ao expandir-se em outras mídias/plataformas; foram produzidos e lançados em concomitância com a série de TV, programa de referência para os episódios, atendendo ao princípio da temporalidade, já que puderam ser acompanhados nos intervalos entre as temporadas. Logo, percebe-se que esses três aspectos estão intrinsecamente ligados, para oferecer uma experiência unificada, compondo um todo coerente.

6.2.5. Cartografia das Terras de gelo e fogo

Em 2012, George R. R. Martin lançou o *Atlas das Terras de Gelo e Fogo*, contendo mapas completos de *Westeros* e para além do *Mar Estreito*. A obra, cujo título original é *The Lands of Ice and Fire – maps from King's Land to Across the Narrow Sea*, foi publicada no Brasil, em 2016, pela Leya Editora, com adaptação dos mapas e criação de capa de Victor Mayrinck e tradução de Leonardo Alves.

O atlas contém mapas, em tamanho 91x61cm, de *Westeros*, das *Cidades Livres*, das terras *Para Além da Muralha*, de *Essos Central*, do *Mar do Thraki*, do *Mundo Conhecido*, da *Baía dos Escravos*, de *Porto Real*, de *Braavos*, do *Oriente* e mapas de *Viagens*.

Figura 17 – Atlas das Terras de Gelo e Fogo e mapa de Westeros.



Fonte: Imagens capturadas com celular pelo autor.

Mapas são signos. O signo é um estímulo com parâmetro dotado de significado que constitui a unidade semiótica. Segundo a teoria dos signos, numa perspectiva peirciana, em relação ao objeto que representam, os signos são classificados como ícones, índices e símbolos (RIBEIRO, 2015). Tal objeto, embora tenha qualidade intrínseca, constituir-se-á na representação da realidade quando de sua relação com o sujeito por meio da linguagem. Nessa perspectiva, uma foto, por manter uma relação de semelhança física com o objeto representado, classifica-se como um ícone, ou seja, ícones são signos quando estabelecem uma relação de similaridade com o objeto que representam. Se tal objeto, considerando a relação lógica de suas partes, é representado em suas estruturas internas, sem apresentar, necessariamente, uma semelhança física, ele será classificado como um *diagrama*. Entretanto, será classificado como *imagem*, a exemplo da fotografia, quando estabelecer uma relação de similaridade com a coisa representada, segundo o autor supracitado.

Os ícones diagramáticos representam apenas as estruturas internas do objeto, sem estabelecer relação de similaridade física. Desse modo, ao

examinarmos um mapa, é possível estabelecer relações lógicas entre suas partes, compreendendo relevo, trajetos, hidrografia; sem obtermos uma imagem da região representada. Assim, mapas são signos icônicos diagramáticos que servem para representar as estruturas internas de uma região, cidade etc. ou indicar trajetos e deslocamentos a exemplo dos dispositivos de geolocalização como GPS. Não interessa ao condutor de veículo as semelhanças entre o objeto e sua representação, mas a direção que deverá tomar para chegar ao destino desejado.

Quando o signo possuir uma relação de causalidade sensorial, na indicação de seu significado será classificado como *índice*. Assim, uma área descampada, representada em um mapa, pode indicar uma região desertificada (está descampada porque desertificou). Mas, se houver uma relação puramente convencional entre o signo e o seu significado, teremos exemplo de *símbolo*. Então, ao dizer “Paulo não queria ir à igreja, mas o apelo da cruz foi mais forte que sua vontade”, o termo “cruz” convencional e simbolicamente assumiu o significado de “igreja”.

Em grande parte, o poder de comunicação dos mapas se manifesta no seu caráter icônico, ainda que também manifestem características indiciais e simbólicas, segundo assevera Ribeiro (2015). No entanto, não adentraremos aqui em questões referentes aos signos indiciais e simbólicos, já que o foco de interesse deste tópico são os mapas criados para complementar o universo ficcional criado por George R. R. Martin.

Bertin (1973, apud RIBEIRO, *ibid.*) influenciado pela corrente estruturalista, inaugurada por Saussure na França; foi o primeiro pesquisador a desenvolver um estudo semiótico dos mapas. A Cartossemiótica é, desse modo, o ramo de pesquisa que trata dos estudos dos mapas e da cartografia sob o ponto de vista das diferentes correntes semióticas. Bertin (1973), para compreender as funções elementares dos signos cartográficos e evitar polissemias e ambiguidades na leitura dos mapas; procurou catalogar os elementos mínimos que os constituem. Entretanto, é a abordagem triádica de Charles S. Peirce, segundo a qual o mapa pode ser considerado como um signo composto de uma estrutura de três elementos interconectados, que interessa a este tópico de capítulo. O signo em si, o objeto e o interpretante são os três elementos que compõem o mapa nessa abordagem.

Segundo Ribeiro (*ibid.*,p. 2-3),

A Cartossemiótica de origem peirciana, portanto, irá tratar o mapa apresentado aos nossos sentidos como fundamento do signo; o objeto a que ele se refere é o território e, por fim, o interpretante são as imagens mentais geradas a partir da leitura desse mapa. Tais imagens mentais se manifestam se manifestam com outros signos, estimulando novas significações em cadeia, num processo conhecido como semiose.

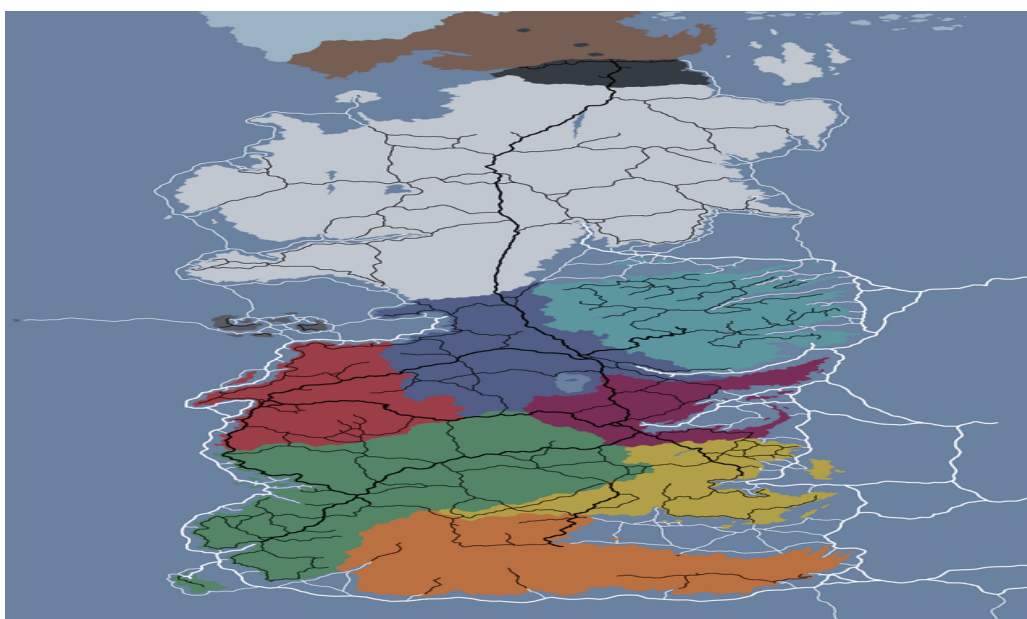
Desse modo, os mapas das Terras de Gelo e Fogo, embora sejam parte do mundo ficcional criado por George R. R. Martin, são signos que representam múltiplos territórios, habitados por reis, nobres, vassallos e criaturas fantásticas; sobre os quais se pode criar uma variedade enorme de imagens mentais, que certamente estimulam outra enormidade de significações. Assim, os mapas servem não somente para os leitores perceberem a distância entre *Winterfell* e a *Muralha* ou mudanças na vegetação que ocorrem de *Dorne* à *Costa Gelada* como também para notarem aspectos políticos a partir da regionalização espacial e construírem suas próprias imagens a partir da narrativa que se desenrola. Ou seja, para além de serem instrumentos de auxílio à localização geográfica dos fatos narrados, os mapas servem como elemento da narrativa em si, como é o caso dos mapas das *Crônicas de Gelo e Fogo*, pois, embora não sejam propriamente diegéticos, estão diretamente ligados à narrativa como se fizessem parte integrante dela. De fato, os mapas não se constituem em narrativas, mas representam um elemento da narrativa: o espaço onde as ações ocorrem.

No caso particular da obra de George Martin, temos nove grandes famílias, ocupando territórios distintos, cada qual com suas idiossincrasias, e se relacionando com outras tantas famílias que ocupam tantos outros territórios, banhados por rios, mares etc. Em outras palavras, o universo criado pelo autor é tão vasto e tão cheio de detalhes, minúcias que os mapas passam a ser não uma mera estratégia de dispersão ou uma jogada de mercado, mas uma necessidade, frente à complexidades narrativa e à grandiosidade da obra.

Conforme salienta Ryan (apud RIBEIRO, 2015), mapas desse tipo, criados pelo próprio autor e publicados em seus livros ou em catálogos à parte, como é o caso do *Atlas das Crônicas de Gelo e Fogo*, são chamados de mapas internos (possibilitam ser acessado durante a leitura) e aqueles mapas criados pelos fãs da obra são considerados externos. Estes são elaborados a partir das imagens mentais criadas pelo próprio leitor, de certo modo, para preencherem as lacunas deixadas

pela linguagem verbal. Percebemos uma relação muito forte entre produção de autor e produção de fã quando fazemos uma busca na Internet com a *Tag* “*Westeros Map*”. A busca mostra aproximadamente 3.110.000 resultados entre mapas internos e externos. O mapa a seguir pode exemplificar bem essa relação do leitor com a obra:

Figura 18 – Mapa político de *Westeros*, criado por fã da obra *As Crônicas de Gelo e Fogo*.



Fonte: Game of Thrones: a reddit of Ice and Fire. Disponível em: https://www.reddit.com/r/gameofthrones/comments/6rcwag/everything_i_drew_a_political_map_of_westeros/ Acesso em: 31/01/2019.

