

CLEBER NELSON DALBOSCO

***TRANSMEDIA STORYTELLING E SEU POTENCIAL COMO RECURSO DE  
FORMAÇÃO DO LEITOR: JATAÍ, UMA PROPOSIÇÃO CRIATIVA***

Passo Fundo, outubro de 2017

CLEBER NELSON DALBOSCO

***TRANSMEDIA STORYTELLING* E SEU POTENCIAL COMO RECURSO DE  
FORMAÇÃO DO LEITOR: JATAÍ, UMA PROPOSIÇÃO CRIATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras,  
do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da  
Universidade de Passo Fundo, como requisito à obtenção do  
título de Doutor em Letras, sob orientação da Profª. Dra.  
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.

Passo Fundo

2017

CIP – Catalogação na Publicação

---

D137t Dalbosco, Cleber Nelson

*Transmedia storytelling* e seu potencial como recurso de formação do leitor: jataí, uma proposição criativa / Cleber Nelson Dalbosco. – 2017.

120 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.  
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

1. Narrativas digitais. 2. Tecnologia educacional.  
3. Multimídia interativa. 4. Leitura – Meios auxiliares. 5.  
Transmedia storytelling. I. Rösing, Tania Mariza Kuchenbecker,  
orientadora. II. Título.

CDU: 028.1

---

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

Michelle, pra ti guria.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Nelso e Dorilde, por terem sempre incentivado os estudos e serem o meu referencial primeiro.

Elvis, Simone, Isadora, Gustavo, Elisa, Rodrigo, Milton, Luciana, Crystian, Natália, Alexandre e Ivone, pessoas com as quais convivo frequentemente e que tornam o significado da palavra família algo mais do que especial.

À Karine R. Castoldi, que sempre, eficientemente, auxiliou sanando dúvidas sobre os trâmites institucionais necessários ao curso.

À Universidade de Passo Fundo, que possibilitou minha formação acadêmica.

À Débora Facin, pelo trabalho de revisão de linguagem e normatização.

Ao Aristeo Zambonin e família, amigos que gentilmente permitiram que gravasse as abelhas jataís no muro de sua casa.

Ao amigo Dr. Benami Bacaltchuk, por generosamente ter escrito minha carta de apresentação quando precisei.

Aos professores com quem tive contato no PPGL, com os quais certamente aprendi algo que até então não sabia, obrigado.

À Michelle, minha esposa, capaz de compreender o meu distanciamento e necessidade de imersão para ler, estudar e escrever este trabalho; por ter, desde o início, me incentivado nessa jornada que, por vezes, parecia interminável. Muito obrigado! Você completa minha *storytelling*.

Em especial, à Professora Dra. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, pessoa de extrema habilidade, perspicácia e genialidade com quem pude não apenas aprender, mas ter como referência de trabalho, objetividade e clareza. Não orientou apenas esta tese, mas também serviu como exemplo de generosidade e amizade. Muito obrigado!

Quando alguém me diz um não, significa sim. Só que não é por aquela porta, é pela janela. E se o não for na janela, é pela fechadura. E se o não for pela fechadura, vai ser num buraco na parede. Essa tem que ser a atitude do produtor cultural. (Tania Rösing)

## RESUMO

Este trabalho pretendeu conceber uma *storytelling* transmidial, com o intuito de explorar a relação ensino e aprendizagem através da tecnologia, da transdisciplinaridade e das múltiplas linguagens. Para tanto, foram elaboradas peças de mídia *on-line* e *off-line* decorrentes da proposição criativa “Uma abelha Jataí”, visando como público-alvo alunos dos últimos anos do ensino fundamental e alunos do ensino médio. Podendo ainda ser adotado em quaisquer contextos onde seja necessário evidenciar a relação entre leitura e múltiplas linguagens, como, por exemplo, turmas de cursos de ensino superior: comunicação, letras e artes. A escolha dessa abelha como tema da *storytelling* é decorrente da ampla presença da jataí em todo o território brasileiro, sendo uma espécie que facilmente se adapta e, por isso, é avistada em espaços urbanos, onde comumente nidifica em ocos de árvores, fendas e frestas de muros, paredes e espaços entre telhados. Amparando o desenvolvimento da proposta criativa deste estudo, recorreu-se ao entendimento da narrativa e da comunicação como uma relação interdependente. Observaram-se, também, características do *transmedia storytelling*, definição terminológica desenvolvida por Henry Jenkins (2008) no escopo da cultura da convergência, sendo aqui concebida como estratégia de mercado e persuasão, como técnica recorrente empregada no universo das campanhas publicitárias. Por se tratar de uma proposta transdisciplinar, foram abordados elementos e questões de diversas áreas, tanto na parte conceitual – terminologias e teorias advindas de áreas como o cinema, a comunicação, a psicologia cognitiva e social, sociologia, leitura e literatura, educação, *design* gráfico – quanto relacionados ao universo da criação fazendo o uso das tecnologias contemporâneas, sobretudo, na concepção das peças que fazem parte da presente *storytelling*. São elas: os recursos audiovisuais – vídeos-vinheta, vídeos promocionais, documentário – e os recursos gráficos de aplicação *on-line* e *off-line* – *e-flyer*, livro digitalizado, cartaz, jornal. Enfatizou-se a contextualização da narrativa como recurso educacional. Por isso, utilizou-se, entre outros autores, Lucia Santaella (1994, 2004, 2005, 2007, 2013), sobretudo, a tipificação dos perfis de leitores, destacando, principalmente, o leitor ubíquo. Assim, objetivou-se atentar para os demais fatores que se encontram contemplados nas dimensões da linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. De igual modo, foram levantados aspectos associados ao contexto de ensino e aprendizagem escolar, observando a necessidade de motivação e vontade como critérios primeiros da formação. Como resultados obtidos, destaca-se a necessidade constante de não apenas adotar e questionar a tecnologia na formação de leitores transmidiais, e sim perceber

os potenciais das tecnologias na complementação da formação e da aprendizagem, ressaltando a imprescindível presença da figura do professor como elemento central na mediação e desenvolvimento do conhecimento e das múltiplas linguagens.

**Palavras-chave:** Narrativa. *Transmedia storytelling*. Leitura. Abelha jataí.

## ABSTRACT

This work intends to conceive a transmedia storytelling, in order to explore the relationship between teaching and learning through technology, transdisciplinarity and multiple languages. To achieve this purpose, online and offline pieces of media were elaborated from the creative proposition "A Jataí Bee", that could be applied on schools and universities where communication, arts, media is a choice of study. The choice of this bee as a theme of storytelling is due to the wide presence of this specie in all Brazilian territory, that easily adapts and is therefore sighted in urban spaces, where it commonly nests in trees hollow, cracked walls and spaces between roofs. Supporting the development of the creative proposal for this study, we resorted to the narrative understanding and communication as an interdependent relationship. We also observed the characteristics of transmedia storytelling, a terminological definition developed by Henry Jenkins (2008) within the scope of the convergence culture, conceived as a market strategy and persuasion, as a recurring technique used in the advertising universe and campaigns. Because it was a transdisciplinary proposal, questions and elements of different areas were approached, both in the conceptual part - through terminologies and theories from areas such as cinema, communication, cognitive and social psychology, sociology, reading and literature, education , graphic design - as well as related to the universe of creation making use of contemporary technologies, especially in the design of the pieces that are part of this storytelling. They are: audio-visual resources - videos-vignette, promotional videos, documentary - and graphic resources of online and offline application - e-flyer, digitized book, poster, newspaper. It was also emphasized the contextualisation of the narrative as an educational resource. For this reason, Lucia Santaella (1994, 2004, 2005, 2007, 2013) was mainly used, among other authors, the readers profiles typification, highlighting, especially the ubiquitous reader. Thus, the objective was to take into account other factors that are contemplated in the dimensions of the Reading and Reader Training line of the Postgraduate Program in Literature of the University of Passo Fundo. Likewise, aspects associated with the context of teaching and learning were studied, observing the need for motivation and will as the first training criteria. As a result, the constant need not only to adopt and question technology in the formation of transmedious readers, but also to perceive the potential of technologies in the complementation of training and learning, emphasizing the indispensable presence of the teacher as a central element in the mediation and development of knowledge and of multiple languages.

**Keywords:** Narrative. Transmedia storytelling. Reading. Jataí bee.

## RESUMEN

Este trabajo pretendió concebir un storytelling transmedial, con el propósito de explorar la relación enseñanza y aprendizaje a través de la tecnología, la transdisciplinariedad y los múltiples lenguajes. Para ello, se elaboraron piezas de medios online y offline resultantes de la propuesta creativa "Una abeja Jataí". La elección de esta abeja como tema de la storytelling es consecuencia de la amplia presencia de la jataí en todo el territorio brasileño, siendo una especie que fácilmente se adapta y, por eso, es avistada en espacios urbanos, donde, comúnmente nidifica en huecos de árboles, grietas de muros, paredes y espacios entre techos. Amparando el desarrollo de la propuesta creativa de este estudio, se recurrió al entendimiento de la narrativa y de la comunicación como una relación interdependiente. En el ámbito de la cultura de la convergencia, se ha concebido como estrategia de mercado y persuasión, como técnica recurrente empleada en el universo de las campañas publicitarias. Por tratarse de una propuesta transdisciplinaria, se abordaron cuestiones y elementos de diversas áreas, tanto en la parte conceptual - a través de terminologías y teorías provenientes de áreas como el cine, la comunicación, la psicología cognitiva y social, la sociología, la lectura y la literatura, la educación diseño gráfico - como, también, relacionadas al universo de la creación haciendo uso de las tecnologías contemporáneas, sobre todo, en la concepción de las piezas que forman parte de la presente storytelling. Son ellas: los recursos audiovisuales - videos-viñeta, videos promocionales, documental - y los recursos gráficos de aplicación en línea y offline - e-flyer, libro digitalizado, cartel, periódico. Se enfatizó la contextualización de la narrativa como recurso educativo, por lo que se utilizó, entre otros autores, centralmente Lucia Santaella (1994, 2004, 2005, 2007, 2013), sobre todo, la tipificación de los perfiles de lectores, destacando principalmente, el lector ubicuo. Así, se objetivó atender para otros factores que se encuentran contemplados en las dimensiones de la línea de investigación Lectura y Formación del Lector, del Programa de Postgrado en Letras de la Universidad de Passo Fundo. De igual modo, se plantearon aspectos asociados al contexto de enseñanza y aprendizaje escolar, observando la necesidad de motivación y voluntad como primeros criterios de la formación. Como resultados obtenidos, se destaca, la necesidad constante de no sólo adoptar y cuestionar la tecnología en la formación de lectores transmediales, y, sí, percibir los potenciales de las tecnologías en la complementación de la formación y del aprendizaje, resaltando la imprescindible presencia de la figura del profesor como elemento central en la mediación y desarrollo del conocimiento y de los múltiples lenguajes.

**Palabras clave:** Narrativa. Transmedia storytelling. Lectura. Abeja jataí.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fotomontagem – Livro digitalizado.....	80
Figura 2	Fotomontagem – Vídeo promocional 1 .....	84
Figura 3	Fotomontagem – Vídeo promocional 2 .....	85
Figura 4	Fotomontagem – Vídeo promocional 3 .....	85
Figura 5	Fotomontagem – Vídeo promocional 4 .....	86
Figura 6	Fotomontagem – Vídeo promocional 5 .....	87
Figura 7	Fotomontagem – Vídeo promocional 6 .....	88
Figura 8	Fotomontagem – Vídeo-vinheta 1 .....	89
Figura 9	Fotomontagem – Vídeo-vinheta 2 .....	90
Figura 10	Fotomontagem – Vídeo-vinheta 3 .....	90
Figura 11	Jornal – Frente.....	92
Figura 12	Jornal – Verso .....	93
Figura 13	Cartaz/ <i>E-flyer</i> 1 .....	94
Figura 14	Cartaz/ <i>E-flyer</i> 2.....	95
Figura 15	Cartaz/ <i>E-Flyer</i> 3.....	97
Figura 16	Cartaz/ <i>E-Flyer</i> 4.....	98
Figura 17	Fotomontagem – Documentário Jataí .....	100

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
2	<b>NARRATIVA E COMUNICAÇÃO COMO NECESSIDADES HUMANAS</b> ....	17
2.1	NARRATIVA E SEUS CONTEXTOS .....	20
2.2	AS NARRATIVAS, ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ELEMENTARES E SEUS TIPOS DE LEITORES.....	27
3	<b>ESTÉTICAS E MÍDIAS NO CONTEXTO DA <i>TRANSMEDIA STORYTELLING</i></b> .....	41
3.1	A MÍDIA DAS MÍDIAS: ENTENDENDO ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO COMPUTADOR NO CONTEXTO DA LEITURA.....	44
3.2	ECOLOGIA DAS MÍDIAS E UBIQUIDADE .....	47
3.3	<i>TRANSMEDIA STORYTELLING</i> : SUA ORIGEM E FINALIDADE MERCADOLÓGICA.....	50
4	<b>QUESTIONAMENTOS E MOTIVAÇÕES PROPOSITIVAS: A NARRATIVA COMO RECURSO EDUCACIONAL</b> .....	54
4.1	A APRENDIZAGEM NARRATIVA: ASPECTOS E POSSIBILIDADES .....	55
5	<b>PROCESSO CRIATIVO DA <i>STORYTELLING</i> “UMA ABELHA JATAÍ”</b> ....	68
5.1	A NARRATIVA/RELATO: “UMA ABELHA JATAÍ” .....	69
5.2	PROPOSIÇÃO E DESCRIÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO DA NARRATIVA-ORIGEM DA <i>STORYTELLING</i> TRANSMIDIAL “UMA ABELHA JATAÍ” ....	72
5.3	A ESCOLHA DOS SUPORTES E POSSÍVEIS EFEITOS PRETENDIDOS.....	77
5.3.1	<b>Livro digitalizado</b> .....	79
5.3.2	<b>Vídeo promocional 1 – 30 segundos</b> .....	84
5.3.3	<b>Vídeo promocional 2 – 30 segundos</b> .....	84
5.3.4	<b>Vídeo promocional 3 – 30 segundos</b> .....	85
5.3.5	<b>Vídeo promocional 4 – 30 segundos</b> .....	86
5.3.6	<b>Vídeo promocional 5 – 30 segundos</b> .....	87
5.3.7	<b>Vídeo promocional 6 – 30 segundos</b> .....	87
5.3.8	<b>Três vídeos-vinheta – 3 segundos cada um</b> .....	89
5.3.9	<b>As trilhas sonoras dos vídeos</b> .....	91
5.3.10	<b>O “Jataí Jornal”</b> .....	91
5.3.11	<b>Os cartazes/e-flyers</b> .....	94
5.3.12	<b>Documentário Jataí</b> .....	99

5.4	A SOMA DAS PEÇAS E O EFEITO PRETENDIDO.....	101
5.5	METODOLOGIA E APLICABILIDADE DA <i>STORYTELLING</i> “UMA ABELHA JATAÍ”.....	102
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
	<b>APÊNDICE A</b> .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação desta tese é resultante da inquietação pessoal com dois aspectos. O primeiro deles, um tanto quanto comportamental, é o de se deparar com o cenário contemporâneo, no qual inúmeros dispositivos tecnológicos são diariamente e constantemente utilizados pelas mais diferentes pessoas, por motivos profissionais, de estudo ou apenas de entretenimento. O segundo aspecto, não menos importante, está relacionado à possibilidade de uso dos dispositivos como recursos de expressividade, ensino e vivência narrativa.

Esses propósitos devem-se a algumas situações de ordem profissional e pessoal. Na ordem profissional, o autor deste trabalho, por desempenhar atividade docente, preponderantemente, em cursos de comunicação e artes, trabalhando em disciplinas que têm a produção audiovisual como principal elemento, entende como necessária a exploração das tecnologias como auxiliares na formação do leitor. Na ordem pessoal, nota-se que, por mais que se utilizem de modo reiterado e constante os mais diversos recursos tecnológicos de acesso à informação, os seres humanos não são apenas ávidos consumidores, direta ou indiretamente, bem como criadores de narrativas.

O termo *storytelling* tem sido, nos últimos anos, algo evidente e presente em processos de comunicação persuasiva, sobremaneira na publicidade. Exercendo atividade publicitária, é possível perceber o surgimento de algo que é propagado constantemente como “novidade”, mas que, na essência, nada mais é do que o ato de popularizar e divulgar produtos, ideias e serviços, com a diferença de que, para isso, relaciona e conta histórias. *Transmedia storytelling* consiste, basicamente, no ato de contar uma história – bem como derivar histórias de uma narrativa central – por meio de diferentes mídias/suportes.

A lida com situações e resoluções criativas obriga a reflexão sobre as narrativas como processo de construção de imagem, de marca e percepção social de valor. Eis, portanto, o motivo pelo qual o *transmedia storytelling* é utilizado por publicitários. Apresentam-se como questões norteadoras deste trabalho: de que modo a narrativa transmidial pode ser utilizada como recurso educacional/formação do leitor? O processo mercadológico conhecido como *transmedia storytelling* pode servir ao propósito de despertar a percepção de alunos dos últimos anos do ensino fundamental e de ensino médio, bem como acadêmicos iniciantes nas áreas de letras, comunicação e artes sobre as linguagens diferenciadas necessárias e características de cada mídia e o modo como são comumente empregadas como estratégias de cooptação e persuasão?

Portanto, essencialmente, buscam-se aqui alguns objetivos: defender a narrativa como recurso primeiro de qualquer ato de comunicação, ou seja, a narrativa como uma necessidade humana; compreender o *transmedia storytelling* enquanto uma maneira contemporânea de veicular as narrativas e o seu uso pela comunicação persuasiva comercial, isto é, a publicidade; propor a criação de uma narrativa que pode ser futuramente veiculada tanto em mídias *off-line* quanto *on-line*; por fim, estabelecer a proposição da criação narrativa transmidial como possível recurso de formação do leitor multimidial.

Ao acessar informações utilizando dispositivos de comunicação ubíqua, não são as pessoas apenas consumidoras de informações. Elas acabam sendo sujeitos ativos que, mesmo indiretamente e sem querer, elaboram narrativas. Uma notícia, por exemplo, não é apenas uma notícia. É, também, potencialmente, uma história que será contada e comentada com outras pessoas com quem se convive ou se relaciona de alguma maneira. O ato de contar e comentar não deixa de ser um ato de expressão narrativa. É por essa razão, querendo compreender aquilo que é o “essencial”, isto é, o “elementar” – já que constitui e está presente em qualquer situação –, aquilo que é capaz de permanecer de todo o processo de comunicação mediada por dispositivos, que se enfatiza a necessidade de estudar a narrativa como condição primeira.

Ao mesmo tempo que são propostas essas questões, talvez seja necessário questionar a tecnologia e, conseqüentemente, os possíveis reflexos que isso pode gerar nas organizações sociais contemporâneas. Devido a isso, é proposta neste trabalho a criação de produtos que possam vir a ser uma *storytelling* transmidial. Desse modo, ambiciona-se demonstrar como é possível articular e modalizar uma narrativa em diferentes meios/suportes, no qual cada um tende a ter um potencial, pontos fortes e fracos. Só assim se pode compreender como uma narrativa, apoiada em diferentes mídias, pode ser usada como um recurso de desenvolvimento e apoio à aprendizagem. Afinal, o *storytelling* transmidial é comumente usado em acepções e estratégias mercadológicas, e não, necessariamente, educacionais.

A proposta e a divisão deste estudo, seguindo uma abordagem transdisciplinar, entendem como necessário, no capítulo 2, tangenciar conceitos e autores de áreas como a psicologia cognitiva e social, por meio de Steven Pinker (1998, 2004), que explicita o valor da narrativa com o comportamento e a própria existência humana e social; a comunicação, conceituada por Ciro Marcondes Filho (2009) como um ato de “violência”, ou de confronto e disputas; o cinema, visto na sua relação com a narrativa “pós-moderna”, conforme Carlos Gerbase (2003). O cinema, por intermédio do diretor britânico Peter Greenaway (2004), é citado em razão de seu olhar comparativo entre o cinema e a literatura como meios narrativos;

o multipremiado editor cinematográfico Walter Murch (2004) é contextualizado no seu entendimento da “emoção” como principal e eficiente mecanismo narrativo.

Ainda no capítulo 2, o comportamento da leitura, a utilização de “estratégias, o “jogo” no processo de assimilação de conceitos e construção de significados é depreendido da acepção de Dominique Maingueneau (1996), linguista que discute a “pragmática” do discurso literário e a proposição de um “leitor cooperativo” nas suas amplas possibilidades interpretativas e significantes. Nisso, entrecruzam-se conceitos, em obras reconhecidas das pesquisadoras brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), bem como Tania Rösing (1996), que abarcam relações de formação do leitor, linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL-UPF), ao qual este trabalho está associado.

Tzvetan Todorov (2008) serve ao propósito de compreender a ideia de narrativa enquanto estrutura, naquilo que, em sua acepção, possui relação com as “categorias da narrativa literária”. Os estudos de Hans Robert Jauss (1994) são utilizados na acepção da “estética da recepção”, que permite assimilar a importância do leitor como sujeito que interage, interpreta e inscreve a permanência, ou não, de uma obra ao longo do tempo. Do mesmo modo, Umberto Eco (1991) abre as possibilidades de entendimento da narrativa enquanto fator de significado e relevância social e humana, fato este que não está situado distante do “dialogismo” de Mikhail Bakhtin, aqui presente pelas explicações de Robert Stam, visto que se considerou, devido aos objetivos do trabalho, uma abordagem mais objetiva da proposta do autor russo. Complementando a relevância do leitor, Roger Chartier (2014) expõe a noção do leitor enquanto “ativo criador de significados”; afinal, as narrativas existem para e pelos seres humanos.

Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1988), bem como Massaud Moisés (1982) são citados pela necessidade de compreender, de maneira objetiva, conceitos essenciais constitutivos da narrativa, como “enredo”, “intriga”, “fábula” e demais nomenclaturas associadas, mesmo se tendo consciência de que constituem acepções teóricas e temporais distintas entre si. Complementarmente, apela-se à Lucia Santaella (2004, 2013) enquanto capacitadora da percepção sobre o “perfil do leitor” em tempos de hipermídias e *hiperlinks*. É no seu nomenclaturar de “leitor contemplativo”, “leitor movente” e “leitor imersivo” que se tem a possibilidade de visualizar de maneira referencial a relação entre leitura, comportamento, sociedade e tecnologias. Desse modo, busca-se clarificar a acepção interpretativa de como se pretende diferenciar “forma” de “conteúdo”, bem como suportes/mídias e a leitura significativa, existente e pertinente em “realidades mentais” e nos

“mundos possíveis” de Jerome Bruner (1997), em que a significação é também resultante das partes que, agrupadas, acabam por constituir o “todo” de uma série de relações na qual a cognição humana é a beneficiária, uma vez que toda história pode ser lida de maneiras infundáveis.

Para o desenvolvimento do capítulo 3, utilizou-se Henry Jenkins (2008), por ser o criador do termo *transmedia storytelling*, bem como seu principal teórico. A estratégia de utilizar múltiplas mídias/suportes, a fim de contar uma história e ampliar suas possibilidades de contato com o público, é algo típico do universo mercadológico. Dito isso, convém ter-se a importância de compreender a maneira de ser e operar das narrativas transmidiais, visto que os leitores, na contemporaneidade, encontram-se cercados de apelos constantes, ainda mais quando fazem uso reiterado de dispositivos tecnológicos que permitem o acesso instantâneo ao universo infundável de informações, recursos de comunicação e entretenimento. Assim, Lucia Santaella (2013) é referenciada neste capítulo por se entender como preponderante a teorização que ela propõe sobre leitor “ubíquo” e, por isso, também possibilita visualizar estreitas relações com a proposição de Jenkins e a ideia de “convergência das mídias”. Jay Lemke (2010) é incorporado ao texto em virtude do conceito de “letramento metamidiático”, sendo, portanto, convergente com a acepção temática do capítulo.

Carmen Carril (2007b) é citada, no contexto do capítulo 3, em virtude da necessidade de se entender o processo de comunicação mercadológica, representada pelas “marcas” como signos de identificação nas sociedades contemporâneas. Considerando que se trata de sociedades mediadas, onde valores e apelos são constantemente veiculados de maneira insistente e persuasiva – natureza da publicidade e da propaganda –, é necessário atentar para a teoria dos “usos e gratificações”. Acepção inicialmente proposta por Elihu Katz, Michael Gurevich e Hadassah Hass (1973), é citada no contexto deste capítulo como forma de entender que, assim como os veículos de comunicação fazem uso das pessoas, através da audiência por elas conferida, as pessoas são “gratificadas”, pois acabam tendo contato com temas, ideias e valores com os quais, talvez, jamais saberiam como existentes.

No quarto capítulo, são apresentados elementos de crítica na compreensão da narrativa e sua relação enquanto recurso educacional, por exemplo, em Jostein Gardner (2010), que atenta, sob sua perspectiva, para uma “superioridade” das histórias como maneira de difundir informações e ideias. Já Howard Gardner (2003, 2013) é contextualizado em virtude do entendimento dos processos de aprendizagem, uma vez que é o propositor da teoria das “inteligências múltiplas”, da qual decorre a ideia de que os seres humanos tendem a ter uma forma de inteligência/habilidade mais acentuada, podendo, inclusive, numa mesma pessoa,

serem verificadas mais de uma das “inteligências”. No entanto, na acepção deste trabalho, deu-se mais ênfase ao valor das narrativas, “das temáticas” e da pedagogia, entendidas por Gardner enquanto uma “arte”, a fim de demonstrar potencialidades mais experimentais em relação aos métodos convencionais. Complementando, viu-se como necessária as considerações que abarcam problemas e vieses da educação permeada pelo uso de tecnologias. Para isso, apelou-se à Maria da Glória Bordini (2016), que questiona se os meios substituirão a mente humana, visto a crescente valorização dos dispositivos no contexto dos ambientes de aprendizagem, bem como Ana Cláudia Gruzynski (2016), que enfatiza a presença dos dispositivos no contexto da leitura. Ainda, entendeu-se necessário fazer referências às investigações conduzidas por Gemma Lluch (2017), que realiza pesquisas e proposições participativas no processo de uso de tecnologias e criação narrativa. Contrapondo alguns dos métodos contemporâneos de educação, que privilegiariam uma imersão escolar que, por sua vez, resulta em padronização e desestímulo à aprendizagem, recorre-se a John Taylor Gatto (apud ZAMBONI, 2016). Seguindo-se uma linha similar, José Monir Nasser (2008) possibilita entender o imaginário brasileiro sobre a escola, a qual, não muito diferente de outros lugares do mundo, apresenta-se como um lugar de “baixíssima eficiência de ensino”. Há, ainda, a questão dos professores e sua relação com o desenvolvimento da autoestima dos estudantes, como presente nos argumentos de Paul C. Vitz (2012). Enfim, todos os autores invocados, sob diferentes aspectos e recortes, transitam, mais ou menos, pelo mesmo ideal, o questionamento da necessidade, dos valores e princípios da escolarização contemporânea.

No quinto capítulo, privilegiou-se a descrição e defesa da proposição criativa intitulada “Uma abelha Jataí”. Segue-se, de certo modo, uma exposição narrativa, em que o ponto de vista da personagem narradora explicita em seu relato a condição vivenciada por ela no contexto da colmeia jataí. Não se trata de uma narrativa literária. É uma proposição prática que visa gerar reflexão sobre as diferentes linguagens, incluindo o universo das mídias digitais e seu possível uso como forma de estímulo não apenas para o uso da tecnologia, mas, sobretudo, em busca de uma dinâmica que possibilite a relação entre as mídias/suportes e uma capacitação multiletrada. Todos os produtos que compõem a *storytelling* transmidial proposta neste trabalho derivam, originariamente, da narrativa/relato “Uma abelha Jataí”. Assim, neste capítulo, são apresentados, comentados e explicados cada um dos produtos, sendo eles: a) um livro ilustrado digitalizado; b) três vídeos-vinheta de três segundos exatos de duração cada um; c) seis vídeos promocionais, de duração exata de trinta segundos, em que as proposições expostas são complementares ao ponto de vista da abelha narradora; d) um jornal impresso,

em dimensões de folha A4, com diagramação experimental, trazendo apenas manchetes e anúncios relacionados ao universo das abelhas jataís; e) um documentário, de duração aproximada de seis minutos; f) quatro cartazes/*e-flyers* com frases associadas ao ponto de vista da personagem central, que podem ser utilizados tanto por meio de suportes impressos (cartaz) quanto digitais (*e-flyer*). Ainda, no capítulo cinco, é apresentada uma espécie de “roteiro” de aplicação da *storytelling* em ambiente escolar, bem como observações sobre o *modus operandi* do professor/mediador da *storytelling*.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são expostas algumas reflexões relacionadas ao processo de desenvolvimento da *transmedia storytelling* proposta neste trabalho, como também apontamentos sobre as transformações e necessidades de adaptação requeridas em um cenário contemporâneo mutável, dinâmico e, pode-se dizer, quase sempre imprevisível.

## 2 NARRATIVA E COMUNICAÇÃO COMO NECESSIDADES HUMANAS

Todo processo de elaboração narrativa é um processo potencial de comunicação. É, ao mesmo tempo, narrativo, pois objetiva contar uma história. É comunicação por visar um “outro”, ou seja, um destinatário da mensagem. É um processo porque deve ser pensado, estruturado e organizado. É potencial porque, para de fato existir, precisa ser visto, lido, assimilado, consumido, debatido, defendido, projetado ou, em resumo, deve ser contemplado pelas pessoas para ser lembrado. Portanto, se não comunicar, não será lembrado; se não for lembrado, é como se jamais tivesse existido.

A narrativa e a comunicação são elementos simbiotes, estão ligados um ao outro de modo inseparável, necessitando um do outro para existir. Não ocorrem pela simples vontade, mas acontecem pela necessidade humana de existir socialmente. Por isso, valorizam-se de maneira mútua, fazendo parte e representando a existência humana. Ainda que não seja a proposta central da obra de Steven Pinker, psicólogo e linguista canadense, nota-se o valor do contar histórias entre as coisas que dão “o sentido da vida”.

O homem não vive só de pão, nem de know-how, segurança, filhos ou sexo. As pessoas no mundo inteiro empregam o máximo de tempo que podem em atividades que, na luta para sobreviver e reproduzir-se, parecem sem sentido. Em todas as culturas, as pessoas contam histórias e recitam poesia. Elas gracejam, riem, caçoam. Cantam e dançam. Decoram superfícies. Executam rituais. Refletem sobre as causas da sorte e do azar e têm crenças acerca do sobrenatural que contradizem tudo o mais que conhecem sobre o mundo. Inventam teorias sobre o universo e o lugar que nele ocupam. (PINKER, 1998, p. 547).

De que adiantaria, portanto, a existência humana se não fosse mediada pela fruição? Tal pergunta não é apenas retórica. É essencial na defesa do estudo que aqui se apresenta. A narrativa, o ato de contar histórias, assim como outras proposições artísticas, viabiliza o sentido de viver. Pode-se afirmar que as pessoas vivem não apenas para comer, procriar e fazer peso sobre a Terra. Entre os seres humanos, permanece o intuito, mesmo que inconsciente, de busca por alguma coisa que justifique sua própria existência. Ao preencher os espaços, entre os momentos em que se alimentam e procriam, os seres sociais parecem buscar certa transcendência. Assim, “prazer” torna-se palavra de ordem. Não no sentido, reducionista, sexual, mas, para além disso: de algo capaz de abrihantar a existência. A narrativa, dentre todas as formas de arte, habita um lugar especial.

O lugar na narrativa é o lugar da antevisão, da experiência sendo perpassada. É o lugar do verdadeiro e do falso, do simbólico, do concreto e do abstrato; é onde a forma e o conteúdo não apenas existem por si, mas ganham razão de ser. A narrativa emite mundos, ideias e

valores sociais. Expele vitórias e derrotas, exemplos a serem seguidos e evitados. O contar de histórias permite dizer o não dizível, o propagar de mentiras como verdades e de verdades como mentiras, ou então, faz parecer que tudo isso seja simples obra do acaso, dependendo de onde e como é recepcionada.

É na narrativa que se encontram todos os caminhos das artes, da informação, do conhecimento e da cultura. Afinal, qualquer obra de arte é mais bem compreendida, assimilada e reproduzida quanto maior for sua importância para uma sociedade. Sua representatividade perpassa pelas palavras, pelas histórias sobre ela contadas – das minúcias e inumeráveis estudos sobre sua produção, como também pela época, os contextos, e os imaginários. Não existe a narrativa sem o humano. Pouco do humano existe sem as narrativas. É, seguramente, também, ordenamento de mundo. E, por assim ser, vislumbra não apenas o tempo presente de sua criação, mas a posteridade. Não deixa de ser a tecnologia da ficção, como atesta Pinker (1998), viabilizadora da movimentação de ideias e mundos.

Palavras podem evocar imagens mentais, as quais podem ativar as partes do cérebro que registram o mundo quando realmente o percebemos. Outras tecnologias violam as suposições de nosso aparelho perceptivo e nos logram com ilusões que reproduzem parcialmente a experiência de ver e ouvir eventos reais. [...] Quando as ilusões funcionam, não há mistério para a questão “Por que as pessoas apreciam a ficção?”. Ela é idêntica à questão “Por que as pessoas apreciam a vida?”. (PINKER, 1998, p. 564).

Vida e ficção são interdependentes, valorizam uma a outra. Razão essa que talvez condicione a permanência do dito popular de que “a arte imita a vida e a vida imita a arte.” A utilidade desse dito, afinal, é atestada não apenas pela sua existência, mas pela sua permanência no rol cultural. É a exposição de um jogo constante, em que uma hipótese não exclui a outra, mas são reforçadas mutuamente. Assim, a narrativa, por estar quase sempre presente, entrecruzando vida e ficção de modo constante, atesta sua capacidade de sobrevivência e importância.

Esse dispositivo de “ilusão”, como se depreende do proposto por Pinker (1998, p. 568) sobre a ficção, não deixa de remeter ao processo de como as narrativas se desenrolam. “As narrativas da ficção fornecem-nos um catálogo mental das charadas fatais que poderemos vir a enfrentar e dos resultados de estratégias que poderíamos empregar nesses casos.” Portanto, pode-se afirmar que as narrativas atestam procedimentos que requerem dos leitores estratégias. Não necessariamente uma estratégia específica, mas a utilização da atenção deliberada, percepção, capacidade de associação, busca de semelhanças, diferenças e possibilidades.

Tais elementos são evidências dos conflitos presentes numa história, das inferências realizadas pelo leitor, o jogo de expectativas e surpresas dadas pelo rompante do acaso no fluir das páginas de um livro ou nas cenas de um filme, por exemplo. Ou ainda, considerando a dimensão da literatura (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15), “o texto literário é plurissignificativo, permitindo leituras diversas justamente por seus aspectos em aberto.”

Ao leitor, embora dinâmico em seu processo de leitura, cambiante em relação ao ato de ler e reler determinadas obras, cabe a interação necessária. Oferecem-se de igual modo “surpresas e frustrações”, como explicita Dominique Maingueneau, para quem a existência de um “público genérico” permite não apenas o entendimento da figura do receptor de uma obra, mas evidencia que tal conhecimento pode ser utilizado pelos autores em seu processo criativo. Isso porque “a obra não se inscreve necessariamente nas convenções; pode jogar com elas. Conhecendo as expectativas desse público genérico, o autor tem condições de provocar surpresas e frustrações.” (MAINGUENEAU, 1996, p. 36-37).

