

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

MARCOS ANTONIO DO AMARAL DE FREITAS

**O CASO ZÉ PERRI – LITERATURA REGIONAL COMO ARGUMENTO
TRANSMÍDIA PARA O ESTUDO DE LÍNGUA FRANCESA**

**CAXIAS DO SUL
2017**

MARCOS ANTONIO DO AMARAL DE FREITAS

**O CASO ZÉ PERRI – LITERATURA REGIONAL COMO ARGUMENTO
TRANSMÍDIA PARA O ESTUDO DE LÍNGUA FRANCESA**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, Área de Concentração: Estudos de Identidade, Cultura e Regionalidade. Linha de Pesquisa: Língua, Cultura e Regionalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Pedroso de Moraes Feltes

**CAXIAS DO SUL
2017**

F866c Freitas, Marcos Antonio do Amaral de
O caso Zé Perri : literatura regional como argumento
transmídia para o estudo de língua francesa / Marcos Antonio do
Amaral de Freitas. – 2017.
164 f.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e
Regionalidade, 2017.
Orientação: Heloísa Pedroso de Moraes Feltes.
1. Narrativa Transmídia. 2. Língua Francesa. 3. Trilogia
Esferas. 4. Educomunicação I. Feltes, Heloísa Pedroso de
Moraes, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O caso Zé Perri – Literatura regional como argumento transmídia para o estudo de língua francesa

Marcos Antônio do Amaral de Freitas

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, Área de Concentração: Estudos de Identidade, Cultura e Regionalidade. Linha de Pesquisa: Língua, Cultura e Regionalidade.

Caxias do Sul, 19 de outubro de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Heloísa Pedrosa de Moraes Feltes
Universidade de Caxias do Sul

Dr. João Claudio Arendt
Universidade de Caxias do Sul

Participação via videoconferência

Dr. Luís Carlos Petry
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dedicado à memória de Suzete Dalegrave, a Tia Suzi. Apresentadora de TV pioneira na integração entre o mundo televisivo e o escolar em Caxias do Sul.

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação só foi possível porque contou com a colaboração de inúmeras pessoas. Diante da impossibilidade de agradecer a todas, registro o nome daquelas que representam estágios importantes desta investigação científica. Utilizo como critério de enumeração a ordem cronológica com a qual, de alguma forma, participaram da pesquisa. Assim, muito obrigado a Gizela Muner e Marcela Muner de Freitas, Dra. Helena Graziottin Ribeiro, Dra. Mônica Cristina Corrêa, professora Loanda de Lucena, Jeruza Ferreira, Tatiele Moro, Aline Horbach, André Barros, Ezechiél Mexil, professora Solveig Dufrène, Adelino e Zizi Muner, João Claudio Arendt, Rossana Rossigali, Higor Nunes.

Um agradecimento especial à professora orientadora, Dra. Heloísa Pedroso de Moraes Feltes, pela confiança e paciência, e a todos os colegas e professores do PPGET – UCS.

“se os países que ocupam o lugar mais baixo na hierarquia, aqueles condenados a consumir, desejam reverter a situação, não devem tentar ascender na escala, degrau por degrau, passando do consumo à produção e dali à ideação, mas devem saltar a fase de produção de mercadorias e tentar chegar diretamente ao topo, tornando-se produtores de ideias, investindo na pesquisa científica, na promoção artística e na formação dos jovens.”

Domenico De Masi

RESUMO

Esta dissertação aborda o uso do conceito de narrativa transmídia, proposto por Henry Jenkins, como estratégia de ensino-aprendizagem para um curso de língua francesa, na modalidade de ensino a distância. O texto aborda a seguinte questão de pesquisa: a utilização da narrativa transmídia como ferramenta participativa em um ambiente de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode gerar uma proposta que objetive o desenvolvimento da competência linguística? A partir deste problema estipula-se, como objetivo geral, desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com recursos transmidiáticos que estimulem os estudantes a ampliar sua competência de comunicação em francês. Decorrentes deste objetivo principal, têm-se dois objetivos específicos: a criação de uma unidade de estudo da língua francesa em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a exploração dos potenciais da narrativa transmídia neste AVA, mediante a valorização da literatura regional no contexto de um ambiente participativo. Como tema de estudo, utiliza a controversa amizade entre um pescador do sul da ilha de Florianópolis e um funcionário da companhia francesa de correio aéreo, *Aéropostale*, chamado pelos ilhéus de Zé Perri, no final dos anos 1920. Este aeroviário (ou aeronauta) tem sua identidade associada ao escritor Antoine de Saint-Exupéry, que foi piloto da companhia. A vinculação entre Zé Perri e o escritor famoso inicia um processo que propicia o uso de elementos inerentes à narrativa transmídia e às culturas *fan* e participativa como agentes promocionais de uma literatura regionalizada e da língua francesa. Faz isso por meio do relato oral, de um incipiente mercado editorial bilíngue e da internet. Ao compor um conjunto de obras de tradução, ficção e documentário, sugere um universo *fan fiction* singular. Neste contexto, a trilogia Esferas, do filósofo alemão Peter Sloterdijk, é o que engloba toda essa amálgama cultural em uma única teoria geral, com *Bolhas*, que trata sobre o relacionamento íntimo entre as esferas humanas; *Globos*, que abrange o movimento de circulação globalizante; e *Espumas*, que descreve o caráter de descentramento da modernidade. Como resultado deste trabalho, obteve-se a formulação do microcurso *O Caso Zé Perri*, construído no AVA Moodle e disponível no endereço moodle.correspondente.jor.br.

Palavras-chave: Narrativa Transmídia. Língua Francesa. Trilogia Esferas. Educomunicação

RÉSUMÉ

Cette dissertation traite de l'utilisation du concept de *Transmedia Storytelling*, proposé par Henry Jenkins, en tant que stratégie pédagogique pour un cours de langue française à distance. Le texte aborde la question de recherche suivante : l'utilisation de la narration transmédia en tant qu'instrument participatif dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère peut-il gérer une proposition qui objective le développement de la compétence linguistique ? A partir de ce problème on stipule, comme objectif général, le développement d'une proposition d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, à l'aide de ressources transmédiatiques qui stimulent les élèves à étendre leur compétence de communication en français. En fonction de cet objectif principal, deux objectifs spécifiques apparaissent : la création d'une unité d'étude de la langue française sur un Environnement d'Apprentissage Virtuel (EAV) et l'exploration des potentiels de la narration transmédia sur cet EAV, par le biais de la valorisation de la littérature régionale dans le contexte participatif. Nous utiliserons comme thématique d'étude, l'amitié controversée entre un pêcheur du sud de l'île de Florianópolis et un employé de l'entreprise française de poste aérienne, Compagnie générale aéropostale, surnommé *Zé Perri* par les insulaires, à la fin des années 1920. L'identité de cet employé de la poste aérienne a été associée à l'écrivain Antoine de Saint-Exupéry, qui était pilote de l'entreprise. Le lien entre *Zé Perri* et le célèbre écrivain entame un processus qui favorise l'utilisation d'éléments inhérents au *Transmedia Storytelling* et aux cultures *fan* et participative comme agents de promotion d'une littérature régionale et de la langue française. Ce lien intervient par l'usage du récit oral, d'un marché éditorial bilingue naissant et d'internet. Cet ensemble d'ouvrages de traduction, de fiction et de documentaire suggère un univers singulier de *fan fiction*. Dans ce contexte, la trilogie *Sphères*, du philosophe allemand Peter Sloterdijk, englobe cet amalgame culturel dans une théorie générale unique, avec *Bulles*, qui traite des relations intimes entre les sphères humaines ; *Globes*, qui aborde le mouvement de circulation globalisant ; et *Écumes*, qui décrit le caractère de décentralisation de la modernité. Comme résultat de ce travail, on a obtenu la formulation du micro-cours Le Cas *Zé Perri*, construit sur l'EAV *Moodle* et disponible à l'adresse moodle.correspondente.jor.br.

Mots-clé: Transmedia Storytelling. Apprentissage du Français Langue Etrangère. Trilogie *Sphères*. Educommunication.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Questão de primeiro nível do questionário inicial	94
Figura 2 – Questão de Segundo nível do questionário inicial	95
Figura 3 – Questão de primeiro nível do segundo grupo de perguntas.....	96
Figura 4 – Questão sobre o turno que será dedicado ao curso	97
Figura 5 – Questão sobre habilidades com a tecnologia	98
Figura 6 – Visualização da tarefa “Apresentar-se”	100
Figura 7 – Estrutura do programa radiofônico	103
Figura 8 – Instrução inicial da Tarefa final no Moodle.....	104
Figura 9 – Ilustração da seção Estrutura.....	105
Figura 10 – Atividade S2-A2 na Comunidade A Linha	114
Figura 11 – Documentário DE SAINT-EXUPÉRY A ZEPERRI, tarefa S2-A4	116
Figura 12 – Questão do Quiz, tarefa S2-A5	117
Figura 13 – Visualização da tarefa S2-A6 na comunidade <i>A Linha</i>	119
Figura 14 – Visualização da tarefa S2-A7 no <i>Moodle</i>	121
Figura 15 – Atividade S2-A8 no Moodle	124
Figura 16 – Exemplo ilustrativo para a atividade S3-A1	131
Figura 17 – Visualização do exercício S3- no <i>Moodle</i>	133
Figura 18 – Atividade S3-A3 no Moodle	135
Figura 19 – Representação da atividade S4-A1 no <i>Moodle</i>	141
Figura 20 – Atividade S4-A2 no <i>Moodle</i>	143
Figura 21 – Visualização no <i>Moodle</i> da atividade S4-A3	144
Figura 22 – Tela do <i>Moodle</i> da atividade S4-A4.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos objetivos da proposta pedagógica	85
Quadro 2 – Esquema geral do microcurso.....	85
Quadro 3 – Quadro descritivo das atividades da Semana 1	89
Quadro 4 – Texto de apresentação do realizador do curso.....	90
Quadro 5 – Texto de apresentação do professor do curso	90
Quadro 6 – Primeira pergunta do questionário inicial.....	91
Quadro 7 – Estrutura da questão oito	92
Quadro 8 – Questão de número dezesseis	93
Quadro 9 – Texto de orientação da tarefa “Apresentar-se”	99
Quadro 10 – Texto de orientação da tarefa final	102
Quadro 11 – Texto da seção Estrutura.....	103
Quadro 12 – Atividades da S1 em relação aos pressupostos teóricos	106
Quadro 13 – Visão geral da Semana 1	109
Quadro 14 – Quadro descritivo das atividades da Semana 2	110
Quadro 15 – Comunidades da Semana 2.....	112
Quadro 16 – Quadro da Atividade S2-A2	113
Quadro 17 – Texto inicial sobre o Zé Perri, tarefa S2-A3.....	115
Quadro 18 – Orientação da tarefa S2-A6	118
Quadro 19 – Tarefa S2-A7	120
Quadro 20 – Orientações da Atividade S2-A8	122
Quadro 21 - Atividades da Semana 2 em relação ao quadro teórico.....	123
Quadro 22 - Visão geral da Semana 2	128
Quadro 23 – Quadro descritivo das atividades da Semana 3	129
Quadro 24 – Atividade S3-A2	132
Quadro 25 – Tarefa S3-A3	134
Quadro 26 – Visão geral da Semana 3	138
Quadro 27 – Quadro descritivo das atividades da Semana 4	139
Quadro 28 – Descrição da atividade S4-A1	140
Quadro 29 – Texto da atividade S4-A2	142
Quadro 30 – Apresentação da atividade S4-A3.....	142
Quadro 31 – Última atividade no AVA.....	145
Quadro 32 – Visão geral da Semana 4	150

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ESFEROLOGIA E TRANSMÍDIA: TEORIAS EM CONVERGÊNCIA	24
2.1	ESFEROLOGIA	26
2.1.1	Esferas 1 - <i>Bolhas</i>.....	27
2.1.2	Esferas 2 - <i>Globos</i>.....	33
2.1.3	Esferas 3 - <i>Espumas</i>	35
2.2	NARRATIVA TRANSMÍDIA.....	41
2.2.1	O xadrez de <i>Star Trek</i> como teoria: da web 2.0 a <i>Moby-Dick</i>	42
2.2.2	Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia	49
2.2.3	Transmídia na classe sobre <i>Moby-Dick</i> – <i>then and now</i>	55
3	O CASO ZÉ PERRI	64
3.1	“A LINHA”	64
3.2	SAINT-EXUPÉRY: A LINHA REESCRITA.....	66
3.3	LINHAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO CAMPECHE COMO PROTORREGIÃO LITERÁRIA	76
4	UM AVA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA ENSINO DE FRANCÊS EM AMBIENTE TRANSMÍDIA	80
4.1	SEMANA 1 — APRESENTAÇÕES	88
4.2	SEMANA 2 — FORMAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO.....	110
4.3	SEMANA 3 — NÓS E OUTRAS VOZES	129
4.4	SEMANA 4 – UMA NOVA MÍDIA.....	139
4.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE O AVA	151
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
6	REFERÊNCIAS.....	158

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver um sistema educacional que seja pluralista e acessível, capaz de fazer com que várias expressões culturais contribuam para a formação dos jovens, preparando-os para que possam participar também como agentes desse desenvolvimento, ainda é um dos grandes desafios das sociedades latino-americanas (BRUNNER, 1991). O Brasil ainda está muito distante de alcançar a generalização da condição educacional descrita, apesar das mudanças políticas, sociais e tecnológicas vivenciadas pela sociedade brasileira desde a última década do século passado¹.