Nesse mapa, as linhas traçadas ajudam a compreender as estratégias do *Jogo dos Tronos*, pois indicam o movimento das tropas das principais casas em direção ao centro do poder, caracterizado pelo *Trono de Ferro*. Assim como a obra influenciou a criação de mapas como o exemplificado acima, os mapas das *Terras de Gelo e Fogo*, inventados por George Martin; podem ser úteis em sala de aula, como estratégias para introduzir de conteúdos de Literatura, Geografia e História, por exemplo.

Segundo Ryan (apud Ribeiro, 2015) os mapas também podem ser classificados segundo a forma com que as relações espaciais são representadas no texto. Nessa perspectiva, há obras que procuram ambientar a narrativa em espaços geográficos concretos, mesmo que sejam obras de ficção. Como exemplo dessa

modalidade, trazendo para a realidade local; podemos citar *Os Sertões*, do escritor brasileiro Euclides da Cunha, no qual nos deparamos com uma narrativa literária sobre acontecimentos de fundo histórico. Por outro lado, há os mapas construídos a partir de um universo ficcional completamente inventado pelo autor como se pode perceber na obra de George Martin. Independentemente da categorização dos mapas, o fato é que eles são elementos significativos na composição de uma obra, pois podem aprofundar as relações de quem os lê ou os inventa com o universo narrativo criado.

6.2.6. Meme como prática alternativa de fãs

Uma das manifestações mais comuns como prática de fãs é a criação, reelaboração e compartilhamento de memes. *Meme* vem de *mimeme* que significa “aquilo que pode ser imitado”, a exemplo de *mímesis* que significa, em linhas gerais e de modo simplificado, “imitação”. O criador do termo procurou encurtar a palavra *mimeme*, para que ela se aproximasse sonoramente de *gene*, segundo afirma Martinho (2015), pois assim como o *gene* tem a capacidade de se replicar, mantendo sua estrutura básica, assim também o fazem os memes. Além da capacidade de se replicar, tanto o *gene* quanto o *meme* podem se transformar ao serem compartilhados; mas, ainda assim, mantêm sua estrutura identitária. Embora ambos possam se transformar, por causa de características intrínsecas ao novo contexto, algo de reconhecível permanece. Para Martinho (ibid., p. 177-178), “Imagens, sons, gestos, palavras, melodias, jeitos de se vestir e até mesmo elementos complexos como crenças ou rituais se disseminam pela sociedade na forma de memes.”

Segundo o autor, qualquer ideia, por conta da facilidade de manipulação digital e divulgação de conteúdos; pode ser rapidamente reproduzida e alterada. De fato, com um aplicativo como o PicsArt (aplicativo de edição de imagem, colagem e desenho), é possível a qualquer pessoa, com um conhecimento mínimo de edição; apropriar-se de uma imagem, acrescentar textos, alterar cores, ou seja, é possível fazer modificações em um meme, para, em seguida, compartilhá-lo em redes sociais. É essa capacidade de ser replicado, modificado e transmitido, a exemplo do *gene*, que caracteriza um meme.

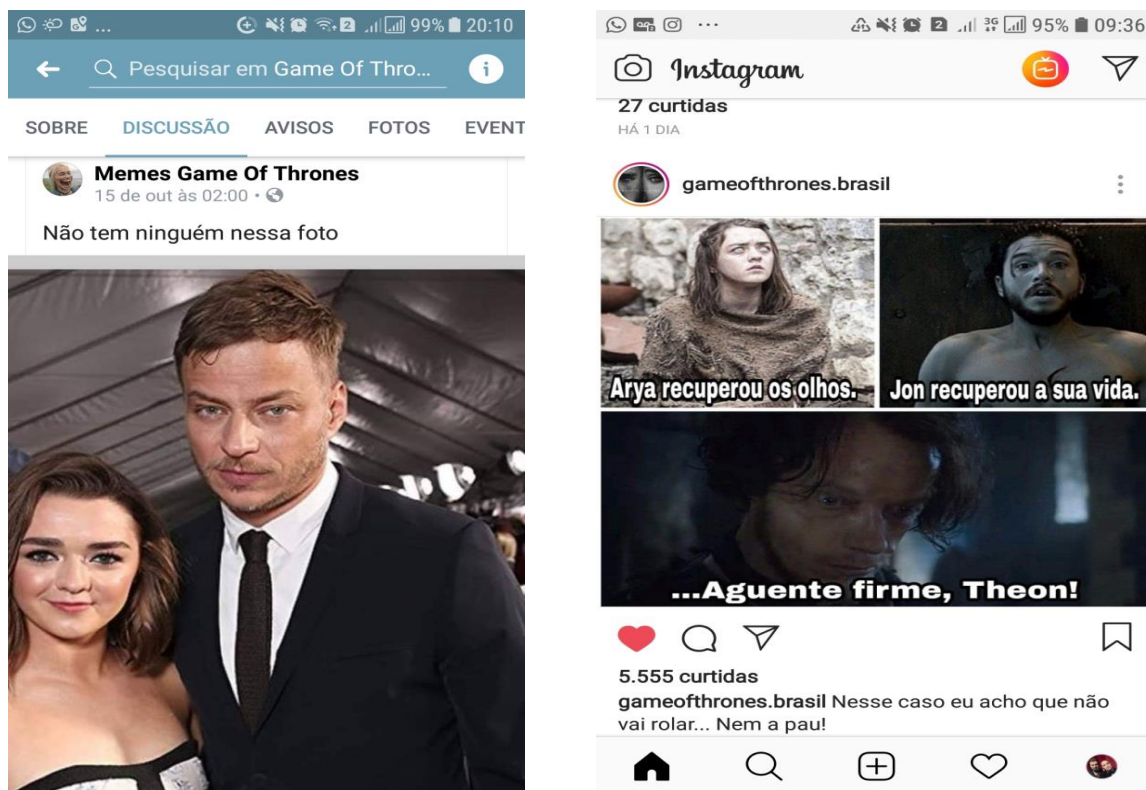
Os memes são uma das formas mais comuns, rápidas e visíveis de se ter contato com a obra *Game of Thrones* nas redes sociais. No Instagram e Facebook, a todo momento, deparamo-nos com muitos deles. É possível, a partir dos memes, perceber crenças, paixões, sarcasmos, ironias. Em fim, conhecimentos diversos sobre a obra e relações diversas com ela podem ser encontrados nesse tipo de manifestação. Essa diversidade se dá pela multiplicidade de intenções que está por traz da produção e compartilhamento de um meme. Segundo Martinho (2015, p. 179),

Memes são compartilhados em redes sociais digitais, de certa maneira, pelo mesmo motivo que pessoas contam piadas ou histórias que ouviram: para *fazer parte do grupo* – e nada melhor do que uma boa narrativa para criar laços entre pessoas. Especialmente se a mensagem tiver características próprias que só podem ser decifradas por quem faz parte no grupo. Assim, entender um meme significa estar entre as pessoas que conseguem decifrar mensagens nem sempre claras para quem não conhece o contexto.

É o estreitamento de laços entre os fãs da série televisiva *Game of Thrones* que, possivelmente, motiva o compartilhamento de memes, tratando de questões muito particulares, relacionadas ao universo da obra. Tais questões versam, muitas vezes, sobre diversas temáticas que extrapolam os limites da série, buscando relacioná-la ao enredo de outras obras ou a acontecimentos político-sociais externos ao conteúdo da série com os quais se quer estabelecer diálogos. Muitas vezes, os memes são utilizados para brincar com a história e com os personagens, satirizando cenas e acontecimentos; outras vezes, para demonstrar relações de afeto e apreensão em relação aos rumos dos personagens e da própria história.

As pessoas que não acompanham a série ou que não assistiram a todos os episódios e temporadas, por exemplo, terá dificuldade de compreender o que está inserido no contexto dos memes. Quem não acompanhou os episódios que trouxeram à tona os acontecimentos relacionados aos personagens a seguir, não entenderá estes memes:

Figura 19 – Memes de *Game of Thrones* Facebook e no Instagram.



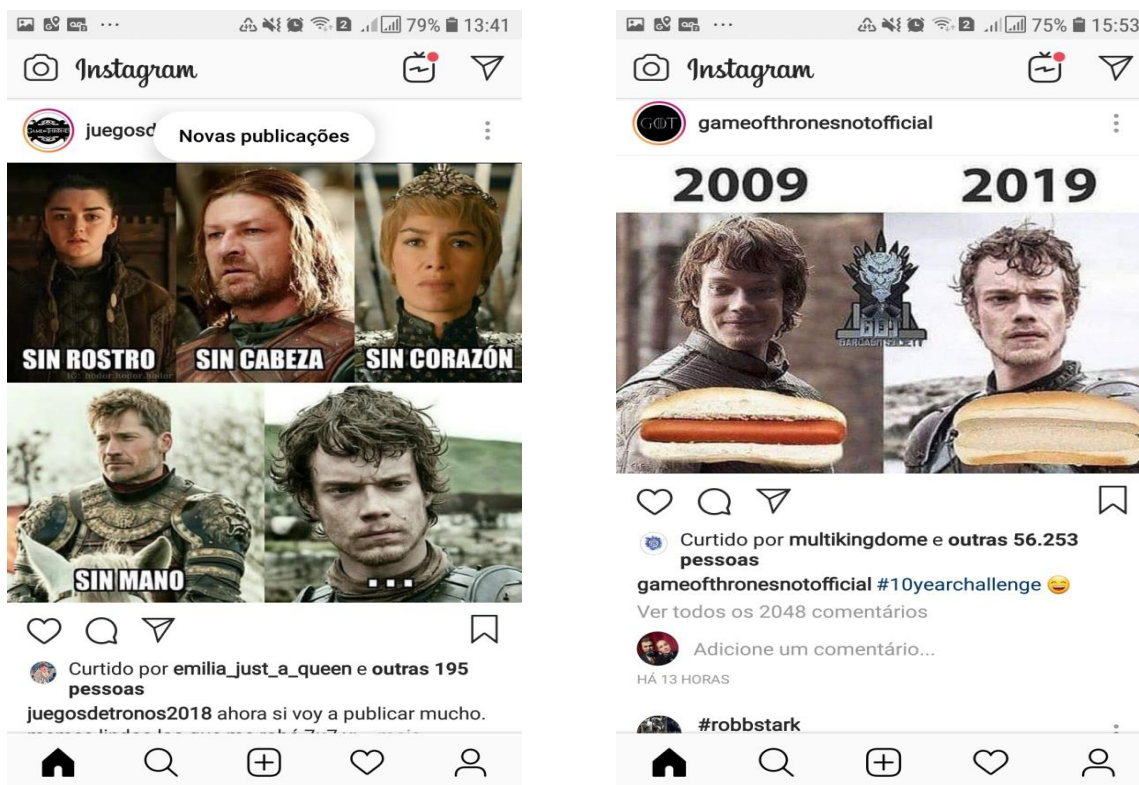
Fonte: Imagens de celular capturadas pelo autor no Facebook e Instagram.