A relação da assimilação de narrativas com seus leitores, indistintamente se inscritas em papel, em dramatizações, telas sensíveis ao toque, ou qualquer outro suporte, configura um universo de jogo. Não um jogo no sentido unicamente lúdico, mas, sobretudo, pela inscrição de regras, de limites, lacunas e possibilidades. Em todo sistema de apresentação narrativa, a interpretação mobiliza o fluir da história. Tal processo se faz acentuadamente no leitor, este ser cuja intencionalidade pode ser inferida, mas jamais totalmente prevista.

O universo de elementos necessários para configurar a narrativa de uma obra de ficção faz com que o leitor seja, preponderantemente, o senhor do entendimento. É dele o esforço para decodificar os sentidos e as tentativas do autor que criou aquilo que se apresenta aos olhos ou ouvidos. Em específico, é o que acontece nas obras literárias, tal como apresentado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar: “Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 14-15).

A experiência é, portanto, o fator que legitima a permanência de uma obra. Essa experiência, que se faz no leitor e com ele, cresce e acaba de alguma forma replicando através das assimilações. É pelo vivenciado, pelo acionar de sua bagagem cultural, que o leitor interpreta e ressignifica aquilo que leu. Ao mesmo tempo, é pelo compartilhamento que o leitor, ao recontar para alguém o que leu, viu ou ouviu, valoriza a existência de uma obra. Num simples exemplo, Dom Quixote não é a obra que é, sendo lida e relida, adaptada e readaptada, por ser uma história e estar escrita, mas por acabar sempre tendo significado e

importância universais àqueles que com essa narrativa entram em contato e, no compartilhar dessa história, enxergam e criam novos significados.

## 2.1 NARRATIVA E SEUS CONTEXTOS

Tzvetan Todorov (2008, p. 220) não deixa de evidenciar que uma obra deve estar inserida em um “sistema superior” para ter sentido. “Se não se faz isto, é necessário confessar que a obra não tem sentido. Ela só se relaciona com ela mesma, é pois um *index sui*, ela indica-se a si própria sem enviar e nenhum lugar.” São os exemplos, as lacunas, os sentimentos ali comunicados, bem como o apelo à imaginação que fazem da obra não um amontoado de palavras, atos e sequências, mas sim algo maior, algo capaz de perdurar e fazer parte do universo cultural das pessoas.

Uma vez no universo cultural das pessoas, uma obra, literária ou não, passa a ser parte do imaginário. Expandem-se assim os sentidos, possibilidades, ganhos, perdas, assimilações e interações. Exponencial torna-se a força daquela obra e o potencial amplia-se constantemente ao ponto de se tornar algo “institucionalizado”. Quando nesse estágio, não se questiona mais a legitimidade da obra, mas sim a legitimidade das adaptações, formas de apresentação do conteúdo; enfim, das releituras. Pode-se dizer que é maior a tendência de crítica às obras conhecidas e institucionalizadas quando adaptadas do que as obras em que o enredo é uma quase completa novidade.

Todavia, não é esse o fator central que se quer enfatizar, e sim o valor que algo criado por alguém, quando amplamente aceito por outros, isto é, expectadores/leitores, passa a estar legitimado e protegido. Afinal, qualquer ruptura dentro de um sistema plenamente instituído gera a frustração das expectativas. E isso não é necessariamente ruim, pois na frustração de expectativas previsíveis surgem as possibilidades de surpresa. São as surpresas que impulsionam a mudança, a participação intelectual do leitor e a criatividade. Quem interage com uma obra não está apenas se relacionando com a obra em si, mas com todas as possibilidades que daí decorrem. Todorov (2008, p. 220), embora seguindo a concepção estruturalista, isto é, mais voltada para o entendimento da forma, dos elementos, das “estruturas”, não se distancia totalmente de tal acepção, visto que “[...] é uma ilusão crer que a obra tem uma existência independente. Ela aparece em um universo literário povoado pelas obras já existentes e é aí que ela se integra.” Tal acepção não destoia da ideia de “dialogismo”, proposta por Mikhail Bakhtin. De acordo com Robert Stam:

O dialogismo se refere à relação entre o texto e seus outros, não só em formas bastante cruas e óbvias como o debate, a polêmica e a paródia, mas também em formas muito mais sutis e difusas, relacionadas com os *overtones* e as ressonâncias: as pausas, a atitude implícita, o que se deixou de dizer, o que deve ser deduzido. Embora na origem o dialogismo seja interpessoal, aplica-se também por extensão à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros, os estilos e até mesmo as culturas. No sentido mais amplo, o dialogismo se refere às possibilidades abertas e infinitas geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda matriz de enunciados comunicativos onde se situa um dado enunciado. (1992, p. 73-74).

Uma obra carrega em si “outras obras”, porque estaria em referência a obras anteriores. E há quem nisso veja uma lógica assertiva de “evolução”<sup>1</sup>, sendo uma obra contemporânea a “evolução das anteriores”. Porém, é necessário salientar que da importância da literatura é extraída uma espécie de lógica da fruição, da catarse, que se opera naqueles que tomam contato com uma obra literária de ficção. A ficção permite associações que geram ideias, sensações, climas e expectativas. A imaginação e todas as suas possibilidades disparam o contato para o desconhecido, porém, ao mesmo tempo, seguro. Vive-se a obra sem, necessariamente, ter de viver a dor.

[...] se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 15).

Essa potencialidade de exercer contato com a “vida paralela” e as “fronteiras existenciais” não é monopólio da literatura; pode-se inferir de toda obra que se apresenta através de uma narrativa. Mesmo a narrativa de “fatos reais” requer artimanhas e elaborações que são ampla e historicamente exemplares na literatura, por exemplo, os livros-reportagem escritos por jornalistas. Tal aceção não visa enfraquecer a importância da literatura, mas evidenciar o oposto, tendo presente que até mesmo a “realidade” precisa dos elementos da literatura para se expressar de modo efetivo, como explicita o cineasta Jorge Furtado:

[...] acredito que tanto o documentário como a ficção têm enorme capacidade de ‘interpretar’ a realidade, mas acho que o poder da ficção é maior. Shakespeare não precisou de Freud nem de Marx para entender (ou inventar) o ser humano. A recíproca não é verdadeira. (MACEDO, 2001, p. 273).

---

<sup>1</sup> Quando tece considerações críticas aos formalistas, Jauss os entende como aqueles que veriam nas obras a “evolução” de outras obras. Ver: JAUSS, Hans Robert. In: \_\_\_\_\_. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. p. 41-45. 78 p. Cap. 10.

Os leitores precisam, portanto, de elementos narrativos para significar e compreender o universo em que vivem. Assim, podem passar a interagir de maneira diferenciada em relação ao mundo. Os receptores de uma obra são os interatores. Suplantam, esquecem, enaltecem ou glorificam a existência da obra e defendem, mesmo que de modo inconsciente, a necessidade de sua existência e permanência. São os leitores que configuram o maior tesouro capaz de manter as palavras funcionando ou não. Dito isso, não é por acaso que Hans Robert Jauss faz, na sua proposição daquilo que se convencionou denominar “estética da recepção”, oposição aos formalistas e marxistas quanto à existência da literatura.

Diferentemente do acontecimento político, o literário não possui consequências imperiosas, que seguem existindo por si sós e das quais nenhuma geração posterior poderá mais escapar. Ele só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras, ou seja, por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. (JAUSS, 1994, p. 26).

Essa postura não faz da valorização da literatura enquanto objeto puro e desconectado do social, do simbólico, do imaginário, mas verifica e centraliza a importância da recepção, da figura do leitor. É na centralidade do leitor que uma obra pode ou não criar seu protagonismo. Não se defende aqui como inúteis acepções tais como a análise estrutural da narrativa, seus elementos e compreensão dos mecanismos de funcionamento. Tampouco, deixa-se de considerar a importância de entender literatura como produto social circunscrito em uma temporalidade e relacionada, por vezes condicionada, aos interesses de determinadas classes sociais.

No entanto, é necessário repensar a característica imperativa e central importância do receptor, isto é, do leitor, do público, como motivador da existência da literatura e, por consequência, dos demais produtos culturais que tenham alguma ligação com a narrativa. Trata-se, antes de qualquer coisa, de um processo de comunicação. Necessário, então, considerar que o conceito de comunicar aqui entendido não se restringe apenas ao universo da informação; ele engloba a lógica da permanência e da mudança. Marcondes Filho (2014) propõe a comunicação como algo que possibilita às pessoas saber aquilo que antes não sabiam, pois:

a descoberta de algo que não se sabia é expor-se à “violência”, é o ato de a comunicação nos fazer pensar nas coisas, nos outros, na nossa vida. É algo de natureza absolutamente diferente do mero se informar e das falas triviais; trata-se de uma diferença radical de qualidade na participação em um acontecimento. (MARCONDES FILHO, 2014, p. 88).

Pressuposta está a lógica de descobrimento, participação, em que, potencialmente, reside um ato de “agressão”. A comunicação tem seu efeito não somente quando recebida por

alguém, mas quando faz sentido para quem a recebe. A recepção não é um ato puramente passivo, mas ativo, pois carece de interpretação. Aliás, pode-se afirmar que alguém só recebe alguma coisa quando aceita receber. Caso contrário, pode-se tratar de uma declaração de guerra. Afinal, quando recebemos aquilo que não queremos, de modo incisivo – seja uma simples pedrada, no caso de uma pessoa, ou a invasão de território, no caso de uma nação –, trata-se de algo que nós não desejávamos; logo, recebemos, mas não aceitamos. Provavelmente, reagimos.

A interpretação, portanto, é dependente da ação do receptor, que irá valorizar aquilo que lhe faz sentido; em outras palavras, comunica com o seu próprio ser e é por ele aceito. Assim, poderá, mais efetivamente, o leitor participar do processo de assimilação de uma obra, adotando ou refutando as ideias ali expostas. Útil ainda lembrar que só permanece na memória aquilo que impactou, que emocionou positiva ou negativamente. Uma fala corretamente expressa, perfeitamente entonada, de nada adianta se não impactar o público receptor e o captar pela emoção. As dimensões da emoção, se “boas” ou “más”, “justas” ou “injustas”, “corretas” ou “incorretas”, não são o principal, mas apenas indícios do principal: são elas representações do sentimento de quem experienciou isso tudo.

Assim exposto, a narrativa, esse universo de contar histórias tendo consciência da potencialidade discursiva e propagadora de mensagens e valores sociais, põe em ação uma série de acontecimentos e potencialidades. Não apenas enquanto uma potencialidade de memória, registro e capricho da curiosidade humana; ela está presente na condição existencial do ser humano, em que a valorização das histórias que são contadas, por si só, já denota o potencial ativador da imaginação.

Pode-se, ainda, afirmar que a imaginação ativa e expõe os sentidos. Nos sentidos estaria a relação da arte enquanto experiência. Busca-se, na experiência do prazer, da fruição, do emprego do tempo, o exercício das sensibilidades humanas; todas estas em prol de aliviar as pressões da vida. Isso porque tais buscas não se dão no vácuo; elas são viabilizadas pelos meios capazes de oportunizar a inserção dos seres humanos em situações que, talvez, naturalmente não aconteceriam. Para efetivar esse propósito, a tecnologia serve aos mecanismos mais diversos, gerando significados e possibilidades. Tecnologia, num sentido amplo, pode ser entendida como conhecimento aplicado para alguma finalidade.

A tecnologia não se resume ao apertar de botões, mas a confluência de inúmeros conhecimentos e habilidades, provenientes das mais distintas áreas, em prol de uma finalidade específica, nem que a finalidade em questão seja a fruição pura e simplesmente. Conforme Pinker (2004, p. 548), “os organismos sentem prazer com coisas que favoreceram a aptidão de

seus ancestrais, como o gosto por alimentos, a experiência do sexo, a presença de filhos e a aquisição de know-how.” Prosseguindo os apontamentos do psicólogo canadense, tem-se que:

As pessoas são animais imaginativos que constantemente recombinaem eventos no olho da mente. Essa habilidade é um dos motores da inteligência humana, permitindo-nos conceber novas tecnologias (como apanhar um animal em uma armadilha ou purificar o extrato de uma planta) e novas habilidades sociais (como trocar promessas e encontrar inimigos comuns). **A ficção narrativa emprega essa habilidade para explorar mundos hipotéticos, seja para edificação – expandir o número de cenários cujos resultados podem ser preditos –, seja por prazer – vivenciar na pele de outro o amor, adulação, exploração ou vitória. Daí vem a definição de Horácio do processo da literatura: instruir e deleitar.** (PINKER, 2004, p. 548, grifo nosso).

Os “mundos hipotéticos” da ficção narrativa já, por si só, evidenciam o poder da sua existência. Conjugada com a necessidade humana de criar situações de assimilação e compreensão, a ficção é capaz de impulsionar sentimentos e vivências que, de outro modo, muitas vezes, não seriam possíveis. A ficção possibilita estabelecer conexões, relações de causa e efeito, bem como permite utilizar as experiências como recurso retórico para criar distinção e afetar a percepção dos outros sobre si mesmo. A literatura, com maestria, exemplifica as subjetividades humanas. Afinal, não é incomum encontrar nos indivíduos sociais o uso do conhecimento, de referências literárias, como forma de inserção e distinção social.

Destaca-se a imaginação entre os principais atributos da narrativa, pois não deixa de ser um processo no qual as imagens mentais rapidamente são postas em ação. Na literatura, apresenta-se um conjunto interdependente em que algumas imagens são capazes de gerar outras imagens, alimentando um processo interminável, em que o pensamento é constantemente ativado. Semelhante sistema apresenta-se em outros meios, como o cinema. Sua relação com as imagens é evidente, pois saem da imaginação de alguém para, a partir daí, se configurar em imagem-matéria. O cineasta britânico Peter Greenaway defende, em entrevista, a lógica narrativa enquanto geradora das imagens derivadas da imaginação. Para Greenaway, o cinema não é um bom meio narrativo, e sim a literatura.

[...] não penso que o cinema é um bom meio narrativo. A literatura é de longe o meio narrativo de maior sucesso. Imagine a frase: ‘Ela abriu a janela’. Se eu coloco a frase em um contexto literário, cabe a você reconstruir a noção de como ela abriu a janela. Se eu criar essa noção cinematicamente, **eu só posso lhe dar uma** imagem. Eu posso lhe dizer como é a cor do papel de parede, posso lhe contar o que ela está olhando, posso lhe descrever o tipo de paisagem, posso lhe falar se as janelas têm venezianas ou não. **De certo modo, estou restringindo a potencialidade de sua imaginação, prefigurando o relato.** (MOURÃO, 2004, p. 182-183, grifo nosso).

Eis, portanto, segundo o cineasta, que originalmente era pintor, a proposição do valor da literatura enquanto universo narrativo ao invés do cinema. O cinema seria o resultado de um processo de escolha de imagens que ilustram e apontam a interpretação de uma situação. Essa interpretação não é algo ao acaso, mas fruto de um processo deliberado, que perpassa a escolha e a intenção do diretor. Sua defesa do cinema, portanto, é parceira da lógica das sequências de imagens, e não da narrativa. Ainda, o diretor Peter Greenaway não difere totalmente da proposição dada pelo editor de cinema Walter Murch. Para este, a emoção é a principal coisa a ser comunicada e preservada em um filme; ele a define nestes termos:

*O que você quer que o público sintam? Se ele sente exatamente o que você queria durante todo o filme, você fez o máximo que poderia fazer. O que será lembrado não será a edição, a câmera, as atuações ou mesmo o enredo, mas como o público sentiu tudo isso. (MURCH, 2004, p. 29, grifo do autor).*

Não reside, portanto, a força da narrativa por si só, ou pelo simples contato do leitor com o conteúdo. A força está numa relação de emoção e ativação do imaginário desse público receptor, transformando-o em sujeitos interatores com a obra. A participação é dada pela possibilidade de interpretação, de tentativas de adivinhação sobre os rumos que a história pode tomar. Afinal, um conceito mais específico de narrativa pressupõe esse entendimento, pois, conforme Rösing (1996, p. 84), “a relação entre o narrador e o seu interlocutor/receptor é estabelecida pelo primeiro que, pressupondo as características do segundo, somente esclarece em seu relato o que pressupõe que o segundo não saiba, e o faz partir de um horizonte de expectativa.”

É no “horizonte de expectativa” que também podem ser vislumbrados alguns dos efeitos próprios da narrativa, pois a expectativa é tributária da curiosidade. A curiosidade, necessário frisar, é o elemento propulsor de um processo de troca, no qual o emissor acrescenta ao universo do receptor informações, emoções e conteúdo. A narrativa, como processo de comunicação, é, de acordo com Marcondes Filho (2014, p. 356), “uma sequência de eventos ou fatos, cuja disposição no tempo implica conexão causal. [...] é uma relação mediada da linguagem, que propõe comunicar uma série de acontecimentos a um ou mais interlocutores, de modo a compartilhar experiências e conhecimentos.” Dito de outro modo, a narrativa é uma história na qual estão presentes elementos que explicitam relações de espaço, tempo e continuidade; visa à receptividade de um público e ao compartilhamento/replicação da história contada.

Para além de tais apontamentos e possíveis inferências, é necessário lembrar que a narrativa deve ser considerada também uma arte. Não basta explicitar a narrativa enquanto

arte, mas entender sua singularidade como forma artística e as possíveis características que a distingue das demais. A narrativa possui função estética. De acordo com Umberto Eco (1991, p. 85):

No campo dos estímulos estéticos, os signos aparecem ligados por uma necessidade que apela a hábitos enraizados na sensibilidade do receptor (ou seja, o gosto – uma espécie de código que se sistematizou historicamente); ligados pela rima, pelo metro, por convenções proporcionais, por relações institutivas através da referência do real, ao verossímil, ao "segundo se diz" ou ao "conforme o hábito estilístico", os estímulos apresentam-se num todo que fruidor percebe não poder romper.

A fruição não deixa de ser um elemento convidativo à leitura narrativa, visto que ativa possibilidades estimulando certa inquietude e “angústia”. Assim, torna possível o exercício da curiosidade e da criatividade. Não destoaria daquilo que explicita Pinker (2004), sob a perspectiva da psicologia cognitiva e social, que, ao traçar um panorama das artes e os valores culturais referenciais na contemporaneidade, traz para a discussão as relações da arte com o conceito de natureza humana. Nesse sentido, o autor expõe:

[...] a arte (exceto a narrativa) é um subproduto de outras três adaptações: [1] a ânsia por status, [2] o prazer estético de vivenciar objetos e ambientes adaptativos e [3] a habilidade de elaborar artefatos para atingir os fins desejados. Desta perspectiva, a arte é uma tecnologia do prazer, como as drogas, o erotismo e a culinária refinada – um modo de purificar e concentrar estímulos prazerosos e enviá-los aos nossos sentidos. (PINKER, 2004, p. 547).

Poderia se perguntar: por que a narrativa excede esse enquadramento? Uma primeira tentativa de resposta, talvez, se dê porque a narrativa possui atributos funcionais, tais como a necessidade de registro, de posteridade. O conhecimento, o processo de assimilação de informações e técnicas, bem como o funcionamento de mecanismos – exceto quando está disponível um professor ou tutor – quase sempre perpassam não apenas o processo da escrita, mas também da construção lógica e da construção narrativa. Aliás, determinar um encadeamento lógico é algo inerente à natureza da narrativa. Sem a lógica, pode-se ter uma sequência de palavras, imagens, sons que produzem algum sentido, mas não narrativa propriamente dita.

Outra possibilidade da narrativa é a potencial “permanência”; afinal, a natureza da existência humana está, desde sempre, condenada ao inexorável fim. Os organismos nascem, crescem, desenvolvem-se e morrem, assim concluindo sua jornada. No entanto, a necessidade de deixar registro, de “ser lembrado”, faz com que a posteridade seja, por vezes, uma constante busca dos seres humanos em sociedade. Nesse particular, a narrativa talvez não seja, conforme Pinker (2004), “o prazer de vivenciar objetos e ambientes”, tampouco o

processo de “elaborar artefatos”; porém, deve-se atentar que a “ânsia por status”, bem como “atingir os fins desejados” estão presentes na própria concepção da narrativa.

A narrativa existe, também, como função social, pois escrever e ter a possibilidade de ser lido em seu tempo já são uma significativa diferenciação na existência social. Porém, há de se atentar para a noção de posteridade como sendo, inclusive, uma relação de poder, visto que são as formas narrativas que amplificam as possibilidades de um autor, mesmo depois de morto, ainda “existir”. Terá, assim, o escritor deixado algum registro de sua passagem pelo mundo. Eis uma das mais expressivas funções da narrativa. Afinal, por exemplo, a Academia Brasileira de Letras, quando nomeia alguém, o faz inscrevendo simbolicamente como “imortal”, ou como explica Reis (2013, p. 24):

Funcionando como uma consagração ou, no dizer de uma linguagem bem peculiar, reconhecendo o escritor como imortal, a condição do acadêmico constitui uma distinção não raro arduamente disputada; e mesmo quando, numa atitude extrema, o escritor rejeita a consagração acadêmica (por exemplo: Drummond de Andrade recusando entrar na Academia Brasileira de Letras), um tal procedimento acaba por corresponder ao reconhecimento, pela via da refutação, dessa capacidade de consagração, entendida, desse ponto de vista negativo, como algo de artificial e exterior ao estatuto estético da literatura.

Entende-se que refutar um convite para ser “imortal” é algo que, para além de curioso, é capaz de gerar histórias como essa ilustrada por Reis sobre Drummond de Andrade. A recusa de uma condecoração torna-se outra narrativa e, quer queira ou não, reforça a importância daquele que a recusou. Assim como os autores, os quais são lidos e comentados ao longo do tempo, os comentários, as histórias que derivam de seus escritos ou de suas obras acabam por gerar sua permanência na cultura e materialidade social. O escritor existente é aquele de quem se fala, de quem se comenta, que é lido e debatido, que suscita perguntas e inquietações; caso contrário, estarão “mortos”, mesmo que estejam ainda vivos ou sejam, até mesmo, “imortais”.

## 2.2 AS NARRATIVAS, ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ELEMENTARES E SEUS TIPOS DE LEITORES

As narrativas, ou a maneira como as histórias são contadas, perpassam lógicas de estruturação. A literatura expôs, ao longo da história, a classificação, por exemplo, quanto aos tipos narrativos, nos quais são contempladas categorias como romance, novela, conto, crônica, fábula, parábola, apólogo, anedota e lenda. Não é proposição de este trabalho discutir delimitações conceituais de gênero, nem esmiuçar as características, potencialidades e limites

de cada uma das nomenclaturas e categorizações. Entende-se que, embora importante, tais acepções abririam lacunas que pouco teria a ver, de maneira direta, com a defesa da narrativa como processo de comunicação e prospecção de público, seja esse público receptor passivo, seja ativo consumidor engajado. Portanto, objetiva-se a apresentação de conceitos que estejam associados diretamente à proposta do trabalho, mesmo quando ocorra a necessária flexibilidade conceitual de área, a fim de abarcar o ponto de vista e a temática central proposta.

Ao conceito de enredo, por exemplo, um dos elementos imprescindíveis para a compreensão da narrativa, segundo a proposição da literatura exposta por Massaud Moisés, tem-se (1982, p. 173, grifo do autor): “Vocábulo de conotação algo incerta, não raro se emprega num sentido próximo ou equivalente a ‘intriga’, ‘história’, ‘assunto’, ‘argumento’, *plot*, ‘trama’, ‘fábula’”. Assim, nota-se a proximidade com o conceito de “intriga”, que, em Reis e Lopes (1988, p. 211-212), “[...] corresponde a um plano de organização *macroestrutural* do texto narrativo e caracteriza-se pela apresentação dos eventos segundo determinadas estratégias discursivas.”

Tal conceituação estabelece a noção distintiva do conceito de fábula, já que esta seria o ordenamento dos acontecimentos respeitando a cronologia, perpassando o favorecimento e assimilação do conteúdo da narrativa. No conceito de intriga, estaria a valorização da forma, uma vez que a intriga seria, conforme exposto em Reis (1988, p. 212), a “elaboração estética da fábula.”

Ao elaborar esteticamente os elementos da fábula, a intriga provoca a “desfamiliarização”, o *estranhamento*, chamando a atenção do leitor para a percepção de uma *forma*. Nesse processo de elaboração estética do material, assume especial relevo a questão da ordenação temporal: à linearidade de consecução das ações, na *fábula*, opõe-se muitas vezes a disposição não-linear dessas ações, no plano da intriga (antecipação, diferimento, começo *in medias res*, etc.; v. *anacronia*). (REIS, 1988, p. 212).

A palavra que, possivelmente, traduz todo esse universo é a (re)elaboração. Esse mecanismo, se assim puder ser entendido, constitui um método de assimilar, incorporar, para depois construir desconstruindo o que anteriormente era comum, proposto ou feito de modo “convencional”. O ato de reelaborar alguma coisa cria automaticamente sentidos diferentes. Por exemplo, a mudança de uma sequência<sup>2</sup> de cenas em um filme, a disposição de como os fatos irão se conectar certamente alteram a percepção e podem contribuir para outros

<sup>2</sup> “Uma série de cenas ligadas, ou conectadas, por uma única ideia com início, meio e fim definidos. É um microcosmo do roteiro, do mesmo jeito que uma simples célula contém as propriedades básicas do universo. [...] A sequência é um todo, uma unidade, um bloco de ação dramática, completa em si mesma.” (FIELD, 2001, p. 88). Ver: FIELD, Syd. A sequência. In: \_\_\_\_\_. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 86-100. 223 p.

significados na percepção da obra, bem como influenciar a maneira de assimilação. Estar-se-á saindo de uma forma de apresentação para adentrar em outras. E isso não se opera unicamente no cinema e na literatura, mas num amplo espectro, incluindo a relação com os receptores, algo que se depreende das considerações do historiador, da cultura e da leitura, Roger Chartier (2014, p. 36), “[...] os ‘consumidores’ são sempre produtores de significados e deslocam, estremecem ou subvertem as intenções dos criadores de obras e produtos culturais.”

Em conceitos mais próximos à prática cinematográfica, por exemplo, a definição de enredo é comumente associada à noção de sequência, em que fatos acontecem na história envolvendo personagens e qualificando a motivação de suas ações. O enredo estaria dividido em duas tipificações: linear e alinear. No enredo linear, os acontecimentos e o desenvolvimento das ações das personagens são evidenciados de maneira cronológica, tentando preservar a lógica equilibrada entre antecedentes e consequências das ações.

No enredo não linear caberia a completa desconstrução da lógica formal dada pelo expor de “começo, meio e fim” cronológicos. A não linearidade é marcada pela evidência de saltos, retrospectivas e antecipações expostas num fluxo de rupturas constantes em que ocorrem misturas frequentes entre fatos psicológicos com fatos temporais. A própria noção de diegese e metadiegeese passa a ser intercalada, desrespeitando a cronologia em prol da valorização da trama, isto é, o conteúdo passa a ser subjugado em relação à forma.

Trama, portanto, pressupõe a lógica da escaleta<sup>3</sup>, isto é, de encadeamento, em que o mais importante não é propriamente o conteúdo e a lógica de causalidade cronológica, mas o estilo, a maneira de se contar a história, através da escolha e indicação de cenários e temporalidades significativas para sua efetiva percepção. Em outras palavras, fragmentos de partes e temporalidades da história são contrapostos em prol de despertar a angústia perceptiva, tentando cativar o leitor/espectador fazendo com que ele tente adivinhar o desenlace da narrativa. Tal qual um quebra-cabeças, ao leitor/espectador compete decifrar e completar a “imagem”, baseando-se nas peças que lhe foram disponibilizadas, na ordem em que foram disponibilizadas. Nesse processo de interpretação, apela-se inclusive para a bagagem cultural do leitor/espectador, nas suas vivências e leituras depositadas em sua “biblioteca mental”.

---

<sup>3</sup> De acordo com Maciel (2003, p. 26), “a escaleta é a tarefa específica de roteirização, pois é a divisão da história nas cenas que melhor a exibirão ao público. Ao escaletar, o roteirista decide que cenas ele vai mostrar, que cenas vai esconder em elipses eficientes, e como vai encadeá-las.” Ver: MACIEL, Luiz Carlos. O roteiro. In: \_\_\_\_\_. *O poder do clímax: fundamentos do roteiro de cinema e TV*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 15-31. 158 p.

Esse tipo de enredo – ou intriga, segundo a classificação comumente apresentada pelos estudos literários –, em que os saltos temporais são recorrentes, pode também ser nomenclaturado como “fragmentado” ou “pós-moderno<sup>4</sup>”. Aqui, porém, deve-se atentar para algo que, comumente, passa despercebido. A narrativa linear, assim como a narrativa alinear, sempre existiu.

Ao narrar qualquer acontecimento – uma conquista ou um problema – para alguém normalmente as pessoas não partem contando desde o início do dia, acabam objetivando por contar o fato em si, aquilo que aconteceu, onde e quando. Mesmo que sejam lineares os relatos do evento em si, raramente são mencionados os antecedentes, as motivações e ideias correlatas, bem como são negligenciados, a fim de não cansar o ouvinte, pequenos detalhes. Nessas situações, os seres humanos são fragmentários. Diferentemente do que acontece com a vida de qualquer sujeito vivente, que sucede um processo gradual e histórico de crescimento e desenvolvimento para, um dia, terminar. Os fatos do cotidiano humano e pessoal são contados de modo alinear. A existência humana é linear. A consciência e o decorrente ato de (re)lembrar alguma coisa parecem ocorrer em “saltos”, não lineares, portanto. Logo, pode-se dizer que, a “pós-modernidade”, talvez tenha acentuado a percepção sobre o efeito de fragmentação, mas, em absoluto, não o criou. Afinal, os termos – já “clássicos” – fábula e intriga se referiam, quanto à forma, aos modos da narrativa linear e não linear, respectivamente.

Interessante notar que a pós-modernidade secreta em si o conceito de modernidade, imbuindo uma lógica de acúmulo conceitual, em que, para se entender a “pós”, necessário é que se compreenda o “moderno”. Moderno infere na lógica de referência à “idade moderna”, em que o surgimento do capitalismo trouxe as ditas “revoluções burguesas” – sendo a mais famosa delas a de 1789, data da Revolução Francesa –, que ascendem em virtude da decadência do regime feudal e seu sistema estamental de pouca, ou quase inexistente, mobilidade social. Porém, nas artes, o termo “modernismo” consistiu numa ideia de rompimento com os períodos anteriores.

---

<sup>4</sup> De acordo com Fredric Jameson, que mais atualmente diferencia “pós-modernismo” de “pós-modernidade”, o primeiro seria um estilo e o segundo, segundo suas palavras, “uma estrutura”. Portanto, a “pós-modernidade”, sendo uma estrutura – ao contrário do estilo – irá perdurar por muito tempo ainda, sobretudo, no contemporâneo mundo globalizado. Porém, convém aqui destacar, no entendimento de Jameson, a definição de que “os dois traços da pós-modernidade [...] a transformação da realidade em imagens, a fragmentação do tempo em uma série de presentes perpétuos.” Ver: JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 1985. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2918778/mod\\_resource/content/1/516\\_13\\_base\\_JAMESON\\_%20pos%20modernidade%20e%20sociedade%20de%20consumo\\_novos%20estudos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2918778/mod_resource/content/1/516_13_base_JAMESON_%20pos%20modernidade%20e%20sociedade%20de%20consumo_novos%20estudos.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Quando as pessoas falam sobre “Arte Moderna”, geralmente pensam em um tipo de arte que rompeu por completo com as tradições do passado e tenta fazer coisas com que nenhum artista sonhou antes. [...] Aqueles que lamentam a quebra da tradição teriam de voltar para antes da Revolução Francesa de 1789, e poucos julgariam isso possível. Foi nesse momento [início do século XX], como sabemos, que os artistas começaram a se preocupar com definições de estilo e a experimentar e lançar algum novo “ismo” como grito de guerra. [...] O futuro pertencia àqueles que decidissem começar de novo e livrar-se da preocupação com estilo ou adornos, fossem estes novos ou velhos. (GOMBRICH, 2013, p. 429).

O modernismo surge com o propagar de uma ideologia de ver, sentir, viver e estar no mundo. Ao mesmo tempo que quer romper com o que existia antes, zombando e escarnecendo, configura-se sob a égide de manifestos, influenciando e criando novos posicionamentos de como a arte deveria ser. Apelando para a “funcionalidade” e para a “simplificação”, desvencilhando-se de “adornos” considerados desnecessários, infundiu uma lógica de rompimento e, ao mesmo tempo, expansão, possibilitada pelo panorama das transformações técnicas e industriais. Por essa razão, o *design* e as demais disciplinas resultantes dos estudos da aplicabilidade industrial tornam-se referenciais a partir de então. Assim, tudo que passou a apresentar um apelo diferenciado em sua forma, isto é, enfatizou o *design*, torna-se possível de ser entendido como “moderno”. Contudo, além disso, o modernismo, assim como outros “ismos” que o sucederam, abriu portas para a arte enquanto manifesto político em escala global, graças aos sistemas industriais mais ou menos padronizados e a comunicação de massa.

A raiz do modernismo, de certa forma, reside no surgimento da “era moderna”, em que o advento da burguesia ascendente, a criação de cidades burguesas, a possível mobilidade das classes sociais, a criação de novos negócios, técnicas, estratégias e tecnologias – entre elas a prensa tipográfica de Gutenberg – possibilitaram o aparecimento da profusão não apenas dos livros, dos jornais, dos veículos de imprensa, mas, sobretudo, a disseminação do conhecimento, antes restrito ao clero e aos nobres. Com a disseminação do conhecimento, inclusive a propagação de ideias “revolucionárias”<sup>5</sup> se tornou mais fácil. O mercado expande-se gradualmente e a literatura se apresenta também como recurso de entretenimento disponível, vindo a ser gradual e amplamente difundida.

Assim, após a criação da prensa e a imprensa, um novo sistema social e econômico começa a despontar, uma nova maneira de se contar histórias começa a ganhar forma. Desse modo, o romance burguês, relativamente fácil de ser assimilado – diferentemente da poesia,

---

<sup>5</sup> Ver: EISENSTEIN, Elisabeth L. The Unacknowledged Revolution. In: \_\_\_\_\_. *The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1997. p. 3-42. 794 p.

que requer, muitas vezes, o conhecimento de referências históricas, habilidade de interpretação polissêmica e imaginação sonora e rítmica das palavras –, a partir do século XIX, configura-se na espécie literária mais consumida<sup>6</sup>. É oportuno considerar a argumentação de Watt (2010), mesmo que contextualizando o século XVIII, pois dela depreende-se a relação de que o romance inaugura um modo distinto de consumo não apenas de literatura, mas de narrativas, de sensorialidades latentes e potenciais, visto que

[...] o romance constituía a principal atração e sem dúvida foi o gênero que mais contribuiu para ampliar o público leitor de ficção ao longo do século. Foi também a forma literária que suscitou o maior volume de comentários contemporâneos sobre a extensão da literatura às classes inferiores. (WATT, 2010, p. 45).

Não menos oportuno é o reportar de Watt (2010, p. 45) para os comentários advindos da crítica ao fato da disseminação do romance entre as classes sociais menos abastadas. “Dizia-se que essas ‘lojinhas de literatura’ corrompiam a mente de escolares, lavradores, ‘criadas da melhor espécie’, e até mesmo de ‘todo açougueiro e padeiro, remendão e latoeiro nos três reinos.’”