É no contexto das transformações sociais proporcionadas pelo acesso mais amplo ao desenvolvimento tecnológico advindas com o século XXI que esta dissertação propõe a utilização da narrativa transmídia como método educacional. Há que se esclarecer preliminarmente que narrativa transmídia é a tradução usual para *Transmedia Storytelling*, conceito difundido por Jenkins (2003a, 2009a) que refere o processo de sinergia alcançado quando a construção de uma produção midiática usa uma estratégia de comunicação fundamentada na dispersão de um conteúdo narrativo em diferentes produtos e plataformas de mídia. A finalidade desta estratégia é construir uma experiência de entretenimento integrada ao criar um universo narrativo unificado, coerente e participativo no contexto dos meios de comunicação. O método proposto por Jenkins (2009a) surgiu no âmbito do entretenimento midiático e neste contexto tem também como finalidade atrair o consumidor e instigá-lo a participar efetivamente da produção. A estratégia tem obtido expressivos resultados junto ao público consumidor. A franquia² *Matrix*, produzida pelos irmãos Laurence e Andrew Paul Wachowski, fez uso da narrativa transmídia e conseguiu o recorde de bilheteria cinematográfica para filmes adultos com *Matrix reloaded* (JENKINS, 2009a).

O sucesso alcançado pelas indústrias do entretenimento, da comunicação e da informação tem imposto uma dificuldade adicional à educação tradicional, pois

meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola sobretudo um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra, a partir da qual os alunos aprendem. (BARBERO, 2005, p. 67).

¹ Para maiores informações sobre o tema, consultar Arretche (2015).

² Jenkins (2009, p. 381) define franquia como “operação coordenada para imprimir uma marca e um mercado a um conteúdo ficcional, no contexto dos conglomerados de mídia”. A franquia está relacionada a uma abordagem econômico-comercial da indústria do entretenimento.

Uma consequência desta discrepância é que atualmente muitos alunos sentam-se diante do professor possuindo, em alguns casos, informações episódicas mais atualizadas sobre matérias como física e geografia do que o docente, por manterem maior contato com o ecossistema comunicativo, meio onde também circula o conhecimento, ainda que fragmentado e descentralizado (BARBERO, 2011). A réplica da escola é “o “fortalecimento do autoritarismo, como reação à perda de autoridade do professor, e não a abertura para esses novos saberes” (BARBERO, 2011, p. 127). Esse posicionamento faz com que a escola abdique de responder adequadamente às exigências formativas daquilo que Brunner (1991) chama de a “nova cidadania”, conceito que está assentado na “formação para o trabalho, para a recepção dos meios de comunicação de massa e para a participação na vida local”³ (BRUNNER, 1991, p. 18). O autor citado estava correto em sua previsão de que nos próximos anos o debate sobre educação giraria em torno desses três temas e que as novas formas de cidadania não estariam relacionadas apenas à atuação do indivíduo ante o Estado, mas em outras formas de participação social radicadas na comunidade regional, por meio de novas demandas apresentadas por diferentes movimentos sociais (BRUNNER, 1991).

As novas conformações que o desenvolvimento tecnológico deu às relações sociais evocaram situações inusitadas. Ao analisar o mundo atual da comunicação jornalística, Ramonet (2011) equipara o desenvolvimento alcançado pela internet nos últimos anos ao impacto causado pelo meteorito que fez desaparecer os dinossauros há sessenta milhões de anos. Muitas das grandes, pesadas e hegemônicas empresas jornalísticas tombaram em direção à extinção, dando lugar a um novo tipo de empreendimento jornalístico, baseado em uma ação que tende a ser individual e colaborativa. Cada indivíduo passou a ser potencialmente um comunicador, ou como sugere o subtítulo da publicação de Ramonet (2011): passamos “das mídias de massa para a massa de mídias”⁴. Este cenário pressupõe que se adicione à nova cidadania proposta por Brunner (1991) um quarto elemento estrutural, uma formação que possibilite interações globais efetuadas localmente. Explica-se. Já há alguns anos é possível estabelecer contato com pessoas que vivem em culturas distantes sem sair de casa. Isso pode ser feito virtualmente, por meio da internet, mas não são raros os casos em que o interlocutor estrangeiro vem pessoalmente à casa em que se mora. Isso porque o desenvolvimento dos meios de transporte possibilitou, além dos intercâmbios acadêmicos, a migração entre países para

³ No original: “formación para el trabajo, para la recepción de mensajes movilizados por los medios de comunicación masiva y para la participación em la vida local”. **Todas as traduções encontradas no texto são de nossa responsabilidade.**

⁴ A citação se refere ao livro *L'Explosion du journalisme: des médias de masse à la masse de médias*.

peessoas que buscavam melhores condições de vida longe da sua cultura natal. Além disso, a ajuda humanitária a países em guerra ou vítimas de desastres naturais, ou mesmo o terror vivido por quem passou por tais situações de catástrofe, também deslocou muita gente. Em um cenário de interação entre pessoas de diferentes países como o apresentado, parece óbvio que uma das competências recomendadas à formação dos alunos é a capacidade de comunicar-se em uma língua estrangeira.

Assim, ao se considerar o potencial de atração que a narrativa transmídia tem demonstrado como estratégia de comunicação e a necessidade de fazer com que a escola volte-se também para os saberes dos outros canais de conhecimento, especialmente os que emergem das relações interculturais, e que têm o potencial de incrementar as práticas pedagógicas no ambiente escolar, é que surge a seguinte questão de pesquisa: a utilização da narrativa transmídia como ferramenta participativa em um ambiente de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode gerar uma proposta que objetive o desenvolvimento da competência linguística?

Partindo-se desta questão, tem-se como objetivo principal desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com o uso de recursos transmidiáticos que estimulem os estudantes a ampliar sua competência linguística na língua francesa.

A opção pelo ensino de línguas se dá pelo que já foi exposto como uma complementação que visa atualizar a proposição de Brunner (1991), mas também porque tem grande aderência a questões que são abordadas nesta dissertação, como a pesquisa sobre Ensino a Distância (EAD) mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a relação intrínseca entre língua e cultura e, também, pela flexibilidade que este tipo de estudo proporciona em relação à burocracia educacional.

Degache e Mangenot (2007) descrevem, por exemplo, como a pesquisa sobre comunicação mediada por dispositivo digital está vinculada ao desenvolvimento dos processos de telecolaboração educativa, e que, dentro desse domínio, a aprendizagem de línguas tem uma posição destacada. Salientam que, por isso, a aprendizagem de línguas por meio de dispositivos digitais ocupa um lugar essencial no desenvolvimento da inovação tecnológica em domínios que vão da Sociologia até a Ciência da Informação e da Comunicação, principalmente quando esse desenvolvimento privilegia a construção de cenários comunicativos concebidos para potencializar o aproveitamento das interações mediadas pela tecnologia. Além disso, ressalta-se a opção pela liberdade que esse tipo de programa de ensino pode proporcionar à pesquisa e aos seus participantes. Embora conste do currículo regular das escolas públicas e privadas, o ensino de língua estrangeira geralmente é complementado em escolas dedicadas

exclusivamente a esse tipo de instrução ou com a contratação de professores particulares. Essa modalidade de ação pedagógica nem sempre está relacionada com a atividade escolar formal: também se busca aprender uma outra língua para uma viagem de lazer ou de negócios. O próprio uso da internet muitas vezes exige o conhecimento de uma outra língua. Por isso é maior a probabilidade de que a estratégia desenvolvida no presente estudo venha a ser aplicada de forma efetiva no contexto pedagógico de um curso particular de língua estrangeira, pois, para alcançar o objetivo principal da pesquisa, já descrito acima, tem-se como um objetivo específico desenvolver uma unidade de ensino-aprendizagem de língua francesa em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tal objetivo específico será alcançado com a formulação teórica de um microcurso para aperfeiçoamento da comunicação em língua francesa. A aplicação prática deste microcurso, entretanto, ultrapassa o escopo desta dissertação. Diante do quadro exposto, esclarece-se que o uso da língua francesa foi escolhido pela relação direta que mantém com o assunto adotado como temática do módulo pedagógico.

O argumento central selecionado para a ação educativa é a controvérsia que surgiu na localidade do Campeche, no sul da ilha de Florianópolis, sobre a identidade do funcionário da *Compagnie Générale Aéropostale*, conhecido como Zé Perri, que fez amizade com um pescador local, Manoel Rafael Inácio, o Deca. A *Aéropostale* foi uma empresa francesa de correio aéreo que instituiu uma escala naquele vilarejo por volta do ano de 1927. Para alguns autores, trata-se do escritor Antoine de Saint-Exupéry; para outros, trata-se de outro funcionário daquela companhia. Tendo esta discussão como ponto de partida, o microcurso será desenhado para aplicação por meio da modalidade EAD, para a plataforma *Moodle* (ver na página nº 82). Este *design* ficará disponível como um elemento estendido da dissertação, usando sistemática inspirada nas publicações de Jenkins e Kelley (2013) e Jenkins, Ford e Green (2014) que transformaram os sites *Flows of Reading*⁵ e *spreadablemedia.org* em elementos ampliados dos livros *Reading in a participatory culture* e *Spreadable media*.

Ainda sobre o argumento escolhido como tema do módulo pedagógico, salienta-se que ele vai em direção ao segundo objetivo específico desta pesquisa: explorar a narrativa transmídia como instrumento de ensino-aprendizagem em um contexto participativo e de valorização da literatura regional. Por esta razão, o mote para a ação pedagógica não teve nada de arbitrário, sendo adotado pela aderência que mantém com a área de concentração do curso de mestrado: estudos de identidade, cultura e regionalidade. Para tanto, a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa concentra-se em Sloterdijk (2013), Jenkins (2003a, 2009a, 2015),

⁵ Disponível no endereço <http://scalar.usc.edu/anvc/flowsofreeding/index>.

Jenkins e Kelley (2013) e Jenkins, Ford e Green (2014).

A história em torno da personagem *Zé Perri* ganhou uma relevância que extrapolou a ilha de Florianópolis em razão das questões identitárias que suscita, pois a suposta amizade entre um pescador analfabeto do Campeche e um famoso escritor francês é um caso bem peculiar de identificação. Nesta situação, mais do que identidades individuais, a amizade entre os dois representa a afeição entre duas culturas muito diferentes: uma que retrata o atraso tecnológico decorrente do isolamento insular de um indivíduo excluído, mas que exerce uma função de liderança na sua comunidade, e a outra que representa o que há de mais avançado tecnologicamente na área do transporte e da comunicação naquela época: a aeronáutica. Ao invés de uma colisão, tem-se uma convergência de culturas, o que é quase o título literal de Jenkins (2009a), *Cultura da convergência*, e é intrigante que a força simbólica dos relatos deste encontro seja capaz de multiplicar o número de pesquisas espontâneas e publicações em diferentes suportes que vão se espalhando, mas sempre sobre o eixo do mesmo acontecimento, como as espumas metafóricas que Sloterdijk (2013) escolheu para dar título à sua obra, um texto robusto que trata sobre o espaço ocupado pelas bolhas humanas que habitam cápsulas antigravitacionais como os aviões ou ilhas como a que abriga o Campeche.

Partindo-se de uma breve revisão de literatura, procura-se contemplar diferentes perspectivas de estudo no âmbito do ensino a distância com o objetivo de fortalecer a importância deste tema de pesquisa.

Focado na relação entre meio de comunicação e ação pedagógica, Palhares (2009) relata a paradoxal atualidade da proposta de ensino-aprendizagem aplicada ao ensino por correspondência. O texto descreve toda a estrutura pedagógico-industrial que sustentava os procedimentos executados para a construção e aplicação deste tipo de curso a distância. Embora o sistema de distribuição de conhecimento esteja tecnologicamente obsoleto, o modelo de planejamento de cursos ainda é referencial. A proposta de um novo curso surgia a partir das observações feitas pelos instrutores que, por meio do relacionamento próximo com os alunos, tinham condições de observar as necessidades discentes, descobrindo demandas mercadológicas para novos cursos. Essas oportunidades eram repassadas ao departamento editorial, que assumia os processos de desenvolvimento, como formulação do programa detalhado do curso, contratação de autores, elaboração de cronograma e execução das etapas do projeto. Um estágio importante para a abordagem desta dissertação é o de mediação pedagógica. O profissional de mediação tinha a responsabilidade de fornecer um material didático que fosse adequado às necessidades de aprendizagem do aluno. O autor do curso era um profissional com conhecimento sobre o tema tratado, mas geralmente não possuía os

conhecimentos didáticos necessários para o ensino a distância, por isso o papel fundamental do mediador. Entretanto, o mediador de aprendizagem não tinha poderes absolutos sobre o produto final do curso. Em cada etapa do processo, o material era reavaliado e, na última instância de produção, era submetido à apreciação do editor. Talvez falar em ensino por correspondência atualmente seja um anacronismo, mas o que a metodologia de ensino a distância descrita por Palhares (2009) evidencia é a importância da construção instrucional fundamentada na multiplicidade de olhares sobre o tema tratado.

Essa situação é semelhante a outro exemplo levantado por Pfromm Neto (2011). Depois de apresentar resumidamente um histórico das pesquisas feitas no Brasil sobre a televisão como ferramenta educativa a partir dos anos 1960, destaca o caso da primeira temporada do programa infantil *Vila Sésamo*. Cita-o como um dos exemplos mais significativos de ensino pela TV já implementados no Brasil. O autor descreve que a produção desse programa contava com a participação da empresa estadunidense *Children's Television Workshop* (CTW), da Fundação Padre Anchieta, responsável pela emissora educativa de São Paulo e da TV Globo, emissora comercial. A versão brasileira do *Sesame Street* foi cuidadosamente adaptada para a realidade nacional. Alguns personagens foram suprimidos, outros renomeados ou adicionados. Antes de levar ao ar a atração, um programa piloto foi apresentado a um grupo de crianças paulistas cujas reações foram observadas por educadores, psicólogos e profissionais de mídia com o fim de corrigir eventuais falhas na versão definitiva a ser transmitida pela TV. O programa obteve índices muito satisfatórios de sucesso em transmitir conhecimento para as crianças. Foram ganhos significativos em conhecimentos gerais, números, letras, palavras e habilidades de classificação. Esses resultados foram obtidos por meio de observação do comportamento durante a exibição do programa e aplicação de questionários e entrevistas com as crianças. A franquia *Sesame Street* foi aplicada também nos Estados Unidos, México e Alemanha, com resultados positivos, levando Pfromm Neto a afirmar que a TV pode ser a melhor resposta efetiva aos desafios educacionais brasileiros, e que *Vila Sésamo* estabeleceu um novo modelo para programas de TV dedicados às crianças brasileiras (PFROMM NETO, 2011).