A primeira imagem, compartilhada no Facebook, brinca com o fato de os atores interpretarem personagens, ligados à Sociedade dos Homens sem Rosto e a segunda, compartilhada no Instagram, com o fato de o personagem *Theon*⁵⁴ ter tido seu órgão sexual cortado por *Ramsay Bolton*⁵⁵, seu raptor, em um dado momento da narrativa. O mesmo tom de deboche, em torno da obra e do fato de o personagem acima referido não possuir mais sua genitália, está presente nos memes a seguir, que servem também, além de fazer repercutir a obra, como forma de recontar ou rememorar passagens da série em tom de brincadeira, associando fatos narrados ao contexto dos usuários das redes que, recentemente, iniciaram uma campanha na qual exibem imagens de 2019 e de 10 anos atrás, com o intuito de mostrar mudanças ocorridas nesse período.

⁵⁴ Personagem da série *Game of Thrones* interpretado pelo ator inglês Alfie Allen.

⁵⁵ Personagem da série *Game of Thrones* interpretado pelo ator, compositor e cantor galês Iwan Rheon.

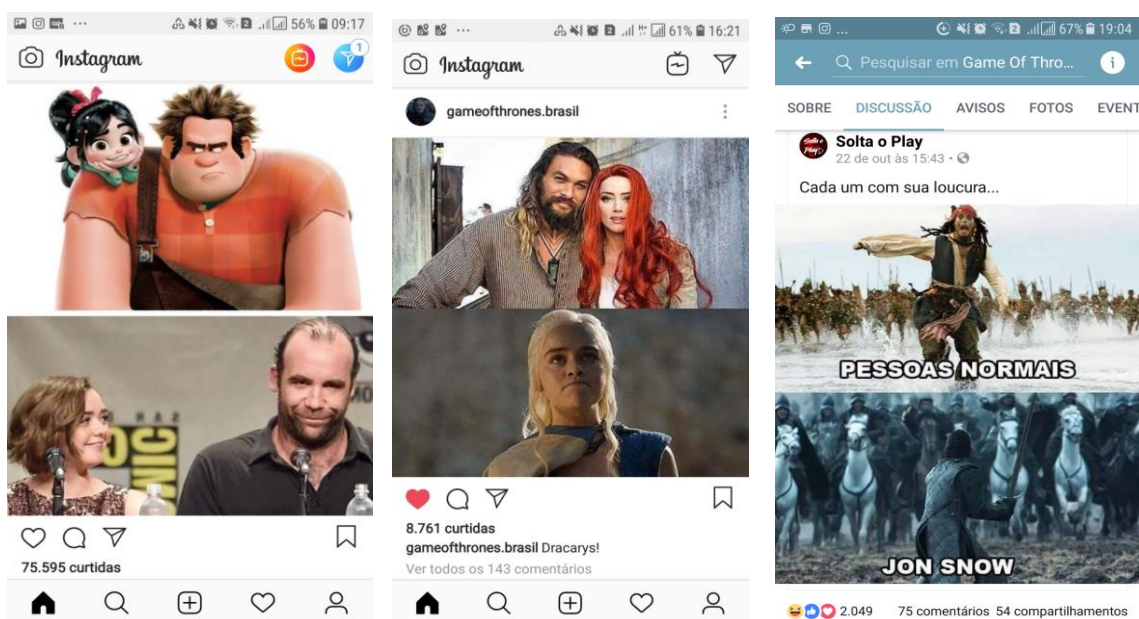
Figura 20 – Memes de *Game of Thrones* no Instagram.



Fonte: Imagens de celular capturadas pelo autor no Instagram.

Outro aspecto muito interessante dos memes é a utilização destes para estabelecer diálogos entre obras, construindo relações intertextuais muito expressivas do ponto de vista dos paralelos imagéticos criados, como se pode notar nas imagens a seguir:

Figura 21 – Memes de *Game of Thrones* no Instagram e Facebook II.



Fonte: Imagens de celular capturadas pelo autor no Instagram.

7. EPISÓDIO VII – TRANSMÍDIA: UTOPIA E POSSIBILIDADES

Neste episódio, o penúltimo deste trabalho de pesquisa, apontaremos caminhos e possibilidades de desenvolvimento de trabalhos a partir de ações, envolvendo conteúdos transmidiáticos. Na primeira parte, que denominamos “prólogo”, por ser a parte introdutória do episódio e elucidar aspectos importantes do que se apresentará na sequência do texto; estabeleceremos pontos convergentes entre a transmídia e a teoria da complexidade e transdisciplinaridade, porque entendemos que é possível pensar estratégias didáticas para um ensino transdisciplinar, usando narrativas transmidiáticas. Utopia e possibilidade se misturam ao desejo de transformar a realidade da sala de aula ou, ao menos, minimizar os desafios que se nos apresentam. Na última parte do episódio, aprofundaremos discussões sobre cultura participativa e apontaremos algumas ações que podem ser desenvolvidas em sala de aula, para envolver a escola no universo da transmídia, analisando obras com essa característica ou produzindo conteúdo transmidiático.

7.1. PRÓLOGO

TYRON – O que você quer? Exatamente?

VERYS – Paz. Prosperidade. Uma terra onde os poderosos não se aproveitem dos fracos.

TYRON – Onde os castelos são feitos de biscoitos e os fossos são cheios de vinho de amora. Os poderosos sempre vão se aproveitar dos mais fracos. Foi assim que se tornaram poderosos. (R.R. Martin)

Figura 22 – Personagens da série Game of Thrones



Fonte: <http://images6.fanpop.com/image/photos/38200000/Varys-and-Tyrion-Lannister-varys-38271655-1317-835.png>

Entendemos que, se o mercado do entretenimento e da comunicação dita regras de consumo e a escola está, em nosso país, à deriva das oscilações e “desejos” do mercado (como é regra em países capitalistas subdesenvolvidos ou em desenvolvimento); precisamos nos apropriar, antropofagicamente, dos produtos e das estratégias desse mercado, para aprendermos com ele, deglutindo, digerindo o que há de significativo nessas estratégias e produtos e jogando fora aquilo que não nos interessa. Em outras palavras, sejamos ou pensemos como o mercado que incorpora o que lhe interessa e descarta o que não lhe agrada.

O que se está tentando afirmar é que, se a criação de universos ficcionais transmidiáticos é uma estratégia metodológica de contar histórias, adotada pelo mercado do entretenimento, para cooptar consumidores dos seus produtos e se isso é uma realidade contemporânea na qual os jovens estão envolvidos; a escola precisa tirar proveito de tal realidade, não apenas investigando ou analisando os efeitos de tais estratégias sobre seus alunos, mas lançando também investidas no sentido de produzir conteúdo narrativo transmidiático.

Se fizermos um paralelo entre as estratégias de transmediação usadas pelo mercado do entretenimento com alguns princípios filosófico-pedagógicos pensados para educação na contemporaneidade, é possível perceber que as instituições de ensino têm muito a aprender com as grandes corporações do entretenimento e da comunicação, em termos de envolvimento com a realidade e com os conteúdos produzidos. Enquanto as corporações produzem conteúdo contextualizado com as demandas do mundo contemporâneo, marcado pelo conhecimento em rede (distribuído ubiquamente, de todos para todos); pela cultura da convergência midiática; pela cultura participativa, instigando o desenvolvimento de uma inteligência coletiva; a escola segue a passos lentos, acometida de um tipo de esclerose que se pode perceber, em muitos aspectos, já quase crônica. Diante da diversidade e da velocidade das transformações socioculturais, a escola segue unidirecionalmente, monomidiaticamente, analogicamente.

Ao tratar desse possível paralelo que se pode estabelecer entre princípios da transmediação e princípios pedagógicos, recorreremos ao discurso de Santos (2008), no seu artigo “*Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.*”, no qual a autora trata de cinco princípios que estão no

interior da corrente pedagógica holística. Tais princípios seriam o caminho para resgatar a educação da fragmentação, advinda de correntes do pensamento clássico, a que está comumente habituada. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade, que faz parte da corrente holística, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização quando propõe a religação dos saberes compartimentados, os quais configuram também o modo de pensar e ser dos sujeitos (SANTOS, 2008).

Segundo a autora, enquanto o princípio da fragmentação trouxe à prática pedagógica a tendência de organizar o ensino nos moldes da disjunção de pares binários (sujeito-objeto, simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal etc.); a teoria da complexidade e transdisciplinaridade sugere a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades. No interior dessa teoria, é possível reconhecer cinco princípios que podem ser adotados na educação, para superar o modelo dicotômico, binário e dualístico, no qual “[...] cristalizou-se a subdivisão do conhecimento em áreas, institutos e departamentos, cada qual delimitado pelas fronteiras epistemológicas.” (SANTOS, *ibid.*, p. 72)

Tal subdivisão desagregou conhecimentos que, por sua natureza, deveriam constituir-se em um bloco coeso, um todo indissociável. Essa desagregação se dá, por exemplo, na área de Língua Portuguesa que, nas escolas da rede privada, é subdividida em três áreas de ensino distintas: Gramática, Literatura e Redação. Nas escolas da rede pública, embora haja a “integração” das áreas, que são ministradas pelo mesmo professor, comumente há uma separação do conteúdo, seguindo orientação do próprio livro didático, que desconsidera a transdisciplinaridade.