Há de se considerar que a ascensão do romance não deixa de ser a resultante de um expansivo processo de consumo e assimilação de narrativas escritas. Nisso está presente a lógica de entretenimento. Ao mesmo tempo, fazem-se evidentes rupturas que se apresentam ao universo simbólico e imaginário também das pessoas simples, não estando, por fim, restritas apenas aos nobres. São as ideias expostas nos romances – em que reside a força impulsiva e potencial de questionamento, de rompimento com a materialidade imediata do dia a dia de pessoas que desempenham funções servis – capazes de expor descontentamentos, tristezas e injustiças.

Nos romances, os sentimentos vão sendo evidenciados e comunicados, gerando a potencial identificação por parte dos leitores, que tendem a exercer influência sobre o agir social. São as revoluções, os acontecimentos representativos do agir social que não deixam de estar relacionados ao propagar dos sentimentos de descontentamento e revolta. A literatura, a narrativa, em suas mais diversas materialidades e apresentações, jamais deixa de corporificar e (re)apresentar mundos, hipóteses e soluções. Afinal, qualquer revolução tenta se justificar como “solução” aos problemas existentes numa sociedade.

Enaltecendo as possibilidades “revolucionárias”, exibidas no transcorrer da idade moderna, correntes filosóficas irão desse substrato/sentimento “revolucionário”, principiado

<sup>6</sup> Ver: MUSBURGER, Robert B. Drama. In: \_\_\_\_\_. *Roteiro para mídia eletrônica: TV, rádio, animação e treinamento corporativo*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008. p. 189-216. 301 p.

no decorrer deste período histórico, retirar sua força. Nas décadas iniciais do século XX, tais ideias ganham espaço na forma de um movimento. O aparecimento do modernismo como corrente de influência, de acordo com Pinker (2004), gera impacto nas artes como um todo, permeando inclusive o *design* (simplificação das formas e apelo à funcionalidade); a arquitetura (prédios em formas de caixas, também chamados de “máquinas de viver”); a música (atonalidade, serialidade, dissonâncias e dodecafonismo). Quanto à literatura no contexto do modernismo, em específico, Pinker (2004, p. 554) observa:

[...] a narração onisciente, as tramas estruturadas, a introdução ordenada de personagens e a compreensão geral da leitura foram substituídas por um fluxo de consciência, eventos apresentados fora de ordem, personagens e sequências causais desconcertantes, narração subjetiva e desarticulada e prosa difícil.

Não só a narrativa, mas também a cultura e a maneira de disseminá-la são potencializadas enquanto dependentes de processos de comunicação midiática. Desse modo, no transcorrer do século XX, inclusive a narrativa cinematográfica apresenta mudanças. Essas mudanças são, também, denominadas “narrativas pós-modernas”, em que as histórias em “quebra-cabeças” ganham expressão acentuada, oferecendo constantemente perguntas ao invés de prontas respostas. É nesse considerar que o professor e cineasta Carlos Gerbase (2003) interpreta o pós-modernismo, considerando, para tal, proposições da crítica literária canadense Linda Hutcheon. Nas palavras de Gerbase (2003, p. 161):

Para Hutcheon, o paradigma pós-modernista é, antes de mais nada uma saída para o formalismo exagerado do modernismo, que tinha uma série de certezas sobre o mundo e alguns projetos definidos para a sua evolução. Os projetos, como sabemos, não deram certo. O pós-modernismo, nesse vácuo, pretende fazer mais perguntas e dar menos respostas, além de permanecer sempre desconfiado sobre qualquer certeza – histórica ou estética.

O (re)inaugurar dessa forma de contar histórias – afinal, a intriga era a reelaboração da fábula, como visto em Reis – causa impacto na quase totalidade dos produtos voltados à ficção. Também tem seu reflexo num diversificado número de produtos narrativos, como o cinema; *games* que requerem conhecimento antecipado sobre o universo dos personagens e seus contextos psicológicos e demográficos; a navegação na internet e, inclusive, novamente, o livro, que incorpora a influência através de termos, temáticas ou caminhos discursivo-narrativos.

Assim, nota-se que os estudos literários também consideram as características e possibilidades das diferentes mídias. Helena Bonito Pereira (2011) não destoa de tal acepção,

apontando para a influência de que a cultura de massa e, portanto, dos meios, desenrola nos processos criativos da literatura. Assim, na literatura contemporânea, ocorre uma miríade de aproximações metalinguísticas e referenciais, em que o texto sofre mudanças não apenas quanto ao seu processo de escrita, mas também quanto aos temas e à transversalidade de elementos.

Efeito da invasão tecnológica, a contaminação por outras mídias complica um pouco, mas não inviabiliza a criação literária. Pode até ter contribuído para a intensificação de um recurso narrativo amplamente empregado nas obras contemporâneas, o da fragmentação ou desintegração formal assumida como princípio artístico. (PEREIRA, 2011, p. 41-42).

A fragmentação narrativa, mais propriamente do enredo, ganha profusão em ambientes que já não preservam a noção linear desde seu nascedouro. Essa fragmentação narrativa passa a estar presente nas cidades (através da mobilidade urbana, no “dobrar à esquina” ao acaso, seja por algum interesse imediato, seja por alguma ameaça, seja pelo simples trajeto do ônibus); na televisão (com seus indefectíveis intervalos comerciais, vinhetas e chamadas de programação que interrompem constantemente o fluir das telenovelas, filmes e programas); na internet (com sua navegabilidade, seus *hiperlinks* e sua condição hipermídia<sup>7</sup>). Nesses ambientes, tanto reais quanto virtuais, enredo torna-se trama e a importância recai na interpretação, na maneira de “soldar os eventos”, sejam eles pré-definidos, sejam frutos do acaso. E quem efetua a interpretação, volta-se a salientar, é o leitor/espectador.

Santaella (2007), considerando a leitura e seus contextos de assimilação, expõe uma classificação dos leitores desde o início da profusão dos textos impressos – o inaugurar da prensa tipográfica de Gutenberg até os tempos atuais –, em que as infovias e seus “nexus eletrônicos” passam a intervir não apenas na percepção do texto enquanto recurso que demanda a atenção dos olhos humanos, mas que condiciona e causa impactos inclusive na mobilidade do corpo humano. Como proposto por Santaella (2007, p. 19), são evidentes três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. “O primeiro [...] é o leitor contemplativo, meditativo da idade pré-industrial, o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse tipo de leitor nasce do Renascimento e perdura

<sup>7</sup> De acordo com Santaella (2007, p. 50), “Hipermídia significa, sobretudo, enorme concentração de informação. Ela pode consistir de centenas e mesmo milhares de nós, com uma densa rede de nexos. A grande flexibilidade do ato de ler uma hipermídia, leitura em trânsito, funciona, contudo, como uma faca de dois gumes. Ela pode se transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, mapeamento mental do desenho estrutural de um documento.” Ver: SANTAELLA, Lúcia. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia. In: \_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007. p. 37-53. 191 p.

hegemonicamente até meados do século XIX.” Necessário atentar que esse padrão de comportamento de leitura, o leitor contemplativo, permanece ainda hoje e, ao que parece, não será extinto tão rapidamente. Aliás, pode-se inferir que dificilmente deixarão de existir tais leitores.

Um segundo modelo de leitor, proposto por Santaella (2007), já denota o indício do hibridismo, da mistura, da relação e necessidade de conexões a serem estabelecidas no propósito da interpretação e na tentativa de ordenamento lógico. Esse leitor prescinde de caminhos, muitas vezes físicos, onde transita e coabita com a casualidade e com a possível interrupção da atenção, ao mesmo tempo que pode negar o entorno e mergulhar na narrativa enquanto transita pelo seu roteiro diário de deslocamento.

[...] é o leitor do mundo em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas sógnicas, um leitor que é filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. Esse leitor, que nasce com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia e do cinema, atravessa não só a era industrial, mas mantém suas características básicas quando se dá o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. (SANTAELLA, 2007, p. 19).

Segundo a autora, “o terceiro tipo de leitor é aquele que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade.” (SANTAELLA, 2007, p. 19). Nota-se, portanto, que cada principiar tecnológico, cada inauguração de processo de disseminação de conhecimento e pensamento trazem alterações não apenas ao modo de leitura, mas, também, ao modo de comunicar ideias e sentimentos, bem como de contar histórias. Isso porque representar o mundo, as angústias e as sensações físicas e psicológicas que caracterizam a existência humana é algo constante e necessário; contudo, igualmente mutável.

Nisso se revela a dimensão de que narrativa não é apenas o desenvolver de um enredo, através de recursos linguísticos, retóricos, estáticos ou dinâmicos, lineares ou fragmentados. A ânsia por comunicar é típica do ser humano, que, representando a si mesmo como sujeito, acaba, por vezes, representando os sentimentos de toda uma época e de um grupo de pessoas, mais ou menos iguais em angústias, inquietações, vontades, sonhos e perspectivas. Eis o motivo pelo qual algumas obras passam a significar e representar “toda uma geração”.

Ler e consumir, ao mesmo tempo, escrita, sons e imagens certamente são a caracterização contemporânea dos seres transmidiais. A profusão de elementos, numa sensação de ubiquidade<sup>8</sup> permanente, em que a interação e a mobilidade dos dispositivos

---

<sup>8</sup> Ver: SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. 376 p.

tornam possível o inaugurar, elaborar e comunicar pensamentos a cada instante, “compartilhando” com seus afetos e desafetos tudo o que sente ou vê, não deixa de ser o *sine qua non* da contemporaneidade. Há nisso a evidência de um sistema comunicativo que tem no ato da leitura sua demanda permanente, visto que ler também exige predisposição para interpretar, assimilar e agir.

O apelo aos mais diferentes suportes e/ou mídias configura aquilo que pode ser denominado um sistema de multiplataformas. Igualmente, formam-se processos de multitrocas, multileituras, e multiletramentos<sup>9</sup>. Embora as mais diversas terminologias possam ser empregadas para designar o conjunto de possibilidades e práticas de quem lê diferentes gêneros de textos, incluindo aí textos expostos em imagens estáticas e em movimento, convém se atentar para a constante em todo processo de leitura: a capacidade de interpretação.

É preponderante atentar para o fato de que as possibilidades de interpretação, requeridas ao leitor, sofrem influências dos suportes, ou seja, dos meios. Há de se considerar, também, que alguns desses meios exigem certas habilidades, indo desde uma leitura mais rápida até a capacidade de reagir e interagir quase que instintiva e permanentemente. Termos como multimodalidade<sup>10</sup>, contudo, valorizam os estudos dos suportes enquanto recurso didático, ou melhor, atentam para a necessidade de letrar-se para o uso e leitura nos múltiplos suportes. Mas tal conceito parece se assentar na lógica de empoderamento dos meios e das tecnologias da informação e comunicação, e não na valorização da preocupação com o conteúdo e sua interpretação. Como se o pressuposto domínio no uso das ferramentas gerasse *per se* o domínio sobre o conteúdo.

É importante frisar que o suporte pode adicionar, interpor ou remover facilmente o conteúdo e, conseqüentemente, gerar significados; contudo, não pode ser visto como o principal de uma mensagem. A mensagem está condicionada ao seu receptor, que tende a articular sua bagagem cultural, sua vivência e conhecimento prévio para interpretá-la<sup>11</sup>, seja ela escrita em papel, narrada pela voz de um locutor de rádio, seja no grafismo de frases em para-choques de caminhão.

Não se nega que os mais distintos suportes exerçam influência sobre os textos; no entanto, pode-se afirmar que as conseqüências são acentuadamente comportamentais e residem muito mais no modo de se relacionar com o conteúdo de uma mensagem do que com

<sup>9</sup> Ver: ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. 278 p.

<sup>10</sup> Ver: LEMKE, Jay. *Multimodality, identity, and time*. Disponível em: <<http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/694454/12422458/1306510897553/Multimodality-identity-time-2009.pdf?token=26heZoh6DjCDiX8zEzP6Zl2gEDA%3D>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

<sup>11</sup> Ver: LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007. 175 p.

a forma. É inegável que, muitas vezes, as formas são tomadas como conteúdo principal, talvez porque acabam sendo mais perceptíveis e evidentes em curto prazo, pois se apresentam prontamente com seus “novos” recursos e métodos, requerendo “novas” habilidades.

Com efeito de explicação do argumento que aqui se objetiva expor, apela-se a seguinte metáfora: uma melodia, por exemplo, não deixa de ser uma melodia porque é assoviada, ou porque foi executada e gravada por uma orquestra. Valorizar em demasia os suportes, entendendo-os como a “novidade” permanente, é se deixar levar pela lógica de impacto visual e sonoro da orquestra e passar a esmiuçar o funcionamento e método de ensino de cada instrumento, seus recursos, vozes, timbres e potencialidades rítmicas, correndo o risco de nisso se perder por estar demasiado deslocado do principal. Caberia questionar: qual o sentido disso tudo se o principal, a melodia, não for percebida, assimilada e (re)lembrada pelo público?

Não se nega aqui a particularidade e potencialidade dos suportes, dos meios como recursos que adicionam significados e potencializam a disseminação de uma mensagem. É correto ter-se que os meios influenciam-se mutuamente o tempo todo e, assim, acabam adicionando, suprimindo e renovando a utilização das diferentes linguagens. Uma possibilidade de ilustrar a influência que um suporte exerce sobre o outro está naquilo que o designer Philip Baxter Meggs salienta:

A mídia cinética tem invadido a página impressa, mudando o jeito com que a imagem e a tipografia são utilizadas. Contraditoriamente, o novo design gráfico [o autor refere-se ao contexto dos anos noventa do século XX] é um sintoma da lacuna existente entre uma vasta geração TIPOGRÁFICA e pós-TIPOGRÁFICA de pessoas. (CARSON; MEGGS, 1999, p. 69, grifo dos autores).<sup>12</sup>

Percebe-se nessa lógica que a imagem em movimento contaminou a imagem estática. A televisão e o cinema contaminam a estética, o modo de percepção e de arranjo dos elementos da página impressa. Uma forma contamina a outra, condicionando o conteúdo. Tais situações autorizam afirmar que os meios mudam, condicionam a percepção das mensagens – naquilo que Marshal McLuhan amplamente profetizou que “o meio é a mensagem<sup>13</sup>” –,

<sup>12</sup> “Kinetic media has invaded the printed page, changing the way, type and image are used together. Controversy about new graphic design is one symptom of a vast generation gap between TYPOGRAPHIC people and post-TYPOGRAPHIC people<sup>12</sup>”. (tradução nossa).

<sup>13</sup> Algo interessante de se destacar é a explicação de Eric McLuhan (2011, p. 124) sobre o título do livro de seu pai: “O título deveria ser *The medium is the Message* [O meio é a mensagem] mas o compositor havia errado. Quando McLuhan viu o erro, exclamou ‘Deixa assim! É ótimo, acertou na mosca!’ Agora temos quatro possíveis leituras para o título, e todas precisas: ‘message’ (mensagem) e ‘mess age’ (era da bagunça); ‘massage’ (massagem) e ‘mass age’ (era da massa).” Ver: MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. *O meio é a mensagem: um inventário de efeitos*. Tradução Julio Silveira. Rio de Janeiro: Imã Editorial, 2011. 128 p.

alterando não apenas o formato das mensagens, mas afetando a maneira como são percebidas e, de tão percebidas, as formas é que passam a ser a “mensagem”.

Nesse sentido, a contextualização dada por Meggs traduz o universo de transformações que um meio como a televisão, enquanto “mídia cinética” como ele define, causou na maneira de se ler, visto que haveria dois tipos de “pessoas”, sendo as do primeiro tipo: “PESSOAS TIPOGRÁFICAS: aquelas que desenvolveram suas habilidades primordiais de comunicação através do contato com a mídia impressa e, posteriormente, assimilaram a mídia eletrônica<sup>14</sup> (CARSON; MEGGS, 1999, p. 69, tradução nossa).” Em contraposição, segue o autor caracterizando as “PESSOAS PÓS-TIPOGRÁFICAS: aquelas que desenvolveram suas habilidades primordiais de comunicação através do contato com a televisão e os videogames, e, posteriormente, aprenderam a ler<sup>15</sup>.” (CARSON; MEGGS, 1999, p. 69).

Nota-se aí a influência que um suporte como a televisão, por exemplo, causou não sobre a mensagem propriamente, mas sobre a maneira de apresentá-la, influenciando a mídia impressa na maneira de agrupar recursos de informações, como tipos/fontes gráficas e imagens, bem como expondo às pessoas ainda não alfabetizadas uma relação de consumo de imagens-mensagens diferente daquela advinda de pessoas alfabetizadas antes do advento da tecnologia referida.

Assim, a inserção das pessoas na lógica e no consumo dos aparatos e suportes midiáticos influenciou e, em certa medida, condicionou as habilidades de comunicação/alfabetização. Nas “pessoas tipográficas”, as habilidades desenvolviam-se à medida com que elas cresciam e aprendiam a ler com os meios impressos. Num sentido inverso, “pessoas pós-tipográficas” desenvolveram sua alfabetização após terem crescido assistindo televisão e jogando videogames. A leitura nessas últimas, pode-se dizer, foi condicionada de maneira diferente, bem como a percepção, as habilidades e desenvolvimento de todo processo de assimilação de conteúdos, afetando, também, a maneira dessas pessoas de agir, criar e se expressar.

Se é possível, ainda retomando o exposto por Meggs, assumir que há um *gap* – isto é, uma “lacuna” – entre as “pessoas tipográficas” e “pessoas pós-tipográficas”, causando possíveis desentendimentos, não quer dizer que pessoas que aprenderam a interpretar mensagens antes do advento dos meios de comunicação que expõem imagens em movimento sejam incapazes de interpretá-las. Talvez nisso haja descompasso pela diferença e tolerância,

---

<sup>14</sup> “*TYPOGRAPHIC PEOPLE: Those who developed their early communication skills from print media, and then learned electronic media.*”

<sup>15</sup> “*POST-TYPOGRAPHIC PEOPLE: Those who developed their early communication skills from television and video games, and then learned to read.*”

bem como certa dificuldade, resistência e, sobretudo, familiaridade em lidar com essa maneira de apresentação. Nisso reside o *gap*, esse descompasso, essa “lacuna”, na assimilação do que está sendo dito ou exposto. Isso é, e sempre será, uma constante no relacionamento entre as diversas gerações e os suportes midiáticos contemporâneos.

Há de se considerar que existem também “lacunas” no modo como a lógica da informação, da comunicação e, conseqüentemente, da narrativa, pode se apresentar. As deficiências de interpretação não são provenientes unicamente da incapacidade de lidar com o conteúdo proposto, mas, talvez, também tenham a ver com possíveis resistências de diferentes gerações em relação à forma e ao modo como aquilo chega até elas. Deve-se, porém, ter claro que nem todas as maneiras e modos de apresentação de um conteúdo agradam e comunicam da mesma maneira aos diferentes públicos.

A familiaridade com a forma de apresentação reconhecível, ou seja, com determinado gênero, possibilita antever percursos e poupar tempo, uma vez que a profusão de inovações nas formas de apresentação de conteúdo tem mudado cada vez mais. Em contexto diferente do contemporâneo, o psicólogo Jerome Bruner já atentava para os efeitos da narrativa, independentemente do condicionamento dos gêneros, pois

pode-se ler uma história em infindáveis modos diferentes. [...] Os modos alternados de leitura podem lutar um com o outro, casar um com o outro, zombar um do outro na mente do leitor. Há alguma coisa na narrativa, alguma coisa no enredo que desencadeia esse “conflito de gênero” nos leitores. (BRUNER, 1997, p. 7).

É, portanto, na narrativa, mais enfaticamente no conteúdo, no enredo, que reside a força das histórias. A expressividade desse conteúdo, que ora vigora em páginas estáticas impressas, ora no recurso da imagem em movimento, numa profusão quase interminável de efeitos intersemióticos, não é o principal a fazer de uma narrativa uma narrativa. É a representatividade, a capacidade de abarcar o imaginário e significar e conduzir a experiência das pessoas que tomam contato com as histórias que fazem com que algo sobreviva e tenha valor cultural. Uma vez na cultura, sendo vista e revista, visitada e revisitada, uma narrativa elabora significações e importâncias atemporais, em que os suportes – sempre temporais – são coadjuvantes.

Os suportes, isto é, as mídias, bem como os gêneros modalizados no contexto de cada uma delas, embora imprimam significados, sendo capazes de impactar, não são capazes de substituir a importância que somente o valor existencial de uma narrativa que se produz e

reproduz é capaz de gerar. Talvez seja impossível capacitar e letrar todas as pessoas em todos os gêneros, dada essa vertiginosa e constante mudança e disponibilidade de mídias.

Contudo, é possível estimular a consciência sobre a importância que as diferentes formas de leitura, sobretudo a leitura contemplativa, exercem como recurso capaz de amplificar a percepção e a sensibilidade. A narrativa não está dissociada disso tudo, pois é ela, antes de qualquer coisa, que faz apelo à atenção, à necessidade de estabelecer relações de causa e efeito, sempre exigindo a interação e imersão mental do receptor. É nisso que reside sua força; é por isso que deve ser defendida não como um mero recurso, mas quase como um valor inalienável da existência humana.

### 3 ESTÉTICAS E MÍDIAS NO CONTEXTO DA *TRANSMEDIA STORYTELLING*

De tempos em tempos, surge um termo, uma moda que desencadeia e permite uma infindável miríade de adoções. *Storytelling* tem sido um desses termos. Em voga, desde meados da primeira década dos anos dois mil, converte-se quase numa palavra de ordem no seio da comunicação persuasiva. Entendê-lo na prática, no entanto, tem sido tarefa árdua e requer o mergulho em conceitos correlatos que viabilizam sua existência, indo desde as técnicas e processos de roteirização, passando por suportes viabilizadores de suas ações, por exemplo, a mobilidade, ubiquidade, hipermídia, fragmentação narrativa e pós-modernidade.

Neste capítulo, busca-se caracterizar a narrativa transmídia, sem desconsiderar as peculiaridades de seu processo criativo e mercadológico, como uma das estratégias possíveis numa época povoada por mídias/suportes. Assim, não se procura apresentar o *transmedia storytelling* como novidade, tampouco defendê-lo como um processo criativo superior ao que existia anteriormente. Trata-se apenas de entender algumas características, a fim de conjecturar quais as possibilidades e limites desse procedimento estratégico, persuasivo e mercadológico que fazem da narrativa em multiplataformas sua razão de existir.

*Transmedia storytelling*, definição proveniente da língua inglesa, tem em seu composto a fusão de práticas como: a contação de histórias, os múltiplos suportes/mídias e a possibilidade de interações e trocas/mudanças constantes. Respectivamente, seriam: *storytelling*, *media* e *trans*. Assim exposto, parte-se de uma espécie de lógica cronológica, em que o primeiro e mais antigo é o contar de histórias – que já foi contemplado anteriormente neste texto – para, em seguida, ver-se a prática da contação de histórias através dos veículos/suportes midiáticos e, por fim, o caráter de sobreposição e troca permanente, bem como mutabilizante, daquilo que constituiria o *trans*. Nas palavras do autor, popularizador da acepção teórica “cultura da convergência”, Henry Jenkins, tem-se:

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 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. (JENKINS, 2008, p. 135).

Percebe-se, no entanto, que as narrativas apresentadas pela estratégia do *storytelling* transmidial são organizadas e pensadas de modo deliberado para extraírem de cada

mídia/suporte aquilo que lhe é mais propício. Do mesmo modo, pode-se inferir que cada mídia gera sua sensorialidade, isto é, sua estética correspondente. A estética, afinal, não é senão um apelo sensorial, pois de cada mídia/suporte advém uma capacidade diferenciada de impacto; logo, afeta distintamente os sujeitos que com elas interagem. Convém, contudo, ter-se a definição apropriada do conceito de estética. Como observa Santaella (1994, p. 11, grifo da autora):

A palavra “estética” é derivada do grego *aisthesis*, significando sentir. A raiz grega *aisth*, no verbo *aisthonomai*, quer dizer sentir, não com o coração ou com os sentimentos, mas com os sentidos, rede de percepções físicas. [...] O primeiro a utilizá-la filosoficamente foi Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) em 1935, no texto denominado *Reflexões Filosóficas sobre Algumas Questões Pertencentes à Poesia*, onde ela foi definida como a ciência da percepção em geral.

As mídias, uma vez que são meios de difusão de informações, expressões e narrativas, geram, como já comentado, diferentes impactos; logo, causam e são percebidas de modo esteticamente distinto, visto que apelam para algum dos cinco sentidos humanos que não deixam de ser legítimas portas de acesso estético. Da mesma forma, a palavra amplamente empregada, quase que indistintamente, para nomear uma série de possibilidades e situações de difusão e comunicação, mídia, torna-se vocábulo incerto, não pela definição, mas pela apropriação pouco criteriosa e largamente empregada nas mais diversas instâncias. Mídia não deixa de ser um meio com o qual se visa atingir certos fins. Mídia, para ser compreendida enquanto definição requer o raciocínio de que tudo, para ser comunicado, precisa de um suporte, algo que lhe dê sustentação adequada, que viabilize a transmissão de seu conteúdo. Mídia é, portanto, ferramenta e não, necessariamente, o próprio conteúdo.

Ao se tomar a definição de mídia enquanto meio material/suporte, pode-se ter como exemplo de mídia desde as paredes das cavernas, onde homens ancestrais deixaram marcas e desenhos, até o mais sofisticado aparelho eletrônico portátil. A mídia que permitiu que certas inscrições e desenhos com mais de 12.000 anos chegassem até os dias atuais não são nada além de pedras. A madeira, o couro, as tabuletas de cera, o papel, por exemplo, são mídias que viabilizaram a prática e preservação da escrita<sup>16</sup>. Assim como também são mídias as invisíveis ondas que se propagam pelo ar e chegam aos receptores de rádio e televisão.

Cada mídia possui suas características, seus limites e potencialidades. E cada uma delas estabelece, por sua própria existência, uma relação muito particular com as condições de

---

<sup>16</sup> Ver: CHARTIER, Roger. A cera e o pergaminho: os poemas de Baudri de Bourgueil. In: \_\_\_\_\_. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literária (séculos XI-XVIII)*. Tradução Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 23-47. 335 p.

sua recepção. W. J. T. Mitchell (2009, p. 171) defende, por exemplo, que “não existem mídias visuais”, pois, em seu entendimento acerca dos suportes/mídias, “[...] todas as mídias são mistas. Isto é, as noções de mídia e mediação já acarretam alguma mistura de elementos sensoriais, perceptivos e semióticos. Também não existem mídias puramente auditivas, táteis ou olfativas.” Com isso, o autor quer enfatizar possibilidades que derivam de situações como: a transformação de uma imagem em palavras – ao ser descrita, por exemplo –, ou então, de palavras serem representadas em imagens. Prossegue Mitchell (2009, p. 171) afirmando que: “Se todas as mídias são mistas, elas não são todas misturadas da mesma forma, com as mesmas proporções de elementos.” Assim, coloca-se em evidência que toda e qualquer mídia acaba sendo classificada e nomenclaturada por seus aspectos mais evidentes.

Cada suporte, ao se tornar evidente, isto é, presente na vida cotidiana das pessoas, acabou gerando mudanças e transformações no comportamento dos seres sociais. O rádio, por exemplo, ao surgir, pelo alto custo da aquisição de um aparelho receptor, estava condicionado primeiramente ao poder aquisitivo dos mais abastados. Estes, por sua vez, inauguraram uma espécie de “ponto de encontro”, onde compareciam todos os convidados para se sentar ao lado e escutar a transmissão<sup>17</sup>. Não deixou de ser uma espécie de “nova fogueira”, só que, dessa vez, não eram as pessoas que narravam os acontecimentos do dia, suas crenças e ideias; era um ente-máquina, uma espécie de entidade “de fora” do círculo social, que veio a estabelecer a velocidade, duração, tônica e limites da conversa.

As ferramentas e os dispositivos estão sempre em atualização constante. Certamente, quando surgiu, o rádio veio a ocupar o espaço das conversas, do olho no olho e da expressividade entre um sujeito emissor e os demais receptores que, possivelmente, alternavam-se na condição de narradores. Com o advento da “nova fogueira”, os sujeitos receptores ganharam novas informações, histórias e sonhos, porém, em consequência, perderam a voz. A voz que passa a ser autoridade é a voz do rádio, da televisão, ou de qualquer outra mídia. Não é mais a voz de uma experiência, ou a habilidade de um narrador conhecido no seu grupo social, mas sim a realidade de um ente invisível, porém audível, uma virtualidade.

Não deixa de ser curioso que os suportes que vieram a ser denominados meios de comunicação de massa são justamente aqueles que fizeram o uso da oralidade, por exemplo, o rádio e a televisão. Sabe-se que a primeira mídia de massa da história foi o cinema<sup>18</sup>. É mídia

---

<sup>17</sup> Ver: CALABRE, Lia. *A participação do rádio no cotidiano da sociedade brasileira (1923-1960)*. Disponível em: <[http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB\\_LiaCalabre\\_Participacao\\_radio\\_cotidiano\\_sociedade\\_brasileira.pdf](http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_LiaCalabre_Participacao_radio_cotidiano_sociedade_brasileira.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

<sup>18</sup> Ver: COSTA, Flávia Cesarino. O primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2006. p. 17-52. 432 p.

de massa por ser capaz, através de uma única emissão, potencialmente, atingir muitos espectadores. É necessário, contudo, atentar para o fato de que, inicialmente, em seus primeiros anos, não é uma mídia que faz uso da oralidade como recurso. O cinema “mudo” sempre foi acompanhado de sons e de situações em que o som estava presente, seja pela presença de orquestras, seja por um músico, que acompanhavam o desenrolar das ações que eram exibidas na tela, seja pelos ruídos presentes no espaço de sua projeção.

A prática da produção audiovisual televisiva também é, na sua ampla evidência, herdeira da oralidade. A maior parte dos programas, embora apresentem um fluxo ininterrupto de imagens, é clara e expressivamente fundada na difusão da fala. Basta considerar a possível, e nem um pouco incomum, prática de “escutar” a televisão, visto que grande parte da programação televisiva não precisa ser acompanhada pela visão para que se possa entendê-la. Há sempre sons, e não necessariamente imagens, conduzindo a narrativa que se faz muito mais “tele” – isto é, distante – do que “visão” propriamente. Arlindo Machado (1999, p. 145) ressalta que “[...] a televisão, paradoxalmente, é um meio bem pouco “visual” e o uso que ela faz das imagens é, salvo as exceções de honra, pouco sofisticada. Herdeira direta do rádio, ela se funda primordialmente no discurso *oral* e faz da palavra a sua matéria-prima.”

Desde meados da década de 1990, quando o computador pessoal passa gradualmente a ensaiar sua presença nos lares brasileiros, inaugura-se, potencialmente, o principiar de novas transformações. É a metamídia que se instala, ou seja, uma “mídia das mídias”, capaz de conglomerar, em seu próprio funcionamento, várias outras mídias, como expõe Santaella (2013). Não é gratuita tal caracterização, visto que “[...] a revolução midiática do computador implica todos os estágios da comunicação, tais como a aquisição, a manipulação, o arquivamento e a distribuição, além de afetar todos os tipos de mídias.” (SANTAELLA, 2013, p. 192). Texto, som, fotografia, imagem em movimento, bem como a possibilidade de “clique”, isto é, emitir informação de recepção, interação instantânea, é que viabilizam novamente a “conversa”. No entanto, o acesso à “fogueira” agora é particular.

### 3.1 A MÍDIA DAS MÍDIAS: ENTENDENDO ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO COMPUTADOR NO CONTEXTO DA LEITURA

O computador estabelece-se como um suporte que toma particularidades e explora as potencialidades já familiarizadas por outros suportes. Congregando som, imagem e texto, bem como a possibilidade constante de interrompê-los em suas “transmissões”, converte-se numa mídia de empoderamento se comparada com as mídias/suportes anteriores. Nessa nova mídia,

considerando o contexto de seu surgimento, o sujeito que recebe as informações terá o direito e opção de intervir, parar e fragmentar a recepção pela conveniência de seu próprio e exclusivo interesse. Não se encontra, exceto por algumas práticas que demandam a transmissão contínua e em tempo real, à mercê quase inexorável de uma imposição de emissão dada por alguém, como era o caso do cinema, do rádio e da teledifusão.

O indivíduo que opera o computador estabelece com a máquina um canal possível de contato permanente e extensivo, em que o ato de clicar insere a lógica de seu contentamento, descontentamento, atenção e desatenção. Essa possibilidade recebe o nome de interatividade, ao que Santaella (2007, p. 163) pontua: “[...] o emissor não emite mais mensagens, mas constrói um sistema com rotas de navegação e conexões”; esta mídia, o computador, viabiliza o próprio sistema enquanto mensagem, pois “a mensagem passa a ser um programa interativo que se define pela maneira como é consultado, de modo que a mensagem se modifica na medida em que atente às solicitações daquele que manipula o programa.”

É, portanto, mecanismo de entrada de dados, de emissão de ordem e informação, em que a fragmentação se insere como lógica decorrente do seu *modus operandi*. No computador, ao se perder o interesse em alguma coisa, basta clicar, “pulando” para a próxima situação e ver quais as possibilidades e configurações novas são apresentadas. Um texto, por exemplo, passou a não mais estar condicionado pela sua materialidade pouco alterável, como no caso do impresso, passando a ter a possibilidade de ser “minimizado” ao mesmo tempo que se abrem novas e outras “janelas” de consulta. Atenta Pierre Levy (1996) para o hipertexto como aquilo que, numa possível lógica, poderíamos entender como um processo de estabelecer ligações, conexões, aproximações com outros textos e sentidos.

Os hiperdocumentos acessíveis por uma rede informática são poderosos instrumentos de *escrita-leitura coletiva*. Assim, a escrita e a leitura trocam seus papéis. [...] Simetricamente, quem atualiza um percurso ou manifesta este ou aquele aspecto da reserva documental contribui para a redação, conclui momentaneamente uma escrita interminável. As costuras e remissões, os caminhos de sentido originais que o leitor inventa podem ser incorporados à estrutura mesma do corpus. A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita.<sup>19</sup> (LEVY, 1996, p. 46, grifo do autor).

Todavia, há de se atentar para os possíveis elementos comportamentais, pois, quando o leitor converte-se em escritor, e é levado a reagir – seja porque concordou, seja porque se ofendeu com aquilo que leu e/ou viu –, pode-se perder nessa imensidão de escolhas. O hipertexto não veio a ser a manifestação de *links* para informações complementares somente; ele ampliou a ruptura do foco de atenção direcionada e específica do leitor. Como apresenta

<sup>19</sup> LEVY, Pierre. A virtualização do texto. In: \_\_\_\_\_. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 35-50. 160 p.

Santaella (2007), em outro momento, sobre o hipertexto, trata-se do complexo sistema onde o computador absorve o texto e nele acaba passando por transformações,

[...] por verdadeira mudança de natureza na forma de hipertexto, isto é, de vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas. (SANTAELLA, 2007, p. 300).