Os dois projetos apresentados são suficientemente significativos para demonstrar a importância da participação multidisciplinar na construção de uma “linguagem” para a transmissão de conhecimento educacional. Registram, também, que esse tipo de abordagem não é exatamente uma criação do século XXI, embora o desenvolvimento tecnológico verificado nos últimos vinte e cinco anos tenha aumentado exponencialmente as possibilidades desse tipo de estudo.

Em um contexto mais atual, Santos (2014) demonstra como as novas tecnologias digitais podem favorecer o ensino de língua estrangeira, partindo de uma abordagem em que os estudantes interajam entre si e com o ambiente externo a eles. Propõe, então, uma pedagogia baseada na teoria sociointeracionista de Vygotsky para que os alunos alcancem objetivos sociolinguísticos por meio da construção do conhecimento por intermédio da pesquisa autônoma e colaborativa com colegas e professores. A autora apresenta uma análise qualitativa de um projeto de Francês como Língua Estrangeira (FLE), em uma turma de nível inicial, baseada na leitura e compreensão do livro *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry. O estudo foi feito com uma turma de três alunos de uma escola de idiomas de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, com idade entre 20 e 24 anos, todos já com passagem pela universidade. Foi utilizado o site *Padlet* para elaboração de murais pelos alunos e a rede social *Facebook* para comunicação entre os participantes do projeto. Foi efetuada a leitura do primeiro capítulo do texto em aula. Em seguida, foram propostas tarefas para a construção dos murais que foram feitos online, até a tarefa de apresentação do trabalho final, o mural. A pesquisadora considera que os resultados previstos foram alcançados, pois todos conseguiram concluir a tarefa final satisfatoriamente. Pondera que o uso da tecnologia foi importante para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes e para a interação entre eles e o mundo externo à aula, embora o uso da tecnologia tenha gerado algumas dificuldades iniciais.

A principal inovação da pesquisa de Santos (2014) é a interação direta e mediada pela internet entre os aprendizes durante a fase de construção do material informativo. O número reduzido de participantes aprendizes, no entanto, circunscreve o estudo a uma experiência quase particular e por isso um pouco limitada, mas plenamente válida.

A pesquisa de Kaspary (2012) avançou na questão da interação entre pessoas, pois foi a primeira experiência em EAD do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NELE-UFRGS). Na época do estudo, a autora observou que praticamente inexistiam cursos de FLE em EAD, e os que havia possuíam embasamento teórico pouco consistente, apesar de já se observar o crescimento da EAD no Brasil. A pesquisa analisou o uso de ferramentas digitais por meio de uma abordagem sociocultural e complexa de leitura em FLE, por intermédio da construção de alternativas para a aprendizagem baseadas nas contribuições do sociointeracionismo de Vygotsky, na teoria da complexidade e na teoria dos gêneros para a construção de tarefas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que favoreceriam o letramento de aprendizes. Na aplicação prática do estudo, a participação dos alunos foi efetiva. Desenvolveram atividades com autonomia, mas em um ambiente colaborativo, o que proporcionou a aquisição individual de competências por meio da interação

com o grupo. O uso das ferramentas digitais possibilitou o sistema de troca de conhecimentos e ainda estimulou a criatividade dos participantes, o que ampliou a compreensão das tarefas propostas, resultando em um elemento significativo para o aprendizado. Houve, entretanto, casos de dificuldade de manuseio das ferramentas digitais, na aceitação das regras gramaticais da língua estrangeira e até no reconhecimento de ícones nos textos, mesmo aqueles comuns como os que indicavam a existência de um *hyperlink*. Já a leitura de diferentes gêneros discursivos proposta mostrou-se adequada para oportunizar aos aprendizes a construção do letramento em língua estrangeira. Os estudantes sentiam-se responsáveis por suas produções textuais e procuravam colaborar com os colegas que apresentavam dificuldade, o que deslocou o professor para um espaço descentralizado no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho proposto por Kaspary (2012) foi aplicado a quinze participantes, a maioria cursando mestrado ou doutorado em diversas áreas do conhecimento. Seis estudantes abandonaram o curso de FLE antes da primeira prova presencial, evidenciando um dos grandes desafios da modalidade de ensino a distância: a persistência dos alunos. Outro aspecto relevante da pesquisa de Kaspary (2012) foi a utilização da francofonia como tema e a variação dos gêneros textuais restrita a produções escritas.

A proposição de Maurer (2014), por sua vez, relaciona diretamente EAD e narrativa transmídia ao sugerir o AVA como um gênero transmídia. O texto descreve a evolução da legislação sobre EAD no Brasil e conceitua os princípios da narrativa transmídia sugeridos por Henry Jenkins. Além disso, analisa uma aplicação prática da proposta da autora em um curso de produção textual voltado para diferentes cursos de graduação, com ênfase nas licenciaturas. A atividade teve, ao todo, vinte encontros previstos, sendo cinco deles presenciais. Quatorze encontros foram observados sendo que seis deles foram ministrados pela autora do trabalho. A turma foi formada por treze alunos. A pesquisadora considera que as competências de cada aula foram atingidas, mas observa que houve um baixo índice de participação dos alunos nas atividades interativas. A avaliação que Maurer (2014) faz deste comportamento leva-a a concluir que o potencial da narrativa transmídia não foi alcançado na aplicação prática, o que gera uma proposta de replanejamento das aulas, a fim de que alcancem maior aderência à proposta da narrativa transmídia.

Chega-se, então, em *Reading in a participatory culture: remixing Moby-Dick in the English Classroom* (JENKINS; KELLEY, 2013), obra em que os autores propõem a leitura do clássico *Moby-Dick* na aula de inglês (língua nativa dos alunos), mas como um novo texto, o *Moby-Dick: then and now*. A adaptação feita por Ricardo Pitts-Wiley transporta as questões inerentes ao Capitão Ahab, personagem de Melville, para o mundo contemporâneo dos

estudantes, com o objetivo de interligar os mundos da comunicação com o mundo da escola, dos museus e da literatura clássica. Tal aproximação se dá a partir do momento em que os alunos passam a ler o livro *Moby-Dick* ao mesmo tempo em que interagem pela internet. O desenvolvimento da proposição acontece com a reelaboração da narrativa de Melville, por meio de extensões midiáticas digitais e não digitais, com a finalidade de construir uma estrutura de aprendizado participativa em um ambiente de convergência. O objetivo da proposta é alcançado porque a construção do trabalho vale-se da sinergia alcançada pela ação do ator e dramaturgo Pitts-Wiley, da pesquisadora literária Kelley e do pesquisador sobre transmídia Jenkins. A proposta de Jenkins e Kelley (2013) sintetiza e expande os estudos de caso realizados até aqui.

Bourdaa e Allard (2015), influenciados pela proposição de Jenkins, abordam os desafios iniciais da instalação dos MOOC (Massive Open Online Courses) da plataforma FUN (*France Université Numérique*) como um serviço público nacional de inovação. Analisam duas experiências significativas já implantadas na plataforma: o MOOC *Comprendre le transmédia storytelling*, que permite verificar como a construção de comunidades e os vídeos podem ser utilizados para criar interações e dinâmicas coletivas de aprendizagem e o MOOC dos estudantes de *Lille 3*, que permite verificar como os estudantes podem apropriar-se da ferramenta e utilizá-la como um suporte de produção e circulação do conhecimento. Além de traçar um histórico dos MOOC nos Estados Unidos, estabelecem a diferença entre o xMOOC e o cMOOC. O primeiro tem atividades individuais que são avaliadas de duas formas: automaticamente e pelos pares. O segundo tem uma proposta baseada na construção do conhecimento a partir do trabalho colaborativo entre os participantes. Na sequência, discorrem sobre como as redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Tumblr* foram utilizadas para organizar o fluxo de informações compartilhadas no MOOC *Comprendre le transmédia storytelling*. Para seu estudo, o objetivo formulado foi o de

permitir o desenvolvimento de uma inteligência coletiva em torno da Narrativa Transmídia por meio de duas atividades principais: um jogo de realidade alternativa, lançado 10 dias antes do início do curso, e uma avaliação pelos pares das atividades criativas.⁶ (BOURDAA; ALLARD, 2015, p. 5).

Os autores enfatizam as competências que emergiram da integração entre os participantes do curso e fizeram com que alunos com perfis de teóricos da conspiração, detetives, decodificadores, anagramistas e sintetizadores trabalhassem em conjunto para resolver a missão proposta pelo jogo. Tudo por intermédio de pistas lançadas nas redes sociais

⁶ No original: “permettre le développement d’une intelligence collective autour du Transmedia Storytelling à travers deux activités principalement : un jeu en réalité alternée lancé 10 jours avant le début des cours et l’évaluation par les pairs des activités créatives.”

por um personagem fictício⁷. Este tipo de ação colaborativa também foi observado na avaliação pelos pares. Essa experiência revela uma nova visão epistemológica, aquela em que os saberes localizados dos participantes se conectam em uma escala internacional, em que estudantes do Congo cursam o MOOC de uma faculdade de engenharia suíça, inscritos em um contexto de produção e recepção de conhecimento. Os autores concluem que obtiveram um processo de inteligência coletiva com os cursos, mas levantam questões sobre a certificação desse tipo de conhecimento em relação a uma escola “tradicional” ou cursos regulares oficiais.

Tomada a revisão de literatura como parâmetro sobre o que se tem produzido sobre o tema desta dissertação, entende-se que a contribuição mais relevante que este trabalho presta à pesquisa acadêmica é o registro das possibilidades de criação de uma literatura com extensões midiáticas tendo como foco o entrecruzamento entre a literatura regional e a cultura participativa, mediada pela ação coordenada entre escola e mídia. Para conceituar literatura regional, vai-se utilizar a definição de Stüben (2013, p. 49): “obras cujas referências regionais tenham significância decisiva e que sejam guiadas predominantemente pela existência de um público em (ou de) de uma região e lá desenvolva seu efeito”. Já o conceito de cultura participativa será o proposto por Jenkins et al (2006, p. 3), como

uma cultura com barreiras relativamente baixas para a expressão artística e o engajamento cívico, que apoia fortemente a criação e o compartilhamento de conteúdo, possui um tipo informal de tutoria, em que os integrantes mais experientes exercem o papel de mentores dos iniciantes. Uma cultura participativa é também um ambiente cultural no qual os participantes acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social entre si (eles se importam com a opinião das outras pessoas sobre o conteúdo que desenvolveram)⁸.

Dada a perspectiva de estudo exposta até aqui, o plano desta dissertação é o seguinte: o Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica que sustenta a proposta sendo dividido em duas partes. Na primeira, expõe-se a trilogia das *Esferas*, concebida pelo filósofo alemão contemporâneo Peter Sloterdijk. Em *Bolhas*, o estudioso lança os três conceitos microesféricos (a esfera como ente do espaço íntimo) que delimitam a análise: *inspiração*, *solidariedade* e *animação*⁹. Em *Globos*, o autor examina as três noções – *inspiração*, *solidariedade* e *animação* – no contexto da circulação entendida como processo de expansão à macroesfera (a esfera como

⁷ Para mais detalhes sobre esta atividade, consultar Bourdaa (2014).

⁸ No original: “a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created)”.

⁹ As palavras *inspiração*, *solidariedade* e *animação* serão grafadas em itálico quando se referirem aos conceitos de Sloterdijk. Apenas no interior dos quadros do capítulo 4 não se vai utilizar este recurso tipográfico porque ali a referência proposta é imediata.

fenômeno do espaço globalizado). Já em *Espumas*, o filósofo investiga estas questões sob a ótica da descentração poliesferológica (a esfera vista como espaço individual compartilhado de forma interdependente).

Na segunda parte do capítulo examinam-se as noções de narrativa transmídia, *Cultura da Convergência* e *Cultura Participativa*, conforme Jenkins (2003a, 2003b, 2009a, 2012, 2015), Jenkins, Ford e Green (2014) e Jenkins e Kelley (2013). Define-se narrativa transmídia em função das características de dispersão do conteúdo em múltiplas plataformas de mídia e ilustra-se o conceito por meio de alguns exemplos desse tipo de produção. A segunda subseção conceitua os Sete Princípios da Narrativa Transmídia e a última, apresenta o trabalho proposto por Jenkins e Kelley (2013) para transpor as noções da cultura participativa para o ambiente educacional, por intermédio do desenvolvimento de um guia curricular que utiliza como objeto uma releitura multiplataforma do clássico literário *Moby-Dick*, de Herman Melville. Pretende-se demonstrar que a narrativa transmídia se apresenta como situação particular em que uma “teoria da mídia e a teoria das esferas convergem” (SLOTERDIJK, 2016, p. 31).

No Capítulo 3, aborda-se *O caso Zé Perri*. Conforme já explicitado, trata-se de uma controvérsia que surgiu em Florianópolis em relação à presença ou não do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry na cidade na primeira metade do século XX. Descrevem-se brevemente as condições em que surgiu a linha francesa de correio aéreo que operava entre a Europa e a América do Sul, a instalação do aeródromo da companhia no Campeche e a suposta amizade entre um pescador local e o escritor, que também foi piloto do correio aéreo. A vida e a obra de Saint-Exupéry são apresentadas como precursoras de um sistema de fãs, no qual o escritor francês atua como fanático pela aviação e como produtor de obras cultuadas. A fama como escritor e a suposta passagem pelo Campeche como piloto são os elementos que fomentam uma ativa e diversificada produção literária sobre a polêmica amizade entre o pescador e o funcionário da companhia aérea chamado pelos nativos de Zé Perri. Demonstra-se que a atividade editorial desenvolveu o princípio de um sistema literário com características atinentes tanto à literatura regional (no que diz respeito ao tema) como aos processos da Cultura Participativa (em relação à diversificação de gêneros e à forma de propagação do conteúdo produzido). Um protossistema literário cuja marca de singularidade é o registro de obras bilíngues (português/francês).