Os cinco princípios serão apresentados a seguir em um quadro, no qual procuraremos estabelecer, simultaneamente, um paralelo com as estratégias metodológicas adotadas na transmídiação. O intuito é refletir sobre possíveis semelhanças metodológicas entre as estratégias transmidiáticas do mercado da comunicação e do entretenimento, de um lado; e os princípios da teoria da complexidade e transdisciplinaridade, que estão no âmago da corrente pedagógica holística, de outro lado. Para isso, faremos citações diretas da referida autora e faremos considerações sobre cada princípio por ela reportado.

Quadro 1 – Paralelos: princípios da corrente holística e narrativa transmídia.

PRINCÍPIOS	CONSIDERAÇÕES
<p>1. Princípio holográfico:</p> <p>“Esse princípio afirma que a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes (Morin, 1991). Ressalte-se, com isso, o paradoxo do uno e do múltiplo, ou seja, da íntima relação e interdependência entre os dois termos que se polarizaram na era moderna. Assim, o princípio holográfico remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal.” (SANTOS, 2008, p.73)</p>	<p>Uma narrativa transmídia é construída, tomando-se como base uma obra de referência (livro, série, filme) a partir da qual outras narrativas serão elaboradas. O todo (a obra de referência) se dispersa em partes, por múltiplas mídias e plataformas, de tal modo que cada uma delas, a seu modo, contribui para a compreensão do todo, numa relação de interdependência. Embora seja possível compreender as partes, o todo sem a parte não é todo; a parte sem o todo perde o nexo já que há uma interligação parte-todo.</p>
<p>2. Princípio da transdisciplinaridade:</p> <p>“A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (<i>quanton</i>). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é.” (SANTOS, <i>ibid.</i>, p.74)</p> <p>“A transdisciplinaridade exige também uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes.” (SANTOS, <i>ibid.</i>, p.76)</p>	<p>Na lógica da cultura participativa que se desenvolve em torno das narrativas transmidiáticas, as fronteiras entre produção e recepção são borradas ou apagadas, já que aqueles que anteriormente eram receptores normalmente passivos passaram a ser também produtores de conteúdo. Questiona-se e subverte-se o conceito de autoria, pois os fãs passam a ser coautores da obra, quando eles recriam as histórias em suas redes sociais. Além disso, dissolvem-se as fronteiras entre o erudito e o popular, entre arte e entretenimento; entre simplicidade e complexidade, pois há a possibilidade de transcender os limites e convenções estabelecidos. Vários campos do conhecimento se inter cruzam e se coordenam, transcendendo os limites do disciplinar.</p>
<p>3. Princípio de complementaridade dos opostos:</p> <p>“Ao articular os opostos, o princípio da complementaridade opõe-se à dicotomia dos binários, remetendo o olhar para o nível de realidade integrada, isto é, razão “e” emoção, indivíduo “e” sociedade, saúde “e” doença, subjetivo “e” objetivo, <i>sapiens</i> “e” <i>demens</i>, bem “e” mal, clausura “e” abertura das crenças ou das teorias. Impõe-se colocar a conjunção “e” para significar a junção, a associação, a articulação desses pares.” (SANTOS, <i>ibid.</i>, p. 77)</p>	<p>Em uma narrativa transmídia, importa mais o conteúdo transmidiável que a mídia em si. Desse modo, não há uma mídia boa ou uma mídia ruim, pois se busca aquela que poderá fazer o seu melhor, para expandir a narrativa. Também não há uma linguagem que se opõe a outra (a linguagem oral não se opõe à linguagem verbal), não há arte maior e arte menor, mas um híbrido de manifestações artísticas, constituído de um híbrido de linguagens (literatura, cinema, televisão, game etc.). As narrativas se interligam e se complementam.</p>

<p>4. Princípio da incerteza:</p> <p>“O conceito de incerteza contrapõe-se às mensagens dualistas dicotomizadas, que priorizam somente a dimensão que contribui para a construção da ordem, da certeza, tornando-se uma visão parcial, reducionista, determinista e objetivista. Esse é o conceito disseminado pela ciência moderna e pelo método científico de comprovação. Ao considerar o princípio de complementaridade dos opostos, necessariamente entra em questão a articulação das dualidades (no caso, certeza e incerteza), e não a sua dicotomização.”</p> <p>“O princípio da incerteza está integrado à vida e é íntimo dos seres humanos, que o manipulam em razão da sua própria sobrevivência.” (SANTOS, <i>ibid.</i>, p.78)</p>	<p>Quando se adentra ao labirinto do ciberespaço, por sua natureza, caleidoscópico, labiríntico e hipertextual; adentra-se com a certeza de que se quer chegar a algum lugar, encontrar algum nó. Entretanto se sabe que ele é movente, dinâmico, virtual e incerto, por ser um espaço infinito. Quando se busca uma porta de acesso a uma narrativa transmidiática, tem-se a certeza da porta de entrada (a mídia ou plataforma), mas não há como saber onde essa porta vai dar, pois o conteúdo da narrativa mãe está disperso, expandiu-se de tal maneira que se pode perder o controle sobre seu domínio. Não se sabe onde a história poderá ir; o que é estratégia de produtor e o que é prática de fã.</p>
<p>5. Princípio da autopoiese:</p> <p>“Na prática do magistério, tal conceito [autopoiese ou autofazer-se] implica recorrer a uma metodologia que estimule os alunos a produzir o próprio conhecimento. A função docente passa a ser de facilitar diálogos com os saberes, respeitando-se a diversidade e as características de cada um dos participantes do processo educativo, aceitando-se cada aluno como um ser indiviso, com estilo próprio de aprendizagem e diferente forma de resolver problemas.” (SANTOS, <i>ibid.</i>, p. 80)</p> <p>“Na apropriação do conhecimento, o sujeito, ao mobilizar suas características individuais, não mantém a fidedignidade da informação. Por isso se diz que todo conhecimento é uma reconstrução do conhecimento. Trata-se de uma atividade auto-organizativa que produz diferenças em decorrência da diversidade do meio, das relações humanas, da carga genética de cada indivíduo e da sua própria história de vida.” (SANTOS, <i>ibid.</i>, p. 80-81)</p>	<p>Na lógica hipertextualizada do ciberespaço, o conhecimento em rede é acessado de modo não-linear e particular, ou seja, cada acesso ao conhecimento é uma forma particular de acesso que se constrói a partir do interesse individual. Cada indivíduo escolhe o conteúdo que deseja consumir, compartilhar. Assim, leitores distintos, dificilmente, conseguirão fazer o mesmo percurso em busca de um conteúdo, seguindo aquela máxima de que “o mesmo homem jamais beberá água no mesmo rio”, pois nem o homem nem o rio serão os mesmos, ambos estão em constante fluxo. Da mesma forma, a narrativa transmidiática potencializa as portas de acesso ao seu conteúdo, de modo que a estrutura labiríntica construída possibilite uma diversidade de entradas, para a imersão no mundo ficcional. Cada interagente poderá construir seu próprio percurso, escolhendo a mídia ou plataforma através da qual deseja acessar a história.</p>

É possível perceber que os princípios da teoria da complexidade e transdisciplinaridade, acima elencados, podem estar, direta ou indiretamente, embrenhados nas estratégias de transmídiação. Ainda que não tenham sido planejadas em função de tais princípios; metodologicamente, foram planejadas para garantir o envolvimento, a interação do público com a obra e a fidelidade ao seu conteúdo. A obra transmidiática é pensada em função dos consumidores, sem os quais ela não transcende, não expande. Pensando na reconfiguração na forma de contar uma história e no sucesso que as narrativas transmidiáticas fazem, cabe refletir sobre o envolvimento dos nossos alunos com tais narrativas e sobre como aprender com o mercado do entretenimento e da comunicação em termos de estratégia de produção, expansão e recepção de conteúdos transmídia.

Ao trabalhar com narrativas transmidiáticas, quer seja analisando, quer seja produzindo; é possível aplicar os princípios da teoria da complexidade e transdisciplinaridade, senão como prática constante, pelo menos como orientadores de transversalidade. Pensar no conhecimento que se pode construir a partir da transmídiação, pode ser um caminho para se pensar formas de trabalhar temas transversais de modo a dar mais sentido ao ensino, através das redes de ligação que se estabelecem entre produtores e consumidores; entre linguagens e suportes midiáticos; entre entretenimento e comunicação; entre arte e educação; em fim, entre prazer, diversão e aprendizagem.

Ao trabalhar com a multirreferencialidade do conhecimento, o princípio que rege os temas transversais muda o conceito de conhecimento. Passa-se da disciplinaridade (lógica clássica) à transdisciplinaridade (lógica do *terceiro termo incluído*). O conhecimento é concebido como uma rede de conexões (do arbóreo passa-se ao conceito rizomático), o que leva à multidimensionalidade do conhecimento e à distinção de vários níveis de realidade (Santos, 2008, p.75).

As narrativas transmidiáticas, ao lidar com múltiplas linguagens (cinema, literatura, televisão, game, quadrinhos) são, desse modo, multissemióticas, multidimensionais e multirreferenciais, pois trabalham com distintos planos de realidade, exigindo sobre si múltiplos olhares. A cultura participativa, que surge na esteira da convergência das mídias e das narrativas transmidiáticas, representa bem essa pluralidade de olhares sobre uma mesma obra. Mas essa é uma outra história de que trataremos nos próximos episódios.