O texto impresso obrigava, para seu entendimento, que se tentasse decifrá-lo mesmo quando seu entendimento era dificultado. Ainda assim, era possível a utilização do material de consulta, por exemplo, um dicionário. No entanto, a própria materialidade, isto é, a mídia/suporte do texto impresso, quase que obrigava coercitivamente o retomar de suas linhas, deixando o dicionário em segundo plano. O leitor via-se tencionado a voltar sempre para o texto original. Assim, o hipertexto não inaugurou a fragmentação, nem criou a dispersão. Pode-se dizer que ele apenas institucionalizou exponencialmente o comportamento dispersivo no ato de ler.

Ao acessar um *link*, ou melhor o *hyperlink* – visto que é um “elo”, uma espécie de “ligação” presente no hipertexto, em que frequentemente se faz presente pela grafia/cor diferenciada de uma palavra, expressão, frase, ou ainda, uma fotografia ou trecho de vídeo –, o contato amplifica-se para outras páginas virtuais, em que a fotografia, o vídeo, o som e a presença de outras modalidades acabam sendo, muitas vezes, momentaneamente mais atrativos do que o texto originalmente acessado.

Se for permitida a metáfora, o *hyperlink* equivale ao pigarro, ao comportamento curioso do sujeito “engraçadinho” que interrompia o fluxo da história contada ao redor do fogo. Equivale ao suspiro, ao engasgar de alguém que se deixou levar pela história e, por fazer tamanho barulho chamando a atenção para si mesmo, acaba monopolizando a atenção. Assim, o contador de histórias ausenta-se de sua condição e, a não ser que possua grandes atributos que interessam ao leitor, dificilmente conseguirá retomar a atenção. O pigarro inicial, seguido pelo engasgar, faz com que algo adjacente passe a ser mais importante que a própria história que estava sendo contada. Pode-se expressar que o hipertexto não apenas institucionalizou a dispersão, como também a enalteceu; ao invés de ocorrer ocasionalmente, a dispersão passou a ser o acontecimento reiterado e sempre presente.

De modo geral, pode-se dizer que o hipertexto faz parte da estética midiática contemporânea. Mesmo que não esteja diretamente em todas as mídias, por exemplo, o

cinema digital, no qual os recursos interativos de emissão de dados ainda se fazem ausentes – pelo menos na maior parte das projeções em salas de cinema –, sua influência é sentida. Dispositivos móveis, como os *smartphones*, inauguram o ato do *hiperlink* frequente, instantâneo e acessível em qualquer lugar. Constitui aquilo que Santaella (2013) denomina de “comunicação ubíqua<sup>20</sup>”.

### 3.2 ECOLOGIA DAS MÍDIAS E UBIQUIDADE

A proposta aqui exposta pretende compreender o processo do *transmedia storytelling* como narrativa que se complementa em diferentes mídias, normalmente para fins mercadológicos e persuasivos. Aponta-se o explorar do conceito de ubiquidade estabelecendo relação com conceitos como convergência e “ecologia das mídias”. Há de se ter que tal necessidade se apresenta em virtude da complexidade de termos e elementos necessários para tratar de uma estratégia complexa, como é o caso das narrativas transmidiais que, em sua própria gênese, estabelecem-se como processo criativo e potencialmente interativo; devido a isso, não utilizam apenas um suporte, mas vários ao mesmo tempo. Suporte aqui, num entendimento amplo, ou seja, enquanto meio ou, naquilo que é exposto por Santaella (2013), como “ecologia das mídias”.

A ecologia das mídias consiste de tecnologias de informação e comunicação e de todas as comunidades culturais a que elas dão origem e nelas se desenvolvem de acordo com os protocolos, práticas, instituições e poderes que lhes dão forma e as dinamizam. Essa expressão “ecologia das mídias” tornou-se corrente desde que passamos a viver em uma sociedade mediatizada e midiaticizada. Mediatizada vem de mediação, um conceito epistemológico que se traduz por signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoros e todas as suas misturas – que se encarnam, circulam e são difundidos pela midiaticização. (SANTAELLA, 2013, p. 13).

Subentende-se, desse modo, a necessária distinção entre mediatizada e midiaticizada. A mediação, através da pluralidade de signos e elementos significantes, é veiculada pelas mídias. As mídias compreendem o suporte das mediações, as quais são ofertadas pelos signos sonoros, verbais e visuais. Isso tudo desemboca na noção de ubiquidade, que está associada ao conceito de mobilidade, uma mobilidade constantemente expansiva, parcialmente deliberada e permanente. Na definição de Souza e Silva (apud SANTAELLA, 2013, p. 15-16):

---

<sup>20</sup> Ver: SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. 376 p.

O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente.

Especula-se, portanto, um mundo de permanentes trocas dadas pela mobilidade e ubiquidade envolvidas nos processos de comunicação. Não somente a informação, mas o entretenimento, as mais variadas formas de arte, são acessados constantemente por dispositivos, suportes, ou ainda, na melhor e ampla acepção do termo mídias, em que não ocorre a exclusão de um ou outro meio, mas a constante presença e possível imersividade nas informações e obras que, num ritmo frenético e inquietante, trocam significados e fundem-se constantemente naquilo que fica evidente na proposição conceitual de convergência.

A convergência entre arte e mídias é perceptível e discutida numa proposição em que se nota a sobreposição e interdependência de práticas. São, portanto, elementos transdisciplinares já na sua gênese, uma vez que não estão mais fixos e delimitados aos cânones de uma área; estão expostos à necessidade constante de métodos de aproximação e recuo. Métodos estes em que conceitos são emprestados de diferentes áreas do conhecimento com a finalidade de compreender relações que não se apresentam de modo linear. Eis o que Santaella (2005, p. 7) define por convergência: “convergir não significa identificar-se. Significa, isto sim, tomar rumos que, não obstante as diferenças, dirijam-se para a ocupação de territórios comuns, nos quais as diferenças se roçam sem perder seus contornos próprios.”

Quando se fala em atividades criativas, ou processos de criação, há de se considerar que eles requerem a transição constante entre diversas áreas. Isso não ocorre de modo programado e deliberado, mas pela simples necessidade e natureza de seu funcionamento e exigências de suas operações. Equivale a dizer que os processos criativos já nascem transdisciplinares. Por exemplo, na criação de uma narrativa qualquer, o uso deliberado da lógica, o estabelecer de relações entre causa e consequência, motivação, antecedentes e objetivos são condições referenciais primeiras mesmo que tal procedimento não tenha sido planejado “no papel” em todas as suas variáveis.

Nos processos criativos deliberados para alguma finalidade, é a lógica que permite uma comunicação mais efetiva, na qual as intenções iniciais dos emissores possam ser compreendidas pelos receptores, vislumbrando a diminuição dos ruídos e a maximização dos resultados pretendidos. Na ausência de um processo claramente estruturado, organizado – mesmo que apenas mentalmente –, dificilmente os efeitos tendem a ser associados à causa, perdendo qualquer possibilidade de controle do processo. Assim, o que acaba sobrando são

disparos desordenados, que, mesmo quando impactantes, podem não atingir o alvo pretendido.

Diante disso, é necessário também atentar para a necessária habilidade de interpretação tecnológica; caso contrário, é num propósito sem objetivo e finalidade que todo e qualquer questionamento acaba sendo feito. Entender que há significados e que, para abstraí-los, é necessário consciência sobre os seus procedimentos é o que permite Jay Lemke (2010, p. 456) considerar a noção de letramento, que é dada por “[...] um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares.” São assim impensáveis quaisquer apontamentos que não tenham em consideração a lógica de que as materialidades geram significados, e mais, acabam sendo potencialmente interpretáveis, sendo que as interpretações sempre ocorrem em tempos e espaços, em condições e contextos.

Em relação direta ao que se propõe como centralidade deste estudo, há de se pensar sobre a condição das formas de leitura/escrita que se amparam em materialidades capazes de entrecruzar som, imagem, grafismo e apropriação de elementos e expressões culturais e simbólicas, que, em sociedade, jamais deixaram de ser cambiantes. Nesse sentido, é Lemke (2010, p. 456) quem explicita o entendimento da contemporaneidade e a relação entre mídias e significações:

Hoje, no entanto, nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática’ [...], em que documentos e imagens de notações verbais e textos escritos propriamente ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados. Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem – contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias.

A presença dessas mídias que se cruzam, gerando significados diversos justamente pelo propósito de suas inscrições e condições materiais, evidencia a particularidade da forma/suporte. No entanto, tais formas e, também, veículos de expressões simbólicas, só são possíveis de serem expressas na particularidade de contextos sociais; ao mesmo tempo que permanecem conectadas com o todo, o referencial geral, isto é, o contexto social de interação e recepção, permanece vivo, existente e útil quando utilizado.

Pode-se afirmar que Lemke (2010) não deixa de considerar o aspecto social na sua definição de “letramento metamidiático”. Assim, não atenta apenas para a forma e o instaurar das tecnologias enquanto viabilizadores de um desencadear interpretativo calcado apenas na tecnologia. O autor expõe a amplitude do termo letramento como processo existente e

efetuado em sociedade, visto que os “letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; [...] os significados que construímos com eles sempre nos liga a uma rede de significados elaborados por outros.” (LEMKE, 2010, p. 458). Há nisso uma relação tecnológica; ao mesmo tempo, porém, continua sendo um processo humano.

### 3.3 *TRANSMEDIA STORYTELLING*: SUA ORIGEM E FINALIDADE MERCADOLÓGICA

Expôs-se até aqui um panorama de interações sociais que, utilizando das formas materiais, da veiculação correlata e dos signos culturais, comunica e interage potencialmente com os públicos. Não por acaso, o mercado, que sempre visa a alguma finalidade – seja ela imediata, seja de longo prazo –, gera ações de comunicação e as aperfeiçoa segundo suas necessidades.

Em tempos remotos, era o princípio da troca que regia as relações de mercado. Com o passar do tempo, devido à ampliação da oferta de produtos, os concorrentes, disputantes do mercado, precisaram gerar uma maneira de diferenciar-se. Diferenciar implicava ser reconhecido de modo efetivo e rápido; logo, a necessidade de se ter uma marca poderia facilitar algumas coisas. Nesse panorama, Carmem Carril (2007b, p. 14, grifo da autora) contextualiza não apenas o histórico da necessidade da marca, mas sua funcionalidade e demais atributos.

Observa-se na literatura que o uso de marcas já era prática no antigo Egito, sendo que, nessa época, fabricantes de tijolos colocavam símbolos em seus produtos para identificá-los. Também foram encontrados sinais de identificação em objetos datados de 1300 a.C., como peças de porcelana chinesa, antigos jarros de origem grega e romana e mercadorias da Índia. Já as marcas de comércio, ou *trademarks*, surgiram na idade média com as corporações de ofício e de mercadores que adotaram o uso de marcas como procedimento de controle da quantidade e qualidade da produção.

Assim, tem-se a abrangência da importância de identificação através da marca. O que não deixa de ser curioso é o fato de que muito antes de as mídias existirem enquanto suporte veiculador de mensagens, isto é, enquanto veiculador de “mediações” – na proposição de Santaella –, as marcas existiam e tentavam desempenhar suas funções primárias, como quantificação e qualificação. Torna-se evidente que a criação da imprensa, bem como a ascensão da comunicação comercial mediada, isto é, da publicidade, apenas instrumentalizou a força das mídias para os propósitos de comunicação de marca; tal feito não apenas se

mantém, como também se perpetua até os dias atuais. Nisso cabe ainda o questionar expositivo de Carril (2007a, p. 5):

Em plena era dos ativos intangíveis, a marca passa a representar um dos bens mais preciosos para as empresas, não importando apenas o produto em si, mas a totalidade das percepções, crenças, experiências e sentimentos do consumidor associados com o produto. Posto isto, indaga-se qual a importância da marca na sociedade contemporânea: uma questão fundamental de comunicação? A investigação remete-nos, quase imediatamente, à premissa de que as marcas operam recorrendo à transmissão de sentimentos e emoções e à fixação de crenças e valores contextualizados nos atributos intangíveis [...]

Se é, portanto, que a marca corporifica uma série de atributos intangíveis, valorizados como principais ativos das empresas na contemporaneidade, há de se ter a evidência do processo criativo *transmedia storytelling* como não apenas uma ferramenta de mercado, que através da utilização do contar de histórias, ou seja, da proposição narrativa, impõe e quer gerar vínculos para além da adesão ao sistema da marca. Tal sistema pretende gerar um leitor permanente da marca, um leitor que transcende o espaço do mero anúncio impresso, ou veiculado em mídias eletrônicas, como a televisão, o rádio e a internet. Convergem, nesse processo, para além dos suportes, as instâncias simbólicas e artísticas, como a narrativa e a narratologia, em que a ubiquidade serve, também, massivamente, aos propósitos persuasivos, emocionais, sensoriais e mercadológicos.

Jenkins (2011), criador da expressão *transmedia storytelling*, tentando desmitificar certas atribuições que se sobrepõem com definições como *multimedia* e *crossmedia*, elenca “sete mitos” sobre a narrativa transmídia, ou melhor, sobre esse processo de inserção mercadológica em que a característica principal consiste em criar narrativas calcadas em suportes distintos, mas cuja narratividade se complementa em diferentes instâncias de acesso. Aqui, opta-se por reproduzir o segundo mito, visto que nele está explícita a função e expectativa da transmídia enquanto recurso criativo. Nas palavras de Jenkins (2011, grifos do autor):

**Mito 2: Transmídia é basicamente uma nova estratégia promocional.** Sim, muitos dos primeiros experimentos transmidiais estavam delimitados por estimativas de marketing. Transmídia tem estado diretamente associada ao novo foco da indústria em “engajamento da audiência” e usa estratégias de mídia “viral” (ou “disseminável”). Contudo, o melhor uso da transmídia é conduzido pelo impulso criativo. A transmídia gratifica os contadores de histórias, permitindo-os expandir suas telas e compartilhar mais de sua própria visão com seus fãs mais dedicados<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> **Myth 2: Transmedia is basically a new promotional strategy.** Yes, many early transmedia experiments were funded through marketing budgets. Transmedia has been closely linked to the industry's new focus on "audience engagement" and sometimes uses "viral" (or "spreadable") media strategies. But, the best

Assim proposto, nota-se que o processo de construção narrativa transmídia, ou *transmedia storytelling*, nada mais é que uma construção estratégica, em que a narrativa serve ao propósito de cooptação de público letrado para tal. Ainda, atenta-se para o fato de que as melhores práticas desse processo são aquelas conduzidas por um “impulso criativo”, em que se expandem as possibilidades, permitindo aos narradores/contadores de histórias partilhar as visões deles com os fãs mais dedicados, pressupondo, portanto, que se trata de um processo de comunicação interativa e complementarizada na expansão alheia, ou seja, no compartilhamento, na coelaboração contínua entre pessoas que tenham interesses iguais ou semelhantes.

Amplamente difundida entre profissionais da área da comunicação, tal qual um dito popular, é a noção de que “comunicação não é o que se fala, mas aquilo que os outros entendem”. Se considerado o processo de construção narrativa transmidial, tem-se a possibilidade de estabelecer relações com a teoria dos usos e gratificações. Essa teoria, calcada nos estudos de recepção e cognição, originalmente elaborada em 1944 nos Estados Unidos por Herta Herzog, aduz que não é apenas os meios de comunicação que fazem o uso do público, mas que o público se apropria dos meios. A relevância de um programa de televisão, por exemplo, consolida-se enquanto há público, e a audiência é um elemento ativo que possui poderes sobre o meio/canal de comunicação.

Em meados da década de 1970, Elihu Katz, Michael Gurevich e Hadassah Haas entrecruzam a teoria dos usos e gratificações com a proposição da hierarquia de necessidades de Maslow<sup>22</sup> – teoria originalmente desenvolvida pelo psicólogo estadunidense Abraham Maslow –, que comumente é representada pela “pirâmide de Maslow”. Da base para o topo da pirâmide, em sentido de complexificação, têm-se as seguintes necessidades que perpassam a existência humana: fisiológica, segurança, amor/relacionamento, estima, realização pessoal.

Assim, transposto o esquema da pirâmide de Maslow para a teoria dos usos e gratificações por Katz, Gurevich e Haas (1973) têm-se cinco principais agrupamentos de

---

*transmedia is driven by a creative impulse. Transmedia allows gifted storytellers to expand their canvas and share more of their vision with their most dedicated fans.* In: JENKINS, Henry. *Seven Myths About Transmedia Storytelling Debunked* (tradução nossa). Disponível em: <<http://www.fastcompany.com/1745746/seven-myths-about-transmedia-storytelling-debunked>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

<sup>22</sup> Ver: CHURCHILL JR., Gilbert A.; PETER, J. Paul. Comportamento do consumidor. In: *Marketing: criando valor para o cliente*. Tradução Cecília B. Bartalotti e Cid Knipel Moreira. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 144-167. 627 p.

necessidades que os media satisfazem<sup>23</sup>: necessidades cognitivas, necessidades estético-afetivas, necessidades sociointegrativas, necessidades pessoais integrativas e, por fim, necessidades de evasão.

A teoria dos usos e gratificações revisa, portanto, as dimensões dos seres sociais mediados pelos veículos de comunicação, não como sendo “vítimas” de um complexo midiático que tudo determina, mas como parceiros que operam como utilizadores das mídias/suportes e com eles estabelecem relações, na quais, ao mesmo tempo que são “usados” pelos veículos de comunicação, fazem deles usos múltiplos, conforme suas necessidades de evasão, de integração social, pessoal, estética e cognitiva.

Assim, como até agora exposto, a presente proposta transita pela transdisciplinaridade, no intuito de visualizar processos como a convergência, a ubiquidade e a construção narrativa transmídia como alicerces da comunicação contemporânea. São processos que, ao mesmo tempo que informam, formam pessoas que habitam o universo do consumo, da publicidade, dos produtos e serviços, também, necessitam ler, constituir, criar e inaugurar pensamentos, atitudes e ações todos os dias.

Não se trata, neste trabalho, de identificar apenas consumidores, mas atentar para a necessidade de se buscar estratégias e/ou parcerias, visando não à formação de leitores para o consumo, mas sim à formação de leitores capazes de interpretar o contexto daquilo que estão lendo e, em certa medida, consumindo. Ou, como reiterável na proposição de Chartier (2014, p. 36), “ora, a criatividade na recepção deve ser sempre pressuposta, mesmo nas situações em que a imposição do sentido pareça poderosa. O leitor ou o espectador, mesmo desprovido, mesmo popular, não é nunca totalmente submisso.”

---

<sup>23</sup> KATZ, Elihu; GUREVICH, Michael; HAAS, Hadassah. On the Use of the Mass Media for Important Things. *American Sociological Review*, v. 38, n. 2, p. 164-181. Disponível em: <[http://repository.upenn.edu/asc\\_papers/267/](http://repository.upenn.edu/asc_papers/267/)>. Acesso em: 22 out. 2016.

#### 4 QUESTIONAMENTOS E MOTIVAÇÕES PROPOSITIVAS: A NARRATIVA COMO RECURSO EDUCACIONAL

Aqui se pretende aprofundar a discussão da narrativa como recurso de aprendizagem. Sabe-se que toda e qualquer história contada, independentemente do suporte, é capaz de informar. No entanto, o que é necessário para que uma narrativa possa formar ideias e propor “novos” pensamentos ao universo do leitor? Basta ser veiculada em um meio? Basta que seja veiculada em diferentes meios, fazendo o uso de diferentes ferramentas? É possível alguém aprender alguma coisa simplesmente acessando os produtos narrativos?

Na contemporaneidade, pode-se afirmar que, como já referido em outro momento deste estudo (capítulo 3), viceja o expandir exponencial das possibilidades e dos recursos de comunicação e informação. São tecnologias que permitem a emissão, a troca, a interação, a reação e responsividade imediatas. As oportunidades, de acessar e adquirir informações, são tantas que acabam sendo inumeráveis. Assim, é possível acabar perdido nessa “selva” informacional.

A busca por alguma espécie de “certeza” acaba conduzindo, muitas vezes, àquilo que é familiar, ou seja, àquilo com o qual já se tem contato anterior, pois forneceria uma espécie de “segurança”. Parte-se, portanto, da tese de que são os produtos narrativos capazes de despertar o desejo de aprender. Jostein Gardner, autor, dentre outros livros, do *best seller* “O mundo de Sofia”, argumenta a importância que a narrativa possui para os seres humanos:

O cérebro do ser humano é feito para as histórias, não para a informação digital, não para a informação teórica. Eu estou em Passo Fundo agora. Se alguém aqui me der informações a respeito da cidade, eu vou ouvir com muito cuidado, vai ser bastante interessante, mas eu vou esquecer. Contudo, se vocês me contarem uma história sobre Passo Fundo, com certeza eu não me esquecerei das informações. (RÖSING; RETTENMAIER, 2007, p. 97).

Mesmo se for desconsiderado o contexto da citação, fala proferida durante a Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo em 2005, e o possível gesto de gentileza do autor, percebe-se que o fator central de sua explanação incide na defesa das “histórias”, ou seja, na narrativa. É como se a narrativa fosse a responsável pela significação, aproximação e efeito de relevância. É o ato de contar histórias, afinal, o mecanismo que viabiliza a interação e a conversa, as disputas e os argumentos entre as pessoas.

O considerar sobre dispositivos tecnológicos, como já mencionado em capítulos anteriores, oportuniza e, quem sabe, facilita os processos de troca de informações. Contudo, é a narrativa que desperta o interesse, permite e estimula associações de imagens mentais que,

de uma forma ou outra, nomeiam o mundo. Em virtude dessa proposição, defende-se aqui a narrativa como a necessidade primeira para aprender qualquer coisa, o que permitiria questionar alguns aspectos ligados à formação e aprendizagem narrativa.

#### 4.1 A APRENDIZAGEM NARRATIVA: ASPECTOS E POSSIBILIDADES

Pode-se falar em aprendizagem narrativa em que sentido? Parte-se da ideia de que a narrativa é apreendida, vivenciada desde os primeiros anos de existência do sujeito em sociedade. Assim, por exemplo, como deixar de considerar que a narrativa não seja a resultante de um processo de trocas e de significações, com a qual se convive e faz uso desde o nascimento e dela se utilizando para se inserir em diferentes espaços: família, grupos de interesse, escola, trabalho e assim por diante?

De qualquer modo, é necessário estabelecer um ponto de partida, onde a narrativa possa ser enquadrada como um recurso que permite tornar as pessoas não apenas sociais, mas, inclusive, inteligentes. Gardner (2013), psicólogo estadunidense reconhecido pela proposição das “inteligências múltiplas”, chama a atenção para a necessidade de buscar a “essência” quando se estuda algo. Desse modo,

a medida fundamental para se chegar à essência é o reconhecimento de que um conceito somente pode ser compreendido adequadamente – e somente pode gerar posições convincentes de entendimento – se o indivíduo for capaz de representar essa essência em mais de um modo, de fato, de vários modos. Ademais, isso é desejável quando os múltiplos modos de representação baseiam-se em diversos sistemas de símbolos, inteligências, esquemas e modelos. (GARDNER, 2013, p. 133).

Assim exposto, pode-se notar a importância que os diferentes recursos e maneiras de enxergar, perscrutar, investigar e escrutinar um conceito ou ideia tendem a gerar como agente facilitador para a compreensão da ideia ou conceito aqui debatido. Funcionaria como uma espécie de reiteração, reforço do proposto. Porém, diferentemente da ideia de repetição, em que simplesmente se reproduz novamente aquilo que foi anteriormente apresentado –, por exemplo, uma fala que é repetida novamente quando alguém não entende, ou então, é repetida de maneira proposital com o intento de reforçar, de evidenciar que se trata de algo importante, motivo que justificaria o possível ato de redundância deliberada –, a proposição do Gardner (2013) estabelece a ideia de que é necessário explicar determinado conceito de diferentes modos.

Diferentes caminhos nem sempre levam para lugares distintos; podem conduzir ao mesmo ponto de chegada. O percurso maior, menor, tedioso, contemplativo ou objetivado e dinâmico são apenas recursos para um mesmo propósito. O objetivo da narrativa é estabelecer

comunicação. Afinal, como visto anteriormente, as narrativas não surgem sem propósitos e, pouquíssimas vezes, parecem ser motivadas pela gratuidade. Afinal, quem se empenharia, destinaria tempo, força e energia se não tivesse alguma intenção, nem que fosse para com a posteridade, ao criar uma história?

Assim, quando se escolhe criar uma narrativa, os seres humanos, buscam, antes de qualquer coisa, comunicar algo para alguém, significar, estabelecer pontos de contato, defender uma ideia, uma proposição, um ideal; enfim, um tema que seja caro. E é sobre a necessidade de delimitação de um tema que Gardner (2013, p. 133, grifo do autor) explicita: “é possível analisar um tema em detalhe para determinar *quais* inteligências, *quais* analogias, *quais* exemplos são mais prováveis de englobar aspectos importantes do tema e de alcançar um número significativo de estudantes.”

Percebe-se, portanto, que um tema, ao ser abordado, deve levar em conta uma quantidade significativa de “*quais*” estratégias podem ser mais efetivas. A finalidade última do processo como um todo, nota-se pela ênfase do autor, seria o “número significativo de estudantes”, ou seja, o esforço deliberado deve ser em busca de uma participação maior de estudantes, ou público-alvo, se for considerada a terminologia das estratégias do mercado e da publicidade.

Reconhece Gardner (2013) que a pedagogia é uma arte. Assim, em certa medida, arte pressupõe aplicação, mesmo que seja apenas experimentação, como forma de “ver na prática”, isto é, vislumbrar relações de causa e efeito. Não destoaria da definição proposta pelos métodos do *trivium* e *quadrivium*<sup>24</sup> medievais, por exemplo, em que a arte é a aplicação de um conceito.

Devemos reconhecer, aqui, o aspecto artesanal da pedagogia – uma arte que não pode, agora e jamais, ser suscetível a uma abordagem algorítmica. Isso talvez também constitua a parte agradável do ensino – a oportunidade contínua de revisar o próprio tema e de considerar outras maneiras de transmitir seus componentes cruciais. (GARDNER, 2013, p. 133).

A arte de ensinar, portanto, carece de motivação e não de métodos estanques e imexíveis. A motivação é o *sine qua non* de qualquer processo de aprendizagem, e não os suportes, os meios tecnológicos, as condições climáticas ou quaisquer outras desculpas que

<sup>24</sup> “O *trivium* inclui aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à mente, e o *quadrivium*, aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à matéria. Lógica, gramática e retórica constituem o *trivium*; aritmética, música, geometria e astronomia constituem o *quadrivium*. A lógica é arte de pensar; a gramática, a arte de inventar símbolos e combiná-los para expressar pensamento; e a retórica, a arte de comunicar pensamento de uma mente a outra, ou de adaptar a linguagem à circunstância. A aritmética, ou teoria do número, e a música, uma aplicação da teoria do número (a medição de quantidades discretas em movimento), são as artes da quantidade descontínua ou número. A geometria, ou teoria do espaço, e a astronomia, uma aplicação da teoria do espaço, são artes da quantidade contínua ou extensão.” (JOSEPH, 2008, p. 27). JOSEPH, Miriam. As artes liberais. In: \_\_\_\_\_. *O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e função da linguagem*. São Paulo: É Realizações, 2008. p. 27-36. 327 p.

possam ser arranjadas. Assim, por inferência, tal como uma arte, o retrabalho, a reiteração e os exercícios são fatores constituintes do processo de desenvolvimento; logo, a pedagogia é uma arte, pois não se encontra acabada, e sim em constante mudança.

Voltando aos “componentes cruciais”, consoante argumentação de Gardner (2013), eles não seriam equivalentes aos “universais” propostos pela teoria literária, por exemplo? Poderia se chamar de “valores” a serem perpassados, explicitados e ensinados? A ideia de “componentes cruciais” exemplifica a necessidade de se atentar para quais elementos essenciais, mas também quais os valores desejáveis com os quais se quer munir os alunos. Seria desenvolver a leitura de determinadas obras – sejam elas obras-cânones, sejam *best-sellers* contemporâneos –, ou instigar a curiosidade e desenvolver um senso autodidata? Seria o ato de criar replicadores e defensores de ideias e ideologias que se apresentam como “benignas”, ou demonstrar que eles podem questionar mentalmente toda e qualquer proposição de argumentos que lhes são apresentados?

A proposição de um tema é exercida pela maneira de apresentá-lo; para isso, podem ser utilizadas diversas estratégias para conseguir o fim pretendido. Diferentes meios, utilizados para atingir um mesmo grupo, lançando mão de diferentes narrativas derivadas, sendo estas expostas através de diferentes estratégias e recursos – podendo, ora serem mais longas, ora mais curtas, contemplativas ou dinâmicas, envolvendo atores ou desenho de animação, locução, fotografias ou imagens em movimento – devem, contudo, manter uma mesma acepção temática ou um mesmo discurso. Afinal, essa não deixa de ser a pretensão de toda e qualquer narrativa, fazer com que determinado discurso atinja um grupo de sujeitos que tenham, ou queiram ter, alguma conexão com aquilo.

O interessante é que nem todo grupo, que pode ser assim delimitado por recortes conceituais de um observador, é coeso. A subjetividade é algo que caracteriza os seres humanos; logo, a abordagem que funciona com alguns pode não funcionar com outros. Não se postula aqui a normativa de que para cada sujeito deveria haver um estilo de comunicação a fim de persuadi-lo. Até porque isso poderia gerar a pulverização dos propósitos. Considerando um contexto de aprendizagem, é necessário que os sujeitos compreendam a necessidade de se submeter ao que está sendo proposto; caso contrário, como poderia alguém comunicar algo – quem dirá ensinar – se para cada pessoa tivesse de ser realizado um estudo, uma estratégia e abordagem distinta? A definição de diferentes estratégias e a utilização de diferentes meios, porém, não substituem a existência de um articulador. O tema, por exemplo, só se torna evidente quando alguém – um sujeito mediador, articulador, capaz de estabelecer

relações transdisciplinares – é hábil em tornar isso perceptível. Ora, a figura do professor poderia ser a resposta. Mas qual professor, qual perfil?

Incapaz de responder a tal pergunta, propõe-se aqui tentar algumas alternativas. Sabe-se que o crescimento e a incorporação no uso das tecnologias estão em constante ascensão. Portanto, enxergar o *transmedia storytelling* com olhos diferenciados, entendendo-o como um possível recurso de aprendizagem, não é apenas visualizar potenciais de exposição de conteúdo em diferentes meios; é preciso, sobretudo, uma inclinação à ideia de que é necessário não “penalizar” as ações mercadológicas, da publicidade, dos meios de comunicação, e sim ser capaz de entendê-los enquanto recursos utilizados por pessoas para persuadir outras pessoas.

Não se trata de simplesmente afirmar que “a mídia manipula”. Isso é uma asserção simplória, recorrente e já fortemente presente no senso comum. Trata-se de verificar, olhar através, ou seja, caberia se perguntar: *apesar de* a mídia ser manipuladora, dotada de intenções nem sempre claras e verificáveis; *apesar de* a publicidade ter como finalidade tentar nos convencer a adquirir seus produtos e serviços; *apesar de* a classe política mais discursar do que efetivamente fazer; entre outras tantas situações de *pesar* e *apesares*; caberia, tal como a abelhinha jataí (proposição narrativa a ser explicitada no próximo capítulo), conclamar o seu próprio espírito, sua disposição e vigor em refletir sobre como podem fazer diferente num mundo que já está programado, configurado e dado como tal.

Se for compreendido que, potencialmente, tal como a vida, as situações e os contextos podem educar, o erro não estaria em como as coisas acontecem, mas na maneira de percebê-las. Não se quer com isso negar a existência da maldade, da intenção perversa dissimulada, dos objetivos escusos e sistemáticas injustas. Defende-se a vontade como primado central para a aprendizagem. Os meios, os recursos tecnológicos, a proliferação incessante das estratégias mercadológicas; enfim, a totalidade de dispositivos e artifícios não deveria ser a principal preocupação dos professores, dos educadores, tampouco dos alunos. Sabe-se que os dispositivos afetam e mudam a percepção das coisas, porém há de se preparar, munir intelectualmente, para saber quando, ou não, incorporá-los, em que medida e por quê. Como atenta Ana Cláudia Gruszynski (2016, p. 178), “a quantidade e multiplicidade de produtos midiáticos à disposição dos leitores faz com que o público esteja cada vez mais disperso em uma infinita gama de conteúdos, produtos e serviços disponíveis na internet.”

A busca pela essência, pela compreensão dos princípios mais básicos e “atemporais” deveria ser a preocupação central de todos que ensinam alguma coisa. São os seres humanos capazes de compreender a temática proposta, o sentimento profundo, os “universais”? O

discurso recorrente, facilmente verificável em quaisquer meios de comunicação ou rodas temáticas de professores sobre a educação, sempre enfatiza a precariedade das condições, a negligência das autoridades, a ineficiência dos demais professores – já que o sujeito reclamante quase sempre se exclui – e a baixa motivação e aproveitamento, quase nulo, dos alunos. Nisso, comumente, apresentam-se dossiês e estudos que valorizam as tecnologias e os dispositivos como possíveis sedutores capazes de amplificar as mensagens dos professores e conquistar a atenção dos alunos. No entanto, o que se infere é que, se alguns alunos estão confusos diante de uma miríade de escolhas, possibilidades, apelos e discursos, ficando sem saber para qual direção olhar, nem quando e por que, caberia o questionamento: será que a adoção, ampla disponibilização e treinamento no uso de tecnologias ajudam a solucionar os problemas? Não seria mais proveitoso estimular e incentivar a vontade?

A contemporaneidade, no contexto e apelo constante de tecnologias, dispositivos e, por conseguinte, discursos, impera como um lugar de fragmentação, de instabilidade temática e conceitual. Entre inúmeros e frequentes apelos, a vida parece dada por absolutas incertezas, ou permeada por um panorama “liquefeito” – se adotar a proposição de Bauman<sup>25</sup> –, porém o que é o ser humano? Constitui algo muito diferenciado do que sempre existiu? As tecnologias, dada a possibilidade colaborativa e interativa, o tornaram mais colaborativo, como sinaliza Clay Shirky<sup>26</sup>? “Intransigente” e “impaciente” não seriam termos melhores para definir o perfil dos sujeitos contemporâneos?

A instantaneidade e possibilidade de acesso ubíquo à informação e a disponibilidade incessante de apelos tornam o processo de assimilação acentuadamente mais complexo. Afinal, a pessoa que possui um dispositivo capaz de acessar as informações em qualquer lugar, no momento em que deseja, valorizará o instante de comunicação interpessoal como um momento único da existência e de troca de informações? Provavelmente não.

A tendência humana é sempre deixar para depois. Quem irá se preocupar com a informação que o professor apresenta em sala de aula se poderá acessá-la – em tese, através de algo mais completo, dinâmico e “moderno” – depois? A não conquista da atenção dos alunos, por parte do professor, está relacionada à ausência de dispositivos tecnológicos ou à falta de educação/sensibilidade dos alunos, que não foram ensinados a valorizar os instantes de troca?

---

<sup>25</sup> Ver: BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. 258 p.

<sup>26</sup> Ver: SHIRKY, Clay. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Tradução Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 200 p. Ver também: SHIRKY, Clay. *Lá vem todo mundo: o poder de organizar sem organizações*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 295 p.