O Capítulo 4 descreve os parâmetros pedagógicos e o *design* utilizados para a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹⁰ para o aprimoramento da

¹⁰ O AVA proposto está hospedado no endereço moodle.correspondente.jor.br e pode ser acessado mediante a solicitação de criação de conta para tal.

comunicação em francês, sendo dirigido a estudantes que já dominam a língua no nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (ALVES, 2001). O capítulo inicia apresentando os parâmetros teóricos que orientam a construção do AVA. Estes parâmetros são a Teoria Esferológica e a narrativa transmídia, já vistos, acrescidos da Taxonomia de Bloom e do próprio Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. O capítulo é dividido em seis partes. A primeira não é numerada e serve como uma introdução ao capítulo. As quatro seções seguintes, representam as semanas do curso construído no AVA *Moodle* e a sexta parte (quinta seção) fecha conclusivamente o capítulo. As quatro seções que identificam os módulos do curso são estruturadas com uma introdução que expõe o objetivo geral da semana de estudos e um quadro com a descrição esquemática das atividades previstas para o módulo. Esse quadro relaciona o objetivo geral da semana, o objetivo específico e o enunciado de cada atividade, que é codificada sequencialmente por meio de uma notação alfanumérica, cuja finalidade é a ordenação da tarefa dentro do módulo semanal previsto. Em seguida, cada atividade é descrita de forma detalhada. Um quadro apresenta as orientações propostas no AVA e uma figura ilustra a atividade no *Moodle*. Depois da apresentação de cada uma das tarefas, as atividades são retratadas em função do papel que desempenham em relação aos fundamentos teóricos da proposta pedagógica. Primeiro no contexto do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, depois no âmbito da Teoria Esferológica e, por fim, no cenário da narrativa transmídia. Um quadro com o esquema geral da semana encerra a seção. Nesse quadro estão representados o objetivo geral do módulo, o objetivo específico e enquadramento teórico de cada uma das atividades previstas, que são classificadas em relação aos contextos da Taxonomia de Bloom, do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, da narrativa transmídia e da Teoria Esferológica. A primeira semana é dedicada à apresentação do curso aos participantes e dos participantes entre si. A segunda semana é dedicada à divisão dos participantes em comunidades interdependentes, ao entendimento do *Caso Zé Perri* e ao aprendizado de noções sobre produção radiofônica. A semana de número três prevê a construção textual jornalística sobre *O Caso Zé Perri* e a correção de falhas de comunicação em francês. Na quarta semana os alunos finalizam a produção textual e gravam um programa radiofônico sobre *O Caso Zé Perri*.

Finalmente, são elaboradas as considerações finais que avaliam o percurso de pesquisa, os resultados alcançados e possíveis desdobramentos futuros para novos estudos, tendo sempre como ponto de partida e contexto teórico geral a teoria das Esferas de Sloterdijk.

2 ESFEROLOGIA E TRANSMÍDIA: TEORIAS EM CONVERGÊNCIA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar o referencial teórico que vai orientar o desenvolvimento da dissertação e está dividido em duas seções principais. A primeira é dedicada à teoria Esferológica do filósofo alemão Peter Sloterdijk. A segunda, à definição de narrativa transmídia proposta pelo pesquisador da mídia Henry Jenkins. O mote para a justaposição das duas noções teóricas é uma passagem de Sloterdijk (2016, p. 31), na qual ele afirma que existe uma convergência entre as teorias das *Esferas* e da mídia. Este trabalho busca apresentar uma situação particular que torne a afirmação evidente. Para isso analisa-se a narrativa transmídia como um caso peculiar de esferologia.

A teoria das *Esferas* de Sloterdijk é estudada por meio da trilogia em que o autor expõe sua fundamentação, os livros *Bolhas*, Sloterdijk (2016), *Globos*, Sloterdijk (2010), e *Espumas*, Sloterdijk (2013). A análise destas obras não é exaustiva, entretanto. Considerando que o objetivo de Sloterdijk ao compor a trilogia das *Esferas* vai muito além das pretensões desta dissertação, consideram-se apenas os apontamentos que servem para mostrar a relação teórica entre os conceitos esferológicos e a narrativa transmídia.

Em *Bolhas*, a gênese da esferologia se confunde com a narrativa da criação humana descrita no relato do *Gênesis* bíblico, o sopro que anima uma escultura de barro. A relação entre o sopro divino e o trabalho do artesão evolui para a relação entre coração e a máquina humana mapeada pelos anatomistas do século XVIII e daí para o entranhamento na mente do ser humano por meio do inconsciente, mediado pela magnetopatia, ciência precursora da psicanálise.

Globos, o segundo livro da trilogia, mostra a expansão daquilo que está ao redor da esfera íntima que são as *Bolhas*. Trata da circulação, da expansão da cidade. O personagem bíblico aqui é Noé, que fez o homem circular no meio da inundação dentro da sua arca uterina. Outro personagem é Magalhães, pois foi ele quem mostrou que o mundo é redondo. *Globos* explora, em síntese, o conceito de mundo.

Já em *Espumas* tem-se a abordagem mais direta em relação ao que se quer demonstrar: a relação entre a esfera e a transmídia. Busca-se uma aproximação mais concreta da teoria. A partir da afirmação de que a espuma é uma entidade de substância ausente que quer perpetuar-se, faz-se relação dela com a programação midiática, situação em que o frívolo é o essencial. A fim de demonstrar o conceito de *Espumas* de uma maneira mais compreensível, recorre-se ao uso de analogias que explicitem as relações pretendidas.

A narrativa transmídia é abordada como uma estratégia de comunicação que faz uso de múltiplas plataformas de mídia para criar uma experiência de entretenimento integrada. O conteúdo narrativo é disperso nas plataformas por meio de narrativas independentes, mas interconectadas de forma tal que em conjunto têm um novo significado narrativo. Neste capítulo a narrativa transmídia é tratada a partir da conceituação de Henry Jenkins. Também aqui não se tem uma exposição aprofundada do tema, que é desenvolvido tendo como base algumas definições gerais sobre a origem do interesse de Jenkins pela questão. Em seguida, são abordados *Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia* propostos pelo mesmo autor e uma aplicação do conceito no âmbito educacional, por meio da utilização do livro *Moby-Dick*, de Herman Melville, na aula de letras e literatura.

Em *O xadrez de Star Trek* são apresentadas as origens dos estudos sobre o tema da transmídia e a relação que a questão tem com o desenvolvimento da internet, o que deu um grande impulso à pesquisa e à utilização da estratégia de transmidiação, além de uma breve distinção entre narrativa transmídia e outras ferramentas similares. A seguir são descritos alguns exemplos de utilização da estratégia, principalmente a partir de franquias cinematográficas ou televisivas, como o caso de *Star Wars* e *Indiana Jones*, mas é em *Matrix* que Jenkins vê o conceito se tornar realidade e mostrar de forma vívida a relação assintótica entre Espuma e narrativa transmídia.

A próxima seção descreve *Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia* propostos por Jenkins. Mais uma vez, *Matrix* é amplamente utilizado para ilustrar os conceitos, mas agora procura-se incluir alguns elementos que extrapolem o mundo dos meios de comunicação em sentido estrito. Dentro dos exemplos citados, alguns são relacionados com a literatura. Sempre que possível, utilizam-se os casos listados por Jenkins em situações análogas da cena literária brasileira. No decorrer da seção são abordadas questões relativas a alguns desdobramentos que Jenkins propõe para o processo de circulação das produções baseadas na proposta transmídia, a política e a pedagogia.

No terceiro tópico da seção dedicada à narrativa transmídia são apresentados aspectos da proposta de Jenkins e Kelley (2013) para a construção de um guia de orientação curricular para a utilização dos conceitos de cultura participativa, que vêm sendo fluidamente explorados desde o início da seção, como ferramenta de integração entre os mundos da escola e dos meios de comunicação. O texto faz uso do clássico literário *Moby-Dick* como porta de entrada do estudo escolar para a análise da mídia numa perspectiva participativa.

2.1 ESFEROLOGIA

Peter Sloterdijk é um filósofo atípico. Estudou filosofia, germanística e história nas universidades de Munique e Hamburgo, pertencendo à segunda geração da escola de Frankfurt. Pensa na linha de Martin Heidegger, mas não é exatamente um discípulo deste. Além das influências ocidentais como Gaston Bachelard, Oswald Spengler e Friedrich Nietzsche, também mostra interesse pela filosofia oriental. Sloterdijk mantém uma disposição ao estudo interdisciplinar, pois incorpora ideias, conceitos e interesses de áreas tão diversas como antropologia, sociologia, arte conceitual, arquitetura, música concreta, estratégia militar, psicanálise, literatura, construção de estações espaciais e pedagogia. Nada lhe é alheio.

A comunicação e a paixão pela literatura não se limitam a análises filosóficas em Sloterdijk, pois ele escreve com uma qualidade literária e durante dez anos apresentou um programa sobre filosofia na TV pública alemã, *O Quarteto Filosófico*. A atração foi ao ar até 2012. Sloterdijk dividia a apresentação do *talk-show* com o também filósofo Rüdiger Safranski. Tratava-se de um quadro de variedades, no qual os convidados podiam ser pessoas alheias à cena filosófica contemporânea. *O Quarteto Filosófico* possuía uma vocação provocativa e inclinada ao escândalo midiático. Seguidamente, rodeava-se de pessoas com reputação suspeita e de autores de tradição na investigação científica, mas distantes do reconhecimento acadêmico e do sucesso. O resultado destes encontros foi o desvelamento de algumas tradições esquecidas pelo academicismo clássico. Assim, a proposta de *O Quarteto Filosófico*, no que diz respeito ao cruzamento entre autores proscritos e esquecidos com a sabedoria milenar do oriente, ilustra quais as fontes das teses originalíssimas de seu apresentador.

Sloterdijk aposentou-se como reitor da Escola Superior de Design Karlsruhe no final de 2016. Ele “classifica o papel da filosofia no século atual como marginal. Assim como Friedrich Nietzsche, argumenta que os filósofos contemporâneos precisam pensar de forma perigosa e se permitirem ser sequestrados pelas hipercomplexidades da atualidade, possibilitando uma visão mais ampla do mundo, ao mesmo tempo ecológica e global” (SCHÜLER, 2016). E é isso que ele faz em *Esferas*.

2.1.1 Esferas 1 - *Bolhas*

A trilogia *Esferas* do filósofo alemão contemporâneo Peter Sloterdijk é uma obra monumental que abrange transversalmente um largo espectro de disciplinas para formular uma espécie de “história, ou uma cosmogonia, da humanidade” (SLOTERDIJK, 2016, contracapa). Nesse percurso, Sloterdijk manuseia habilmente a relação entre conhecimento filosófico erudito e a linguagem acessível aos filósofos amadores por meio do uso da ironia, do humor, da iconografia e de metáforas acessíveis a esses públicos, o que contribui para a singularidade de seu discurso (COUTURE, 2016). Mas já nos primeiros passos do caminho faz uma advertência ao leitor. Em uma nota preliminar cita a divisa que teria existido na entrada da Academia de Platão “que recomendava manter-se longe dali aquele que não fosse geômetra”. (SLOTERDIJK, 2016, p. 13). O aviso oferece duas informações importantes: a inspiração platônica da publicação e a certeza de que o texto trata sobre o espaço. Logo em seguida, propõe que a obra seja lida como uma “radicalização da divisa platônica”, sugerindo que mensagem semelhante àquela posta na entrada da Academia deveria ser colocada na entrada da própria vida. Defende, assim, a tese de que a vida é uma questão de forma e por isso a associação com a esfera. Mas “essa referência a uma geometria esférica vital só faz sentido” ao admitir-se “que existe uma espécie de teoria que sabe mais sobre a vida do que a vida ela própria” e que se revela em qualquer lugar onde haja vida humana, como “bolas habitadas”, itinerantes ou presas ao solo (SLOTERDIJK, 2016, p. 14).

Lembra que na Academia teria existido ainda uma segunda inscrição, oculta e algo humorística, que determinava a exclusão dali de “quem não estivesse pronto a se envolver em casos amorosos com outros visitantes dos jardins dos teóricos”. É esse corolário que o autoriza a empreender uma investigação analítica baseada em um problema platônico, mas que “não se insere no platonismo”, porque inclui também antiplatonismos como os que vão do pensamento de Immanuel Kant até Martin Heidegger. Essa observação explica por que *Esferas* não é um texto linear, mas sim uma explanação permeada de digressões que cria uma concatenação extravagante entre teoria e vida (SLOTERDIJK, 2016, p. 14-15), que arrola conceitos que vão da religião à fenomenologia, passa pela História, literatura e artes, até chegar nas noções daquilo que modernamente denominamos de *globalização*. Tudo isso para responder ao questionamento inspirado em Heidegger “‘onde estamos quando estamos no mundo?’”. A réplica proposta é: estamos na esfera, uma

rotundidade fechada, dotada de um interior compartilhado, em que os homens habitam enquanto têm sucesso em se tornar homens. Como habitar significa sempre constituir

esferas menores ou maiores, os homens são as criaturas que estabelecem mundos circulares e olham em direção ao exterior, ao horizonte. Viver em esferas significa produzir a dimensão na qual os homens podem estar contidos. (SLOTERDIJK, 2016, p. 29).