7.2. CULTURA PARTICIPATIVA: O ELO PERDIDO?

“Quando a neve cai e os ventos brancos sopram, o lobo solitário morre, mas a alcateia sobrevive”. (Ned Stark)

A estratégia de parcelarizar uma história, para envolver os fãs de uma obra com conteúdo narrativo ficcional não é nova, ela remonta, sobretudo, aos romances de folhetim do século XIX, mas esse é um tema de que já tratamos em episódio anterior. Passaremos a discorrer sobre aquilo que surge como resultado das estratégias de engajamento no universo ficcional na contemporaneidade, marcada pela interconexão entre mídias e plataformas: a cultura participativa.

Atualmente, as redes móveis de telecomunicações se desenvolvem ao redor das pessoas e das coisas, e os serviços de aplicativos se integraram definitivamente aos dispositivos móveis (Smartphones e Tablets, entre outros). Deste modo, ao tornar possível a existência de espaços hiperconectados e cercados por múltiplas telas, a web 2.0 de caráter participativo, colaborativo e descentralizado, transformou os antigos leitores “passivos” de conteúdo gerado pelos grandes conglomerados de mídia em novos produtores de conteúdos – que são disponibilizados em blogs, sites, wikis, fóruns de discussão, redes sociais e as comunidades de fãs (MASSAROLO; MESQUITA, 2013, p.35a)

Nesse, cenário desenhado pelos autores, novas práticas de interação, a partir do uso das mídias, associadas ao compartilhamento, publicação, recomendação, comentários, remix e reoperação de conteúdos digitais, que são disponibilizados, sobretudo na Internet, são definidos pela *cultura participativa* que, segundo Fachine (2018, p. 45), deve ser tratada como “[...] o cenário e o conjunto de possibilidades abertas aos consumidores de maior acesso, produção e colaboração em circulação de conteúdos midiáticos, a partir da digitalização e convergência dos meios”. Entretanto, partindo de pressupostos e princípios discutidos nesta pesquisa, entendemos que procedimentos e conteúdos analógicos também integram tal cultura.

Ao fazer referência à remixagem e reoperação de conteúdos digitais, entende-se que uma realidade alternativa sobre o que falar ou fazer é ofertada à comunidade de fãs quando o conteúdo digital é remixado. Analisando por esse prisma, “[...] a produção dos fãs abrange tanto a interpretação textual quanto os

comentários, análises, ensaios opinativos e boletins explicativos, permanecendo aberta ao compartilhamento de arquivos e à pluralidade de opiniões.” (MASSAROLO; MESQUITA, *ibid.*, p.35b). Conforme asseveram os autores, a interação dos fãs com a obra canônica, num processo de extensão lógica das interpretações textuais, pode ser representada por um percurso que transita da leitura crítica à escrita criativa e isso acelera os processos de aprendizagem. Entendemos que a leitura crítica e a escrita criativa, que em sentido mais amplo podem se estender para produções em outras linguagens, abre possibilidades de ensino-aprendizagem que podem romper com procedimentos e estruturas didáticas tradicionais, pautados pela fragmentação dos conteúdos e dos sujeitos.

Frente ao mundo hipertextualmente conectado pelo conhecimento em rede, que possibilita trocas numa velocidade e profusão nunca antes imaginadas; a escola, por imposição, ineficiência dos mecanismos estatais ou por inércia própria, ainda se encontra isolada como uma ilha, da qual parece não haver saída em tempo hábil para participar do mundo que se encontra ao seu redor. A escola parece ignorar o contexto relacional entre o todo e as partes quando fragmenta, não apenas os conteúdos, mas a vida escolar como um todo, revelando a desarticulação e a insuficiência do nosso modo de ensinar e da nossa atitude conceitual. Por adotar um enfoque concentrado quase que puramente no racional, a escola torna-se uma ilha, frente à raiz rizomática (interconectada) que representa a nova metáfora de conhecimento em rede (SANTOS, 2008). Para essa autora, “uma vez percebidas as relações entre o todo e as partes, revela-se o sentido do conhecimento para a vida: o elo perdido.” (SANTOS, *ibid.*, p.74)

A busca pelo “elo perdido” faz movimentar a engrenagem da vida, em que parte e todo estão intimamente conectados. A busca por esse mesmo elo movimentou esta pesquisa no sentido da procura pelos fios que podem conectar partes desconectadas da nossa prática docente. Defende-se aqui que a narrativa transmídia abre espaço para a cultura participativa e que estratégias didáticas podem ser pensadas a partir das reconfigurações que esse tipo de narrativa traz para o cenário atual. Embora se tenha tomado como referência a obra *Game of Thrones*, há outras tantas obras desse gênero com as quais nossos alunos estão frequentemente em contato e a partir das quais poderão ser pensadas estratégias de ensino mais concatenadas com a realidade que nos cerca.

A seguir apresentaremos, a título de sugestão propositiva, algumas ações ligadas ao universo ficcional transmidiático e à cultura participativa que podem tanto envolver os alunos, como atender aos propósitos didáticos relacionados ao ensino disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Nesse contexto, é importante destacar que, conforme afirma Fachine (2018, p. 45-46),

Uma delimitação conceitual mais ampla da cultura participativa envolve a problematização das próprias condições para sua emergência, tais como acesso à rede mundial de computadores, conectividade, regras de participação, modos de contribuição, transparência e, sobretudo, liberdade de expressão.

Também é necessário destacar que professores e a alunos do IF-Sertão, com os quais conversamos ou que colaboraram com esta pesquisa, conforme mostram os dados coletados, não se apropriaram completamente do conceito transmídia, área sobre a qual têm pouco ou nenhum conhecimento.

7.2.1. Interconexões possíveis

Pode-se pensar a transmídia apenas como uma possibilidade de lidar com a narrativa de forma isolada, em que compete à área de Língua Portuguesa analisar suas demandas e reflexos no ensino de Literatura, ou ainda adotar as narrativas como forma de incentivar a leitura crítica e a escrita criativa, conforme citado anteriormente. Entretanto, a transmídia, em seus desdobramentos, abre uma infinidade de possibilidades que pode ser explorada de diversas maneiras e por várias áreas do conhecimento. A concepção de uma narrativa transmídia já abarca em si um projeto interdisciplinar, já que profissionais de diversas áreas atuam para compor o universo ficcional, cujo conteúdo deve, necessariamente, expandir-se em mídias e plataformas distintas. Algumas ações isoladas, tomando a obra *Game of Thrones* como referência, já foram realizadas no IF-Sertão Pernambucano, no Campus Petrolina.

O Professor Sebastião Almeida, mestre em filosofia, por exemplo, ao trabalhar a obra *O Príncipe*, de Maquiavel; tem usado a série como referência intertextual. De fato, as disputas pelo *Trono de Ferro*, símbolo maior do poder no reino fictício de *Westeros*, representado pelo *Trono de Ferro*, é movida por estratégias de guerra, força, conspirações e traições, nas quais tudo parece válido e justificável em nome da conquista e da manutenção do poder monárquico. Também

seria válida uma investida filosófico-discursiva em torno da servidão voluntária, a partir da obra *Discurso da servidão voluntária*, de Étienne de La Boétie, tomando como referência *Os imaculados* (membros do exército de *Daenerys Targaryen*); a relação entre escravos e mestres na cidade de Meereen ou o comportamento de Brienne de Tarth, personagem interpretado na série pela atriz Gwendoline Christie.

O Professor André Vieira, mestre em Biologia, organizou uma avaliação em que usou personagens e eventos da série, para tratar o tema da genética humana.

Figura 23 – Questão de prova contextualizada a partir da série *Game of Thrones*.

AVALIAÇÃO DE CONSULTA

EDDARD

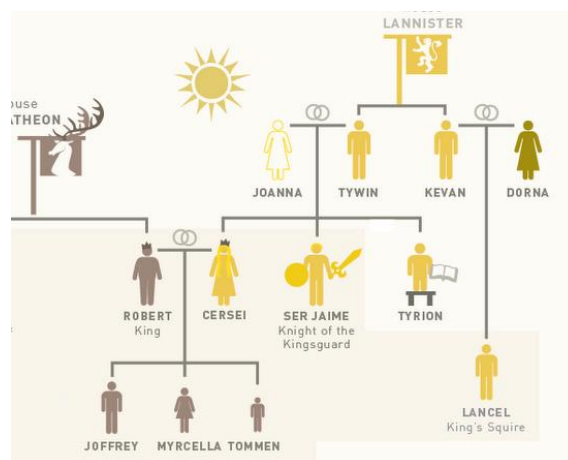


Desde que seu amigo de infância, o rei Robert Baratheon, chamou-lhe mão do rei, Eddard "Ned" Stark procura provas de algo que ele suspeita. Qualquer dia perderá sua cabeça em tantas voltas que dá ao assunto. Ned suspeita que os filhos de Robert não são legítimos e, portanto, não devem ser herdeiros do Trono de Ferro.

Robert Baratheon é um homem corpulento com cabelos e barba escura, e é casado com Cersei Lannister, uma bela mulher com cabelos loiros típicos de sua família. O pai de Cersei, Tywin Lannister, sua mãe Joanna, seu irmão gêmeo Jaime e seu irmão Tyrion também têm essa coloração para cabelo. O casal real tem três filhos: Joffrey, o herdeiro do trono; Myrcella e Tommen; Todos os três com cabelo loiro como sua mãe.

Em suas perguntas, Ned Stark descobre que seu amigo, o Rei Robert, tem, pelo menos, quatro filhos bastardos, nascidos de prostitutas, tabernares e até nobres, e confirma que todos têm cabelo preto como seu pai.