Na proposição da corrente utilitarista, os seres humanos tendem a buscar “minimizar a dor e maximizar o prazer<sup>27</sup>”. Caso os dispositivos sejam considerados mais “divertidos”, “dinâmicos” e “inteligentes” que os seres humanos, basta, num futuro não muito longínquo, abolir as escolas, os professores e os instantes de troca presenciais, pois o sujeito, em situação de aprendizagem, maximizando o prazer ao máximo, irá acessar potenciais conteúdos de estudo só quando quiser, e isso se torna acentuadamente preocupante, pois pode ser que nunca queira. Como pontua Bordini (2016, p. 192),

como a educação moderna restringiu-se cada vez mais à escolarização, desprezando as potencialidades do aprendizado na vida familiar e comunitária, insulou-se, enfrentando o desinteresse crescente dos estudantes. Para reagir à evasão, aos baixos índices de proficiência e à repetência, ou incidiu no *laissez-faire*, ou tecnologizou-se, adotando recursos advindos da revolução digital, mas não examinou sua filosofia de conduta, atrelada a interesses estranhos aos desígnios iluministas que a constituíram.

Graças ao advento da imposição da escola, ela acabou se configurando como o espaço “sagrado” da educação. Num panorama expressivo de meios de comunicação, dispositivos tecnológicos e apelos midiáticos de maneira constante, não se torna difícil acreditar que a escola não desperta interesse por ser, justamente, um lugar distante e resistente ao uso das tecnologias. Assim, ao mesmo tempo, abre-se para a ideia de que bastaria adotar os recursos tecnológicos e instrumentalizar devidamente seus usuários, para viabilizar um processo educacional mais eficiente, de acordo com os tempos atuais. A torrente de produtos tecnológicos não deixa de ser algo um tanto quanto asfixiante, que, sob o signo da “modernidade”, aparenta uma possível resposta para o crescente desinteresse. Afinal, quem poderia competir com a infinidade, instantaneidade e ubiquidade desses dispositivos? Há quem defenda e acredite que, se deixados a sós, um interesse automotivado pelos estudos seria gerado espontaneamente, bastando apenas disponibilizar canais e meios de acesso. É sem qualquer temor que se afirma que, provavelmente, desenvolver-se-iam interesses por muitos aspectos e produtos acessíveis, mas dificilmente iria se criar um interesse pelos estudos.

A adoção da escola significou a aceitação e valorização de um processo de forma(ta)ção que não mais preza a ideia de convívio, de interação e processo de troca entre diferentes pessoas, com suas vivências, identidades e percepções diferenciadas. Pelo contrário, significou um processo de padronização e estímulo ao nivelamento. Ressalta-se que todo procedimento que visa nivelar alguma coisa não tem como princípio preparar para a vida; pelo contrário, objetiva estabelecer padrões, normas e impor condutas que possam ser

---

<sup>27</sup> Acepção de doutrina ética de filósofos do século XVIII e XIX como Jeremy Bentham e John Stuart Mill.

facilmente utilizadas e orquestradas aos propósitos de alguém. Nesse sentido, Gatto (apud ZAMBONI, 2016, p. 56, grifo nosso) expôs que:

A pedagogia tornou-se uma tecnologia social para atrair a atenção e a cooperação (ou obediência) enquanto se colocam cabrestos na mente para deixá-la nas mãos de um senhor invisível. Isso se pode fazer de forma integral, com sorrisos, músicas e simulações de inteligência de baixa exigência, ou se pode fazer asperamente com instrução rigorosa e exames competitivos.

Percebe-se, portanto, o efeito e o (des)serviço que a escola foi capaz de gerar ao longo do tempo. Retirou o protagonismo da família, a decorrente instrução dada pelo convívio com os mais velhos, bem como a aprendizagem gerada pela observação e interação com o universo comum. A escola roteirizou o modo de ser, estar e apreender o mundo. Não que isso não tenha pontos positivos, por exemplo, o ato de oportunizar aos interessados a possibilidade de conhecer e adquirir novos conhecimentos que no contexto da família, da comunidade e do universo de pertencimento não estavam disponíveis. Porém, nota-se que a necessidade de padronização pode condicionar a percepção de quais valores e ideias são relevantes. Ao enaltecer algumas proposições em detrimento de outras, a escola torna-se um ente que aparta os sujeitos do convívio com o mundo. Criam-se, então, mecanismos que fidelizam, fundamentam e legitimam a permanência de um processo permanente e autorreflexivo, autorreferente e autofágico que, de tanto refletir, referir e devorar a si mesmo, cria, com o passar dos tempos, um amontoado de farelos. Afinal, perde-se a referência com o mundo real, dada a demasiada proposição e imersão num mundo à parte. Apartando do mundo, a escolarização acaba servindo apenas para reproduzir seus próprios moldes.

Educação pressupõe esforço, superação da “dor”. Educar é a atividade do educador, aquele que educa a “dor”. Não através dela, mas mostrando que é possível superá-la. Não há, exceto em alguns casos especiais, aprendizagem sem esforço. E o esforço não ocorre sem que haja motivação. Esta, por sua vez, só pode existir onde reside alguma ambição. Sabe-se que, como atesta José Monir Nasser (2008), a educação, sobretudo no Brasil, tem sido entendida como um meio para uma finalidade, aquilo que poderíamos denominar de “instrumentalização”.

O enigma da baixíssima eficiência do ensino, que não é fenômeno exclusivamente brasileiro, foi em parte resolvido na década de 1970 pelo padre austríaco Ivan Illich (1916-2002), que propôs a sociedade sem escolas *tout court*. A tese de Illich, cujo mérito avulta na proporção direta do fracasso educacional geral, é que o sistema de ensino não tem por objetivo realmente educar, mas somente distribuir socialmente

os indivíduos, por meio do ritual de certificados e diplomas. A escola formal, esta que Illich deseja suprimir, não é um meio de educação, mas um meio de “promoção” social, fato que as pessoas humildes revelam perceber quando insistem com o Joãozinho: estude, meu filho, estude... (NASSER, 2008, p. 13).

Quando os instrumentos se tornam obsoletos, quando os alunos não verificam utilidade no que aprendem, logo desistem. A lógica inverte-se por completo e, por isso, os apelos mercadológicos, muito mais programados como instrumentos de fruição e de prazer reativo instantâneos calcados em apelos tecnológicos, tornam-se mais “eficazes” para motivar os alunos, segundo o discurso presente em algumas proposições teóricas contemporâneas que enfatizam a incorporação imediata e radical da tecnologia como ação contra a letargia e o baixo interesse dos alunos. Se fosse assim tão fácil, os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem seriam rapidamente superados a partir da adoção e capacitação tecnológica.

Embora a tecnologia seja algo que traz e acrescenta inegáveis contribuições, é necessário atentar para a recuperação da função da escola – esta que, na ausência de um modelo melhor, torna-se um “mal necessário” – enquanto espaço de encontro para motivar o estudo. Do mesmo modo, é imperioso aos professores que assumam a condição inerente ao seu *status* original. Conduzir, orientar e ordenar o mundo dos seus alunos. Mesmo que não haja instrumentos tecnológicos disponíveis, mesmo que outras precariedades surjam, não cabe aos professores eximirem-se da sua condição, tampouco cabe à escola se anular, como se fosse um depósito de crianças e adolescentes, enquanto os pais trabalham. Só será possível quando também os pais, alguns acentuadamente contaminados pela lógica utilitarista do ensino, compreenderem que a escola é o lugar do “difícil”, mas necessário processo de aprendizagem de alguns padrões básicos necessários ao desenvolvimento intelectual. Afinal, a vida é espaço de aprendizagem e a escola faz parte dela.

Necessário chamar a atenção para a importância dos pais, visto que, até mesmo em processos permeados e amparados no uso de tecnologias, é necessário que eles ajam como parte integrante e, portanto, incentivadora do processo como um todo. Afinal, deveria ser a parte mais interessada. A família não deixa de ser a primeira “sociedade” do ser social, consistindo em célula primeira das ações educativas. Não é de se admirar que pesquisas, considerando os potenciais e aplicabilidade dos dispositivos como recursos de elaboração e estímulo à leitura e à escrita, bem como à elaboração criativa apresentem como uma de suas proposições finais a intenção de “projetar e desenvolver ações que formem os membros adultos da família como os primeiros mediadores capazes de promover a leitura e avaliar seus

respectivos resultados<sup>28</sup>”. (LLUCH, 2017, p. 127, tradução nossa). Significativa é, como evidenciada, a participação e a consciência da família como instância de mediação e promoção na formação de um sujeito em situação de desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, parece não ser o que acontece, pelo menos na maioria dos casos. Pais distanciados, filhos distantes e, conseqüentemente, formação delegada a terceiros.

Outra ideia amplamente apresentada, em algumas proposições teórico-educacionais<sup>29</sup>, é a do apelo ao valor da autoestima, pois não encorajá-la seria o mesmo que ofuscar e matar por completo a criatividade e a expansão dos potenciais humanos. Um modelo de escola e professores que não encorajam a autoestima dos alunos configuram grandes problemas e; em decorrência disso, está o baixo interesse e pouca vontade dos alunos em estudar. Segundo tal aceção, a ausência da valorização da autoestima contribuiria para o pouco interesse dos alunos pelos estudos. É importante, contudo, chamar atenção para o que defende o psicólogo estadunidense Paul C. Vitz (2017); segundo sua proposição, não seria pelo inflar contemporâneo das teorias da autoestima que necessariamente se formam pessoas mais bem preparadas, proativas e inteligentes. Ele questiona o próprio conceito de autoestima: “o termo autoestima é confuso, pois seu rótulo é usado para vários aspectos como autoimagem, autoaceitação, autovalor, amor próprio, autoconfiança, etc.”

Assim, como definir algo que é variável como a lua? Seguramente, todo e qualquer sujeito em estado/período de aprendizagem escolar deve ter algum dos problemas que estariam ligados ao amor próprio, à autoconfiança e aceitação pública. Afinal, estar no mundo e querer fazer parte de alguma comunidade e/ou sociedade é sempre um processo de exposição. É perfeitamente normal sentir medo, insegurança e, ao mesmo tempo, dar-se conta de quais são as próprias habilidades, potencialidades e limites. A figura do professor não deveria ser relegada à condição de mero “impulsionador” de ações propositivas e encorajamento dos alunos. Isso, com o passar do tempo, tende mais a “estragar” do que preparar alguém para alguma coisa, seja uma profissão, seja uma habilidade técnica, seja até mesmo a própria vida. Nesse sentido, destaca-se novamente Vitz (2017, grifo nosso):

Primeiro, o que afeta as nossas atitudes são as realizações no mundo de verdade.  
Uma criança que aprende a ler, que aprende matemática, que consegue tocar piano

<sup>28</sup> “*Diseñar y desarrollar acciones que forman los miembros adultos de la familia como los primeros mediadores del fomento de la lectura y evaluar sus resultados.*” Ver: LLUCH, Gemma. De la lectura a la creación en la red: el tráiler de lectura. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 114-130, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2708/2287>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

<sup>29</sup> Ver críticas às teorias em: ZAMBONI, Fausto. *Contra a escola: ensaio sobre literatura, ensino e educação liberal*. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016. 294 p.

ou jogar bola, essa criança terá um sentido de realização autêntico e um sentido de auto-estima apropriado. **As escolas que falham em ensinar a ler, escrever e fazer contas corrompem a verdadeira compreensão da auto-estima.** Quem causa esses problemas são os educadores que dizem: “Não os avalie; não os rotule. Você deve fazer com que eles sintam-se bem consigo mesmos”. **Não faz sentido que os alunos estejam cheios de auto-estima se não aprenderam nada.** A realidade em breve vai destruir as suas ilusões e eles terão de enfrentar dois fatos perturbadores: a) **que são ignorantes;** b) **que os adultos responsáveis por ensiná-los mentiram para eles.** No mundo real, **o louvor deve ser a recompensa por algo realmente meritório.** O louvor deve estar ligado à realidade.

Não foram poucos os esforços, nas últimas décadas, de tornar o ensino algo mais “prazeroso”, mais “fácil” e mais “dinâmico”. Contudo, questiona-se: será que a aprendizagem tem mais a ver com prazer ou com esforço? Não se está aqui defendendo a ideia de que a aprendizagem deva ser algo entediante, triste e aborrecedor, por requerer esforço. Pelo contrário, se quer tentar despertar para a ideia de que *apesar de* difícil, exigente e, em algumas vezes, extenuante, aprender vale a pena. Não porque confere a promessa de um destino permeado de riquezas materiais, de compensações e premiações de reconhecimento público, mas por ser capaz de oferecer “segurança intelectual” e capacidade de se autoeducar e se adaptar sempre que desejar ou sempre que achar necessário.

Há quem defenda assertivamente que a responsabilidade do cidadão, para não ser um idiota<sup>30</sup>, deveria se educar<sup>31</sup>. Nisso, estaríamos invertendo a lógica das ações do Estado Brasileiro, em que constitucionalmente e, portanto, institucional e legitimamente, a educação é um direito do cidadão e não um dever<sup>32</sup>. Por mais que se queira objetar afirmações, fica difícil não concordar com elas. Afinal, algo que está disponível, tal como é a educação hoje, é suficientemente atrativa? Num possível ensaio de resposta, a educação teria de ser tratada

<sup>30</sup> De acordo com Savater (2006, p. 14, grifo do autor), “Os antigos gregos [...] chamaram quem não se metia em política de *idiotés*, palavra que significava pessoa isolada, sem nada a oferecer às demais, obcecada pelas mesquinhas de sua casa e, afinal de contas, manipulada por todos. Desse *idiotés* grego deriva o nosso *idiota* atual, que não preciso explicar o que significa.” SAVATER, Fernando. Prólogo. In: \_\_\_\_\_. *Política para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 9-15. 157 p.

<sup>31</sup> Proposição representada pelo filósofo Olavo de Carvalho (grifo nosso): “[...] a experiência universal dos educadores genuínos prova que **o sujeito ativo do processo educacional é o estudante, não o professor**, o diretor da escola ou toda a burocracia estatal reunida. Ninguém pode “dar” educação a ninguém. **Educação é uma conquista pessoal, e só se obtém quando o impulso para ela é sincero, vem do fundo da alma e não de uma obrigação imposta de fora. Ninguém se educa contra a sua própria vontade**, no mínimo porque estudar requer concentração, e pressão de fora é o contrário da concentração. **O máximo que um estudante pode receber de fora são os meios e a oportunidade de educar-se. Mas isso não servirá para nada se ele não estiver motivado a buscar conhecimento.** Gritar no ouvido dele que a educação é um direito seu só o impele a cobrar tudo dos outros – do Estado, da sociedade – e nada de si mesmo.” CARVALHO, Olavo de. *Educação ao contrário*. Disponível em: <<http://www.olavodecarvalho.org/educacao-ao-contrario/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

<sup>32</sup> Ver: CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

como o dinheiro, um bem restrito, escasso. Desse modo, seria algo desejado, ambicionado e cobiçado. Assim, os alunos não chegariam mais motivados aos bancos escolares, bem como os pais compreenderiam a necessidade de motivar os filhos para frequentarem as aulas, prestar atenção ao professor e realizar as atividades propostas? Muito provavelmente, proposições como essa, transmutadas em ações, acabariam desencadeando uma gradativa acentuação das desigualdades. Qual seria a saída, portanto?

Não se pretende aqui ter uma resposta cabal para a motivação na aprendizagem ou no ensino. Porém, a proposição da *storytelling* criada para este trabalho visa tematicamente à discussão da ideia de adaptação. Ainda, convém salientar que adaptação não é o mesmo que resignação e, igualmente, não é o mesmo que aceitação. Adaptação tem a ver com a ideia de que é necessário compreender como as coisas funcionam para ajustá-las. A personagem principal da narrativa desenvolvida neste estudo – a ser vista no próximo capítulo – em nenhum momento se apresenta como revolucionária. Ela se estabelece como alguém que passa a entender as regras do jogo e fazer destas suas aliadas.

A sociedade, assim como o processo de aprendizagem, é permeada de regras. O excesso de regras é desmotivador, exceto para os exibicionistas que gostam de salientar sua capacidade e tenacidade em cumpri-las. Em sentido inverso, a ausência de regras inviabiliza a razão de um jogo ser jogo<sup>33</sup> e da sociedade ser sociedade. O que caracteriza a existência do ser social é a aceitação pressuposta de se comportar segundo as regras estabelecidas num determinado meio/contexto. É na ausência de um poder soberano capaz de manter a todos em respeito que o “homem torna-se o lobo do homem”, segundo Thomas Hobbes<sup>34</sup>.

Há quem considere que, se os seres humanos fossem educados para não serem egoístas, jamais seriam. Contudo, séculos e mais séculos de história demonstram o contrário. Sempre haverá disputas, sempre haverá desentendimentos, pois o motivo do desejo de um pode também ser o motivo de desejo do outro. E ambos, devido a isso, tendem a estabelecer conflitos. Grupos e proposições contrárias, tomando em defesa um ou outro ponto de vista/ideologia, entrarão em conflito e, assim, sucessivamente, a disputa de uns acaba sendo convertida na disputa de muitos. Certamente não faltará quem noticie os conflitos, não faltará

---

<sup>33</sup> De acordo com o historiador holandês Johan Huizinga (2010, p. 14): “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão.” HUIZINGA, Johan. A natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: \_\_\_\_\_. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 3-31. 243 p.

<sup>34</sup> Premissa que popularizou e identifica o livro *Leviatã* do autor. Ver: HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou, matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 419 p.

quem crie produtos para atender às necessidades dos “lutadores”. Não faltará quem estimule os conflitos, de forma a poder lucrar com isso.

Não se propõe aqui a naturalização do conflito, tampouco que sua existência seja estimulada. Ao contrário, entende-se o conflito como algo que sempre, em quaisquer ocasiões, pode acontecer e, se acontecendo, seja possível solucioná-lo. Ou seja, a metáfora dada pela *storytelling* da abelhinha jataí pretende se colocar como um indicativo da necessidade de administrar conflitos tanto internos – isto é, que partem do próprio personagem – quanto externos.

Não deixa de ser significativo que algumas vezes, nas áreas de estudos sociais e ciências humanas, haja a negação<sup>35</sup> de uma “natureza humana”, mas o que basicamente essas disciplinas estudam, relatam e esmiúçam são justamente os conflitos. Guerras, história das práticas de comércio e a cooperação mercantil e a “paz” daí resultante, as disputas por território, a psicologia das massas, as revoluções, as faces e formas do poder (“simbólico”<sup>36</sup>, “em cena”<sup>37</sup>, na sua “microfísica”<sup>38</sup>), bem como os próprios estudos de narrativa, que vislumbram as relações de um personagem em conflito e a natureza do conflito<sup>39</sup> como gerador da ação dramática, por exemplo.

Já bastaria o exemplo visível, pela própria ideia do conflito como gerador de toda narrativa, como justificativa para a existência de uma “não harmonia” no universo das relações humanas. Se a língua é o lugar do entendimento, e também de conflito, é porque ela viabiliza o manifestar de ideias distintas, provenientes de seres humanos distintos e, portanto, a decorrente colisão e defesa das ideias e dos argumentos correlatos. E como é possível que as pessoas, muitas vezes, queiram as mesmas coisas – reconhecimento, símbolos de *status*, influência, bens materiais, etc. –, é possível, também, que elas se desentendam. Os seres humanos vivem em constante disputa, não porque assim anseiam ardentemente, tampouco

<sup>35</sup> Ver: PINKER, Steven. *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 684 p.

<sup>36</sup> BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 311 p.

<sup>37</sup> BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Tradução Luiz Tupy Caldas de Moura. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1982. 78 p.

<sup>38</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 431 p.

<sup>39</sup> Assunto amplamente debatido em livros de roteiro, apenas para citar alguns, mais populares: ver: FIELD, Syd. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Tradução Álvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 223 p. Ver também: VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Tradução Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 448 p. Ver: CAMPOS, Flavio de. *Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009. 407 p. Ver: SARAIVA, Leandro; CANNITO, Newton. *Manual de roteiro, ou, Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. 231 p. Ver: MACIEL, Luiz Carlos. *O poder do clímax: fundamentos do roteiro de cinema e TV*. Rio de Janeiro: Record, 2003. 158 p.

porque assim foram educados, mas, porque sendo seres humanos, tendo vontades, desejos, sonhos e vaidades, tendem a buscar a concretização dessas vontades ou, então, as válvulas de escape para isso.

As narrativas têm maior relação com a necessidade de dar vazão às complicações internas e externas dos seres sociais do que propriamente um mero exercício de criatividade e expressão artística. Quantas não são as narrativas que, pela absurda semelhança que têm com os fatos da vida, não chegam a ser mais significativas que a própria vida<sup>40</sup>? Portanto, se a natureza do conflito é o catalisador que desenvolve várias narrativas, pode-se inferir que isso se deve ao fato de que os conflitos são os motivadores das narrativas humanas, de cunho subjetivo ou objetivo, dos segmentos e grupos sociais, das próprias capacidades e incapacidades, inquietações e perturbações humanas. A vida não existe porque existem narrativas; ao contrário, as narrativas existem porque, antes de qualquer coisa, fazem parte da vida. Viver é conflitar-se, e a existência do conflito constitui o elemento central capaz de promover e desencadear o ato narrativo.

Histórias cativam, ativam a significação interna, a necessidade de estabelecer contatos e relações de preferências. É o ato de pensar, de relacionar e de comparar que define os seres humanos em relação aos demais seres viventes. Logo, pode-se dizer que toda narrativa desperta para o exercício dessas habilidades. Ao experienciar alguma coisa como sendo “boa” ou “ruim”, normalmente não se está, enquanto ser humano, julgando com base em algo racional. É o emocional que parece conduzir a interpretação. Afinal, são os sentimentos que conduzem o nosso modo de comportamento social. As narrativas, assim como os produtos que derivam delas, são eficientes porque apresentam emoções em estado potencial.

---

<sup>40</sup> Ver, por exemplo, o caso do personagem Jay Gatsby, do livro de Francis Scott Fitzgerald “O grande Gatsby”. Sobre a ideia de que algumas pessoas, na cultura popular, pensam que ele de fato existiu, ver o filme-documentário: GREAT BOOKS: The Great Gatsby. Produção: Elena Mannes. Documentário. 51’52”. USA: *The Learning Channel*. Discovery Channel, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vIqPoXj9TdM>>. Acesso em: 19 ago. 2017. Sobre o mesmo assunto, mais recentemente: SIMON, Ed. *The Case for Treating Gatsby as a Real Person*. Disponível em: <<http://nautil.us/blog/the-case-for-treating-gatsby-as-a-real-person>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

## 5 PROCESSO CRIATIVO DA *STORYTELLING* “UMA ABELHA JATAÍ”

A criação da *storytelling* aqui apresentada obedeceu a algumas etapas. A primeira foi a elaboração de uma breve narrativa/relato, visando à possibilidade de adaptá-la a diferentes mídias/suportes. Para tanto, era necessário que não fosse algo muito extenso, mas que descrevesse, tal qual uma confissão, o ponto de vista da personagem principal. Por isso, escolheu-se o estilo relato para criar a sensação de exposição de um ponto de vista.

Intitulada “Uma abelha Jataí”, a narrativa/relato desenvolvida toma por referência a abelha *Tetragonisca angustula* – gênero *Tetragonisca*, espécie *T. angustula* –, abelha melífera que utiliza para sua nidificação diferentes tipos de cavidades, tanto no ambiente rural quanto nos espaços urbanos<sup>41</sup>. Comumente, constitui sua colmeia em reentrâncias de muros, paredes, troncos ociosos de árvores, espaços em telhados e em quaisquer outros lugares onde não se sintam frequentemente ameaçadas por outros insetos – incluindo abelhas sem ferrão, de outras espécies –, onde possam, inclusive, localizar alimento sem grande dificuldade. Jataí tem seu nome popular, segundo Rodrigues (2005, p. 118), derivado da palavra “jatei”, que, por sua vez, é proveniente do “idioma guarani, dialeto m’byá”. Rodrigues (2005, p. 123), em seu estudo sobre a perspectiva de “etnoconhecimento sobre as abelhas sem ferrão”, cita dois lexicógrafos<sup>42</sup>: “[...] abelha *jatei* recebe o nome de abelha ‘jataí’ pelos brancos. A palavra *jateĩ* foi traduzida por Nogueira (1879) como sendo o ‘nome de uma abelha e significa preguiçosa’, [sic] Bueno (1987) faz a mesma referência sobre a palavra.”

Trata-se de um tipo de abelha que atinge, no máximo, cinco milímetros<sup>43</sup>, de cor predominantemente amarela, sem ferrão que, quando atacada, em situação extrema, “gruda” nos cabelos humanos e na pelagem animal. Essa abelha produz mel, embora escasso, com acentuado número de propriedades medicinais (ação antibacteriana<sup>44</sup>, por exemplo). É nativa do Brasil, onde está presente em todo o território nacional. Também é encontrada desde o México até o sul da Argentina<sup>45</sup>.

<sup>41</sup> Ver: GODÓI, Romildo de. *Criação racional de abelhas jataís*. São Paulo: Ícone, 1989. 83 p.

<sup>42</sup> RODRIGUES, Arnaldo dos Santos. *Etnoconhecimento sobre abelhas sem ferrão: saberes e práticas dos índios guarani M’Byá na Mata Atlântica*. 2005. Piracicaba. 236 f. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

<sup>43</sup> Ver: SANTIAGO, Leandro Rodrigues. *Variabilidade genética de *Tetragonisca angustula* (Hymenoptera, Apidae, Meliponini) de meliponários*. 2013. São Paulo. 119 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Genética e Biologia Evolutiva. Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

<sup>44</sup> NOGUEIRA-NETO, Paulo. As propriedades antibióticas do mel. In: \_\_\_\_\_. *Vida e criação de abelhas indígenas sem ferrão*. São Paulo: Nogueirapis, 1997. p. 263-275. 445 p. Cap. 16.

<sup>45</sup> NOGUEIRA-NETO, Paulo. Características diversas, distribuição geográfica e aclimatação. In: \_\_\_\_\_. *Vida e criação de abelhas indígenas sem ferrão*, 1997. p. 33-39. 446 p.

Posteriormente, após a apresentação da narrativa/relato, segue-se a apresentação de peças que, de fato, compõem a proposta da *storytelling* transmidial desenvolvida no presente trabalho, sendo elas (Apêndice A): a) um livro em arquivo digital, no qual a narrativa/relato é reproduzida com ilustrações; b) uma página impressa em papel jornal folha tamanho A4, com anúncios publicitários e manchetes de universo da colmeia jataí; c) seis vídeos conceituais, seguindo a duração padrão de anúncios de televisão, isto é, trinta segundos<sup>46</sup>, explorando a estética do videografismo remetendo à narrativa principal; d) três vídeos-vinheta de três segundos<sup>47</sup> de duração, visando à “viralização” e divulgação do livro/narrativa principal; e) um documentário curta-metragem, com duração aproximada de seis minutos, sobre as abelhas jataís.

A partir dessas explicações, sugere-se uma espécie de roteiro, dividido em seis estágios de aplicação da *storytelling* em ambientes escolares. Não há, contudo, nesta tese o relato da aplicação da *storytelling* “Uma abelha Jataí”, visto que, para a efetivação de tal procedimento, é necessário que os professores/mediadores desse processo passem por um processo de formação para a utilização dos recursos que a *storytelling* transmidial demanda, bem como se faz necessária a ambiência na percepção de certos potenciais que as tecnologias permitem.

### 5.1 A NARRATIVA/RELATO: “UMA ABELHA JATAÍ”

Um animal, comum na sua animalidade. Incomum, na sua velocidade, corria pela floresta de cactos. A noite chegara rápido, rápido como a flecha que os humanos costumam disparar contra as exóticas gaivotas noturnas. Não são mais flechas comuns. As atuais, pequenas, voam muito alto e, quando disparadas, fazem um grande barulho. Não era problema meu aquele animal que corria por entre os cactos.

Eu, um simples inseto, tinha meus problemas de inseto. Sou uma abelha jataí. Não me sobra muita coisa a não ser explicar por que estou aqui falando de tudo menos de mim mesmo. É difícil falar de si, mais fácil é falar dos outros. Por isso que todo mundo fala dos outros e só fala de si quando é para contar vantagens. Vou contar a desvantagem minha.

<sup>46</sup> Ver: BARRETO, Tiago. *Vende-se em 30 segundos*: manual do roteiro para filme publicitário. São Paulo: Ed. do Senac, 2004. 135 p.

<sup>47</sup> Como explicitado por Jenkins (2008, p. 97), “um anúncio criado há vários anos para a Apple Box Productions, Inc. retrata o novo consumidor jovem: o cabelo loiro escorrido caído sobre os olhos fixos, a boca curvada num escárnio ameaçador e o dedo pairando sobre o botão do controle remoto [...] ‘Você tem 3 segundos. Me impressione’, diz ele.” Ver: JENKINS, Henry. Entrando no jogo de American Idol. In: \_\_\_\_\_. *Cultura da convergência*. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2012. p. 91-131. 380 p.

A verdade é que, no passado, num passado não muito distante, tive sérios problemas. Eu costumava trabalhar, cumpria minha função. Gostava do que fazia. Ok, nem todos os dias eram divertidos, instigantes e maravilhosos, mas, sem muito esforço, eu conseguia tolerar até mesmo os piores dias da minha vida comum de abelha comum. Bastava eu fazer aquilo que eu sabia e pronto.

Até que, num dia, surge um “novo” colega na colmeia. Ele tinha viajado meio mundo e conhecia muitas, tantas e diversas coisas. Ele era igual a mim, porém era diferente. Pelo menos era assim que absolutamente todo mundo na minha colmeia tratava ele: diferente. Ele não precisava fazer qualquer coisa, ele não tinha nenhuma função.

Mas, ao voltar, concederam-lhe uma nova função “extremamente importante” e inteiramente nova. Aliás, o correto é que criaram uma função para ele. Passou a ser o Gestor Estratégico para o Futuro da Colmeia. Como era um nome muito longo, abreviaram para GEPAFUCO. Não demorou a ele criar muitas outras funções para os outros.

Antes tínhamos uma Rainha, alguns poucos zangões, que apareciam de tempos em tempos, e nós, as operárias. Entre as operárias, claro, já tínhamos algumas funções, quatro no total: faxineiras, damas de companhia (as guarda-costas pessoais da Rainha), sentinelas e coletoras. Eu era faxineira. Não tinha asas tão fortes para ser coletora, sem tanta estrutura corporal para ser sentinela. Também, não tinha tanta paciência para ser uma dama de companhia.

Mas quando tudo mudou, todo mundo passou a ter uma nova função. Só entre as faxineiras, foram criadas dez diferentes categorias. Nas sentinelas, eram mais doze. Nas coletoras, outras doze. Rainha continuava uma só. Entre as damas de companhia, criaram-se seis categorias.

O que importa dizer é que, depois da Rainha, quem mandava era o Gepafuco. Ele tinha virado uma espécie de sub-rainha. Ao redor dele, surgiram inúmeros puxa-sacos. Abelhas puxa-sacos gastavam mais tempo tentando impressionar, tentando desesperadamente inventar termos novos, criar e sugerir funções do que trabalhar. A competição por fazer um bom trabalho e ser útil deu espaço ao puxa-saquismo, procriação de invenção de funções e tentativas, mais e mais desesperadas ainda, de impressionar o Gepafuco.

Todos os dias começavam com brigas. Como todos queriam impressionar Gepafuco, todos queriam ter o direito de criar e sugerir novas funções. As brigas eram tantas, e tantas eram as abelhas tontas, que acabaram tendo que criar um “Espaço Recuperador de Abelhas Feridas”, o ESREABFE. Algo semelhante ao que os humanos chamam de “hospital”, pelo

que ouvi dizer. Também foi criado o “Departamento de Segurança das Abelhas Jataís” (DESEABJA) para gerenciar a Polícia das Abelhas Jataís (PAJ).

Eram tantas e tantas funções que cada abelha passou a viver em função de cuidar de sua própria função. Ninguém mais se “rebaixava”, só faziam aquilo que era estritamente definido pela sua função. Umas quantas abelhas, por não progredirem rápido, passaram a sofrer de ansiedade, angústia e estresse. Surgiram, então, os psicólogos-abelha, ou melhor, abelhas-psicólogo para tratar as abelhas que estavam deprimidas. Também surgiram medicamentos, indústria farmacêutica e tantas outras coisas para tratar as jataís doentes.

Para tentar espantar a tristeza, também criaram atividades recreativas e de entretenimento abelhístico. Vieram, com isso, as diferentes torcidas, as brigas, policiais especiais e mais “hospitais”; todos eles, cada vez mais, “especializados”. Cada vez mais, a Rainha sabia menos, envolvia-se menos e, por se sentir “inútil”, entrou em depressão e morreu. Elegeram nova Rainha. A filha do Gepafuco, por sinal. Criaram-se dois grupos, um de apoio e outro contra a Rainha-Gepafuco. Bem, eu confesso, tentei me acostumar, tentei me adaptar. Juro que tentei. Um dia cansei, saí pelo mundo. Tempos depois, voltei para a colmeia. Virei o Gepafuco.

A verdade seja dita, quando eu saí de lá, sabia muito pouco. Era tão pouco, que eu não sabia que sabia tão pouco assim. É comum, eu sei, no mundo dos ignorantes pensar que aquilo que sabemos, por sabermos um pouquinho mais que os outros ao redor, é saber alguma coisa. Mas, no meu caso, não era. Me dei por conta disso. Eu precisava viver, e por isso saí de lá. Fui buscar novos caminhos e velhas oportunidades.

As “novas oportunidades” só pareciam existir dentro da colmeia. Porém, era de lá que eu queria sair, inclusive mentalmente. Sim, por que tem vezes que a gente sai de um lugar, mas aquele lugar insiste em nos perseguir. É um tipo de perseguição que a gente mesmo, dia após dia, alimenta. Não deixa de ser um “monstro” que a gente alimenta de colher em colher. Hoje entregamos na boca dele um pedaço de desgosto, amanhã uma salada de ilusões e, por fim, o nosso melhor ânimo entregamos de sobremesa. O monstro segue, devora tudo.

Bem, não derrotei o monstro, apenas aprendi a lidar com ele um pouquinho. Uma das primeiras coisas de que me dei conta, depois de muito andar, cair e levantar, era de que eu não era grande coisa. Eu não era especial. Eu era mais uma abelha, só isso. Quando me dei conta disso, parei de achar que tudo que me acontecia era uma desgraça. Vi, ao pensar, que o novo sistema de gestão da colmeia era uma coisa pavorosa, detestável, mas infelizmente eu não tinha como voltar no tempo. Só podia tentar melhorar ou, pelo menos, tentar tornar as coisas menos difíceis.

## 5.2 PROPOSIÇÃO E DESCRIÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO DA NARRATIVA-ORIGEM DA *STORYTELLING* TRANSMIDIAL “UMA ABELHA JATAÍ”

A personagem central não é identificada, tampouco se identifica com um nome próprio. Ela apenas se descreve como uma abelha jataí. À medida que relata seu ponto de vista, expõe as condições da colmeia, comparando o tempo presente do seu relato com tempos anteriores. Ela basicamente descreve dois tempos anteriores: o primeiro à chegada do Gepafuco e o segundo, depois. O terceiro é o tempo presente, no qual ela se encontra na condição de nova Gepafuco. Apresenta-se, portanto, a ironia da condição da personagem central; afinal, ela se tornou aquilo que mais criticava.