Nesta dissertação não se pretende abarcar todas as possibilidades que surgem do estudo das *Esferas*, mas explorar uma possibilidade para a proposição do autor quando diz que há uma convergência entre a teoria da mídia e a teoria das *Esferas* (SLOTERDIJK, 2016, p. 31). Na sequência da definição que faz das *Esferas*, Sloterdijk (2016) argumenta que elas “são criações espaciais imunologicamente efetivas para seres extáticos sobre os quais opera o exterior” e usa como exemplo dessa ação forânea sobre a esfera a noção de inspiração. Essa noção é usada como conceito metafísico da ligação existente entre o céu e a Terra e serve ainda hoje para designar a origem “heterogênea e estrangeira das ideias e obras” inovadoras, sendo relacionada principalmente à atuação de artistas e pretensos artistas (SLOTERDIJK, 2016, p. 31).

O conceito de uma ideia estranha que surge de repente e toma o corpo extasiado de um escolhido, muito comum no âmbito da religião, aos poucos transforma-se no conceito de uma sabedoria que se forma da aglutinação de fragmentos de conhecimento que são descobertos pelo primeiro que analisa estas porções com a atenção requerida para encontrar o saber no conjunto e não nas partes. A ideia de inspiração passa a ser associada à noção de comunicação. O inspirado não é mais aquele que um “Além” escolheu como canal de comunicação, mas o que consegue encontrar um novo padrão útil, unificado e completo nas ideias alheias, espalhadas e incompletas a que está exposto. Esta força aglutinadora foi denominada “solidariedade” (SLOTERDIJK, 2016, p. 43). *Inspiração* e *solidariedade* são dois conceitos fundamentais para análise que se pretende com esta dissertação.

Sloterdijk (2016) busca a inspiração original do ser humano no relato bíblico. No *Gênesis*, o surgimento do homem aparece com duas versões: como o resultado do trabalho divino no sexto dia da criação e depois como marco inicial desse processo. Nesta última variante, o homem é apresentado como um artefato criado em duas etapas. Na primeira, o criador retira a argila do solo e a molda com a forma de uma escultura oca. Na outra, injeta por meio da narina da estátua o sopro que dará vida à obra de arte. Esta representação esclarece a metáfora da bolha, mas sugere também uma concepção diádica para a microesfera humana, ao mostrá-la como um ente único composto pela união indissociável entre a construção

artesanal (forma) e o sopro vital que a anima. O que faz da *animação*¹¹ o terceiro conceito fundamental para a dissertação.

Em seguida, são abordadas as formas de manutenção dessa vida original, mas agora sob a perspectiva do órgão interior que representa a continuidade da vida, o coração. Ainda no contexto religioso é exemplar o caso de Santa Catarina de Siena, freira que nasceu em Siena, na Itália em 1347 e faleceu em 1380, aos 33 anos, portanto. Conta-se que certa vez quando se encontrava no convento, Catarina rogou a Deus que lhe desse um coração puro. Logo após o pedido, em uma espécie de transe, viu a imagem de Deus que se aproximou, abriu-lhe o peito e retirou dali o coração da freira, levando-o. Catarina disse que não sentia mais o coração bater, até que alguns dias depois teve nova visão em que Deus entra em seu quarto, abre-lhe o peito no lado esquerdo e coloca ali o coração que trazia nas mãos, dizendo a ela que estava colocando ali o coração Dele para que batesse, permitindo longa vida à religiosa.

A passagem da vida da santa reforça os sentimentos relacionados à *inspiração* e à *solidariedade*, mas introduz outro elemento importante para a narração da história humana: o homem como instrumental mecânico. Enquanto em Adão a *inspiração* e a *solidariedade* divina se dão pelo sopro inicial da vida, que ativa o ser humano ao inflá-lo com o hálito de Deus, no caso de Catarina de Siena, *inspiração* e *solidariedade* acontecem como um ato de manutenção da vida. O humano já é um ser constituído, mas que necessita de reposição de suas peças motoras para continuar a viver. O fato de ter sido efetuado um transplante de coração entre Deus e Catarina de Siena representa que também a continuidade da vida humana depende da inspiração divina. E o influxo se dá justamente no órgão mais semelhante a uma máquina, que pode ser comparado a um relógio ou à bomba de fluidos que efetivamente é. A consequência desta transformação do pensamento em direção ao homem-máquina¹² é que “alma” vai se transformando em um conceito vazio e “o naturalismo anatômico abre seu caminho como discurso antropológico e psicológico dominante” (SLOTTERDIJK, 2016, p. 121). A força da mensagem passada pelo trabalho dos primeiros anatomistas é considerada por Bonaccorsi, Bourdaa e Raichvarg (2015, p. 11) como a ligação ancestral existente entre a técnica e a arte, vínculo que faz da técnica não apenas “objeto, tema e suporte de criação, mas também [instrumento] de difusão e circulação social da arte”. Os anatomistas adentraram o interior humano não em busca da alma ali soprada, mas à procura da arte mecânica que o

¹¹ Inspiração, solidariedade e animação serão grafados em itálico quando fizerem referência aos conceitos propostos aqui.

¹² Referência ao texto *L’Homme-machine*, de autoria do médico e filósofo satirista Julien Offray de La Mettrie (1709 -1751), publicado de forma anônima em 1747. (SLOTTERDIJK, 2016, p. 119).

animava. Para isso empreenderam a tarefa de “abrir por incisões o interior do corpo humano e torná-lo público com a ajuda de ilustrações descritivas adequadas”¹³, verdadeiros mapas que auxiliaram tanto o autoconhecimento humano como a descoberta copernicana (SLOTERDIJK, 2013, p. 61).

A busca pelo interior objetivo do homem paradoxalmente levou à observação daquilo que o ser humano tem de menos entranhado, a sua face visível: o rosto. Sloterdijk (2016) lembra que um dos méritos de Platão foi fundar uma teoria do belo, na qual o belo está mais perto do bom: um rosto de aspecto divino é uma clarividência. Mostra esta possibilidade na análise que faz do afresco de Giotto que retrata o encontro de São Joaquim e Sant’Ana na Porta Dourada¹⁴. Na obra, São Joaquim e Sant’Ana encontram-se sobre uma ponte diante da Porta de Ouro. Joaquim e Ana estavam casados há vinte anos, mas não tinham filhos. Assim, o marido resolveu viajar até Jerusalém para fazer um sacrifício diante do altar de Javé para que viesse a ter uma descendência. Lá, foi expulso do templo. A vergonha fez com se escondesse no deserto, entre os pastores. Certo dia, porém, aparece-lhe um anjo que anuncia a gravidez de Ana e pede que ele volte para Jerusalém, onde deveria encontrar a esposa. O anjo recomenda-lhe que a criança deverá chamar-se Maria, porque será a mãe do Messias. Ana tem visão semelhante e é orientada a ir ao encontro do marido em Jerusalém.

O afresco de Giotto retrata o encontro do casal. Nele, marido e esposa “se inclinam um para o outro e se beijam num cuidadoso abraço, cada qual conhecedor do segredo do outro”. Mas a obra vai um pouco além, porque Giotto “redescobriu os ‘direitos humanos’ do olho a ver imagens divertidas” (SLOTERDIJK, 2016, p. 134-135) e colocou-os acima da lei da contemplação religiosa. Por meio de um recurso óptico, o pintor fez com que o encontro dos rostos do casal formasse uma terceira imagem, que faz alusão à descendência dos cônjuges. Esta referência não é infantil e não alude à filha que em breve nascerá, mas ao neto dos que se beijam, Jesus Cristo. Embora na imagem o rosto de Jesus pareça um pouco disforme, sua sugestão é nítida e propõe que a mesma transcendência existente entre os dois rostos também se aplique em relação à genealogia do casal, pois salta uma geração para representar o Filho de Deus. Sloterdijk (2016) mostra como a obra de Giotto antecipa a modernidade ao apresentar a possibilidade de que se veja em uma relação interfacial a presença de um outro que não é outro, é uma ilusão de autocompletude. O afresco sobre o encontro de Joaquim com Ana ilustra como os homens “imitam o desejo do outro por um terceiro”, por

¹³ No original: “d’ouvrir par des entailles l’intérieur du corps humain et de le rendre public à l’aide d’illustrations descriptives adéquates”.

¹⁴ Há uma reprodução da obra em Sloterdijk (2016, p. 133).

serem “seres cobiçosos e imitadores”, percebem “que podem contaminar de maneira obscura e inusitada os objetos de sua cobiça com o próprio desejo que sentem por eles” (SLOTERDIJK, 2016, p. 190). O beijo entre Joaquim e Ana apresenta-se com a face de Jesus. Sloterdijk (2016) desenvolve por mais de cinquenta páginas um raciocínio que conduz à conclusão de que, embora apresentem uma relação interindividual e se possa objetar que um casal também representa uma unidade, o fenômeno psíquico que Giotto representa por meio do pitoresco, também pode ser aplicado a um indivíduo que se olhe no espelho, pois é fácil entender que nesta situação também se tem um duplo. Assim compreende-se por que aquele que observa um rosto diante do espelho entra em uma “relação pseudointerfacial com um outro que não é um outro” (SLOTERDIJK, 2016, p. 188), mas o resultado de uma força aglutinadora, “capaz de ligar homens a seus semelhantes numa vibração comum” (SLOTERDIJK, 2016, p. 43), que aqui denominamos *solidariedade* e estudamos como um fenômeno de transferência de significado, devido ao recorte proposto pelos objetivos da dissertação.

Giordano Bruno, um padre que, ao romper com a ordem dominicana, libertou-se da exigência de pensar de forma idêntica a ela, tornou-se um pensador emancipado, que construiu “as primeiras ideias filosóficas da modernidade sobre a influência e a correspondência” (SLOTERDIJK, 2016, p. 201), ao lado de William Shakespeare, cujos personagens interpretam as primeiras ideias filosóficas da modernidade ao deixarem-se inflamar, mutuamente, pelos ardores do desejo de poder e prazer, “um reflexo da nascente sociedade de concorrência, burguesa e imperialista” (SLOTERDIJK, 2016, p. 202) e fazem antever os rudimentos de uma ciência psicológica na Europa. O segundo momento do psicologismo europeu se desdobra em um “multifacetado universo terapêutico e literário” desenvolvido na Alemanha e na França entre os anos de 1780 e 1850, mas cuja trajetória remete dos magos da Renascença até Isaac Newton e ganha destaque com a doutrina magnetopática de Franz Anton Mesmer, que viveu entre 1734 e 1815, e para quem “não existe nenhuma psicologia separada da cosmologia e da física geral (SLOTERDIJK, 2016, p. 203-204).

Os experimentos de Mesmer deram origem ao Magnetismo, espécie de relação de transferência entre analista e analisado em termos atuais, que fez muito sucesso, mas logo caiu no esquecimento. Não sem antes inaugurar um novo gênero literário, empenhado em narrar a história dos casos clínicos e que chegou até Freud, que

possuía uma admirável habilidade de transformar todo relato de doença em uma novela, toda neurose em um monumento antropológico. A medicina romântica destravou a língua à doença e designou o próprio doente como poeta de sua desorganização. (SLOTERDIJK, 2016, p. 223).

A abordagem magnetopática tinha como pressuposto que os próprios pacientes eram assistentes inconscientes do médico magnetizador, o que os tornava coterapeutas de si mesmos, por meio do inconsciente reparador. Friedrich Hufeland destacou um caso peculiar deste tipo de cura a dois na relação entre mãe e feto. Segundo ele, esta relação de dependência (que ele denominou simpatia) faz com que a atividade vital materna aja diretamente sobre o mesmo tipo de atividade no feto, o que faz com que o centro vital deste esteja fora de si, no corpo da mãe. Sloterdijk (2016, p. 224) pondera que esse modelo propõe a mais íntima e mais profunda interpretação para a união esférica entre sujeitos, pois além de propor o enclausuramento espacial da vida do filho no corpo da mãe, atesta uma relação de “dependência simpática das funções nervosas centrais”, o que equivale a dizer que “a mãe magnetiza a criança que está dentro dela e a alma com sua própria vida, superiormente organizada”. Este processo cria uma memória em ambas e vincula suas inteligências. Formam um duplo.

No decorrer de *Bolhas*, entretanto, Sloterdijk (2016) relata um outro tipo de díada que ocorre no útero materno, a relação entre o feto e a placenta. “Todos os nascimentos são nascimentos de gêmeos; ninguém vem ao mundo desacompanhado e sem escolta” (SLOTERDIJK, 2016, p. 375). O indivíduo, aquele que não pode ser mais dividido, já é resultado de uma cisão, pois foi separado da sua contraparte. O resultado desse desapego deixa traços. O umbigo é a memória carnal mais evidente, mas há, também, o lugar vazio que fica envolvendo a criança, como um “sopro de desacompanhamento” (SLOTERDIJK, 2016, p. 376) que estará sempre presente no ambiente de coabitação com as demais presenças extrauterinas.

Esse Algo íntimo, inacessível, em cuja presença e sob cuja ressonância, apenas, o sujeito está completo, nós o denominamos aqui, tomando de empréstimo a expressão cunhada por Thomas Macho, o nobjeto. Nobjetos são coisas, meios ou pessoas que assumem para os sujeitos a função de gênio vivente ou de complemento íntimo (SLOTERDIJK, 2016, p. 423)

inseparável do sujeito.

O itinerário percorrido até aqui já permite vislumbrar a proposta da bolha como a esfera íntima da trilogia de Sloterdijk. O percurso iniciou com o relato do *Gênesis* bíblico que apresenta o homem com uma peça artesanal inspirada pelo hálito divino. Em seguida ganhou movimento por meio do batimento do coração divino no peito de Santa Catarina de Siena e que ali ganhou ares de um mecanicismo cartografado anatomicamente em busca do interior humano. Curiosamente, esta procura levou ao rosto, símbolo da relação mais visível do homem com o que lhe é externo, terreno privilegiado do olho que pode ver nos rostos de

Joaquim e Ana a transcendência para ver além do rosto. Inaugurando o rompimento com a religião, surge o sopro da ciência incipiente, representada pela magnetopatia. Dos relatos desta é que se desenvolve a ideia de simpatia entre mãe e feto, que evolui para a relação entre a criança e seu duplo, a placenta. Trata-se da representação do homem e seu inconsciente. Descobre-se assim, que se o sopro que anima o ser humano tem ares de divino, também o tem de memória e solidariedade materno-ancestral.