Ned acaba convencido de que ele está certo quando, depois de passar horas na frente do livro "Linhagens e histórias das grandes casas dos Sete Reinos", ele descobre que em todos os casamentos anteriores de ancestrais do Baratheon inclusive com pessoas de cabelo loiro, as crianças são sempre descritas com cabelo preto, mesmo voltando muitas gerações.



a) Ajude Ned Stark a especificar os possíveis genótipos para a cor do cabelo de Robert

Baratheon, Cersei Lannister e seus filhos Joffrey, Myrcella e Tommen, bem como de Gendry, o aprendiz de ferreiro, Mía Piedra e Edric Storm (três das crianças bastardos de Robbert).

b) Execute o cruzamento entre Robert e Cersei, indicando as probabilidades genóticas e fenotípicas deste.

c) Confirme a hipótese de Eddard Stark, segundo a qual, Cersei teria tido seus filhos depois de transar com seu próprio irmão Jaime fazendo o cruzamento entre os dois irmãos e indicando as probabilidades genóticas e fenotípicas deste.

Fonte: Material cedido pelo Professor André Vieira

Como se pode perceber, é possível, a partir de uma série de TV como *Game of Thrones*, trabalhar conteúdos diversos de forma mais envolvente e significativa, já que se conectam com o cotidiano dos alunos, pois a maioria deles acompanha a obra.

Embora tais estratégias sejam extremamente criativas, por conseguinte, instigantes, interessantes e louváveis, principalmente pela contextualização das atividades com o universo das séries de TV, com o qual os jovens estão habituados; elas são iniciativas individuais, que talvez sejam fruto da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos dos quais já tratamos anteriormente ou do isolamento a que somos submetidos por exigência mesmo das condições de trabalho. A produção de atividades interconectadas, envolvendo disciplinas diversas de maneira integrada, certamente causaria um impacto maior como o faz as narrativas transmídiaáticas.

É preciso pensar a transmídia a partir da Pedagogia de Projetos, elaborando propostas integradoras de disciplinas e conteúdos que possam extrapolar os limites do disciplinar para o multidisciplinar ou transdisciplinar. Se essa for uma via possível, é necessário, como primeira ação a ser desenvolvida, propiciar a todos os interessados (professores, técnicos e estudantes) o aprofundamento do tema, para que possam apropriar-se do território desafiador e amplo compreendido pela transmídiação. Pensamos que, com o intuito de refletir sobre as possibilidades e

potencialidades de uso da transmídia na educação; organizar fóruns de discussão sobre a temática seria a ação inicial.

7.2.2. Cartografias Literárias

Assim como a obra influenciou a criação de diversos mapas que podem ser encontrados na Internet, os mapas das *Terras de Gelo e Fogo*, inventados por George Martin; podem servir como instrumentos de ensino sobre projeção cartográfica, localização geográfica, regionalização espacial, ou aspectos físicos como vegetação, tipos de relevo, hidrografia, acidentes geográficos etc. já que se percebe uma tentativa de aproximar os espaços físicos do mundo real ao universo ficcional do autor. Nesse sentido, é importante refletir sobre a possibilidade de se construir uma cartografia literária de outras obras da literatura (local, nacional ou estrangeira) e não apenas investir em análises dos mapas que já estão postos por alguns autores. Se, no entanto, optarmos por essa análise, devemos ter em mente que

A leitura de mapas envolve a habilidade de se criar estruturas mentais de reconhecimento do espaço a partir da interpretação de seus signos visuais. Assim, os mapas se tornam instrumentos de conhecimento espacial, uma vez que são capazes de criar analogias sobre o mundo representado, mesmo que esse mundo pertença ao universo da ficção (RIBEIRO, 2015, p. 8).

Piatti et al. (2009) propõe uma teoria verdadeiramente interdisciplinar com foco na geografia literária na qual se possa proceder a estudos sobre as múltiplas interações entre geografias reais e imaginárias em vários gêneros literários. Para a autora, o mundo narrado, segundo a teoria literária é feito de personagens, trama e espaço. Mas, enquanto os primeiros estão sob o foco de inúmeros estudos filosóficos, o último tem sido negligenciado. Ela salienta que existem possibilidades virtualmente ilimitadas na literatura, na qual se pode criar qualquer espaço, por isso há a necessidade de quebrar estas possibilidades em um sistema coerente, já que a geografia da ficção (ou a cartografia literária) caracteriza-se como uma geografia bastante imprecisa. Tal imprecisão pode ser caracterizada pela distinção entre a linearidade da leitura do texto verbal e a leitura não linear e bidimensional do conteúdo dos mapas, pois “sua astúcia cognitiva consiste em traduzir visualmente os relacionamentos espaciais presentes no objeto representado” (RIBEIRO, *ibid.*, p.9).

Por fim, convém ressaltar que o universo ficcional construído por Martin nos inspira não só a criar signos cartográficos como estratégia complementar de leitura e compreensão de sua obra, como também nos instiga a pensar estratégias de ensino em que se possam utilizar signos icônicos como mapas de forma interdisciplinar, entrecruzando Literatura, Geografia e história, por exemplo. Não se pode deixar escapar aqui a ideia de quão rica e desafiadora seria a criação de uma cartografia literária da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha ou da obra *Pedro e Lida*, de Antônio Padilha, um romance cujo enredo versa sobre uma possível origem do município de Petrolina. Para a criação de tais mapas, pode-se usar um Software Livre como o QGIS; que, segundo dados do *Wikipedia*⁵⁶, é multiplataforma, com código-fonte aberto e que permite a visualização, edição e análise de dados georreferenciados.

7.2.3. “Cinema” na palma da mão

“Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Segundo Glauber Rocha, assim se faz cinema. Diferentemente desse revolucionário cineasta brasileiro, Os jovens hoje têm muitas câmeras nas mãos e muitas ideias e “tecnologia” na cabeça e com um pequeno dispositivo pode produzir um filme em todas as suas etapas. Segundo LEMOS (2004), “o celular passa a ser um ‘teletudo’”. Com ele é possível filmar, editar e divulgar filmes. E se os recursos de edição dos celulares não forem suficientes para os fins desejados, basta conectá-lo a um Notebook, de onde poderá baixar um software de edição como Vegas Pro⁵⁷, Adobe Premiere⁵⁸, um dos melhores de edição de vídeo (segundo relatos de alunos do IF-Sertão), Pinnacle Studio Plus⁵⁹, o Audacity⁶⁰ para a gravação de som, além do Movie Maker⁶¹. Somando todo esse aparato tecnológico à capacidade inventiva dos nossos alunos.

⁵⁶ Projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web e escrito de maneira colaborativa. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>. Acesso em: 19/02/2019

⁵⁷ É um software de edição mais conhecido como Vegas. É considerado, dentre os programas de edição, um dos melhores junto do Adobe Premiere.

⁵⁸ É um programa que é empregado para a edição de vídeos profissionais. Foi considerado o melhor editor de conteúdo audiovisual em 2D e 3D.

⁵⁹ Software de edição que possibilita a pré-visualização dos vídeos e a navegação por entre os diversos modelos pré-configurados de menus, vídeos, sons e outros itens para incluir nos vídeos.

⁶⁰ software livre de edição digital de áudio disponível principalmente nas plataformas Windows e Linux. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Audacity>. Acesso em: 19/02/2019.

⁶¹ Software de edição de vídeos da Microsoft. É um programa simples e de fácil utilização, o que permite que pessoas sem muita experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Windows_Movie_Maker. Acesso em: 19/02/2019.

É possível ter o cinema na palma das mãos e na ponta dos dedos, já que tanto se consegue ver como produzir filmes com os dispositivos móveis. Não poucos os casos em diretores de cinema utilizam em seus filmes cenas inteiras gravadas com celulares.

A produção de filmes coloca os educandos como atuantes e construtores diretos dos sentidos subjacentes à obra por eles criadas, o que requer um outro olhar sobre suas ações. No caso da obra *Game of Thrones*, como exercício de compreensão do funcionamento de uma narrativa transmídia, podem-se gravar cenas contendo detalhes da vida de personagens secundários, cujas ações não foram amplamente desenvolvidas, com o intuito de acrescentar uma compreensão aditiva à série. Pode ser interessante produzir curtas metragens, revelando segredos de personagens ou reconstruindo cenas sobre perspectivas distintas. Outra atividade que poderia ser bastante rica em temas de expressão da sensibilidade artística é, a partir de laboratórios de improvisação teatral, resgatar a lógica do Teleteatro, filmando a encenação de ações e acontecimentos do enredo da série, de modo a reconstruir desfechos dos quais não se gostou.

Todo o material produzido poderia ser compartilhado em redes sociais, em formato que pudesse ser remixado ou reconstruído por outras pessoas, provocando a aprendizagem colaborativa e participativa. Nesse sentido, Jenkins (2009, p.196) nos lembra que “ A web proporciona um poderoso canal de distribuição para a produção cultural amadora.” Lembra-nos ainda que esse tipo de produção amadora já existe há muito tempo, pois os fãs simplesmente se recusam a receber passivamente o que lhe chega e insiste no direito de participar plenamente da obra. Com a Internet tal produção ganhou maior visibilidade. A fascinação pelos universos ficcionais inspira novas formas de produção cultural, que vão de figurinos, remixagens de cenas a filmes digitais. A tecnologia digital e o advento da Internet atuaram como propulsores das práticas criadoras dos fãs.

Essas atividades e práticas contribuem para o aprimoramento do olhar sobre outras formas de se contar uma história; sobre como a partir de closes, planos abertos e fechados, cortes e edição se constrói a linguagem cinematográfica. Tanto é possível aprender a fazer, como aprender a ler o que se produziu.

Aprender a manipular aparatos técnicos audiovisuais e adotá-los para explorar um determinado conteúdo teórico – *saber fazer* – é muito distinto da atitude de usufruir das imagens com intenções formativas e fazer correlações com a realidade humana, sob uma visão crítica, e buscar o sentido que emerge da mensagem das cenas expostas – *saber ler*. Na verdade, esses saberes não se excluem, são complementares, ainda mais para professores e alunos que se dispõem à criação de imagens com fins educativos, como a experiência de produção de vídeos, levando-os às ruas com uma câmera na mão, capturando o cotidiano com um tema predefinido. (PIMENTEL, 2011, p.88-89, grifo do autor).