Gepafuco é uma sigla que, ao mesmo tempo, nomeia uma personagem cuja função é gerir a colmeia, sujeito-alvo das críticas da personagem-narradora. A personagem central passa o tempo todo explicando como era a vida, as funções, a divisão do trabalho antes e depois da chegada da abelha Gepafuco. É um relato de experiência, na qual não é dada voz nem vez ao lado oposto. Gepafuco e seu sistema de gestão são criticados, justamente porque complexificaram e burocratizaram a vida na colmeia. Antes, aquilo que era previamente definido e estabelecido era cumprido pela própria lógica da colmeia, conforme sempre foi.

A personagem central ressalta não apenas a função que a rainha tinha antes da chegada do Gepafuco, bem como expõe a função – quase inexistente – que a rainha passa a ter depois. Gepafuco é a personagem que exemplifica a ideia de um ente que sai da colmeia, isto é, do lugar comum onde se encontra, alça voos distantes e, posteriormente, volta para ser consagrado como sujeito diferenciado dos demais. Justamente por isso, passa a ter uma nova função, não sendo enquadrado em nenhuma das quatro funções tradicionais anteriormente existentes: faxineiras, damas de companhia, sentinelas e coletoras.

Gepafuco é, ressalta-se, a representação do sujeito burocrático que, vindo de outros lugares – não descritos –, traz “novidades”. Essa personagem torna-se uma espécie de “sub-rainha” na colmeia. Graças aos seus procedimentos, como a criação de novas funções, torna-se alguém a quem quase todos querem impressionar e conquistar a atenção. Assim, o organograma da sociedade das abelhas jataís é modificado, incorporando novas e subcategorias funcionais. Como enfatiza a personagem central, o que antes era simples passa a ser complexo; portanto, todos acabam convergindo ao Gepafuco como modelo a ser seguido. Se antes a rainha reinava sozinha, na condição natural e previsível, com Gepafuco tudo passa a ser um motivo de disputa, de competição constante, de manifestação de ego, pois grande parte das abelhas passa a ter por objetivo impressionar a tão destacada abelha que

voltou “diferente”. Agradar Gepafuco é fazer parte da diferença; é, conseqüentemente, diferenciar-se em relação aos demais.

A briga da personagem-narrador é, então, uma oposição aos novos padrões e valores que a abelha Gepafuco representa. A razão de a personagem central não ser identificada por um nome reside justamente na ideia de tornar perceptível que ela é “apenas mais uma abelha”, que não se trata de alguém que, inicialmente, buscava ser diferenciada, mas, tão simplesmente, ser eficiente. Uma vez que havia uma rainha, não seria necessária a existência de outros mandantes, desde que cada qual soubesse o que fazer e cumprisse com aquilo que era pertinente à sua função.

Ao mesmo tempo, o ato de elaborar uma espécie de narrativa, na qual a personagem central não é nomeada, tem como propósito enfatizar a proporção e importância que sua “opponente” – Gepafuco – tem. Assim, a narrativa não visa criar uma identificação imediata com o leitor, expondo os problemas pessoais da personagem-narrador como se fosse algo a ser lamentado. O que se buscou com isso é que a importância recaísse no relato, no ato de narrar uma percepção, um ponto de vista sobre o “todo” da colmeia.

A história reserva, perto de seu fim, um desfecho um tanto irônico. A abelha-narrador explica no final que, um dia, ela também acabou se tornando Gepafuco. E isso aconteceu justamente depois de, também ela, ter saído da colmeia. Em nenhum momento, a personagem explicita em que lugares andou, o que aprendeu em cada situação ou como foi acolhida ao retornar à colmeia. Também não é mencionada a passagem de tempo que se deu entre a saída, a volta e a promoção ao cargo de Gepafuco. Espera-se, com isso, apelar à imaginação, oferecendo mais perguntas do que respostas. Afinal, a ausência de respostas é geradora de tensão e expectativa.

A situação de ela ter saído da colmeia deveu-se à incompatibilidade com os preceitos e mudanças que o organograma criado por Gepafuco causou. Antes disso, a personagem central tenta se adaptar ao novo sistema; depois, tenta se rebelar. Ao fim, decide ir embora. Assim, buscou-se enfatizar a ideia de que, por vezes, é necessário se distanciar das coisas, a fim de que se possam reavaliar as possibilidades. A abelha-narrador, ao voltar, está mais “madura”, menos ingênua, menos tempestiva e reativa. Isso, contudo, não quer dizer que ela concorda com o novo sistema, visto que não considera o “melhor”. A abelhinha se dá conta que, não podendo mudar o sistema, deve se adaptar, tentando aos poucos modificar aquilo que ela não considera ser o melhor.

O proposto pela narrativa, em termos de sentimento, não deixa de ser uma ideia e apelo nostálgico ao passado da colmeia, em que cada abelha desempenhava sua função, onde,

entre as operárias, existiam apenas quatro subcategorias. O reconhecimento, bem como a criação e estabelecimento de Gepafuco, não é senão a valorização daquilo que “vem de fora” e que “é diferente”. A abelha-narrador se opõe justamente porque nota que os novos tempos não oferecem a mesma segurança e estabilidade com a qual estava acostumada a viver. A redenção não ocorre. Afinal, ela, sendo Gepafuco, se dá conta de que, não podendo mudar o sistema, deve-se adaptar, tentando aos poucos modificar aquilo que ela não considera ser o melhor.

Ao mesmo tempo, na narrativa apresentada, está subjacente a ideia de “corrupção”, que desestabilizou a maneira de ser e operar que a colmeia apresentava antes da chegada e criação da função Gepafuco. Afinal, as ambições passam a estar associadas aos valores propagados por Gepafuco. A sociedade das jataís era funcional e pacífica antes da volta da abelha diferenciada, que viria a se tornar a primeira Gepafuco.

Outra ideia presente é a de que “santo de casa não faz milagre”, é sempre alguém que surge “de fora” que irá modificar as coisas e a maneira delas de ser, eis aí, portanto, a motivação da criação do personagem Gepafuco. A personagem central só se tornará Gepafuco, por sinal, quando volta, depois de uns tempos fora. A intenção, ao estabelecer isso na concepção da narrativa, vislumbra justamente atentar para o comportamento social em que a modificação ou deve vir de fora ou, quando gerada por alguém de dentro, está embasada na percepção do indivíduo que, supostamente, “trouxe novidades”.

A figura do Gepafuco também instaura a lógica de que somente alguém que veio de fora seria capaz de “suplantar” o sistema existente e, ao mesmo tempo, ser tolerado pela rainha. A rainha, por sua vez, visa representar o poder natural, aquilo que existe e é aceito por todos desde sempre. Os “novos tempos”, propostos por Gepafuco, não aniquilam a rainha; contudo, tornam-na figura decorativa, quase inoperante, embora respeitada e tendo seu lugar devidamente assegurado. Tanto é que, ao morrer a antiga rainha, quem irá ser feita rainha será a filha de Gepafuco. A ideia, portanto, de que a escolha da rainha também perpassa pela influência da figura mais percebida.

Outra proposição apresentada na *storytelling* é a ideia, comumente difundida, quase naturalizada nas sociedades humanas, ainda mais na contemporaneidade, de que “somos aquilo que fazemos”. Por essa razão, Gepafuco não é nomeado de outra maneira e sua função passa a ser o seu nome. Aliás, a proposta da narrativa evidenciada é deixar subentendido que, antes de ter a função que tem, Gepafuco era apenas mais uma abelha que nem nome tinha. Não deixa de ser uma crítica ao modelo de percepção social, que define as pessoas em função não de seus valores e ideias, mas em razão de sua atividade e funcionalidade dentro de um

sistema. A denominação da personagem de Gepafuco serve como ironia da condição de chefe. A sátira aos chefes – ou quaisquer que corporificam a função de mandante – não deixa de ser um permanente evidenciável em quase todas as situações sociais.

Ainda no primeiro parágrafo, a abelhinha narra uma situação que vê. Não se objetivou deixar explícito de que se trata de uma caçada empreendida por seres humanos a um animal selvagem. Do mesmo modo, não se pretendeu explicitar que tipo de animal seria. Apenas descreve-se que o ato ocorre numa “floresta de cactos”, ou seja, é algo que, metaforicamente, tem-se como “espinhento”. É assim que introduz sua própria maneira de ser, como alguém que não pode salvar o mundo, pois é simplesmente um inseto. Só no fim da narrativa/releto é que ela diz que pode “tentar fazer diferente”. Mesmo assim, refere-se apenas ao seu universo de abelha, uma vez que não tem poder para intervir em coisas maiores. Assim, pretendeu-se despertar a ideia de que, quando ela começa o relato, presume-se que ela já é “alguém” na sociedade das abelhas, mas continua sendo uma simples abelha.

Não há propriamente um herói, que enfrenta situações, supera-as e sai “modificado”. Relata, sim, o ponto de vista de alguém que sente a necessidade de se adaptar, embora seja percebido de maneira diferenciada, por ter feito a mesma trajetória de seu antecessor a quem criticava. A narrativa visa, metaforicamente, ser uma leitura das situações presentes nas sociedades contemporâneas. Afinal, o ponto de vista da personagem é exposto o tempo todo; tagarela, ela só fala de si; ambiciona reconhecimento imediato mesmo que critique a condição existente; fantasia “tempos idos” em que as coisas eram mais “simples” e “melhores” do que são hoje. No entanto, ao final, ela compreende – ou pelo menos assim discursa – que não é possível voltar no tempo.

O releto do ponto de vista da abelha jataí, por exemplo, como já anteriormente comentado, é uma crítica ao sistema social contemporâneo, em que se nota um acréscimo de requisitos técnicos e burocráticos em todas as sociedades. Não se está aqui pontuando uma burocracia específica, mas enfatizando o crescimento das exigências, sem que haja um aperfeiçoamento das relações, uma melhora nos serviços, ou na qualidade. Critica-se no releto – do qual a *storytelling* se origina – o imaginário social de que os conflitos são resultantes e advêm quase que única e exclusivamente do acréscimo de funções sociais e profissionais. Isso pode ser usado para refletir sobre os aspectos da sociedade contemporânea, como já referido anteriormente, assim como permite observar o universo animal e, em decorrência do comportamento dos insetos, estabelecer paralelos entre as diferentes formas de organização

social em sociedades humanas, por exemplo, algo próximo das disciplinas<sup>48</sup> ligadas à sociologia, filosofia, antropologia, história e demais áreas humanas, sociais e sociais aplicadas. Entretanto, chama-se a atenção para outro detalhe, estritamente relacionado ao universo da comunicação persuasiva, como é o caso da publicidade. Aqui, é interessante observar a passagem do crítico literário Northrop Frye (2017, p. 119-120), que, nesse sentido, expôs:

Para nos protegermos numa sociedade como a nossa, temos de ver com ironia peças publicitárias como aquele cartaz: elas significam para nós algo diferente do que dizem. A ideia aqui não é rejeitar a publicidade toda ela, mas sim desenvolver nossa própria visão da sociedade até o ponto em que possamos escolher, do que nos é oferecido, aquilo que nos interessa, e deixar o resto para lá. O que escolhemos é o que se enquadra nessa visão de sociedade.

Evidente, torna-se a necessidade de compreender o sistema da comunicação persuasiva e saber filtrá-la. Afinal, Frye (2017) comenta justamente que não é a publicidade como um todo que deve ser rejeitada, visto que ela possibilita e estimula a livre-concorrência, dissemina e amplifica a percepção de produtos e serviços que possam tornar a vida mais confortável, bem como alimenta a natureza humana, incentivando o processo de trocas, permutas e tolerância decorrentes dos atos e tratadas comerciais. Saber distinguir os apelos, compreendendo que nem tudo que é anunciado deve ser digno de consideração, não é algo que prejudica a atividade publicitária; pelo contrário, enobrece-a e estimula sua constante reinvenção, para além, é claro, de instituir uma ética mais acentuada e comprometida entre aquilo que é anunciado e os possíveis benefícios advindos de sua prática.

Outro aspecto que possui relação direta com a aplicação e os propósitos da *transmedia storytelling* “Uma abelha Jataí” tem direta relação com a disseminação e incorporação da tecnologia, por vezes, comentada e inferida nos espaços sociais, “mudança dos tempos”. Nesse sentido, Frye (2017) já pontuava em 1966, ano em que originalmente o conteúdo do livro “A Imaginação Educada” foi publicado – só recentemente teve sua primeira publicação no Brasil –, a tendência à “mitificação” que os seres sociais tendem ao lembrar de “outros tempos”. Nas palavras do autor:

---

<sup>48</sup> Há livros que flertaram com, ou então, são provenientes da área “sociológica”, que citam ou utilizam as sociedades dos insetos como recurso explicativo ou como metáfora das sociedades e organizações humanas. Apenas, para citar alguns: *Novum Organum*, de Francis Bacon; *Ensaio sobre o homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana*, de Ernst Cassirer; *A vida das abelhas*, de Maurice Maeterlinck; *A vida das formigas*, também de Maeterlinck; *Ética para meu filho*, de Fernando Savater.

Há ainda a mitologia dos “bons velhos tempos”, quando tudo era mais simples e pacato, quando todos eram mais próximos da natureza e tiravam seu leite da vaquinha, e não do supermercado. [...] Muitas pessoas gostam de acreditar que a sociedade do seu tempo de infância era uma estrutura sólida e coesa que nos dias de hoje vai ruindo a olhos vistos, à medida que a moral se torna mais frouxa, as condições sociais mais caóticas, as artes mais ininteligíveis ao homem comum, e por aí vai. Há algum tempo um arqueólogo no Oriente Médio desenterrou uma inscrição de 5 mil anos que lhe dizia isto: “As crianças não obedecem mais a seus pais, e o fim do mundo aproxima-se rapidamente”. É típico dessa espécie de mitificação social oscilar entre dois extremos sem mostrar grande apreço por coerências – e assim temos, em simultâneo aos mitos saudosistas, os mitos progressistas [...] (FRYE, 2017, p. 124).

Há, então, de se ter isso em conta e perceber que o esforço empreendido na narrativa/relato que dá origem a *storytelling* proposta apela justamente ao panorama desse esquema e sistemática de “mitificação”. Afinal, pode-se dizer que é muito comum e recorrente o argumento dos “bons velhos tempos”. No entanto, as pessoas parecem esquecer que os tempos tidos como “bons” na memória cotidiana certamente não deviam parecer assim tão “bons” aos contemporâneos daqueles tempos idos. Esse aspecto mostra a própria ironia e contradição da abelhinha-narradora. Ela sente saudade do tempo anterior e, embora tenha nele vivido, ela expressa um ponto de vista comportamental semelhante que está presente em qualquer época, de romantizar momentos anteriores vividos em determinada organização social.

### 5.3 A ESCOLHA DOS SUPORTES E POSSÍVEIS EFEITOS PRETENDIDOS

Independente das mídias/suportes adotados para dar formato e veicular a *storytelling* “Uma abelha Jataí”, adotou-se como princípio estético a ideia de “fragmentação”. Diante dessa proposição, pretendeu-se, na confecção das peças, gerar impacto através do apelo ao uso do “defeito como efeito”, semelhante ao uso de “colagens”, sobreposições e deformações. Esse *modus operandi* foi incorporado inclusive na composição das trilhas sonoras dos produtos audiovisuais, bem como na proposição dos vídeos e dos produtos gráficos. Tal proposição se ampara no contexto das visualidades cotidianas e contemporâneas, em que, de acordo com Lara Espinosa (2000, p. 143, grifo da autora), tem-se:

A cultura dos mídia, por sua vez, encontra-se no espaço do coletivo, seu caráter comunicativo é social e está disseminado nos espaços públicos. [...] o *designer* é o artista que opera nas possibilidades de expressão e transformação das linguagens visuais. Seu trabalho é reinventar o signo a partir da experiência. Nesse caso, a experiência urbana, o hábito de um novo **flâneur** que já não se emociona com os símbolos do consumo, porque os domina, mas pode encontrar, no conjunto desses símbolos, uma riqueza de repertório e de conhecimento para compreensão da cultura do seu tempo e para inventar sentidos no mundo que o cerca, como ator das práticas sociais, colaborador na estética dessas práticas.

Assim, apela-se à memória e à vivência dos sujeitos sociais que transitam no espaço urbano, por serem leitores moventes e ubíquos – para usar a acepção teórica proposta por Santaella, já debatida no corpo deste trabalho – são constantemente assediados pelos apelos visuais e auditivos, bem como chamados à interação voluntária e involuntária constantes. A experiência estética é, nessas situações, fragmentária, visto que não ocorre no contemplar pormenorizado, deliberado e silencioso. É tributária da invasão de signos, apelos sonoros e visuais, assim como de valores sociais e subjetivos próprios do ser social. Por essa razão, utilizaram-se como referências correntes contemporâneas do *design* gráfico na condição de auxiliares de inspiração e elaboração criativa, tanto no relato, que ampara a concepção das demais peças integrantes da *storytelling* “Uma abelha Jataí”, quanto nos cartazes/*e-flyers*, jornal, livro digitalizado, vídeos e documentário. Tal proposta não destoia da acepção teórica pontuada por Chartier (2014, p. 125), para quem

o mundo digital é um mundo de fragmentos descontextualizados, justapostos e indefinidamente recompostos, livres de qualquer necessidade ou desejo de compreensão da relação que os inscreve dentro das obras das quais foram extraídos. [...] Essa escrita, que combina polifonia e palimpsesto e que é aberta e maleável, infinita e em movimento, perturba as categorias que, desde o século XVIII, têm sido o alicerce da propriedade literária e de todas as práticas e hábitos de leitura. No reino digital, não é o objeto escrito que é dobrado, como no caso do manuscrito ou da página impressa, mas o próprio texto. Isso significa que a leitura consiste em “desdobrar” aquela leitura móvel e infinita.

O relato, sob a perspectiva da abelha-narrador, desenvolvida como narrativa principal para a elaboração da *storytelling* transmidial, não é apenas ponto de partida para o desempenho da estratégia criativa das demais peças/produtos a serem desenvolvidos, mas também esboça os caminhos e as potencialidades a serem explorados. Por exemplo, a sociedade das jataís, sofrendo influência e modificações, devido ao sistema implantado por Gepafuco, passa a ter novas instituições, como visto: hospitais, polícia, pelotões especiais, times e torcidas organizadas, indústria farmacêutica, tratamentos psicológicos. A narrativa, portanto, possibilita o desenvolvimento de outras histórias correlatas, que esmiúçam a mudança no universo das jataís; buscam evidenciar um estado permanente de mudanças, a materialidade e uso de diferentes suportes/mídias reforçam o sentido proposto pelo conteúdo da narrativa/retrato. Assim, a materialidade e o conteúdo não coexistem simplesmente, mas são pensados e elaborados conjuntamente, a fim de que possa ser obtido o melhor de cada suporte/mídia enquanto recurso expressivo.

Como em toda e qualquer sociedade, a organização, o sistema de governo e a gestão vão se complexificando à medida que a sociedade se complexifica. Onde eram necessários

agrupamentos com poucas funções delimitadas, passa a haver uma amplitude de funções e, conseqüentemente, possibilidades de atuação profissional que antes não existiam. Assim, a sociedade das jataís representada na narrativa/retrato permite o desmembramento da narrativa em produtos que não contam propriamente novas histórias; entretanto, explicitam coisas relacionadas ao conteúdo da trama principal. Por isso, justifica-se a opção, como recursos de expansão da narrativa principal, a elaboração de um jornal; seis vídeos promocionais, de trinta segundos de duração; três vídeos-vinheta de três segundos cada um e, por fim, um documentário curta-metragem sobre as abelhas jataís, exemplificando como elas são perceptíveis nos espaços urbanos.

A ideia, assim, é fazer com que o universo imaginário proposto na narrativa central, isto é, no relato da abelhinha, possa gerar produtos anexos que, por serem derivados, possam estimular a função final; despertar para a percepção das abelhas jataís e, ao mesmo tempo, que sirva para questionar as sociedades humanas contemporâneas. As abelhas jataís, são avistáveis em cidades, não possuem ferrão, logo, não “picam” os seres humanos e os animais. Assim, quase nunca percebidas, exceto pelo olhar atento de pessoas que já conhecem a espécie e seu comportamento, bem como por profissionais das ciências biológicas e agrárias em geral, tornam-se algo curioso a ser explorado tematicamente como personagens de uma *storytelling* transmidial.

### 5.3.1 Livro digitalizado

Na proposição da *storytelling* em questão, entendeu-se a necessidade de que a narrativa/retrato tivesse como suporte as páginas de um livro ilustrado. Trata-se do produto principal, da *storytelling* propriamente dita, consistindo em ato inaugural da trama. Assim, optou-se pelo formato de livro digitalizado. Serve como um arquivo possível de ser lido e acessado em diferentes plataformas. Da tela do computador e *notebook* convencionais aos *tablets* e *smartphones*. Há possibilidade de ser lançado como um produto mercadológico e não se descarta a possibilidade de ter uma futura versão como livro impresso.

Figura 1 – Fotomontagem – Livro digitalizado



Fonte: o autor (2017)

Como livro digitalizado, ele apresenta uma estética mais próxima da arte gráfica, através da utilização de tipografia e exploração dos elementos de composição e diagramação (proposição e ordenamento das linhas, cores, texto e a relação com o fundo), do que propriamente um livro ilustrado convencional. Nele, não há desenhos da abelhinha que conta a história, não há qualquer “caretinha” ou tentativa de figurativizar a personagem narradora, bem como não há qualquer representação desenhada de outros personagens. Há ilustrações, ao fundo das páginas, invocando a estética da isogravura, que consiste, basicamente, em imprimir “carimbos”.

A isogravura faz o uso de isopor<sup>49</sup> como material de incrustação dos traços. O procedimento obedece às seguintes etapas para sua elaboração: primeiro, utilizando-se uma ponta de lápis ou qualquer outro objeto pontiagudo (pode ser uma caneta esferográfica, uma vareta de madeira ou, até mesmo, um palito de dentes), passa-se a “desenhar” sobre a lâmina de isopor. Assim, cria-se um relevo, uma saliência protuberante. Em seguida, preferencialmente, com o uso de um rolo ou pincel, cobre-se com tinta a superfície onde os traços foram feitos. Por fim, a lâmina de isopor é decalcada contra a folha de papel. Dependendo da tinta utilizada, deve-se deixar em torno de dois minutos e, posteriormente,

<sup>49</sup> Nome comercial do poliestireno expandido, comumente abreviado por PSE. Ver: SARANTÓPOULOS, Claire I. G. L. et al. *Embalagens plásticas flexíveis: principais polímeros e avaliação de propriedades*. Campinas: Cetea, 2002. 267 p.

cuidadosa e lentamente, descola-se o papel da lâmina de isopor, obtendo-se, assim, a imagem resultante. Seria um equivalente contemporâneo, “mais ecológico”, da xilogravura<sup>50</sup>.

As figuras presentes como “fundo”, nas páginas do livro digitalizado, apresentam motivos gráficos que foram impressos em papel, sendo, posteriormente, amassados e reimpressos, sofrendo, por fim, sobreposição de elementos de colagem, por exemplo, pétalas, folhas e caule de rosa secas e a inserção de fita adesiva transparente, numa possível metáfora visual da “fragmentação”. Os motivos das figuras de fundo que ilustram as páginas, na maioria das vezes, invocam o formato dos favos nas colmeias jataís, embora não seja explicado em nenhum dos produtos, o formato dos favos constitui um elemento de composição gráfica e visual.

Nas páginas finais, apresenta-se um desenho estilizado da abelha jataí em seu aspecto “inseto em pleno voo” e não como figura antropomorfizada, como comumente se vê em produtos literários do gênero. Em seguida, as páginas foram fotografadas, sofrendo manipulação digital, a fim de que apresentassem diferentes tonalidades e efeitos de cor. Por fim, sobre a arte das páginas, foi acrescentado o texto, que foi datilografado, sendo que, propositalmente, omitiram-se os acentos gráficos, da mesma forma que, propositalmente, foram inseridos caracteres que denotassem uma espécie de “correção” ou “censura” feita em máquina de escrever, por exemplo, na página 4 do livro, quando, antes de uma nova frase há uma longa sequência de caracteres da letra “x”.

A inserção de acentos foi feita digitalmente, tentando simular o traço humano, como se escrito com uma caneta hidrocor, remetendo-se à ideia de “canetinha”, com a qual, comumente, crianças brincam ou utilizam em desenhos, sobretudo nos anos escolares iniciais. A estética do texto escrito em máquina de escrever visa remeter a algo mais “antigo” e convencional, para, de certa maneira, causar a impressão de que o “novo” e o “velho” coexistem num mesmo suporte. Porém, tratando-se de procedimentos técnicos, o texto foi fotografado, recortado e inserido digitalmente nas páginas, com isso criando uma textura de colagem e distorção visual de algumas palavras, ora enfatizando, ora necessitando de uma leitura mais atenta e “trabalhosa”.

Objetivou-se uma leitura que, embora atraente pelo uso das cores, fosse ligeiramente “dificultada”. Isso se baseia na seguinte lógica: tudo o que é muito fácil, prontamente

---

<sup>50</sup> Técnica que consiste em fazer escavações em lâminas/tábuas de madeira, deixando evidente o relevo. Posteriormente, aplica-se à superfície tinta, sendo a lâmina/tábua posicionada contra o papel. Ao levantar o papel, tem-se como resultante as inscrições/desenhos que haviam sido entalhados. Ver: CARVALHO, Gilmar de. Xilogravura: Os percursos da criação popular. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 39, p. 143-158, 1995.

acessível e não oferece nenhuma resistência, dificilmente impacta. Se pouco impacta, não gera emoção. Se não emociona, acaba não criando significado, sendo, com o tempo, facilmente esquecido. Pode-se afirmar que os seres humanos acabem sempre levando na lembrança/memória os momentos de grande impacto/emoção. A emoção estética é causada, inclusive, pelo “estranhamento”<sup>51</sup>.

Ao mesmo tempo, ao ter-se, na elaboração das peças que compõem a *storytelling* transmidial “Uma abelha Jataí”, um padrão estético que tenha relação com a lógica da “fragmentação”, apelou-se ao uso de sons e imagens que causassem, além do estranhamento, um possível “desconforto”, visto que a personagem principal também é alguém que está “descontente” em seu mundo. Ela não consegue, por mais que queira, se adaptar. O novo sistema implantado na colmeia não a agrada, mas, ao mesmo tempo, ela não pode voltar atrás, como na contemporaneidade, permeada pelos apelos comerciais e o uso das tecnologias da comunicação e informação. Por mais que se possa pensar e, porventura, advogar que, em outros tempos, as coisas eram diferentes e, quiçá, mais “fáceis”, a realidade proposta em tempos atuais é permeada pela amplitude de funções e papéis sociais.

Esse panorama no qual as pessoas se encontram atualmente não parece lhes oferecer “a visão de um todo”, porém faz sentir e perceber a realidade permeada de várias outras “realidades” e apelos. Por exemplo, um sujeito que, em outros tempos, passava boa parte da sua vida numa mesma localidade, interagindo com as mesmas pessoas, formava seus laços afetivos, em que os assuntos, na maioria das vezes, versavam sobre os acontecimentos cotidianos. Hoje, esse mesmo sujeito hipotético possui vínculos com espaços e instâncias que podem estar quilômetros e quilômetros distantes. Ele consome informações e notícias sobre os mais diversos assuntos, sem que, para isso, precise fazer qualquer grande esforço. Basta que ele esteja inscrito em canais de notícias, para, na tela de seu dispositivo ubíquo, surgir informações que ele, talvez, jamais iria motivadamente buscar. Uma após a outra, as informações vão tomando espaço e invadindo a existência desse sujeito que é agora, voluntaria ou involuntariamente, consumidor de informações e apelos também mercadológicos.

As informações que chegam até o sujeito hiperconectado têm, na grande parte das vezes, como características: a superficialidade, a instantaneidade, a efemeridade e a

---

<sup>51</sup> Como apresentado em Reis (2013, p. 111, grifos do autor), “Segundo [Viktor] Chklovski, o fenômeno do **estranhamento** consiste na criação de efeitos destinados a suscitar, no leitor, uma estranheza que contraria a rotina.” Ver: REIS, Carlos. A linguagem literária. In: \_\_\_\_\_. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 77-122. 447 p.

interatividade – já que lhe é facultada a possibilidade de comentar e compartilhar –, que enfatizam o potencial instantâneo de reagir. Em certas situações, muitas vezes, não ocorre qualquer ponderação ou análise mais demorada. É consumo, puro, simples e instantâneo, tal qual um refrigerante, por exemplo. É aberto, consumido e prontamente tem sua embalagem descartada. O consumo de um impele o consumo de outro e mais outro, significativas vezes. Ao fim, tem-se não a experiência de uma situação de consumo em especial, mas fragmentos. Os fragmentos voltam-se muito mais ao impacto e apelo sensacional do que ao conteúdo.

Contudo, convém atentar-se para o fato de que, nos produtos narrativos, a fragmentação assemelha-se com a própria vida; afinal, sempre se aprendem coisas não por que nos eram expostas de uma vez, mas aos poucos. Assim sempre foi em coisas cotidianas, por exemplo, a fofoca, os acontecimentos políticos. O que a contemporaneidade acentuou, porém, foi a instantaneidade do explanar dessas impressões e sensações, não havendo, por vezes, maior ponderação ou contemplação dos “prós” e “contras”. Ao fim, o sujeito “informado”, devido ao volumoso e incessante número de apelos, acaba sem qualquer possibilidade de “juntar as partes”, tendo oportunidade reduzida de se conectar e, assim, soldar-se com “o todo”. Sua noção da realidade, portanto, passa a ser uma coleção de retalhos, de fragmentos.

Diante do exposto, optou-se pela confecção de vídeos de curta duração, tendo como parâmetro a já tradicional duração dos anúncios/comerciais publicitários na televisão brasileira: trinta segundos<sup>52</sup>. Apela-se, assim, ao imaginário e à experiência de quase toda e qualquer pessoa – incluindo os adolescentes e jovens – que, ao crescer tendo a televisão como “padrão” das imagens em movimento, inconscientemente se acostumou com a duração média de trinta segundos. São seis vídeos de trinta segundos, nos quais estão presentes referências à narrativa principal, isto é, o relato presente no livro digitalizado “Uma abelha Jataí”. Não são, contudo, peças de promoção publicitária da narrativa original. São vídeos complementares, visto que possuem certa independência, apresentando sempre alguma frase em caracteres escritos na tela, que, por sua vez, visam remeter ao conteúdo da peça narrativa principal, a narrativa/retrato.

---

<sup>52</sup> Diferentemente de outros países, onde o espaço publicitário é comercializado e precificado em razão dos segundos de veiculação, o formato de “trinta segundos” exatos tem sido o eterno e “imutável” padrão de veiculação de anúncios televisivos no Brasil. São aceitos, por sua vez, desdobramentos desta duração, sendo eles: quinze segundos, quarenta e cinco segundos, um minuto, etc. Como exemplifica Barreto (2006, p. 106), “o filme publicitário pode ter 5, 15, 30, 45 segundos e até um minuto. O formato de 5 segundos, porém, é chamado vinheta e dificilmente conta uma história. É comum, nos 5 segundos fazer o teaser, ou seja, criar o suspense de uma campanha.” Ver: BARRETO, Tiago. Roteirizando. In: \_\_\_\_\_. *Vende-se em 30 segundos: manual do roteiro para filme publicitário*. São Paulo: Ed. do Senac, 2004. p. 41-108. 135 p.

### 5.3.2 Vídeo promocional 1 – 30 segundos

Figura 2 – Fotomontagem – Vídeo promocional 1



Fonte: o autor (2017)

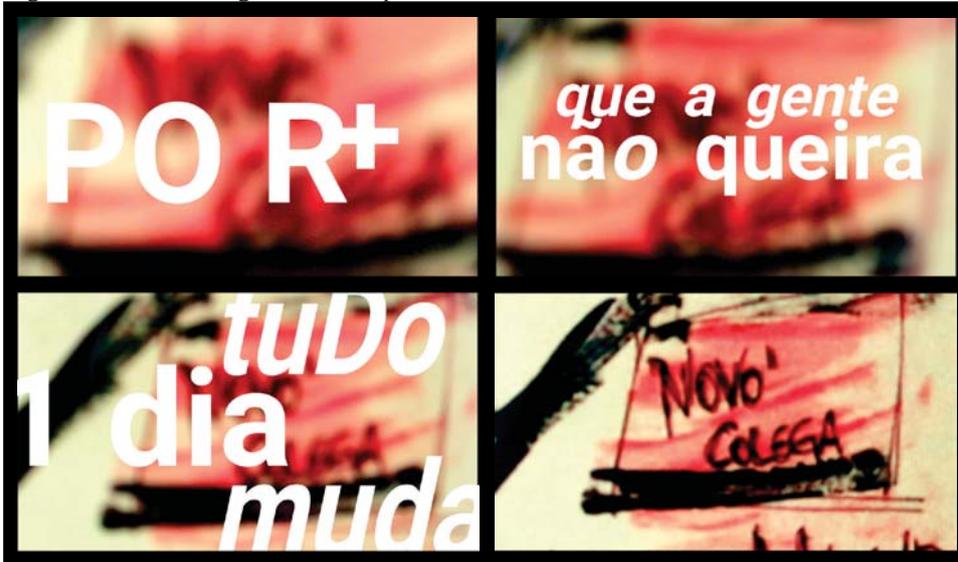
O vídeo começa com oscilações de coloração verde na tela, permanecendo assim por alguns segundos, com o intuito de gerar expectativa. A tonalidade verde acentua para algo próximo do azul, para, em seguida, surgir a frase “Eu tenho 1 método”. A frase inicial decompõe-se e, desse modo, elementos ilustrativos sugerindo o formato de um cacto invadem a tela em tons verdes, para novamente se tornarem azulados e aparecer a complementaridade da frase: “Que se chama oi”. A frase se desfaz e, assim, uma pergunta simples é apresentada, em caracteres maiores e centralizados “Oi?”. A resposta surge fragmentada em duas telas subsequentes, sendo assim exposta: “É... observar”, numa primeira tela, e, em seguida, “e interagir!” A mensagem de modo contínuo seria: “Eu tenho 1 método, que se chama oi. Oi? É... observar e interagir!”.

### 5.3.3 Vídeo promocional 2 – 30 segundos

Neste segundo vídeo, o início se faz com uma tela de tonalidade preponderantemente vermelha, na qual há uma inscrição que apenas será legível ao término do vídeo. Em seguida, os caracteres apresentados surgem com a inscrição: “Por +”, numa outra tela é complementada com a inscrição “que a gente não queira”, tendo por conclusão, “1 dia tudo

muda”. O último trecho do vídeo, por fim, apresenta aquilo que no início aparecia desfocado pela câmera: “novo colega”.

Figura 3 – Fotomontagem – Vídeo promocional 2



Fonte: o autor (2017)

Assim, a ideia apresentada numa frase ficaria: “Por + que a gente não queira, 1 dia tudo muda”. Nesse caso, a resposta do vídeo fica subentendida pela ideia de que o advento do “novo colega” causou as mudanças. Esse pequeno dito é complementar ao propósito da história exposta na narrativa/relato principal. Ou seja, serve ao mesmo tempo como resumo e como um “consolo”. Afinal, deve-se lembrar de que a abelha que narra a história aprendeu lições e/ou se deu conta das mudanças que aconteceram na colmeia e, conseqüentemente, em sua vida.