2.1.2 Esferas 2 - *Globos*

Se no percurso analítico de *Bolhas*, Sloterdijk (2016) aborda a animação no sentido íntimo da esfera humana, em *Globos*, ele se ocupa com o que está ao redor do homem. Num primeiro estágio da vida este envoltório é a parede uterina, o corpo da mãe, momento em que o objeto de *Globos* e *Bolhas* praticamente se confundem. Entretanto, à medida que o indivíduo evolui e desvincula-se da sua situação fetal, a perspectiva de análise diverge ante o caráter da ampliação observada em *Globos*. Primeiro são as paredes da casa, que se alastram em direção ao que se pode ilustrar com os muros das cidades antigas, cuja imagem atualizada pode ser associada ao que se chama, oportunamente, de globalização. Este percurso dilatatório acontece sempre no sentido do mais íntimo para o mais ampliado, em um movimento de circulação e absorção que comumente se chama poder.

Sloterdijk (2010b, p. 203) pondera que nas culturas ancestrais o hábito de ficar ao redor do fogo foi uma das atitudes que originaram a necessidade da construção de casas o que, portanto, remete ao surgimento da arquitetura. A disposição das pessoas em círculo em volta do calor remete a uma observação lógica e inteligente, pois nesta formação é possível que todos aproveitem igualmente o aquecimento. A construção de uma parede, entretanto, possibilita que mesmo alguém que esteja mais distante possa usufruir do calor por meio do reflexo deste na parede e porque ela serve como um anteparo ao ar que não está aquecido e que venha da direção oposta à chama. A construção de pelo menos três paredes em volta do fogo aumenta essa capacidade de calefação, pois protege a área em trezentos e sessenta graus. Por fim, a colocação de um teto sobre a fonte de aquecimento amplia ainda mais a capacidade de preservação térmica porque evita que o calor se dissipe para cima, mantendo-o próximo do nível em que estão as pessoas. Trata-se de uma questão aparentemente banal, mas que ilustra de maneira evidente como um fator de preservação da vida transforma-se em poder. O domínio do fogo implica em segurança. No frio intenso significa proteção térmica. Na selva representa proteção contra eventuais predadores, amedrontados pela luz e calor. Pode-

se dizer o mesmo das paredes e com esta relação abandonar a ideia de uma cultura primitiva que se construiu até aqui e estendê-la para as cidades. Os muros continuam desempenhando o mesmo papel que foi atribuído às paredes e o fogo continua exercendo sua função de fonte de energia, mas agora para diversificadas atividades. O que muda de forma mais significativa da passagem do clã em volta da fogueira para a cidade é a ampliação do poder de quem detêm o domínio daquilo que o fogo representa, a energia, o poder.

Neste sentido, a narrativa bíblica sobre a arca construída por Noé mostra-se representativa. Mesmo diante da fenomenal inundação de água sobre a Terra, foi um homem o escolhido para salvar todas as espécies vivas, porque ele é quem tem o poder de controlar o fogo. Note-se que a água é o elemento utilizado para extinguir uma combustão, porque é o resultado de uma queima completa, junto com o gás carbônico. Assim, Noé faz as vezes de um Prometeu: ele também roubou o fogo. O preço pago foi o deslocamento de sua terra natal. Precisar viver em um lugar mais alto para fugir do alagamento. Ele levou, em sua embarcação, um casal de todos os seres vivos existentes, porque precisou construir um novo mundo. A arca de Noé funcionou como um “útero mecânico”¹⁵ (Sloterdijk, 2010b, p.223) que manteve o mundo de Noé vivo artificialmente, para que pudesse ser transplantado em terras mais elevadas. Assim, a arca foi também um elemento seminal de distensão do globo.

A diferença entre a expansão do mundo por meio do fogo, da propagação feita pela água, ambas representadas nos parágrafos anteriores, é sutil e está vinculada à forma como cada uma delas se relaciona com as fronteiras que estabelece ao avançar. Sloterdijk (2010b, p. 177, grifos do autor) define mundo como “tudo o que talvez esteja contido por uma *forma* ou por um limite consciente [quando] se fala de um contexto autógeno”¹⁶, ou culturas, como entendem Spengler e Tonybee. No primeiro caso, a ampliação ocorre pela absorção do que está contíguo ou no caminho do globo em expansão. Na outra situação, é a grande esfera que se desloca para regiões distantes a fim de exercer seu poder de dilatação sorvendo para si os mundos que consegue subjugar. Assim, fica claro o desenvolvimento da ideia proposta em Sloterdijk (2010b, p. 140) de que toda história nada mais é do que a história das disputas pela ampliação da esfera. Se a viagem de Noé sustenta a proposição de que onde há um casal há uma possibilidade de mundo, o deslocamento efetuado por Magalhães garante não apenas que o mundo é redondo, mas que o poder gira em torno da Terra, deslizando sobre a água ou sobre a terra e movido pela força de quem lucra com o fogo.

¹⁵ No original: “utérus mécanique”.

¹⁶ No original: “tout ce qui peut être contenu par une *forme* ou par une limite consciente [...] em parlant d’un contexte autogène”.

O que os tempos modernos inauguram é a possibilidade de fazer a ampliação das esferas pelo ar e sem deslocamentos. Os meios de comunicação de massa propiciaram esta proeza, que por sua vez, acarreta uma consequência fundamental. O globo já não se expande a partir de uma bolha física centralizada, mas de múltiplas bolhas contíguas, como uma espuma.

2.1.3 Esferas 3 - *Espumas*

O último livro da trilogia *Esferas*, é dedicado às *Espumas*. Mais uma vez o autor abre o texto com uma nota explicativa. Desta vez faz uma cronologia do tratado sobre esferologia para esclarecer que a ordenação das publicações não foi feita ao acaso, mas arbitrada pelo objetivo do autor. Pondera, entretanto, que os livros podem ser lidos isolada e independentemente uns dos outros e de forma satisfatória. Esclarece, por fim, que se pode também alterar a ordem da leitura e começar a trilogia pelo último texto, o que se apresenta como ponta conclusiva da obra e que trata sobre o tempo presente, o tempo da modernidade, época que tem como conceitos principais o descentramento e a perspectiva de desintegração iminente. O movimento de descentralização e a premência de desaparecimento mantêm um vínculo intrínseco com a *inspiração* e a *solidariedade* em um processo instável de *animação*.

A espuma pode ser definida fisicamente como “sistemas multicamerais de inclusão de gás em materiais sólidos ou líquidos nos quais as células são separadas umas das outras por paredes peliculares”¹⁷ (SLOTTERDIJK, 2013, p. 42). A espuma pode ser representada por um conjunto de bolhas interdependentes que não têm um centro geométrico único, mas vários centros menores, dispersos pelo volume formado por meio das câmaras voláteis associadas.

Sloterdijk (2013, p. 24) propõe que na perspectiva psíquica houve um movimento excêntrico quando Sigmund Freud designou o sonho como o caminho verdadeiro do inconsciente. Foi uma verdadeira inversão da ordem natural, uma mudança revolucionária em direção ao periférico: tirava-se do “sério” a primazia do real e passava-se este privilégio para o vago e efêmero. Ao admitir essa possibilidade, a modernidade abre espaço para a emergência *sui generis* das artes e das teorias como forma de engajamento. É como se as ficções pudessem ser isoladas da realidade, mas ocupassem lugares contíguos de vizinhança entre si e com o real. Sloterdijk (2013, p. 32) denomina esse espaço de constante recombinação como “poliesferologia” ou “ciência ampliada de invernáculos”. Uma estrutura entendida como uma

¹⁷ No original: “des systèmes polycaméristes d’inclusion de gaz dans des matériaux solides et liquides dont les cellules sont séparées les unes des autres par des parois ressemblant à des films”.

teoria tecnológica de espaços habitados por humanos e simbolicamente climatizados, significando um emprego relevante de técnicas de engenharia que permitam construir e preservar unidades civilizatórias – uma área científica que até aqui encontrava-se no âmbito da ética e suas ramificações, na política e a pedagogia¹⁸ (SLOTTERDIJK, 2013, p. 32-33).

Espumas é definida como uma teoria heterodoxa da cultura e da civilização, cuja disciplina mais próxima é “a técnica do voo espacial habitado – pois em nenhuma outra área técnica se questiona com um engajamento tão radical sobre as condições técnicas da possibilidade de existência humana em cápsulas encarregadas de preservar a vida”¹⁹. (SLOTTERDIJK, 2013, p. 33-34). O grande desafio da espuma é perpetuar-se íntegra como uma estrutura fundada na ausência de substância. Se conseguir este intento, fará com que aquilo que “foi tornado desprezível durante uma era inteira, o aparentemente frívolo, o que só existe em razão do seu desaparecimento, [reconquiste], então, sua parte na definição do que é real”²⁰ (SLOTTERDIJK, 2013, p. 34). Mas como pode algo que está submetido à possibilidade de desaparecimento iminente perpetuar e multiplicar sua inexistência?

Pode-se encontrar uma solução para o questionamento recordando a premissa aventada por Sloterdijk (2016, p. 31) sobre a convergência entre teoria das *Esferas* e a teoria da mídia. Buscando uma analogia no âmbito da Comunicação, seria de se esperar que grande parte da grade da programação televisiva, das páginas dos jornais, ou mesmo das redes sociais fosse dedicada aos assuntos de interesse direto e objetivo para a vida da audiência. Programas, notícias ou informações sobre política e economia deveriam ser os assuntos que mais despertariam o interesse da audiência, mas não é exatamente isto o que ocorre.

Morozov (2012) relata uma situação curiosa que exemplifica apropriadamente a questão. Durante os anos da guerra fria, uma das grandes preocupações do governo comunista da então República Democrática Alemã era a doutrinação da sua população pelas emissões de programas noticiosos de cunho políticos da TV da Alemanha Ocidental que atravessavam a fronteira. Devido à geografia do Estado aliado à União Soviética, era praticamente impossível bloquear o sinal eletromagnético vindo da Alemanha vizinha. Estudos efetuados depois da

¹⁸ No original: “C’est seulement en tant que théorie technologique des espaces habités par l’humain et symboliquement climatisés qu’elle en vient à la chose proprement dite, c’est-à-dire à ce mode d’emploi, relevant, de l’ingénierie, qui permet d’édifier et de préserver des unités de civilisation – un domaine qui relevait jusqu’ici de l’éthique et des ses ramifications dans la politique et la pédagogie”.

¹⁹ No original: “la technique du vol spatial habité – car dans aucune autre technique, on ne s’interroge avec un engagement aussi radical sur les conditions techniques de possibilité de l’existence humaine dans des capsules chargées de préserver la vie”.

²⁰ No original: “ C’est que l’on a rendu méprisable pendant une ère entière, l’apparement frivole, ce qui n’existe qu’en allant vers son implosion, reconquerrait alors sa part dans la définition du réel”.

queda do Muro de Berlim mostraram que muitos alemães orientais sequer “acreditavam no que ouviam das notícias ocidentais”²¹ (MOROZOV, 2012, paginação irregular²²) e

não estavam interessados nas últimas notícias da OTAN. Em vez disso, preferiam notícias triviais e entretenimento, principalmente séries estadunidenses. Programas como *Dallas*, *Miami Vice*, *Bonanza*, *Vila Sésamo* e *Ruas de São Francisco* eram muito populares²³ (MOROZOV, 2012, paginação irregular).

Esta situação ilustra como se pode ter o frívolo, um ente da periferia, disputando espaços de centralidade, típicos da espuma, no escopo da Comunicação. O aspecto mais evidente para a análise é revelar que a questão mais importante para os dois governos alemães, a doutrinação ideológica, foi relegada a um segundo plano pela audiência comunista, que elegeu o aparentemente inútil como objeto primordial da sua atenção, tanto que a televisão estatal decidiu transmitir sua programação ideológica nos intervalos em que a TV ocidental transmitia programas noticiosos ou sobre atualidades, assuntos que não interessavam aos alemães do leste (MOROZOV, 2012). Esse movimento também está conforme a proposta de Sloterdijk (2013) pois denota um processo dinâmico cujo objetivo é buscar a centralidade da atenção por meio do periférico. Para a TV estatal, a doutrinação ideológica é o objetivo central, inviável como tal, mas efetivo quando aplicado como instrumento marginal porque funciona de forma invertida ao objetivo da audiência. Para o público, as notícias da Alemanha Oriental são o periférico, pois o interesse deles é voltado para as séries norte-americanas, mas na ausência destas, o noticiário estatal sai da periferia e vem para o centro de atenção.

Mesmo os programas dedicados ao jornalismo ocupam-se de notícias ou informações relativas a esportes, à própria programação ou sobre a vida das celebridades, assuntos frívolos, sem importância real para a vida cotidiana das pessoas e, por isso, fadados ao esquecimento. Entretanto, paradoxalmente, são veiculados nos horários e páginas mais nobres das publicações. São assuntos construídos muitas vezes como ficção, mas que ganham uma importância tão acentuada na rotina das pessoas que culminam trazendo implicações econômicas e políticas que interferem na vida de toda uma população. O caso da telenovela é emblemático.

²¹ No original: “Descubrieron que muchos ni siquiera creían lo que oían en las noticias occidentales”.

²² A indicação “paginação irregular” nas citações ou referências significa que a obra foi consultada por meio dos leitores de livros digitais *Kobo* ou *Kindle*. Esses dispositivos adaptam a página do documento a ser lido para o tipo de tela do equipamento que está sendo utilizado na ocasião, computador, tablet ou smartphone. Por isso a quantidade de páginas do documento é variável, pois depende do tipo de tela usada para aquela consulta específica.