No caso dessa proposta de ação, o conteúdo é a transmídia a partir da série *Game of Thrones* e a intenção é explorar tanto a leitura crítica (saber ler) como a escrita criativa (saber fazer) a partir do olhar crítico sobre a obra e da produção de roteiros para audiovisual. Entretanto, ainda mais desafiador é movimentar linguagens, mídias e plataformas diferentes para criar roteiros transmídia.

Os diferentes técnicos e artistas que antes se concentravam em um único produto – o roteiro – para a realização da obra, agora se deparam com uma variedade de estilos-modelos-consequências da produção transmidiática. Estes são complementados com outras disciplinas e se conjugam com um amplo panorama criativo em que diferentes especificidades são adicionadas (CAMINOS; RUIZ-MUÑOZI, 2018, p.39)

No caso desta pesquisa, o que se propõe não é necessariamente trabalhar com técnicos e profissionais, mas com jovens estudantes dotados de grande inventividade que, ao somarem habilidades e conhecimentos diversos, podem agregar valor à educação, desenvolvendo suas potencialidades criadoras. Ou seja, a partir do exercício de criação de histórias em linguagens e formatos midiáticos diferentes, envolvem-se habilidades distintas em prol de um objetivo comum e isso significa promover aprendizagem colaborativa.

Embora essas ações possam ser de grande valor expressivo como exercício de criatividade, a lógica desta proposta é subverter a lógica da transmídiação associada às grandes corporações da comunicação e do entretenimento. Sendo assim, defende-se aqui a possibilidade de desenvolvimento de transroteiros a partir de obras de autores locais. Usando-se, inicialmente, três mídias ou plataformas

diferentes, é possível produzir curta metragem, websérie⁶² ou história em quadrinhos, em parceria com produtoras do Vale do São Francisco, com o intuito de expandir o universo narrativo de autores como Bruno Liberal; cujas histórias, normalmente, envolvem angústias e dramas humanos e familiares, próprios de nosso tempo, que tocam a nossa consciência individual e coletiva. A criação de roteiros para narrativas transmidiáticas e a produção audiovisual podem servir para refletir as subjetividades, a memória, a cultura e as identidades locais e globais e isso amplia as capacidades leitora e criadora dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

7.2.4. Histórias de fãs

Na atualidade, realizadores de diversas mídias, como a televisão, precisam ter consciência da potencialidade pedagógica dos programas que produzem, pois é possível realizar programas que incitem o público a buscar conteúdos extras na Internet, além de outras mídias e plataformas, sobretudo por causa das possibilidades transmidiáticas e a imersão dos jovens em uma cultura que valoriza o conhecimento (CANNITO, 2010). Essa estratégia de incentivar buscas na Internet, de certo modo, abre caminho para um tipo de leitor, do qual já tratamos anteriormente, que Santaella (2004) denomina de *imersivo*. Tal leitor, errante navegador do ciberespaço, também flutua entre a leitura crítica e a escrita criativa, pois esses seres navegantes também estão se tornando produtores de conteúdos. Ao tratar do comportamento desse tipo de leitor, associado normalmente à figura dos fãs, Jenkins (, p. 42) garante que eles

[...] afirmam ativamente seu domínio sobre os textos de produção massiva que servem de matéria-prima para suas próprias produções culturais e base para suas interações sociais. Assim, fãs deixam de ser meramente audiência desses textos; ao invés disso, tornam-se partícipes da construção e circulação de significados textuais.

Nesse mesmo sentido, Cannito (2010, p.197) afirma que

O espectador passa a incorporar as informações aleatórias sobre o enredo; participa da construção da história conforme induz/deduz o comportamento dos personagens com base em

⁶² É uma série de episódios lançados na internet. Uma única instância de um programa de websérie é chamada de um episódio. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Webs%C3%A9rie>. Acesso em: 19/02/2019.

informações extratelevisivas; desloca-se geograficamente por meio da navegação em busca de pistas que desvendem os mistérios; e é capaz de buscar ou alojar na internet uma enorme quantidade de informações sobre a série.

As *fanfics*, contendo narrativas paralelas e alternativas às histórias “oficiais”, são um exemplo de rastro de informações que vão sendo deixadas sobre as obras cultuadas pelos fãs. Uma busca na Internet com a tag “Fanfics *Game of Thrones*” encontrou aproximadamente 259.000 resultados em 19 de fevereiro de 2019 e esse número aumenta a cada dia. As histórias livremente escritas pelos fãs das *Crônicas de gelo e fogo* e produtos derivados como a série de TV são geralmente publicadas em plataformas digitais como o *Nyah!* e o *Spirit*, que são repositórios especializados em *fanfics*. Por serem ambientes de sociabilidade, é possível realizar buscas pelos membros dessas plataformas, como também obter informações sobre o perfil dos usuários, sobre as histórias por eles publicadas e obter indicações sobre as *fanfics* que estão acompanhando, as que recomendam e as que marcaram como favoritas (SOUZA, 2017). Nelas também é possível pesquisar *fanfics* relacionadas a outros produtos culturais. Segundo a autora, esse tipo de ferramenta, por possibilitar ao leitor encontrar mais facilmente as histórias que deseja ler e por incentivar a publicação das *fanfics* em suas plataformas, estimula a leitura e, por consequência, incentiva os escritores a publicarem seus textos.

Sem abalar-se com autoridades ou com competência institucional, os fãs afirmam seu direito de formular interpretações, propor críticas e construir cânones culturais. Sem intimidar-se com as concepções tradicionais de propriedade literária e intelectual, os fãs saqueiam a cultura de massas, reclamando seus materiais para uso próprio, reelaborando-os como base para suas próprias criações culturais e interações sociais. Os fãs parecem borrar as fronteiras entre fato e ficção, falando de personagens como se tivessem uma existência à parte de suas manifestações textuais, adentrando o reino da ficção como se fosse um lugar tangível que podem habitar e explorar (JENKINS, 2009,p. 37-38).

Acreditamos que esse comportamento dos “cultuadores” de uma obra como *Game of Thrones*, associado à disponibilidade de textos em plataformas como as referidas anteriormente e à possibilidade de publicação de textos nesses repositórios, abre espaço para investidas mais significativas, em época de narrativas transmidiáticas, para a realização de leituras mais críticas dessa obra e para a escrita criativa, como prática alternativa de fã, de histórias paralelas ao universo

ficcional desenvolvido por George R. R. Martin. Tais histórias tanto podem ser avaliadas, tomando como referência as estruturas narrativas, dentro da perspectiva de análise defendida por Todorov, como servir de deleite, entendidas apenas como atividade livre de expressão da subjetividade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta pesquisa, muitas dúvidas e angústias acompanharam o pesquisador. Algumas delas foram sendo abrandadas, outras resistem, insistem em pesar sobre os ombros; entretanto, embora “já tenha este peso, que me fere as costas” e que é arrastado por quem se angustia com a permanência da paisagem ao redor; “não vou, eu mesmo, atar minha mão”. Olhar através da janela e ver sempre ou quase sempre a mesma paisagem pode a ter ser cômodo e confortável para muitos; mas, para outros, é angustiante, tedioso e incomoda.

Tem-se, no entorno, do lado de fora dos muros da escola, uma profusão de transformações tecnológico-político-culturais que, em maior ou menor grau, afeta as relações interpessoais, sobretudo entre alunos e professores, nas ambiências escolares. Ainda que os avanços sociais não tenham ocorrido proporcionalmente às mudanças pelas quais o mundo vem passando, as relações de consumo se alteraram significativamente, principalmente no que se refere àqueles avanços ligados à tecnologia. Se antes, ter um telefone em casa era sinônimo de status; hoje, quase todos têm acesso à telefonia móvel, podem comprar celulares e têm a possibilidade de fazer muito mais do que apenas conversar através de tais aparelhos. De modo quase geral, com um dispositivo móvel como esse, pode-se falar com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo, tirar fotos, escrever textos, localizar-se geograficamente, gravar áudio, filmar e, tendo acesso à Internet, pode-se publicizar qualquer conteúdo que venha a produzir.

Ao que parece, enquanto “chove lá fora”, continua-se “dando milhos aos pombos” nas salas de aula. Embora não se possa generalizar, quando se observam os componentes curriculares e a forma como estão hierarquicamente distribuídos; tem-se a sensação de que há anos o mundo parou. Enquanto as histórias transitam, transformam-se, expandem-se nas diversas mídias e plataformas a que os alunos,

comumente, têm acesso; a vida dentro das salas de aula segue monomidiática, analógica e, muitas vezes, monotonamente. Se adotar amplamente os recursos tecnológicos nas instituições de ensino, sobretudo na sala de aula, seria a solução para os problemas pedagógicos que solapam as escolas; é uma das grandes questões com as quais é preciso lidar e sobre as quais devem ser travadas discussões mais profundas. De imediato, percebe-se que determinadas ações pedagógicas que se valem das tecnologias digitais, quando apoiadas em objetivos claros e contextualizadas em universos a que os jovens estão ligados; conseguem obter maior envolvimento e participação destes.

Ainda que os objetivos desta pesquisa tenham sido atendidos, na medida em que foi possível perceber o envolvimento dos colaboradores com a temática e com a obra pesquisada, além de perceber o modo como a transmídia reconfigura as narrativas e ressignifica a serialização televisiva, abrindo possibilidades de se repensar o ensino de Literatura e o próprio ato de narrar; não há como afirmar, de pronto, que trabalhar com tais narrativas, valendo-se dos recursos tecnológicos de que dispõe o professor no IF-Sertão; constituir-se-á em uma estratégia didática capaz de revolucionar o ensino. Entretanto, por se tratar de narrativas multilinguagens que circulam em multiplataformas, principalmente no ciberespaço, no qual os alunos se habituaram a percorrer múltiplos caminhos; essas narrativas abrem diversas possibilidades para envolver alunos e professores em um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Também, não nos parece que, como disse o poeta, “o que transforma o velho no novo/ bendito fruto do povo será”. Há de se defender que o velho e o novo não estão em uma relação paradoxal de mútua exclusão ou negação; eles são, como defende a teoria da complexidade e da transdisciplinaridade, opostos complementares e, como tal, precisam coexistir. Nesse sentido, o tradicional e o inovador precisam ser digeridos, antropofagicamente, para se extrair a essência daquilo que se nos pode alimentar. Logo, as instituições de ensino, sobretudo aquelas que lidam com a educação pública, não podem ser conduzidas a reboque das transformações culturais impostas por leis de mercado; nem tão pouco ficar às margens de tais transformações.