#### 5.3.4 Vídeo promocional 3 – 30 segundos

Figura 4 – Fotomontagem – Vídeo promocional 3



Fonte: o autor (2017)

“P/ o bem ou p/ o mal, coisas novas sempre vão surgir”. Eis a mensagem do terceiro vídeo. Nessa proposição audiovisual, a ênfase também se faz pela imagem/desenho que será perceptível somente no fim do vídeo, que é quando aparece, ao fundo, o desenho estilizado de uma bala de revólver e uma flecha. A ideia evidenciada busca fazer uma espécie de reflexão sobre a evolução tecnológica. Sobre ambas – flecha e bala de revólver – há um “x” vermelho, que explicita certa ideia de interrupção/proibição. Afinal, as balas são as “novas flechas” usadas pelos humanos, segundo a narrativa “Uma abelha Jataí”.

### 5.3.5 Vídeo promocional 4 – 30 segundos

Figura 5 – Fotomontagem – Vídeo promocional 4



Fonte: o autor (2017)

No quarto vídeo, começando com uma inscrição parcialmente desfocada, lê-se: “operárias”. A abelha que faz o relato é justamente uma abelha operária. Uma “E entre tantas”, por isso a segunda tela de inserção e caracteres apresenta “eu era”, tendo entre as palavras “eu” e “era” a palavra “operárias” que nessa altura do vídeo já está bem nítida. Por fim, na última inscrição sobre a imagem de fundo, surge o último grupo de caracteres que apresenta: “só + 1”. Utilizando-se do recurso de edição de vídeo, a possibilidade de conferir diferentes velocidades às letras na tela faz com que a inscrição “+1” fique menos tempo, restando a palavra “só” por mais alguns instantes. Configura-se, portanto, referência ao relato da abelha jataí, onde ela fica sozinha. Estando sozinha, ela partirá em busca de oportunidades, distante da colmeia.

### 5.3.6 Vídeo promocional 5 – 30 segundos

Figura 6 – Fotomontagem – Vídeo promocional 5



Fonte: o autor (2017)

A primeira escrita vista no vídeo é: “trabalho útil”. Assim, já está propondo algo que, em caracteres, complementa “São poucos”. Na ilustração, é posto em evidência o desenho de uma seta que aponta para baixo. Quando a frase “que fazem alguma coisa” surge na tela, o desenho presente na imagem é complementado visualmente pela presença de um pequeno amontoado de pontinhos, um está destacado em maior, seguido da inscrição, na própria imagem captada pela câmera, “eu e uns poucos”. Depois disso, a inserção de caracteres: “a maioria não passa de” que terá seu sentido completo nas inscrições da imagem “base” do

vídeo: “puxa-saco”. Ao centro da última tela, aparece a inscrição “Gepafuco” rodeado da repetida escrita “puxa-saco”.

### 5.3.7 Vídeo promocional 6 – 30 segundos

Este vídeo é, entre os seis, o que mais objetivamente faz referência explícita ao relato da narrativa de origem. A primeira tela já apresenta, logo no início, a palavra “eu”. Trata-se, portanto, da personagem principal que, explicitamente, invoca a si mesma. A palavra “eu” irá surgir e desaparecer duas vezes antes que a inscrição “por + que” surja na tela. Novamente “eu” ressurgir e, em seguida, de modo separado, “queira” reforça o sentido de alguém que quer e não pode efetivar alguma coisa. “Eu” surge e se vai rapidamente, enquanto a câmera corre pela tela, denotando a errância da personagem. Essa pretensão é representada visualmente pelos pequenos objetos em filetes/fragmentos que sobrepõem o fundo amarelo. A ideia de utilização da cor amarela tem a ver com a própria cor natural das abelhas jataís. A abelha, personagem central da *storytelling*, terá sua resolução exposta pelos segmentos frasais: “não posso” e “voltar no tempo”. O primeiro “não posso” está escrito repetidas vezes, em linhas que vão aumentando de tamanho como se fosse uma ideia que se repete, uma afirmação a ser reiterada, tal como a intenção pelo uso das telas que, rapidamente, trazem a inscrição “eu”. Por fim, a ideia de “voltar no tempo” traduz a lógica de que aquilo está feito.

Figura 7 – Fotomontagem – Vídeo promocional 6



Fonte: o autor (2017)

Destaca-se ainda que toda vez que surge a palavra “eu”, neste sexto vídeo, pretendeu-se enfatizar uma espécie de personalidade gráfica à abelhinha. Desde o primeiro “eu” até o último, gradualmente, a imagem vai ganhando nitidez e amplitude, mostrando, no surgimento do último “eu”, a personagem sendo vista nitidamente de corpo inteiro. A estética de rabiscos, como se fosse uma representação-rascunho, deve-se à intenção de enfatizar que essa abelha, embora seja a personagem principal dessa narrativa, não tem nada que a diferencie das demais, exceto o fato de que é ela que narra a história. Desse modo, a abelha enfatiza sua condição de abelha, bem como uma postura de maturidade e certa humildade; afinal, ela não tem nome, nem sobrenome. Ela era uma operária jataí que, ao voltar, torna-se Gepafuco, mas nada além disso é revelado. Ela é, então, parte do todo.

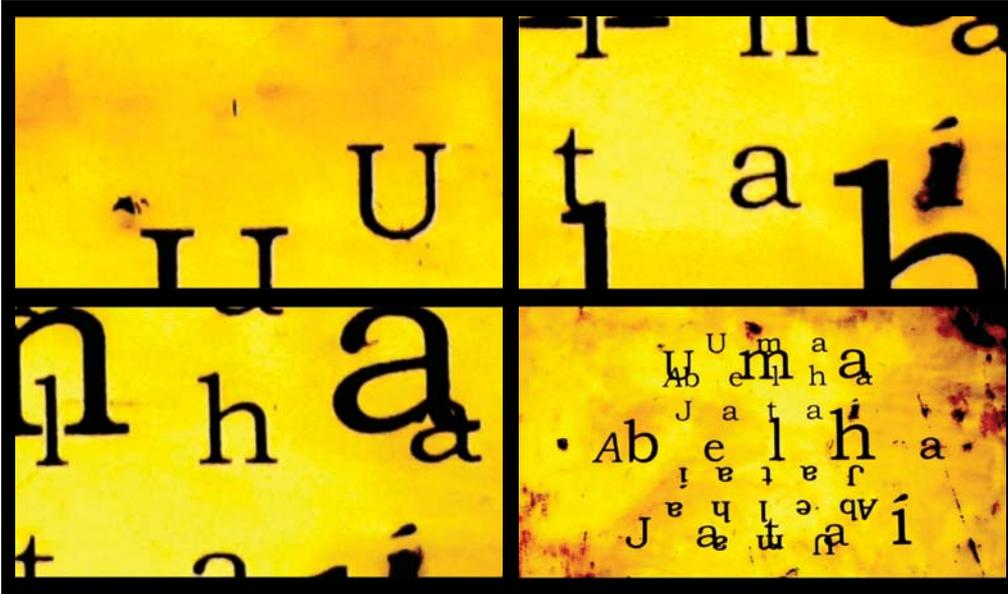
### 5.3.8 Três vídeos-vinheta – 3 segundos cada um

Os três vídeos-vinheta visam ser breves peças de divulgação da narrativa principal e dos materiais correlatos – os seis vídeos de trinta segundos; o jornal; os cartazes/*e-flyers*; o documentário –, funcionando como *teasers*<sup>53</sup> da narrativa. Utiliza-se, portanto, a arte da capa do livro digitalizado como elemento de unificação visual. Pelo curto formato, três segundos, pretende ser algo capaz de ser divulgado via internet, seja pelo uso de aplicativos, seja pela inserção em redes de relacionamento, seja em aplicativos de troca de mensagens instantâneas, por exemplo, o *Whatsapp* ou *Telegram*.

Figura 8 – Fotomontagem – Vídeo-vinheta 1

---

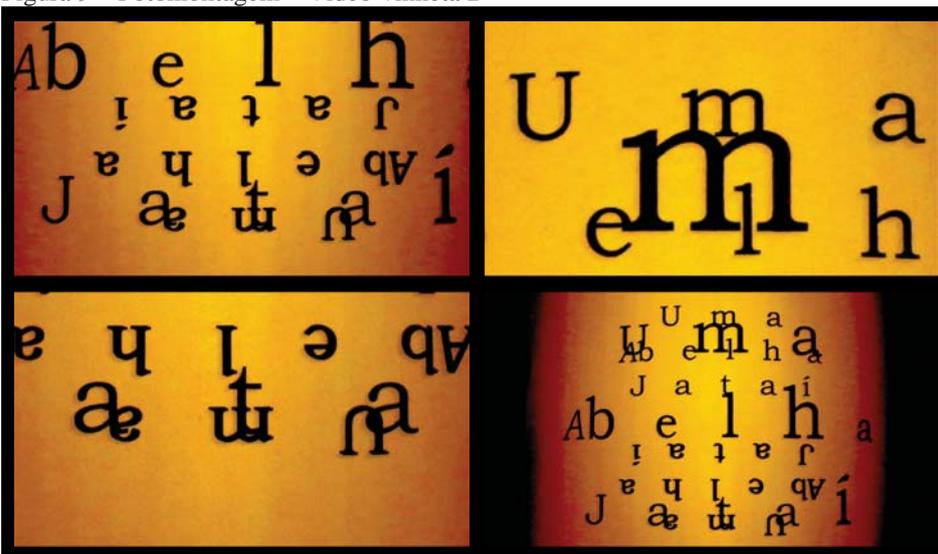
<sup>53</sup> *Teaser* é um termo frequentemente utilizado em publicidade. Sendo proveniente da língua inglesa, significa “provocar”. Assim, o *teaser* pode ser utilizado tanto em peças gráficas quanto em mídias eletrônicas e digitais. Comumente é empregado como forma de estimular a percepção de algo, preparando o possível público-alvo para a campanha publicitária que virá depois. É, por exemplo, utilizado como uma espécie de pré-anúncio em que não fica claro quem é o anunciante, sendo sua conexão estabelecida posteriormente com as peças que serão veiculadas. Na televisão brasileira, é frequentemente utilizado pelas emissoras como forma de gerar expectativa sobre um novo programa ou telenovela que iniciará dias depois. Ou, conforme Figueiredo (2005, p. 86), “o *teaser* é um anúncio que tem por função provocar a curiosidade do consumidor. Em geral, são publicados pares, ou seja, o *teaser* hoje e a revelação (com a solução da proposição feita no *teaser*) no dia seguinte.” Ver: FIGUEIREDO, Celso. *Redação publicitária: sedução pela palavra*. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2005. 148 p.



Fonte: o autor (2017)

São pequenos e breves vídeos cuja intenção é despertar a curiosidade e a indagação. Neles estão presentes apenas as inscrições e manipulações gráfico-digitais do título da narrativa principal, isto é, da proposição criativa “Uma abelha Jataí”. Entretanto, os vídeos são concebidos para serem uma exposição gradual, indo da legibilidade mais “confusa” e fragmentada, interpondo a alternância rápida de telas, que se intercalam para desembocar na capa do livro digitalizado, como no caso do primeiro vídeo-vinheta, seguido de um segundo vídeo mais lento que o primeiro.

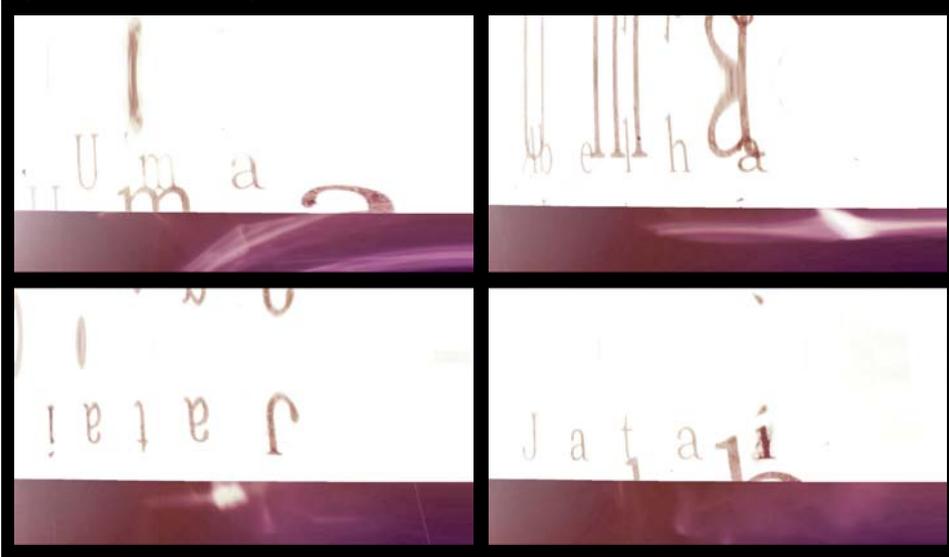
Figura 9 – Fotomontagem – Vídeo-vinheta 2



Fonte: o autor (2017)

Para o terceiro vídeo-vinheta, opta-se por cores mais apagadas, como se remetessem ao padrão estético das reprografias, popularmente conhecidas pela designação da marca registrada Xerox. Serve como uma, quem sabe pouco perceptível conscientemente, metáfora para a ideia de algo que se reproduz. Não é gratuito que o terceiro vídeo seja o que apresenta o menor número de troca de telas. É propositalmente mais lento.

Figura 10 – Fotomontagem – Vídeo-vinheta 3



Fonte: o autor (2017)

Por ser mais lento, o terceiro e último dos vídeos-vinheta quer ser percebido/lido de modo mais fácil em comparação aos dois anteriores. É como se preparasse o espectador para um ritmo mais calmo. Serve ainda para induzir a percepção de que perceber uma informação não pode ser através do ritmo alucinante, rápido e superficial; ele exige um fluxo mais lento, demorado. Essa estratégia está associada à lógica sensorial dos produtos que compõem a *storytelling* “Uma abelha Jataí”, pois o último dos produtos audiovisuais é um documentário, que, por sua vez, demanda um ritmo mais lento e contemplativo se comparado aos demais vídeos.

### 5.3.9 As trilhas sonoras dos vídeos

A intenção na composição e criação das trilhas sonoras dos vídeos – tanto os de 30 segundos quanto os vídeos-vinheta – objetiva intercalar momentos de “estranhamento”, pela utilização de acordes dissonantes, com momentos de “superação”. Todavia, não se apela a um sistema padrão de progressão harmônica delimitada previamente como numa

composição/partitura convencional. Os sons que compõem as trilhas são provenientes de instrumentos musicais convencionais – guitarra, contrabaixo, acordeom, piano e sintetizadores – que, uma vez gravados, foram, posteriormente, manipulados em programas de computador e aplicativos de mixagem digital dos parâmetros do som. Assim, não era possível prever o resultado antes de a edição e mixagem de som estar concluídas.

Não são trilhas sonoras “normais”, pois visam representar momentos de incerteza e de certa “instabilidade”, visto que evocam, na maior parte das vezes, os sons dos instrumentos como ruídos e não como uma melodia claramente definida, como se fosse algo “cantarolável”. Servem os sons, na acepção dos vídeos propostos, como um agrupamento de fragmentos sonoros, tal como uma representação do universo sentimental da abelhinha. Afinal, ela não está totalmente harmonizada com a situação da colmeia, mesmo depois de ter voltado e ter-se tornado a nova chefe.

#### 5.3.10 O “Jataí Jornal”

A proposição de um arquivo gráfico digital a ser impresso como jornal, mesmo que impresso em tamanho A4, pretende remeter ao apelo de um dos veículos de comunicação, de amplo alcance, mais antigos da história midiática. Ao mesmo tempo, por ser um jornal proveniente do universo das abelhas jataís, entendeu-se que não deveria seguir a lógica formal normalmente utilizada em jornais impressos. Assim, as manchetes e os anúncios publicitários fazem uso da mesma fonte/tipografia, tendo, por sua vez, modificada a maneira de apresentação, isto é, a diagramação. Sobrepondo os escritos, como se estivessem a disputar os espaços na página, o “Jataí Jornal” revela seu processo de leitura. Deve ser manipulado constantemente, exigindo que seja rotacionado seguidas vezes, para que possam ser lidas as informações. Na maioria das vezes, os anúncios são mais destacados que as manchetes.

Figura 11 – Jornal – Frente





eletrônicos, visto que estão em formato digital assim como o jornal. No primeiro cartaz, a frase apresentada pretende ser uma releitura do adágio popular: “santo de casa não faz milagre”.

Figura 13 – Cartaz/E-flyer 1



Fonte: o autor (2017)

A abelha-narrador, personagem principal, está jocosamente justificando a situação do seu colega que volta à colmeia como “novo colega”. É por estar na condição de novidade que a abelha que volta recebe uma nova função, Gepafuco, portanto. Uma evidência de quando a função desempenhada se converte em nome/fator de identificação. Ao mesmo tempo, se compreendida pelo ponto de vista da abelha-narrador, a frase deste primeiro cartaz não deixa de ser a descrição da situação irônica da própria narradora, pois também ela, ao voltar, torna-se Gepafuco. Isso é reforçado pelo efeito de distorção de algumas letras, estratégia essa que está refletida e associada ao “Jataí Jornal” e, também, ao clima das demais peças audiovisuais.

No segundo cartaz, é apresentada, numa primeira e rápida leitura, a frase: “você sozinho”, enfatizando o ponto final, dado pelo recurso gráfico de distanciar um pouco a letra “o” da palavra “sozinho”, seguida de um ponto final. Ambiciona-se reforçar a ideia de que estar sozinho é uma constante na existência, sobretudo, a humana. Afinal, nos momentos difíceis, sobretudo naqueles em que o sujeito se depara com a necessidade de ir “contra tudo e todos”, quase sempre se está sozinho. Eis a natural condição dos seres humanos e a possível e consequente maturidade disso. Nem sempre estar rodeado de pessoas semelhantes é estar acompanhado, visto que muitas decisões competem única e exclusivamente a cada um como indivíduo dotado de vontade.

O reforço da ideia de “sozinho” é que o restante das frases, complementando a ideia proposta, está posicionado dentro das letras “o”. No “o” da palavra “você”, é lido: “não importa quanto apoio possa ter” e, da mesma forma, no primeiro “o” da palavra “sozinho” tem-se: “no fundo sempre estará”. Há, então, a possibilidade de leitura de que “não importa quanto apoio [você] possa ter”, “no fundo [você] sempre estará sozinho”. Ao mesmo tempo, tanto a palavra “você” quanto a palavra “sozinho” fazem o uso de uma fonte que aparece “amontoada”, como se a condição de estar sozinho e se referir à alguém, isto é, um “você” funcionasse como um apelo/ensinamento moral. Quem está sozinho, afinal, não deixa de estar junto de si mesmo.

Figura 14 – Cartaz/*E-flyer* 2



Fonte: o autor (2017)

A terceira frase exposta em cartaz/*e-flyer* busca evocar o panorama da colmeia jataí e, do mesmo modo, evoca uma reflexão sobre a sociedade contemporânea: “A vida + complexa não gera + ação, apenas + movimento.” As palavras “ação” e “movimento” são destacadas em itálico, na tentativa de corporificar/representar o movimento em relação às demais palavras presentes na composição gráfica. Dois dos três sinais de adição também estão em itálico. O reiterado uso do sinal de adição, presente inclusive nos vídeos – lido como “mais” –, pretende explorar a referência ao mundo da matemática, como se tudo fosse calculável e preciso. Outra possibilidade semântica é que, ao explorar o grafismo desse símbolo de adição, faz-se referência aos sentidos opostos que se cruzam para gerar uma soma. O sinal de “mais” nada mais é do que a sobreposição de dois traços em sentidos contrários. E são sentidos contrários que acabam “somando”. O sinal de “menos” é simplesmente um traço, em sentido único. Já o

sinal de mais é a resultante visual de dois sentidos opostos que se cruzam, ou seja, somente os “opostos” em equilíbrio geram soma.

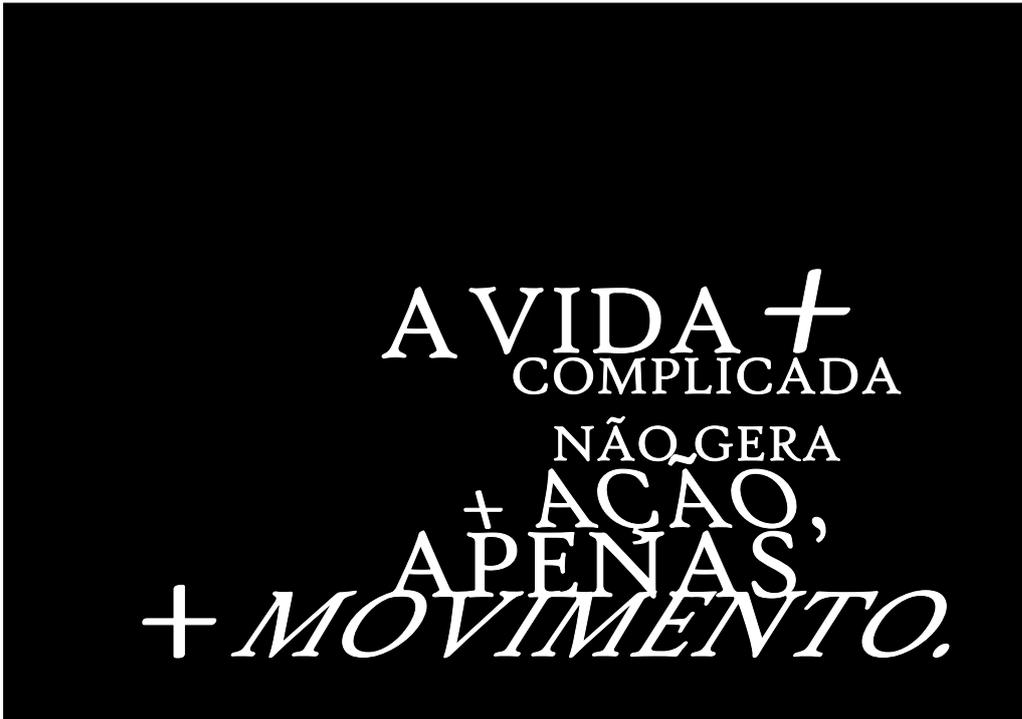
Vive-se na atualidade a presença de contextos nos quais “tudo se soma”, tudo gera movimento, mas não, necessariamente, ação<sup>54</sup>. A ação é um movimento feito segundo algum propósito, pode-se dizer que consiste em algo “calculado”. Já o movimento pode ser qualquer coisa, banal e comum, que pode não gerar nada. O contraditório também é válido, visto que, se “movimento” fosse considerado como um agrupamento político, valeria como algo mais “coeso” que a ação. Porém, na *storytelling* esboçada no presente estudo, o conceito de “ação” se torna mais evidente como um *slogan* para fins persuasivos do que fazendo referência ao desenvolvimento da personagem central. Uma tomada de ação não necessita de um grupo, mas pode partir de um único indivíduo motivado para tanto; afinal, a ação é que define o personagem<sup>55</sup>. Salienta-se, no entanto, que a personagem narradora não executa nenhuma “ação” concreta, no sentido tradicional da ação como é comumente utilizada em proposições de roteiro dramático que seguem a estrutura conhecida como “a jornada do herói”<sup>56</sup>.

Figura 15 – Cartaz/*E-Flyer* 3

<sup>54</sup> Citação comumente atribuída ao escritor norte-americano Ernest Hemingway: “Não confunda movimento com ação.”

<sup>55</sup> Em proposições teóricas sobre o roteiro cinematográfico, a ideia de ação é acompanhada sempre da ideia de personagem. Segundo Maciel (2003, p. 22), “ação é o que um personagem faz com o propósito de alcançar alguma coisa. Ela é essencialmente interna, embora sempre se manifeste exteriormente, de alguma maneira. Segundo Eugene Vale, a estrutura da ação é tripla e se refere aos três momentos que definem a temporalidade: passado, presente e futuro.” Ver: MACIEL, Luiz Carlos. O roteiro. In: \_\_\_\_\_. *O poder do clímax: fundamentos do roteiro de cinema e TV*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 15-31. 159 p.

<sup>56</sup> A “jornada do herói” é uma definição, cuja criação é atribuída ao antropólogo norte-americano Joseph Campbell; apareceu pela primeira vez em seu livro “O herói de mil faces”. Constituiu-se, ao longo dos anos, em estratégia amplamente empregada em produtos narrativos, sobretudo, os filmes hollywoodianos, a tal ponto de o roteirista e escritor Christopher Vogler (2006, p. 51) criar um manual voltado apenas à aplicabilidade da jornada do herói. Nele encontra-se a seguinte definição: “apesar de sua infinita variedade, a história de herói é sempre uma jornada. Um herói sai de seu ambiente seguro e comum para se aventurar em um mundo hostil e estranho. Pode ser uma jornada mesmo, uma viagem a um lugar real: um labirinto, floresta ou caverna, uma cidade estranha ou um país estrangeiro, um local novo que passa a ser a arena de seu conflito com o antagonista, com forças que o desafiam.” Ver: VOGLER, Christopher. Um “Guia prático”. In: \_\_\_\_\_. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Tradução Ana Maria Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 47-68. 447 p.

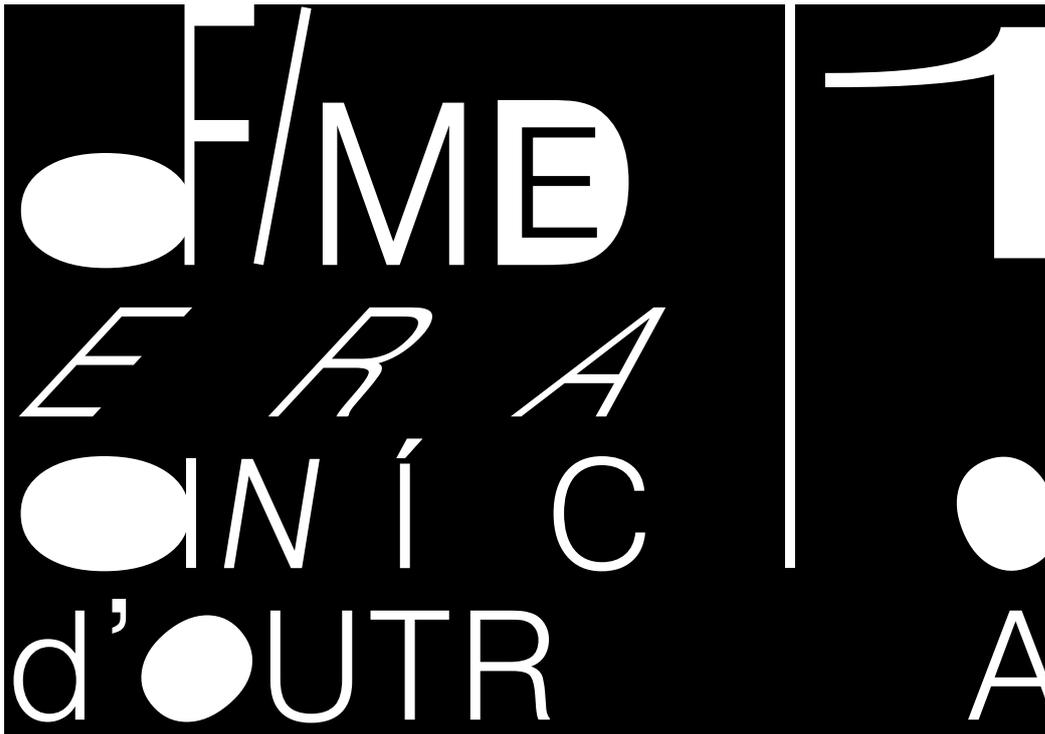


Fonte: o autor (2017)

O mais complexo, em termos de legibilidade, é o quarto cartaz. Com uma estrutura e disposição frasal um tanto quanto que geometrizantes, traz a seguinte inscrição: “O fim de 1 era/ O início d’outra”. Atenta-se para o fato de que a letra “o” novamente é utilizada como veículo de diferenciação. Ao mesmo tempo que consiste num “todo”, fechado e redondo, consiste como forma “perfeita”. São “Os” fechados, completados pela cor sólida. Servem de metáfora do ponto final<sup>57</sup> que expõe a conclusão de uma ideia, ao mesmo tempo que despertam para a possível interpretação de “algo sólido”. Os “O’s” das palavras “início” e “outra” são preenchidos; contudo, só o último “o” da palavra “início” está inclinado. Visa realçar a ideia de que todo início é instável, do mesmo modo que o advento de uma “outra” situação – como uma outra era, ou outra época, por exemplo – sempre apresentará instabilidades e surpresas, mesmo que parta de algo “sólido”.

Figura 16 – Cartaz/E-Flyer 4

<sup>57</sup> Como exemplifica Chartier (2014, p. 157, grifos do autor), referenciando o impressor Étienne Dolet, em meados do século XVI, “cada sentença ou *période*, quando sujeita à “respiração humana”, pode ser estruturada por pausas de três possíveis durações, indicadas por três sinais de pontuação diferentes: o *point à queue ou virgule (a vírgula)*, a *comma*, como Dolet chama o ponto e vírgula, ‘que é colocado numa sentença suspensa’, e o *point rond*, ponto-final, que ‘é colocado no fim de uma sentença’”. Ver: CHARTIER, Roger. Pausas e tônicas. In: \_\_\_\_\_. A mão do autor e a mente do editor. Tradução George Schlesinger. São Paulo: Ed. da Unesp, 2014. p. 153-173. 352 p.



Fonte: o autor (2017)

O segundo “i” da palavra início é utilizado graficamente como um elemento de pontuação. Assim o fim do “início” marca um espaço de ruptura, pois todo início de alguma coisa tende a corresponder com o término de algo anterior. Da mesma forma, a palavra “outra” é grifada como “d’outra” expondo um sentido um tanto quanto arcaico. Por essa razão, escolheu-se destacar a palavra “outra” como “d’outra”, em que o “a” final aparece distanciado do restante da palavra. É outra era, mas dependente de algo que existiu antes. Afinal, ninguém cria “do nada”, e sim por meio do estabelecimento de “novas” relações<sup>58</sup> entre diferentes conteúdos.

<sup>58</sup> Como exemplificam os roteiristas Leandro Saraiva e Newton Cannito (2004, p. 48), parafraseando o sociólogo Vilfredo Pareto, “[...] a criatividade é a capacidade de estabelecer novas relações entre os elementos de um repertório comum a todos. A tarefa do roteirista é desse tipo: dar forma nova a relações entre fatos supostamente desconexos da vida.” Ver: SARAIVA, Leandro; CANNITO, Newton. Criação: as técnicas da arte. In: \_\_\_\_\_. *Manual de roteiro, ou, Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. p. 45-56. 231 p.

### 5.3.12 Documentário Jataí

A proposta de documentário não está relacionada aos estilos tradicionais de documentário<sup>59</sup>, porém se apoia na ideia de documentário como uma espécie de “comentário<sup>60</sup>” sobre um evento, situação, fato ou elemento da realidade, sendo capaz de gerar apelos sociais. Objetivou-se, portanto, buscar a proximidade com estilos mais contemporâneos da prática documentária; há momentos em que “pouca coisa” acontece na tela – os também chamados “tempos mortos<sup>61</sup>” – em que se apela ao efeito de contemplação. Pretendeu-se despertar a atenção através do olhar, apelando-se à expectativa e à tensão. Difere, portanto, do estilo jornalístico das matérias de telejornais, bem como dos vídeos informativos publicitários, em que, normalmente, as imagens são utilizadas como ilustração daquilo que vai sendo exposto/narrado.

No “Documentário Jataí”, pretendeu-se enfatizar a necessidade de leitura tal qual nas demais peças que fizeram o uso do recurso audiovisual. Caracteres são combinados com as variações de dinâmica e entonação presentes na trilha sonora, criada especialmente para este produto. Contudo, diferentemente das trilhas sonoras presentes nos outros audiovisuais – vídeos-vinheta e dos seis vídeos promocionais –, no documentário, pretendeu-se deixar a trilha mais amena, sem a interrupção causada pelas sobreposições e mixagens sonoras de ruídos. Entende-se o documentário como a peça mais formal – embora ainda apele para a

---

<sup>59</sup> De acordo com Bill Nichols (2005, p. 47-49), teórico amplamente referenciado sobre documentários, há pelo menos quatro estilos identificáveis de documentário: “[1] o estilo de discurso direto da tradição griersoniana (ou, em sua forma mais exagerada, o estilo “voz-de-Deus” de *The March of Time*) [...] Seu successor, [2] o cinema direto [que faz o uso de câmera na mão gravando os sons em sincronia com as imagens]. [...] Nos anos 1970, vimos o surgimento de um terceiro estilo [3], que incorpora o discurso direto (no qual personagens ou narrador falam diretamente ao espectador), geralmente na forma de entrevistas. [...] Mais recentemente [...] [4] em que os filmes assumem formas mais complexas, que tornam mais visíveis os pressupostos estéticos e epistemológicos [...] deixando patente o que esteve implícito o tempo todo: o documentário sempre foi uma forma de re-presentação, e nunca uma janela aberta para a “realidade.” Ver: NICHOLLS, Bill. A voz do documentário. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). *Teoria Contemporânea do Cinema: Documentário e narrativa ficcional*. Volume II. São Paulo: Ed. do Senac, 2005. p. 47-67. 325 p.

<sup>60</sup> O documentário como “comentário” constitui acepção ampla defendida por Robert B. Musburger (2008, p. 122, grifo nosso), por exemplo, em que está evidente a função social dos documentários desde seu surgimento: “os primeiros documentários foram criados por acidente. Fotografias de guerras ocorridas na metade do século XIX na Europa e na Guerra Civil dos Estados Unidos se tornaram **comentários** sobre o preço da guerra em termos de sofrimento e morte. De forma não intencional, os fotógrafos criaram um documentário emocional antiguerra.” Ver: MUSBURGER, Robert B. Documentários. In: \_\_\_\_\_. *Roteiro para Mídia Eletrônica: TV, rádio, animação e treinamento corporativo*. Tradução Natalie Gerhardt. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 121-135. 301 p.

<sup>61</sup> Sobre o conceito de “tempos mortos”, segundo Renata Gomes (2016, p. 114), seriam momentos do filme “em que ‘nada acontece’, usando a relação dos personagens com o ambiente como nexos para a narrativa.” Ver: GOMES, Renata Correia Lima Ferreira. A poética dos tempos mortos: diálogos entre o cinema e o videogame. *Revista Mídia e Cotidiano*, n. 10, p. 98-118, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/view/320>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

fragmentação visual e narrativa – e, por isso, entendeu-se que deveria ser o produto audiovisual mais calmo e sóbrio na utilização de efeitos e mudanças de tela.

Figura 17 – Fotomontagem – Documentário Jataí



Fonte: o autor (2017)

A edição do documentário é mais lenta, a variabilidade de imagens é menor e a duração dos planos – o espaço de imagem contínua entre um corte e outro – é maior. Assim, o espectador tende a ser obrigado a olhar o principal, isto é, as abelhas jataís. Elas são mostradas voando, saindo e voltando para a colmeia e, em alguns breves momentos, trazendo pólen nas patas traseiras. Para enfatizar sua presença e preponderância como temática e foco narrativo do documentário, optou-se por, seguidas e repetidas vezes, trabalhar com as imagens em câmera lenta. Assim, pretendeu-se que o olhar incidisse para o comportamento, a peculiaridade e a presença desse inseto que comumente, no espaço urbano, costuma se alojar em buracos, frestas de muros, paredes e entre telhados.