²³ No original: “no estaban interesados en seguir las últimas noticias de la OTAN. En cambio, preferían noticias triviales y entretenimiento, sobre todo series estadounidenses. Programas como *Dallas*, *Corrupción en Miami*, *Bonanza*, *Barrio Sésamo* y *Las calles de San Francisco* eran muy populares”.

Barbero (2004, p. 23, grifos do autor) descreve a telenovela como a “manifestação mais significativamente latino-americana do *residual*, [...] daquilo que não importa, esse ‘resto’ que fica quando se tira o que vale” e que tem também sentido de um “passado [que] se acha ainda dentro do processo cultural como um elemento vigente”. Ele propõe que aquilo que está verdadeiramente em jogo não é o sucesso de um programa televisivo, mas o “descentramento do olhar que nos permite indagar o que, na comunicação, há do mundo da gente comum[?]” (BARBERO, 2004, p. 26). A resposta dada pela pesquisa que o colombiano desenvolveu sobre o tema foi que “a maioria das pessoas frui muito mais a telenovela quando a conta do que quando a vê. Isso porque começa contando o que se passou na telenovela, mas logo o que aconteceu no capítulo narrado se mistura com o que acontece às pessoas na vida delas, e isso ocorre tão inextricavelmente que a telenovela termina sendo o pre-texto para que as pessoas nos contem suas vidas” (BARBERO, 2004, p. 32-33).

O retorno proposto pela pesquisa de Barbero (2004) fornece uma solução, ainda que particular, para a questão proposta por Sloterdijk (2013). A espuma se perpetua e se multiplica, apesar do seu iminente desaparecimento porque antes de desvanecer transforma-se na inspiração que vai inflar uma outra bolha contígua. A ficção, representada pela telenovela, vai inflar os relatos orais que serão replicados de forma particular por cada integrante da audiência. Nesta serialidade performática de relatos diferentes sempre haverá o vestígio residual do que já foi narrado. Quando tais traços alcançarem um determinado nível de proliferação que possibilitem elevá-los à condição de identitários, possivelmente serão eleitos por um autor como tema de telenovela ou série, ou seja, uma nova inspiração. O que Morozov (2012) explicita é que este insuflamento admite ares alóctones.

Aparentemente fora do âmbito da telenovela, mas intrinsecamente ligado à origem da narrativa seriada, está o fenômeno abordado por Arendt e Freitas (2017). A descrição da permanência residual da imagem do cavalo como elemento identitário do gaúcho no percurso que vai do escritor romântico José de Alencar até o músico contemporâneo Vitor Ramil. O “pingo”, sinônimo de bom cavalo para montaria no Rio Grande do Sul, é abordado também como unidade elementar da escrita e partícula em dispersão. O texto mostra como o folhetim *O Gaúcho*, escrito por Alencar em 1870 com a finalidade publicitária de integrar simbolicamente o homem da província sul-rio-grandense ao império brasileiro, fomentou uma polêmica discussão em torno da identidade gaúcha, que culminou (no âmbito da análise proposta por Arendt e Freitas (2017)) com a publicação do CD *délibáb* de Ramil, lançado em 2010, que musicou em ritmo de milongas, poemas de João da Cunha Vargas e Jorge Luis Borges.

Arendt e Freitas (2017) mostram que o cearense Alencar inspirou os gaúchos ao tentar defini-los a partir do estudo bibliográfico que fez para representar a gente do extremo sul do Brasil, lugar onde nunca esteve. Os registros literários de Simões Lopes Neto e Bernardo Taveira permitiram que se observasse o surgimento de bolhas de significado sobre a identidade do gaúcho, bolhas que foram se multiplicando nas vizinhanças do sul do Brasil. O desenvolvimento técnico dos meios de comunicação foi transferindo para os espaços do rádio, da televisão e do disco a conformação identitária do gaúcho. Vitor Mateus Teixeira, o Teixeirinha, introduziu o cinema nesta amálgama e ampliou o raio de alcance da marca sulista. O movimento nativista dos anos 1970 utilizou o apoio midiático para estabelecer uma dissidência do Movimento Tradicionalista Gaúcho surgido em 1947, ao absorver elementos das culturas sul-americanas, notadamente argentina, uruguaia e chilena.

Vitor Ramil venceu a 10ª Califórnia da Canção Nativa de Uruguaiana interpretando uma milonga com alguns versos em espanhol para representar o gaúcho. Recebeu a maior vaia do festival. Cerca de cinco anos mais tarde o músico descobriu-se em terra estrangeira em pleno Rio de Janeiro e dedicou-se à busca de uma identidade estética para os brasileiros do frio. Encontrou-a personificada nos poemas de um argentino da capital, Jorge Luis Borges, e de um interiorano analfabeto, João da Cunha Vargas. Ramil conseguiu o resultado que Alencar ambicionava ao escrever *O Gaúcho*. A obra em que conseguiu este feito tem o nome de um fenômeno de espelhismo da planície húngara, o *délibáb*, cuja tradução para o português pode ser algo como “a ilusão do sul” (FONSECA 2013, p. 58).

A passagem ilustra um recorte do que Sloterdijk (2013, p. 48) denomina “Espumas humanas”²⁴: um aglomerado de bolhas microesferológicas que se aglutinam e formam sistemas de vizinhanças esféricas interdependentes. São conjuntos únicos, mas de conteúdos íntimos isolados, que vibram instigados por animações pessoais, o que torna o conjunto potencialmente instável e amplamente sujeito a recombinações em meio aos processos de transferência de significado. No âmbito da vida cotidiana imediata pode-se observar este tipo de conjunto na família, na sala de aula, no condomínio. Na perspectiva mais aprofundada de uma tecnologia midiática, pode-se afirmar que desenvolvem uma continuidade baseada no compartilhamento de substâncias co-isoladas, em direção à formação de uma região de conteúdo estável e ampliado no longo prazo, definidas por Lévy (2003, p. 145) como o

Espaço do saber, [lugar onde] os sopros ativos são postos em comum, não tendo em vista uma hipotética fusão de indivíduos, mas a fim de dilatar juntos a mesma bola,

²⁴ No original: “Écumes humaines”.

milhares de bolas irisadas, que são outros tantos cosmos provisórios, mundos de significação partilhados.

Este espaço é submetido a um processo de ampliação desencadeado por uma inspiração exterior, anteriormente absorvida por uma esfera menor, que inicia um processo de reinterpretação do qual emerge uma força de tensão capaz de aumentar a curvatura estrutural da bolha e torna possível que seja plausível concebê-la como uma entidade capaz de aprender no “exercício de ampliação estrutural de suas paredes”²⁵ (SLOTERDIJK, 2010b, p. 140). Nesse processo, criadores de mundo colocam em evidência e dão vida a aspectos da realidade que antes eram apenas fragmentos de suposições. No universo da cultura gaúcha abordado por Arendt e Freitas (2017) é imprescindível mencionar o papel da narrativa de *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo para o conhecimento da história ancestral do Rio Grande do Sul. É oportuno mencionar que se pode relacionar a estrutura da obra de Veríssimo com a estrutura de Esferas de Sloterdijk. A diferença é que a trilogia literária do escritor gaúcho usa o Rio Grande do Sul como universo literário, enquanto a obra filosófica de Sloterdijk é mais abrangente. Por isso, para Veríssimo, a macroesfera é *O continente*; a microesfera é *O retrato*; e a poliesferologia é *O arquipélago*. Embora troque a Geometria pela Geografia, a convergência entre *Esferas* e *O tempo e o vento* se dá também porque as ilhas são uma espécie de *Espumas*.

Em *Espumas*, Sloterdijk (2013) desenvolve as dimensões sociais e políticas das suas reflexões anteriores e apresenta a espuma como a representação da sociedade humana. O conceito proposto por Sloterdijk é uma teoria tecnológica de espaços humanamente habitados e simbolicamente climatizados, que unem engenharia e política para a construção e preservação de unidades civilizatórias à imagem de uma insolente e instável estrutura oca, mas cheia de gás, interconectada entre si por meio de tênues e voláteis paredes líquidas. A metáfora mostra uma vizinhança compartilhando fronteiras que insistem em se recombinar, mas sempre sob o risco de desaparecer.

No contexto deste trabalho, a representação simbólica proposta por Sloterdijk (2013) será aplicada como representação das relações que ocorrem no ciberespaço, lugar virtual ocupado pela internet, e nos meios de comunicação para a produção de conteúdos e significados. Assim, o que Sloterdijk (2013) chama de gás, pode ser associado ao conteúdo e seu significado no âmbito da comunicação. Já o que o filósofo alemão designa como bolha,

²⁵ No original : “d’exercice et contenants aux parois croissantes”.

pode-se nomear como as mídias que compõem esse “lugar”. Por fim, pode-se chamar de espuma um conjunto de bolhas associadas, ou mesmo todo o ciberespaço.

Considerando esta analogia, é fácil entender que a espuma representa um conjunto de conteúdos independentes, enclausurados dentro de suas mídias, mas que mantêm uma relação de contiguidade com as outras mídias que lhe fazem divisa por meio de uma tênue parede líquida. Havendo uma situação que faça com que este conteúdo entre em um regime de expansão, ele tende a romper a parede da bolha que o contém. Com esse rompimento, o conteúdo vaza para a bolha contígua e aumenta o volume desta. Se considerarmos que o conteúdo também leva consigo um significado, é fácil verificar que a bolha que absorveu o conteúdo da outra também ampliou sua capacidade de significar. Seguindo tal raciocínio, o que houve não foi o desaparecimento de uma bolha, mas a extinção da parede que separava dois conteúdos contíguos, que agora são um só. No processo houve uma ampliação do significado da esfera que absorveu o conteúdo da outra.

Foi observado que a aparente desordem no interior da espuma tem uma finalidade inclusiva e estabilizadora: as bolhas mais antigas são maiores porque herdaram o gás das vizinhas mais jovens que desaparecem quando uma de suas paredes rompe internamente. As bolhas maiores são mais fortes, mas compartilham a fragilidade das mais jovens pois a explosão de uma bolha pequena pode colocar em risco todo o sistema. Para o autor, a metáfora da espuma tem a vantagem de fornecer uma imagem topológica de espaços criativos que se protegem por meio de uma vizinhança de unidades frágeis e confinadas, compartilhando as fronteiras que os separam (SLOTERDIJK, 2013). No recorte proposto por este trabalho, a vizinhança de conteúdo e significado confinados em mídias contíguas representam o processo de narrativa transmídia proposto por Jenkins (2003a, 2003b, 2009a) que será tratado no capítulo seguinte.

2.2 NARRATIVA TRANSMÍDIA

Esta sessão conceitua a narrativa transmídia no escopo da abordagem de Henry Jenkins. Descreve como a definição surgiu a partir da evolução da web 2.0 e das observações do autor sobre o mercado das franquias de entretenimento. Neste quesito, dedica uma atenção especial à franquia *Matrix*, que impressionou Jenkins pela similaridade entre a definição de narrativa transmídia que ele propôs e a produção dos irmãos Wachowski. Descreve-se, então, *Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia* propostos por Jenkins (2009b, 2009c) para refinar a definição e depois apresenta-se brevemente como o autor direcionou a ênfase do objeto de

estudo da narrativa transmídia do entretenimento para o letramento midiático, por intermédio de uma releitura do clássico *Moby-Dick*, de Herman Melville em uma turma de língua inglesa.

2.2.1 O xadrez de *Star Trek* como teoria: da web 2.0 a *Moby-Dick*

A narrativa transmídia é uma estratégia de comunicação que utiliza a dispersão de um conteúdo narrativo em diferentes plataformas midiáticas com a finalidade de criar uma experiência de entretenimento integrada por intermédio da criação de um universo narrativo unificado, coerente e participativo no contexto dos meios de comunicação. Conforme Renó (2013, p. 150, grifo do autor), “o termo *narrativa transmídia* surgiu a partir do conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin”²⁶, mas a matéria só começou a ganhar destaque como disciplina autônoma após Jenkins (2003a), que passou a estudar o fenômeno já no contexto do desenvolvimento da web 2.0²⁷. Há três pilares da narrativa transmídia que podem ser detectados em um conjunto de produções, que os torna aptos a representar uma categoria conceitual individualizada: a dispersão em múltiplas plataformas, a criação de um universo narrativo coerentemente unificado e a participação ativa da audiência.

O termo web 2.0 é um trocadilho com a notação usada em informática para indicar a nova versão de um *software*. Ele foi utilizado pela primeira vez por Tim O’Reilly em uma conferência sobre tecnologia em 2004, para designar o surgimento de uma internet de segunda geração, uma evolução na forma de utilizar a rede (BRESSAN, 2007). Já em 2005, o próprio O’Reilly definiu assim a web 2.0:

A Web 2.0 é a rede como plataforma, abrangendo todos os dispositivos conectados; as aplicações da Web 2.0 são aquelas que aproveitam ao máximo as vantagens intrínsecas dessa plataforma: distribuindo o software como um serviço continuamente atualizado, que fica melhor quanto mais pessoas o usam, consumindo e atualizando informações de múltiplas fontes, incluindo usuários individuais, que fornecem seus próprios dados e serviços de uma forma tal que podem ser modificados por outros usuários, criando efeitos de rede por meio de uma ‘arquitetura de participação’, e indo além da metáfora da página da Web 1.0, para entregar experiências engrandecedoras ao usuário.²⁸ (O’REILLY, 2005 s.p.).

Conforme este refinamento da definição proposto por O’Reilly (2005), pode-se dizer

²⁶ No original: El término *narrativa transmídia* há surgido a partir del concepto de dialogismo y de polifonia, de Mikail Bakhtin.

²⁷ Verificar definição de web 2.0 em <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.