A transmídia, principalmente quando o conteúdo transmidiático é narrativo, abre possibilidades insondáveis de entrecruzamento do analógico com o digital, do erudito com popular, do simples com o complexo etc. Por oferecer muitas portas de acesso ao discurso narrativo, manifesto através de linguagens diversas, o que a torna uma obra multissemiótica; a narrativa transmídia também oferece múltiplas possibilidades de leitura. Logo, ao mergulhar nesse universo, construído de/para múltiplos olhares, compreendemos que obras dessa natureza além de serem elaboradas colaborativamente; vão possibilitar um “coletivo Inteligente” de fãs/leitores/produtores se debruçar sobre elas também colaborativamente, por buscarem compreendê-las em sua integralidade. Esse universo de transmidiação, decorrente da convergência das mídias, com o qual os jovens estão sintonizados, pode abrir diversos e longos caminhos aos professores e estudantes que desejarem transitar por outras paisagens.

Nesta pesquisa, lidamos com controvérsias, possibilidades e incertezas e são estas que devem mover as nossas ações, a educação e a vida de um modo geral. A epígrafe, que dá início a este trabalho, ajuda-nos a expressar o sentido desta pesquisa nas considerações que a encerram:

[...] A educação é sempre uma possibilidade, não uma certeza. Como o que fundamenta a educação é precisamente a condição de sujeito do educando, e como a característica fundadora do sujeito é sua vontade, a tarefa primeira do educador é oferecer ao aluno as condições propícias ao desenvolvimento de sua vontade de aprender. (PARO, 2010, p. 55)

Se a função primordial do educador é criar as condições necessárias ao desenvolvimento da vontade de aprender do educando, acreditamos que estratégias didáticas transdisciplinares a partir da transmidiação de conteúdos, criados ou reformulados por esse educando, podem ser instigantes e propiciadoras desse desenvolvimento do desejo de aprender. Com isso, obviamente, tratamos não da certeza de que esse desejo será despertado, mas vislumbramos possibilidades de transformar o território da sala de aula em terreno mais fértil e, portanto, mais frutífero.

Valar Morghulis!!

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, João. *A tessitura continuada da intriga na narrativa seriada de televisão: uma proposta de análise da serialidade televisiva de longo prazo a partir de Breaking Bad*. Lumina. Vol.10, nº3, dezembro 2016.
- ANDRÉ, Marli. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas: Papirus, 2015.
- BELCHIOR, Antônio Carlos. *Como o diabo gosta*. In. <https://www.letras.mus.br/belchior/344908/> Acesso em 24/11/2018.
- BARRAL, Gilberto Luiz Lima. *Liga esse celular! Pesquisa e produção audiovisual em sala de aula*. Gepiadde, Itabaiana, v. 12, jul./dez. 2012.
- BESTETTI, Maria Luisa Trindade. *Ambiência: espaço físico e comportamento*. Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, 2014; 17(3):601-610
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMINOS, Alfredo; RUIZ-MUÑOZI, Maria-Jesús. *A evolução do roteiro: do audiovisual ao transroteiro – modalidades e práticas de escrita*. In. MASSAROLO, João; SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio (orgs.). *Desafios da Transmídia: processos e poéticas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.
- CANNITO, Newton Guimarães. *A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócio*. 2.ed. São Paulo: Summus, 2010.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- DEBUS, M. *Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales*. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. *Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa*. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.
- DIAS, Anair Valênia Martins. *Hipercontos Multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FARIA, Maria Cristina Brandão de. *Teleteatro: Audácia e Criatividade numa TV Incipiente*. Lumina - Facom/UFJF - v.2, n.2, p.137-150, jul./dez. 1999 – www.facom.ufjf.br
- FECHINE, Yvana. *Transmídiação como modelo de produção: uma abordagem a partir de estudos da televisão e de linguagem*. In. MASSAROLO, João;

FERREIRA, Ceiça. *Entre deuses e mortais: a arte de contar histórias em Santo Forte*. Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual, v.1, n.1, p.100-125, jan./jun. 2012.

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

FRANCO, Marília. *Linguagens audiovisuais e cidadania*. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, v.3, n.9, p.34, maio/ago. 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, v.12, n.24, p.149-161, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>

GRIJÓ, wesley pereira; PANIZZA, taluana. *Fanfiction e ficção seriada televisiva: práticas da cultura participativa em malhação*. Revista GEMInIS, São Carlos, UFSCar, v. 8, n. 1, pp.126-150, jan. / abr. 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana L. de Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. *Invasores do texto: fãs e cultura participativa*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2015.

JESUS, Katia de. *A caminho de Westeros: Game of Thrones – A complexidade narrativa na série televisiva e seu desenvolvimento nas demais mídias*. Dissertação (93 f.) Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2015.

LEMOS, André. *Cibercultura e mobilidade: a era da conexão*. Atizapán de Zaragoza: Razón y Palabra, 2004.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LOPES, Reginaldo José. *De onde veio Game of Thrones?* Revista Superinteressante, São Paulo, SP, v. 377, p.25-33, jul. 2017.

LOPES, Rosana Pereira. *Um novo professor: novas funções e novas metáforas*. In: ASSMANN, Hugo (org.). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.p.33-55.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Senac, 2005.

MARTINHO, Luís Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, Allysson Viana; SOARES, Thiago. *As narrativas cross e transmídia e as características do webjornalismo no Globo Esporte*. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 10, n. 20, jul./dez. 2011

_____. *Experiência das narrativas cross e transmidiáticas no webjornalismo*. LOGOS 34 - Estatuto da Cibercultura no Brasil. Vol.34, Nº 01, 1º semestre 2011.

MASSAROLO, João Carlos. *Storytelling transmídia: narrativa para multiplataformas*. Tríade, Sorocaba, SP, v.1, n.2, p. 335-347, dez. 2013.

_____; MESQUITA, Dario. *Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas*. Revista Ensino Superior Unicamp, 2013, p. 34-42.

_____; Santaella, Lucia; Nesteriuk, Sérgio (orgs.). *Desafios da transmídia: processos e poéticas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. *Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa*. R. B. E. C. T., vol 8, n. 3, mai-ago.2015

MURRAY, Janet H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.

MURTA, Cíntia Maria Gomes. *Um estudo sobre podcasteros de Game of Thrones*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NOVA, Cristiane. *Imagem e Educação: rastreando possibilidades*. In: NOVA, C.C. ALVES, L. R. G.(Org.). *Educação e tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador: Editora da UNEB, 2003, v.1. p. 180-196.

OLIVEIRA, Rodolfo (Org.). *Caminhos transmídia: novas formas de comunicação e engajamento*. São Paulo: Corazonada Brand Storytelling [Edição Digital], 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. dos. *Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia*. Interações. Vol. X, n. 20, p. 109-126, jul-dez 2005.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. *Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Cristiano Max Pereira; BARTH, Mauricio; NUNES, Roana. *Televisão e Serialidade: Formatos, Distribuição e Consumo*. Rev. Cad. Comun. Santa Maria, v.20, n.2, art 6, p.2 de 19, maio/ago.2016.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. et al. *#MeuLadoJoaquina: convocações do feminino e narrativas autobiográficas na cultura participativa*. In. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (Org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira II: práticas de fãs no ambiente da cultura participativa*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

RIBEIRO, Daniel Melo. *Cartografia literária: uma abordagem cartossemiótica sobre A Guerra dos Tronos*. V Congresso Internacional de Comunicação e Cultura: São Paulo, 2015.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. *Etnografia: saberes e práticas*. In. PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (Org.). *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio (orgs.). *Desafios da Transmídia: processos e poéticas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *A potência expansionista da narrativa*. In. MASSAROLO, João; SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio (orgs.). *Desafios da Transmídia: processos e poéticas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Kélica Andréa Campos de; CÂMARA Naiá Sadi. *A complexidade narrativa em Game of Thrones*. Anais do SILEL. V. 3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. *Movie takes: a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba: Aymarará, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

TOLEDO, Glauco Madeira de; AFFINI, Leticia Passos. *When you play the Game of Thrones, you spread or you drill*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Bauru - SP – 03 a 05/07/2013

VERNET, Marc. *Cinema e narração*. In. AUMONT, Jacques. et al. *A estética do filme*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

Links importantes:

<https://www.geloefogo.com/got/historia-e-tradicao> Acesso em 30/01/2019.

https://www.youtube.com/watch?v=iyRKAq_JCYo&t=0s&index=7&list=PL33ABE064B902AF1C Acesso em 08/02/2019.

<https://www.youtube.com/watch?v=LIZ1A4vkLtA&list=PL33ABE064B902AF1C&index=7> Acesso em 09/02/2019.

<https://www.tudocelular.com/android/noticias/n102256/game-of-thrones-conquest-divide-opinioes.html> Acesso em 11/02/2019.

<https://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/game-thrones-conquest.html> Acesso em 11/02/2019.

<https://br.ign.com/game-of-thrones-a-telltale-games-series/12010/review/review-game-of-thrones-a-telltale-series> Acesso em 11/02/2019.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Game_of_Thrones_\(2014_video_game\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Game_of_Thrones_(2014_video_game)) Acesso em 11/02/2019.

https://gameofthrones.fandom.com/ptbr/wiki/Categoria:Hist%C3%B3ria_e_Tradi%C3%A7%C3%A3o Acesso em 12/02/2019.