O documentário inscreve-se numa lógica informativa, não tão persuasiva e, pouquíssimas vezes, opinativa. Também, não faz qualquer conclamação preservacionista. Não visa ser panfletário, nem pretende abordar as jataís sob uma perspectiva ecológica no sentido de um manifesto. Ainda, o documentário não pretendeu ser uma exposição do potencial medicinal do mel dessas abelhas, tampouco objetivou um sentido extrativista ou de criação planejada e deliberada das abelhas em questão. Entendeu-se que seria necessário chamar a atenção para a existência das abelhas jataís, que elas podem ser vistas no espaço urbano sem,

no entanto, incentivar quaisquer razões que pudessem conduzir a um pensamento de exploração econômica ou material.

Outra estratégia adotada como princípio criativo foi a da informalidade, de modo que, numa primeira parte, o documentário faz referência às abelhas no plural. Já, nessa segunda parte, o documentário, fazendo uso do singular, refere-se à abelha. Isso visa, portanto, aproximar o espectador, podendo daí decorrer duas leituras: faz associação à personagem-narrador; refere-se à jataí enquanto espécie.

Assim, sendo um breve documentário informativo, e não algo técnico ou de metodologia de criação e manejo, a intenção é servir de estímulo para o olhar diferenciado às abelhas jataís. Não se visa qualquer pretensão explícita de um método de educação ecológica, mas simplesmente despertar a atenção para esses pequeninos insetos que, inofensivos, permitem lembrar que a natureza é uma constante – senão a principal – da existência. Ao eleger tematicamente como algo a ser visto/contemplado demoradamente no documentário, busca-se, de certa maneira, a valorização da percepção humana, que, no transcorrer do dia a dia, por vezes, nem percebe que tais curiosos insetos existem e fazem parte do mundo, inclusive das cidades. E mais, que podem estar nos muros das casas, dos prédios, nas praças e demais lugares do espaço público.

Entende-se que qualquer pessoa que possa vir a ter interesse na criação de tais abelhas irá, se for o seu intuito, buscar informações. Caso contrário, será como qualquer informação na sociedade contemporânea, entra-se em contato, toma-se conhecimento e, tempos depois, é esquecida. No entanto, não terá sido em vão, pois sempre haverá aquelas pessoas que se “lembram”, já “ouviram falar” ou, então, “um dia na escola eu vi um vídeo.” Afinal, os seres humanos só conhecem aquilo que desejam conhecer, que lhes trouxe algum significado ou com o qual tiveram algum contato.

#### 5.4 A SOMA DAS PEÇAS E O EFEITO PRETENDIDO

A resultante das peças, tanto gráficas – mídias *off-line* – quanto audiovisuais, visa à consecução de uma *storytelling* transmedial. O fim pretendido é o despertar do interesse pela leitura e a ambição pelo “degustar” das palavras. A prosa tenta se transmutar em poética visual, visto que os vídeos combinam sons e imagens em sincronia. As imagens buscam evocar o ato da escrita. Conseqüentemente, a leitura que se faz apela aos códigos utilizados na leitura convencional, pois requer que seja lido o texto que na tela se faz presente. O texto presente na tela deve ser somado ao sentido do texto feito imagem que é apresentado nos vídeos.

Buscou-se, na composição de cada uma das peças, despertar a atenção para as possibilidades do texto escrito: essa modalidade textual não deixa de ser um meio econômico, de comunicação ágil, capaz de evocar imagens mentais muito mais impactantes – visto que apela diretamente à imaginação do leitor – do que a síntese programada por um diretor audiovisual. Assim, pode-se dizer que se objetivou transformar o texto em imagem. Não como é feito comumente pelos estratagemas do roteiro cinematográfico, nos quais o texto, elaborado como roteiro, traz a descrição do ordenamento das cenas, apresenta as ações e as falas dos personagens, para depois, na etapa de filmagem/gravação, ser transformado em imagens. Aqui o texto foi privilegiado como elemento constituinte, dinâmico e essencial das imagens.

Qualquer palavra que receba uma ênfase diferenciada, colocada em contexto distinto do comum, pode gerar interpretações diversificadas. Aliás, esse é o poder da palavra que, conforme é grifada, gera interpretações diferentes da acepção que inicialmente possuía. Desse modo, entende-se que a palavra é o elemento celular gerador de todo o processo de construção narrativa. O que seria dos enredos e tramas se não fossem as palavras? A potencial expressividade de uma única palavra reserva em si a potencial origem de diversas imagens. As imagens, quando interpretadas como síntese de alguma coisa, não são redimensionadas em imagens; são delimitadas, transformadas, mutabilizadas em palavras. É desse modo que as imagens criam efeitos persuasivos. Todo sujeito que apresenta uma imagem acaba gerando/estimulando textos ou palavras mentais em seus receptores/destinatários. Ressalta-se que não foi desenvolvida uma logotipia/marca, para “unificar” as peças, como seria no caso de uma ação publicitária. A ideia é que a unidade destas fosse conferida pela proposta, isto é, por meio da aplicação efetuada em ambiente escolar por um professor/mediador.

## 5.5 METODOLOGIA E APLICABILIDADE DA *STORYTELLING* “UMA ABELHA JATAÍ”

O processo de aplicação da *storytelling* aqui desenvolvida visa à colaboração/articulação do professor como figura central. Por esse motivo, pode ser facilmente adaptada às condições existentes – desde que haja um mínimo de recursos tecnológicos –, sendo utilizada como um recurso de apoio ao ensino no despertar da consciência preservacionista/ecológica, ou como recurso de estímulo à curiosidade sobre aspectos científicos em relação à fauna e à flora. Embora não tenha por preocupação evocar aspectos relacionados à ecologia, não se descarta a possibilidade desse vínculo, cabendo ao professor/mediador fazer aproximações temáticas/conceituais.

Assim, esta *storytelling* transmidial foi concebida levando em conta uma aplicabilidade gradativa e hierárquica dos seus produtos. Obedeceria, então, à seguinte proposição de aplicabilidade:

1. **Estágio 1: Disponibilização dos vídeos-vinheta em meio eletrônico, em ordem.** O primeiro apresenta uma legibilidade muito confusa, rápida e, em decorrência disso, incerta. O segundo, por ser mais lento, torna um pouco mais perceptível a leitura do título exposto. Já o terceiro visaria à clara percepção do título, visto que, nas telas que se sucedem, forma-se, sem confusão, a frase “Uma abelha Jataí”, e cada tela apresenta uma das palavras que integram o título da narrativa proposta. Os vídeos devem ser disponibilizados por intermédio do uso de computadores (num laboratório de informática, via *e-mail*, por exemplo) ou, se houver a possibilidade, compartilhado via aplicativos de trocas de mensagens. Entre cada uma das exibições do vídeo, o professor/mediador pode questionar: “O que você percebeu? O que você conseguiu ler/entender? Assim, pretende-se que os alunos/espectadores manifestem desconforto e dificuldade de leitura. Pode o professor/mediador, após terem os alunos se manifestado, comentar que a duração curtíssima dos vídeos tem como referência estudos que demonstram que o tempo médio das pessoas, ao “pular de um canal para outro”, enquanto estão zapeando<sup>62</sup>, é de três segundos.
2. **Estágio 2: Disponibilização, em meio eletrônico, do livro digitalizado “Uma abelha Jataí”.** Depois de terem tido contato com os vídeos-vinheta, em que a capa do livro era anunciada, passam a ter acesso ao livro digitalizado, em que a narrativa/relato “Uma abelha Jataí” está escrita e ilustrada com grafismos. Os alunos podem ser estimulados a estabelecer conexões com aquilo que, anteriormente, haviam visto nos vídeos-vinheta. É um apelo ao efeito de “familiaridade”, de lembrança a algo no estilo “acho que já vi”. Desse modo, entrando em contato direto com a narrativa em questão, podem debater, mediados pelo professor, aspectos e percepções sobre o entendimento, ou não, da narrativa apresentada e sua relação com os breves anúncios de três segundos (duração de cada um dos vídeos-vinheta).
3. **Estágio 3: Disponibilização, em meio eletrônico, dos vídeos promocionais (em qualquer ordem).** Ao serem disponibilizados, os vídeos visam, ao mesmo tempo,

---

<sup>62</sup> Zapear, aportuguesamento derivado de *zapping*, palavra cuja origem, na língua inglesa, apresenta a conotação de “ir a algum lugar ou fazer algo apressadamente”. Dessa definição deriva o ato, praticado pelos espectadores/ouvintes de “pular” rapidamente entre os canais – tanto na emissão televisiva quanto radiofônica – em busca de algo que pareça interessante. Ver: YOSHIURA, Eunice Vaz. O vídeo. In: \_\_\_\_\_. *Videoarte, videoclípe: investidas contra a 'boa forma'*. São Paulo: Porto de Ideias, 2007. p. 14-27. 98 p.

acrescentar posicionamentos e pontos de vista derivados em relação ao conteúdo da narrativa/retrato (exemplo: vídeo 1, “método oi”), mas, também, remeter diretamente às situações narradas, por exemplo, o agrupamento de “puxa-sacos” ao redor da personagem Gepafuco (vídeo 5), ou (vídeo 6) ao término – “moral” da história” – do relato, em que a abelha-narrador se dá conta de que não pode “voltar no tempo”.

4. **Estágio 4: Disponibilização do material impresso “Jataí Jornal”.** Ao terem em mãos o jornal impresso em tamanho A4, em que as manchetes de notícias e anúncios relacionados ao universo da narrativa “Uma abelha Jataí” estão dispostos de uma forma “não linear” – alguns estando inclusive de cabeça para baixo –, objetiva-se obrigar certo grau de “interação” com esse material. A proposta visa estimular o debate, novamente mediado pelo professor, como maneira de visualizar a ironia à sociedade de consumo, aos partidarismos, às ideologias e todo aparato e sistemática social. A necessidade de disponibilização de algo físico, como é o caso do jornal, deve-se ao intento de tornar “materializada” a experiência da *storytelling* que, até esse momento, só foi vivenciada em ambiente/suportes *on-line*. Ao mesmo tempo, a dimensão A4, consistindo numa folha a ser impressa frente e verso, segue o padrão comumente adotado e presente em impressoras, sendo, portanto, algo relativamente exequível de ser impresso e disponibilizado aos alunos com um custo relativamente baixo.
5. **Estágio 5: Projeção em tela e/ou com o uso de equipamento multimídia, do “Documentário Jataí”.** Sendo exibido e objetivado enquanto assunto de debate, pode ser explorado tanto em relação a temas de ordem ecológica, preservacionista, quanto em relação ao estilo de vida atual, no qual o frenesi dos compromissos diários, bem como o trânsito das cidades e a rotina pouco propiciam a contemplação da natureza e a descoberta de seres tão interessantes como as abelhas jataís, que acabam constituindo suas colmeias em muros, telhados, paredes e troncos de árvores presentes nos espaços urbanos.
6. **Estágio 6: Disponibilização, em formato impresso e/ou eletrônico, dos quatro cartazes/e-flyers.** A ideia com esses últimos materiais é gerar a propagação da *storytelling*, visto que, podendo ser disponibilizada em meios eletrônicos, pode ser compartilhada e, conseqüentemente, utilizada como recurso de “propaganda” da *storytelling* transmidial “Uma abelha Jataí”. Tanto o impresso quanto o *e-flyer* permitem que os interatores tenham algo do qual possam “se apropriar” e, em decorrência, divulgar e comentar.

Por fim, a lógica de aplicação em “estágios” visa respeitar a adaptação dos materiais conforme a disponibilidade dos recursos e de tempo, bem como adaptar-se aos possíveis propósitos e estratégias do professor/mediador. Assim, pode ser que alguém opte por exibir os vídeos-vinheta em intervalos regulares, um em cada período, ao passo que outro professor/mediador opte por disponibilizá-los/exibi-los em intervalos de dez minutos, por exemplo. Pode ser a *storytelling* trabalhada em intervalos de dias, prevendo a disponibilização de cada vídeo-vinheta, bem como dos vídeos promocionais, divulgando-os um por dia.

A maleabilidade do processo de veiculação permite, inclusive, que o professor/mediador possa “ganhar tempo” e estabelecer novas relações, pesquisar materiais complementares e desenvolver ações, conforme as observações advindas das reações e possível interação, ou não, dos alunos. Ainda, possibilita que, dependendo da disciplina, conteúdo ou propósito correlato de desenvolvimento metodológico e didático, possam ser explorados assuntos diversos, por exemplo: o ensino no uso de tecnologias; os efeitos sociais das tecnologias; aspectos relacionados ao meio ambiente e preservação; o cotidiano dos espaços urbanos e das cidades; os meios de comunicação; os estilos e estímulos visuais e sonoros. Enfim, a lista poderia ser infindável, cabendo ao professor/mediador exercer a sua subjetividade enquanto sujeito que se apropria dos recursos e opções tecnológicas e não como mero executor/exibidor.

Assim, as possibilidades potenciais são derivadas do esforço humano, tanto do professor/mediador, que deverá passar por ambientação para se apropriar desses recursos, quanto dos alunos, que utilizarão os suportes tecnológicos em uma mesma lógica associativa, em que a narrativa – expressa no conteúdo da narrativa “Uma abelha Jataí” – é o fator aglutinante e derivador de sentidos. Reforça-se, portanto, a percepção da narrativa como elemento principal de qualquer ato humano de comunicação, socialização e convívio. Ressalta-se o papel dos suportes/mídias e seu potencial de agregar e veicular sentidos decorrentes de sua materialidade, visto que a experiência de manipular uma folha de papel com inscrições com diagramação invertida – caso do “Jataí Jornal” – é diferente da manipulação do texto em *tablet*, *smartphone* ou tela de computador.

De igual modo, a estratégia de disponibilização dos materiais pode amplificar ou aniquilar o propósito da *storytelling*. O intervalo entre um anúncio e outro – caso dos vídeos promocionais correlatos à narrativa/relato principal – e o interesse despertado, ou não, dos alunos servirão para a efetivação dos propósitos da *transmedia storytelling*. Afinal, como anteriormente visto neste estudo (capítulo 3), a *storytelling* transmidial tem seu sucesso

verificado quando é replicada e comentada pelo maior número de pessoas, ou seja, quando aqueles que com ela interagem se tornam, de alguma maneira, seus fãs.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer proposição de inovação exige, antes de qualquer coisa, reviver, experimentar e conhecer o que veio antes. É por este motivo que a presente tese que aqui finda não deixou de contextualizar coisas que podem ser, por vezes, interpretadas como “banais” e já dominadas. Por exemplo, o capítulo 2, que trata da narrativa como elemento constituinte da vida e da cultura. Mediadora da comunicação humana, a narrativa é o elemento presente, mas, sobretudo, é a condição de fazer a vida valer a pena. Por que, então, deixar de considerar isso, em nome de uma, quem sabe, objetividade acentuada, se viver é ato subjetivo antes de qualquer coisa?

De igual modo, a inovação *transmedia storytelling* não é propriamente uma inovação na possível acepção “revolucionária” que o termo possa trazer consigo. No entanto, não deixa de ser uma inovação do ponto de vista de imersão num cenário mediatizado e midiático. Capacita o explorar de mundos inventivos – como toda e qualquer narrativa –, porém, ao contrário de outros tempos, ela busca criar diferentes experiências. Afinal, a vontade de experimentar já faz com que as coisas não fiquem estanques, gera dinâmica e exercício. Seria mais fácil, quem sabe, reproduzir o já consagrado, aceito e planificado padrão que tantas vezes “deu certo”. Todavia, dificilmente se estaria criando e inaugurando inventividades, demandando novos esforços e pensamentos. Estar-se-ia, ao consagrar o já consagrado, replicando aquilo que já se conhece, se viu e se sabe.

A estratégia *transmedia storytelling*, por sua existência, prontamente impacta pelo simples fato de demandar a manipulação dos elementos e referência de manifestações midiáticas que já existem. Contudo, exige mais do que isso. Conclama para o ato interminável – e tão tipicamente humano – de mudança e adaptação. Mudar pode, inclusive, ser o ato de reconhecer o desconforto, ao passo que adaptar representa a necessidade de entender como as coisas estão acontecendo e, assim, procurar significá-las novamente. Resignificar, vale lembrar, é competência humana.

Outros apelos que tangenciaram a proposição deste trabalho são tributários de outras duas condições humanas: liberdade e responsabilidade. Não se exerce qualquer tentativa – capaz de impactar e gerar mudanças – sem saber ser necessária a ponderação entre liberdade e responsabilidade. Uma narrativa, ao mesmo tempo que é um ato de expressão, é um ato de responsabilidade. Palavras seduzem, impactam, demandam a atenção, povoam imaginários e dão formas aos sonhos. Agora, amplificadas pela possibilidade de serem vistas em movimento, ao mesmo tempo que apelam visualmente com cores, velocidades diferenciadas e

sonoridades incomuns, as narrativas ganham exponenciais potenciais de apreciação. A narrativa transmidial não deixa de ser uma estratégia em que se pode notar que, se um produto não agrada, outro pode, quem sabe, agradar. Eis, portanto, a liberdade.

A responsabilidade invocada no processo de possíveis aplicações da *storytelling* transmidial em ambientes escolares está, no entender deste trabalho, diretamente relacionada ao professor. Esta figura tão cara, tão importante, não deveria ser submersa pela percepção – já amplamente difundida – de um sujeito cumpridor de ordens e metas. A responsabilidade é a de se fazer articulador de sentidos; sua vivência diferenciada em relação aos alunos constitui um fator não para impor respeito e “autoridade”, mas para conquistá-los, uma vez que justamente a figura do professor traz em si toda a presença e vigor das articulações efetivas e inteligentes. Não omissor, mas ativo criador de significados e instrutor de olhares diferenciados e sensibilidades, o “educador” estaria, talvez, ensinando a percepção que no mundo existem contratempos, revezes e “dores”, porém transponíveis.

A aplicação que não acontece, no âmbito deste trabalho, de implementar, mensurar e avaliar a recepção da *storytelling* elaborada, não invalida o esforço. As ideias, necessárias como referência de ordenamento e processo criativo, buscaram entrecruzar a realidade do mundo contemporâneo: fragmentário, hiperconectado, ubíquo, pouco hierárquico, palco de subjetividades e revoluções silenciosas que culturalmente vão se verificando. Por ser potencialmente acessível – ao toque dos dedos –, cria-se a ilusão de que “tudo está perto”, quando, em realidade, tudo é como sempre foi: incerto.

A narrativa, em sentido amplo, representa o esforço de perdurar. Para continuar existindo, é preciso ter significado. Para que isso seja possível, é necessário se adaptar. O processo de elaboração de uma *storytelling* transmidial não deixa de demonstrar que as coisas adquirem novas roupagens, novos formatos, novas ferramentas e estratégias, a fim de permitir aos seres humanos continuarem sonhando. Trata-se das palavras, expressões e dos significados que elas carregam. Aquilo que soa “bem posto” para uma geração é, por vezes, descartado e desprezado na geração seguinte, embora, saliente-se, sob alguns aspectos, a única coisa que mudou foi a forma.

As técnicas e meios para o ensino e a aprendizagem, portanto, precisam se reinventar, não devendo, contudo, abandonar o constante estado de busca – seja nos significativos exemplos do passado, seja nos traços inspiradores que parecem projetar um futuro –, para que a vontade como estímulo primeiro possa ser sempre presente. Do mesmo modo que a vontade deve ser estimulada, o compromisso do mediador/professor deve ser assumido, não porque lá

supostamente está a promessa de uma grande remuneração econômica, ou em razão de um *status* social, já quase inexistente, da condição profissional.

O compromisso do professor talvez deva ser assumido pela potencial recompensa de, quem sabe um dia, ver-se naquela situação ímpar, em que, ao olhar nos olhos de outros seres humanos, possa constatar certo “deslumbramento” em relação ao modo de sentir e estar no mundo. Quando para de questionar o mundo, quando para de tentar, para o sujeito de aprender e passa a desconhecer o “maravilhamento” que algo “novo” acrescenta à existência. Estará sujeitado. Ao acaso de toda e qualquer mudança, estará sem saber se aquilo que muda é portador de algum significado. E mais, estará sozinho e deverá tentar buscar em si mesmo o significado que jamais lhe foi ensinado, sem, contudo, conseguir apre(e)nder. Afinal, embora redundante, nunca é demasiado tarde para lembrar: seres humanos aprendem a ser seres humanos porque vivem entre seres humanos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Formação do leitor. In: \_\_\_\_\_. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 9-17. 173 p.
- BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Tradução Luiz Tupy Caldas de Moura. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1982. 78 p.
- BARRETO, Tiago. Roteirizando. In: \_\_\_\_\_. *Vende-se em 30 segundos: manual do roteiro para filme publicitário*. São Paulo: Ed. do Senac, 2004. p. 41-108. 135 p.
- BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. 258 p.
- BORDINI, Maria da Glória. Leitura no século XXI: o meio substitui a mente? In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura: história e ensino*. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 184-204. 319 p.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 311 p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p.
- BRUNER, Jerome. Enfocando o literário. In: \_\_\_\_\_. *Realidade mental, mundos possíveis*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 3-11. 212 p.
- CALABRE, Lia. *A participação do rádio no cotidiano da sociedade brasileira (1923-1960)*. Disponível em: <[http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB\\_LiaCalabre\\_Participacao\\_radio\\_cotidiano\\_sociedade\\_brasileira.pdf](http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_LiaCalabre_Participacao_radio_cotidiano_sociedade_brasileira.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- CAMPOS, Flavio de. *Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009. 407 p.
- CARRIL, Carmem. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Qual a importância da marca na sociedade contemporânea?* São Paulo: Paulus, 2007a. p. 5-6. 70 p.
- \_\_\_\_\_. Marca: breve histórico. In: \_\_\_\_\_. *Qual a importância da marca na sociedade contemporânea?* São Paulo: Paulus, 2007b. p. 13-24. 70 p.
- CARSON, David; MEGGS, Philip B. *Fotografiks: an equilibrium between photography and design through graphic expression that evolves from content*. London: Laurence King Publishing, 1999. 190 p.
- CARVALHO, Gilmar de. Xilogravura: os percursos da criação popular. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 39, p. 143-158, 1995.

CARVALHO, Olavo de. *Educação ao contrário*. Disponível em:

<<http://www.olavodecarvalho.org/educacao-ao-contrario/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CHARTIER, Roger. A cera e o pergaminho: os poemas de Baudri de Bourgueil. In: \_\_\_\_\_. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literária (séculos XI-XVIII)*. Tradução Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 23-47. 335 p.

\_\_\_\_\_. A leitura como prática cultural. Entrevista com Roger Chartier. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo: Itaú Cultural, n. 17, p. 18-39, ago./dez. 2014. Disponível em: <[http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17\\_BOOK-PDF-final.pdf](http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17_BOOK-PDF-final.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Os poderes da impressão. In: \_\_\_\_\_. *A mão do autor e a mente do editor*. Tradução George Schlesinger. São Paulo: Ed. da Unesp, 2014. p. 103-127. 352 p.

\_\_\_\_\_. Pausas e tônicas. In: \_\_\_\_\_. *A mão do autor e a mente do editor*. Tradução George Schlesinger. São Paulo: Ed. da Unesp, 2014. p. 153-173. 352 p.

CHURCHILL JR., Gilbert A.; PETER, J. Paul. Comportamento do consumidor. In: \_\_\_\_\_. *Marketing: criando valor para o cliente*. Tradução Cecília B. Bartalotti e Cid Knipel Moreira. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 144-167. 627 p.

COSTA, Flávia Cesarino. O primeiro cinema. In: \_\_\_\_\_. MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2006. p. 17-52. 432 p.

ECO, Umberto. O estímulo estético. In: \_\_\_\_\_. *Obra aberta*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 82-88. 284 p.

EISENSTEIN, Elisabeth L. The Unacknowledged Revolution. In: \_\_\_\_\_. *The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1997. p. 3-42. 794 p.

ESPINOSA, Lara. O design gráfico e a estética da desordem. In: KOVARICK, Adriana Coelho Borges et al. *Tendências na comunicação 3: cursos de comunicação da PUCRS, UFRGS, Ulbra, Unisinos*. Porto Alegre: L&PM, 2000. p. 136-145. 161p.

FIELD, Syd. A sequência. In: \_\_\_\_\_. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Tradução Álvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 86-100. 223 p.

FIGUEIREDO, Celso. *Redação publicitária: sedução pela palavra*. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2005. 148 p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 431 p.

FRYE, Northrop. A vocação da eloquência. In: \_\_\_\_\_. *A imaginação educada*. Tradução Adriel Teixeira, Bruno Geradine, Cristiano Gomes. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017. p. 113-134. 134 p.

GARDNER, Jostein. Conferência na 11 Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo em 2005. Tradução Cassiano Kuchenbecker Rösing. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; RETTENMAIER, Miguel (Coord.). *Diversidade cultural: o diálogo das diferenças*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007. p. 94-100. 478 p.

GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, Knud. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 127-137. 278 p.

GERBASE, Carlos. Cinema, digitalidade e condição pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. *Impactos das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica*. Porto Alegre: EDIPURCS, 2003. p. 135-162. 193 p.

GODÓI, Romildo de. *Criação racional de abelhas jataís*. São Paulo: Ícone, 1989. 83 p.

GOMBRICH, Ernst Hans. Arte experimental: a primeira metade do século XX. In: \_\_\_\_\_. *A história da arte*. Tradução Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013. p. 428-463. 1046 p.

GOMES, Renata Correia Lima Ferreira. A poética dos tempos mortos: diálogos entre o cinema e o videogame. *Revista Mídia e Cotidiano*, n. 10, p. 98-118, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/view/320>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

GREAT BOOKS: The Great Gatsby. Produção: Elena Mannes. Documentário. 51'52". USA: *The Learning Channel*. Discovery Channel, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vIqPoXj9TdM>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. Dispositivos de leitura no cenário de convergência das mídias. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura: história e ensino*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016. p. 169-187. 319 p.

HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou, matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 419 p.

HUIZINGA, Johan. A natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: \_\_\_\_\_. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 3-31. 243 p.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 1985. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2918778/mod\\_resource/content/1/516\\_13\\_base\\_JAMESON\\_%20pos%20modernidade%20e%20sociedade%20de%20consumo\\_novos%20estudos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2918778/mod_resource/content/1/516_13_base_JAMESON_%20pos%20modernidade%20e%20sociedade%20de%20consumo_novos%20estudos.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

JAUSS, Hans Robert. In: \_\_\_\_\_. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. p. 24-26. 78 p. Cap. VI.

JAUSS, Hans Robert. In: \_\_\_\_\_. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. 78 p. Cap. X.

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

JENKINS, Henry. Em busca do unicórnio de origami. In: \_\_\_\_\_. *Cultura da convergência*. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008. p. 132-179. 380 p.  
\_\_\_\_\_. *Seven Myths About Transmedia Storytelling Debunked*. 2011. Disponível em: <<http://www.fastcompany.com/1745746/seven-myths-about-transmedia-storytelling-debunked>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

JOSEPH, Miriam. As artes liberais. In: \_\_\_\_\_. *O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e função da linguagem*. São Paulo: É Realizações, 2008. p. 27-36. 327 p.

KATZ, Elihu; GUREVICH, Michael; HAAS, Hadassah. On the Use of the Mass Media for Important Things. *American Sociological Review*, v. 38, n. 2, p. 164-181. Disponível em: <[http://repository.upenn.edu/asc\\_papers/267/](http://repository.upenn.edu/asc_papers/267/)>. Acesso em: 22 out. 2016.

LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. *Multimodality, identity, and time*, p. 455-479, 2017. Disponível em: <<http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/694454/12422458/1306510897553/Multimodality-identity-time-2009.pdf?token=26heZoh6DjCDiX8zEZP6Zl2gEDA%3D>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

LEVY, Pierre. A virtualização do texto. In: \_\_\_\_\_. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 35-70. 160 p.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007. 175 p.

LLUCH, Gemma. De la lectura a la creación en la red: el tráiler de lectura. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 114-130, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2708/2287>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MACEDO, Valéria; AUGUSTO, Daniel. Ilhas de histórias. Entrevista com Jorge Furtado. *Revista Sexta-Feira*, São Paulo: Editora 34, n. 6, p. 269-277, 2001.

MACHADO, Arlindo. Pode-se falar em gêneros na televisão? *Famecos*, Porto Alegre, n. 10, p. 142-158, jun. 1999.

MACIEL, Luiz Carlos. O roteiro. In: \_\_\_\_\_. *O poder do clímax: fundamentos do roteiro de cinema e TV*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 15-31. 158 p.

MITCHELL, W. J. T. Não existem mídias visuais. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009. p. 167-177. 570 p.

- MAINGUENEAU, Dominique. A leitura como enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 31-59. 205 p.
- MARCONDES FILHO, Ciro (Org.). *Dicionário da comunicação*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2014. 496 p.
- MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. *O meio é a mensagem: um inventário de efeitos*. Tradução Julio Silveira. Rio de Janeiro: Imã Editorial, 2011. 128 p.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1982. 520 p.
- MOURÃO, Maria Dora. Cinema e novas tecnologias: conversa com Peter Greenaway. In: MACIEL, Maria Esther (Org.). *O cinema enciclopédico de Peter Greenaway*. São Paulo: Unimarco, 2004. 215 p.
- MURCH, Walter. A regra de seis. In: \_\_\_\_\_. *Num piscar de olhos: a edição de filmes sob a ótica de um mestre*. Tradução Juliana Lins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 28-31. 151 p.
- MUSBURGER, Robert B. Drama. In: \_\_\_\_\_. *Roteiro para mídia eletrônica: TV, rádio, animação e treinamento corporativo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 189-216. 301 p.
- \_\_\_\_\_. Documentários. In: \_\_\_\_\_. *Roteiro para Mídia Eletrônica: TV, rádio, animação e treinamento corporativo*. Tradução Natalie Gerhardt. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 121-135. 301 p.
- NASSER, José Monir. Prefácio. In: JOSEPH, Miriam. *O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e função da linguagem*. São Paulo: É Realizações, 2008. p. 13-18. 327 p.
- NICHOLLS, Bill. A voz do documentário. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). *Teoria Contemporânea do Cinema: Documentário e narrativa ficcional*. São Paulo: Ed. do Senac, 2005. p. 47-67. 325 p. v. 2.
- NOGUEIRA-NETO, Paulo. Características diversas, distribuição geográfica e aclimação. In: \_\_\_\_\_. *Vida e criação de abelhas indígenas sem ferrão*. São Paulo: Nogueirapis, 1997. p. 33-39. 445 p.
- \_\_\_\_\_. As propriedades antibióticas do mel. In: \_\_\_\_\_. *Vida e criação de abelhas indígenas sem ferrão*. São Paulo: Nogueirapis, 1997. p. 263-275. 445 p. Cap. 26.
- PEREIRA, Helena Bonito. Breves apontamentos para a história literária brasileira. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Novas leituras da ficção brasileira no século XXI*. São Paulo: Ed. da Mackenzie, 2011. p. 31-49. 390 p.
- PINKER, Steven. O sentido da vida. In: \_\_\_\_\_. *Como a mente funciona*. 2. ed. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 546-591. 666 p.

\_\_\_\_\_. As artes. In: \_\_\_\_\_. *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 541-566. 684 p.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988. 327 p.

REIS, Carlos. A literatura como instituição. In: \_\_\_\_\_. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 19-75. 447 p.

\_\_\_\_\_. A linguagem literária. In: \_\_\_\_\_. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 77-122. 447 p.

REVISTA OBSERVATÓRIO ITAÚ CULTURAL. São Paulo: Itaú Cultural, n. 17, p. 73, ago./dez. 2014. Disponível em: <[http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17\\_BOOK-PDF-final.pdf](http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17_BOOK-PDF-final.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2016.

RODRIGUES, Arnaldo dos Santos. *Etnoconhecimento sobre abelhas sem ferrão: saberes e práticas dos índios guarani M'Byá na Mata Atlântica*. 2005. Piracicaba. 236 f. Dissertação (Mestrado) – Escola superior de agricultura Luiz de Queiroz. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. 216 p.

RÖSING, Tania. Fundamentação teórica. In: \_\_\_\_\_. *A formação do leitor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 1996. p. 49-103. 245 p.

SANTAELLA, Lucia. Introdução geral. In: \_\_\_\_\_. *Estética: de Platão a Pierce*. São Paulo, Experimento: 1994. p. 11-18. 224 p.

\_\_\_\_\_. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005. p. 5-8. 70 p.

\_\_\_\_\_. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. In: \_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007. p. 15-36. 191 p.

\_\_\_\_\_. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia. In: \_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007. p. 37-53. 191 p.

\_\_\_\_\_. A interatividade no ciberespaço. In: \_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2007. p. 151-172. 191 p.

\_\_\_\_\_. O texto em ambientes de hipermídia. In: \_\_\_\_\_. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007. p. 299-327. 468 p.

\_\_\_\_\_. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. p. 13-22. 376 p.

\_\_\_\_\_. Literatura expandida. In: \_\_\_\_\_. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. p. 187-218. 376 p.

SANTIAGO, Leandro Rodrigues. *Variabilidade genética de *Tetragonisca angustula* (Hymenoptera, Apidae, Meliponini) de meliponários*. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2013.

SARAIVA, Leandro; CANNITO, Newton. Criação: as técnicas da arte. In: \_\_\_\_\_. *Manual de roteiro, ou, Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. p. 45-53. 231 p.

\_\_\_\_\_. *Manual de roteiro, ou, Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. 231 p.

SARANTÓPOULOS, Claire I. G. L. et al. Principais materiais plásticos para embalagens flexíveis. In: \_\_\_\_\_. *Embalagens plásticas flexíveis: principais polímeros e avaliação de propriedades*. Campinas: Cetea, 2002. p. 1-31. 267 p.

SAVATER, Fernando. Prólogo. In: \_\_\_\_\_. *Política para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 9-15. 157 p.

SHIRKY, Clay. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Tradução Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 200 p.

\_\_\_\_\_. *Lá vem todo mundo: o poder de organizar sem organizações*. Tradução Maria Luiza X. De A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 295 p.

SIMON, Ed. *The Case for Treating Gatsby as a Real Person*. Disponível em: <<http://nautil.us/blog/the-case-for-treating-gatsby-as-a-real-person>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

STAM, Robert. Dialogismo e cultura textual. In: \_\_\_\_\_. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992. p. 73-74. 104 p.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 218-264. 300 p.

VITZ, Paul C. *Problemas com a autoestima*. Disponível em: <[http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAM\\_cAJ/auto-estima-educacao](http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAM_cAJ/auto-estima-educacao)>. Acesso em: 15 maio 2017.

VOGLER, Christopher. Um “Guia prático”. In: \_\_\_\_\_. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Tradução Ana Maria Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 47-68. 447 p.

\_\_\_\_\_. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Tradução Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 448 p.

WATT, Ian. O público leitor e o surgimento do romance. In: \_\_\_\_\_. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 37-62. 347 p.

YOSHIURA, Eunice Vaz. *Videoarte, videoclipe: investidas contra a “boa forma”*. São Paulo: Porto de Ideias, 2007. 98 p.

ZAMBONI, Fausto. A expansão da escola: um direito obrigatório. In: \_\_\_\_\_. *Contra a escola: ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal*. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016. p. 41-94. 294 p.

APÊNDICE A – Materiais que compõem a *storytelling* “Uma abelha Jataí”

Contatar o autor através do e-mail: [clebernelson@yahoo.com](mailto:clebernelson@yahoo.com)