²⁸ No original: “Web 2.0 is the network as platform, spanning all connected devices; Web 2.0 applications are those that make the most of the intrinsic advantages of that platform: delivering software as a continually-updated service that gets better the more people use it, consuming and remixing data from multiple sources, including individual users, while providing their own data and services in a form that allows remixing by others, creating network effects through an ‘architecture of participation’, and going beyond the page metaphor of Web 1.0 to deliver rich user experiences”.

que a web 2.0 está relacionada com a inovação tecnológica, pois está ligada à ampliação da infraestrutura de redes e ao desenvolvimento de novos *softwares*. O conceito também pode ser associado a uma nova maneira de utilizar a tecnologia disponível, o que é diferente de inovação focada na tecnologia (ALLEN, 2009). Mas a web 2.0 representa, em última análise, uma mudança cultural que está em constante transformação. Jenkins (2009a) denominou este conjunto de conhecimentos como “Cultura da convergência”.

Assim, foi o desenvolvimento da web 2.0 que proporcionou a utilização dos três fundamentos da narrativa transmídia já citados. Somente após o desenvolvimento da web 2.0 que o consumidor de conteúdo passou a desempenhar em larga escala também o papel de produtor do conteúdo que utiliza. Alvin Toffler²⁹ chamou este novo tipo de consumidor de prosumidor, para “referir-se a uma terceira etapa econômica na sociedade durante a qual as pessoas produzem parte do seu próprio consumo.”³⁰ (LASTRA, 2016, p. 73).

O desenvolvimento tecnológico proporcionado pela internet também possibilitou um aumento significativo no número de plataformas para a produção e recepção de conteúdo audiovisual e tornou possível que houvesse a integração deste conteúdo em um só aparelho. Tal desenvolvimento, entretanto, ainda está em processo e, por isso, o estudo do fenômeno da integração das mídias ainda apresenta algumas divergências ante o surgimento de novos tipos de narrativa. Lastra (2016, p. 73, grifo nosso) cita três tipos de narrativa: “**narrativa crossmídia** (televisão, web, rádio e outros confluem para contar uma mesma história), **crossover** (combinação de várias histórias em um mesmo relato) e **transmídia**”³¹. Esta dissertação aborda a transmídia, conforme proposta efetuada por Jenkins (2003a), definida³² como:

histórias que se desenrolam em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo; uma abordagem mais integrada do desenvolvimento de uma franquia que os modelos baseados em textos originais e produtos acessórios. (JENKINS, 2009a, p. 384).

O conceito de narrativa transmídia foi elaborado por Henry Jenkins em um artigo publicado na *MIT Technological Review* em meados de janeiro de 2003. No texto, cujo título pode ser traduzido como “A movimentação de personagens entre livros, filmes e videogames

²⁹ Alvin Toffler foi um importante pensador norte-americano. Em 1980 escreveu o livro *A terceira onda*, que analisa a evolução da civilização a partir de três grandes períodos: o primeiro deles caracterizado pela atividade rural; o segundo pela atividade industrial e o terceiro representado pelo fluxo de informações. Toffler antecipou muitas das ideias desenvolvidas nesta dissertação. Faleceu em 27 de junho de 2016, aos 87 anos.

³⁰ No original: “referirse a una tercera etapa económica en la sociedad durante la cual las personas producen parte de su propio consumo.”

³¹ No original: “narrativa crossmedia (televisión, web, radio y otros confluyen para contar una misma historia), crossover (combinación de varias historias en un mismo relato) y transmedia”.

³² Lastra (2016, p. 74) cita Jenkins (2003) como: “un proceso donde elementos integrantes de una ficción aparecen dispersos a través de múltiples canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada.”;

pode torná-los mais fortes e atrativos” (JENKINS, 2003a, s.p.)³³, são lançadas as ideias iniciais do pensamento do autor estadunidense. Nessa publicação, ele relata que alguns anos antes havia questionado um dos principais produtores de filmes de animação sobre como era feito o controle criativo da equipe de produção para distribuir conteúdo entre produtos diferentes como jogos, brinquedos, quadrinhos e outros materiais auxiliares do filme. Jenkins via tal dinâmica de propagação como uma evolução do processo criativo. Mas, para sua surpresa, o interlocutor associou o mesmo movimento à “distração ou corrupção”³⁴ (JENKINS, 2003a, p. 1).

Em dezembro de 2002, no entanto, uma reunião dos principais criadores de Hollywood e da indústria de jogos já discutia como desenvolver colaborativamente conteúdo para ser distribuído entre várias mídias. Isto significava que a indústria do entretenimento havia percebido que aquilo que Jenkins chamava de *transmídia*, mas que era conhecido também como **multiplataforma** ou **narrativa ampliada**, representava o futuro daquele segmento empresarial. A convergência das mídias havia acelerado o processo com a redução dos custos de produção e melhoria da qualidade gráfica e audiovisual por meio do processamento digital do conteúdo. Jenkins (2009a, p. 377) define convergência como o

[conjunto] de mudanças tecnológicas, industriais, culturais e sociais no modo como as mídias circulam em nossa cultura. Algumas das ideias comuns expressas por este termo incluem o fluxo de conteúdos através de várias plataformas de mídia, a cooperação entre as múltiplas indústrias midiáticas, a busca de novas estruturas de financiamento das mídias que recaiam sobre os interstícios entre antigas e novas mídias, e o comportamento migratório da audiência, que vai a quase qualquer lugar em busca das experiências de entretenimento que deseja. Talvez, num conceito mais amplo, a convergência se refira a uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente. Convergência é entendida aqui como um processo contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia, não uma relação fixa.

Neste contexto, é possível verificar a estreita relação entre convergência e *transmídia*. Não se pode estranhar, portanto, que as crianças que haviam assistido *Pokemon* – cujo *design* faz uso da *transmídia* – nutriam expectativas semelhantes em relação aos programas que assistiriam nas demais fases da vida. Para eles, o drama serializado em episódios de uma hora parece brincadeira de criança: interessante mesmo é sair em busca de informações sobre personagens, pontos da trama que conectam diferentes textos da mesma franquia. São consumidores ativos que agem como verdadeiros *invasores do texto*³⁵, espécie de caçadores ou coletores de informações para quem o “texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça” (CERTEAU, 1984, p. 267), um convite à participação. Jenkins (2009a, p. 49) salienta que

³³ No original: *Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling.*

³⁴ No original: “He saw it as a distraction or corruption”.

³⁵ Referência a Jenkins (2015).

Para viver uma experiência plena num universo ficcional [transmídia], os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com a de outros fãs, em grupos de discussões on-line, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica.

Esses leitores exercem o papel de divulgar o conteúdo dos textos, ampliando o alcance da publicação, geralmente às próprias custas, o que é muito bom para o proprietário da franquia. Entretanto, ao tomar parte ativa na difusão do conteúdo, o consumidor também se julga dono daquele texto e, portanto, no direito de invadir a escritura alheia e pilhar o que lhe for útil e prazeroso (JENKINS, 2015, p. 43).

Fica claro que é necessário um novo tipo de cocriação. Não basta apenas adequar os produtos para outras mídias, é necessário contemplar também os outros dois pilares da narrativa transmídia, a criação de um universo coerente e unificado e a participação ativa da audiência. Além disso há o componente econômico, pois o mundo das franquias é regido muito mais pela lógica econômica do que pela visão artística (JENKINS, 2003a).

No texto em que lança a sua ideia de transmídia, Jenkins propõe que já existiam soluções satisfatórias para a questão. Ele cita os casos de *Indiana Jones* e *Star Wars*, geridos pela Lucas Filmes:

Quando *Indiana Jones* foi para a televisão, por exemplo, o potencial da mídia foi explorado por meio da criação de uma extensão narrativa para o personagem: *O jovem Indiana Jones*³⁶ mostrou o personagem tomar forma no cenário de vários eventos históricos e ambientes exóticos.”³⁷ (JENKINS, 2003a, s.p.).

Já na transposição de *Star Wars* para a mídia impressa,

A novela ampliou a cronologia da narrativa para mostrar eventos que não tinham sido contemplados na trilogia de filmes ou reformulou histórias em torno de personagens secundários como na série *Tales of the Cantina*, que contextualiza alguns alienígenas de aspecto curioso que aparecem no filme original³⁸. (JENKINS, 2003a, s.p.).

Transformada em *game*, “*Star Wars* não se limitou apenas a reproduzir eventos dos filmes, mas a representar como seria a vida de um aprendiz *Jedi* ou de um caçador de recompensas”³⁹ (JENKINS, 2003a, s.p.).

³⁶ *The young Indiana Jones*, dirigido por Carl Schultz et alii. Roteiro de Frank Darabont et alii. Elenco: Sean Patrick Flanery, Corey Carrier, Lloyd Owen, George (I) Hall e Ruth de Sosa. Estreia em 04 mar. 1992. Disponível em: <<https://filmow.com/o-jovem-indiana-jones-1a-temporada-t35097/ficha-tecnica/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

³⁷ No original: “When *Indiana Jones* went to television, for example, it exploited the medium’s potential for extended storytelling and character development: the *Young Indiana Jones Chronicles* showed us the character take shape against the backdrop of various historical events and exotic environments.”

³⁸ No original: “When *Star Wars* moved into print, its novels expanded the timeline to show us events not contained in the film trilogies, or recast the stories around secondary characters, as did the *Tales of the Cantina* series, which feshes out those curious-looking aliens in the background of the original movie.”

³⁹ No original: “When *Star Wars* went to games, those games didn’t just enact film events; they showed us what

Por fim, Jenkins (2003a) menciona a solução encontrada pelo cineasta independente Kevin Smith, que utilizou quadrinhos como extensão dos seus filmes sobre Nova Jersey para baratear o processo de ampliação narrativa.

Mas foi com o lançamento de *The Matrix revolutions*, em novembro de 2003, que Jenkins viu o exemplo concreto mais próximo do conceito de narrativa transmídia que havia lançado no início daquele ano. A franquia *Matrix* explorava a ideia de que

Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz melhor, de modo que uma história possa ser introduzida em um filme, expandida para a televisão, romance, quadrinhos e que seu mundo possa ser explorado e vivenciado em um game. Cada uma dessas entradas precisa ser suficientemente autônoma para permitir o consumo independente. Ou seja: você não precisa ter assistido ao filme para jogar o game e vice-versa.⁴⁰ (JENKINS, 2003a, s.p.).

O caso *Matrix* foi tão importante para a proposta de Jenkins, que ele retomou o assunto no livro *Cultura da convergência* (JENKINS, 2009a). O universo de *Matrix* não se limita aos três filmes da franquia, *Matrix*, de 1999, *Matrix reloaded* e *Matrix revolutions* de 2003, mas também a uma série de quadrinhos lançada originalmente na web e depois impressa, uma série de filmes de anime, *The Animatrix*, e um jogo de vídeo, *Enter The Matrix*. Cada um destes mundos narrativos contém elementos que, tomados em conjunto, contribuem para o entendimento do contexto geral do universo de *Matrix*:

The second renaissance (um dos animes) preenche os eventos entre nossa sociedade atual e o mundo retratado nos filmes, *The Kid's Story* (também anime) introduz um personagem menor que aparece sem explicação em *Reloaded*, e *Enter The Matrix* (o game) fornece a história de fundo para Ghost e Niobe (dois personagens marginais em *Reloaded* que ganham mais destaque em *Revolution*)⁴¹. (JENKINS, 2003b, s.p.).

Por isso *Matrix* exigiu muito dos seus consumidores. Àqueles acostumados a assistir filmes exigiu demais, ao utilizar uma lógica diferente da cinematográfica. Enquanto os filmes convencionais apostam na redundância, propondo que todas as respostas estejam no interior do contexto da narrativa fílmica, em *Matrix* a conjuntura está dispersa nos diversos acessórios que orbitam os três filmes e fornecem as chaves para a compreensão da franquia como um todo. Aquele que se dedicar apenas aos três filmes da série não terá condições de compreender a narrativa completamente, devido às descontinuidades que só podem ser preenchidas por meio

life would be like for a Jedi trainee or a bounty hunter.”

⁴⁰ No original: “In the ideal form of transmedia storytelling, each medium does what it does best-so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels, and comics, and its world might be explored and experienced through game play. Each franchise entry needs to be self-contained enough to enable autonomous consumption. That is, you don’t need to have seen the film to enjoy the game and vice-versa.”

⁴¹ No original: “The Second Renaissance (one of the anime) fills it the events between our present society and the world depicted in the films, The Kid’s Story (also anime) introduces a minor character who appears without explanation in Reloaded, and Enter The Matrix (the game) provides backstory on Ghost and Niobe (two marginal characters in Reloaded who get more screen time in Revolution).”

de uma participação ativa do consumidor, assistindo às extensões da franquia e compartilhando informações por meio de comunidades de fãs que analisam a história por diferentes perspectivas.

Na lógica dos filmes tradicionais, quando uma comunidade de fãs precisava trocar informações sobre o entendimento de uma obra cinematográfica, geralmente tratava-se de “um filme de arte europeu, um filme independente, ou talvez uma obscura fita *cult* exibida de madrugada” (JENKINS, 2009a, p. 137) e assistida por poucos iniciados. Mas “*Matrix Reloaded* quebrou todos os recordes de bilheteria entre filmes adultos” (JENKINS, 2009a, p. 139). Os irmãos Wachowski, produtores da franquia, souberam jogar com a transmídia e mesmo que o projeto contivesse falhas, como apresentar sequências não suficientemente autônomas, quase desconexas, ter feito um game excessivamente dependente do filme e apresentado uma teoria sobre o universo *Matrix* que poderia ter sido melhor explorada, mas pode-se dizer que as imperfeições não ofuscam a ousadia do que tentou realizar.

Matrix foi, portanto, uma das produções de mídia que mais se aproximaram da definição de transmídia proposta por Jenkins (2003b, 2009a). Assim, a franquia serve como o exemplo mais didático para explicar de forma concreta o conceito de narrativa transmídia. Por extensão, pode-se utilizar *Matrix* como sinédoque de narrativa transmídia para demonstrar a analogia que pode ser estabelecida entre *Espumas* (SLOTERDIJK, 2013) e a transmídia (JENKINS, 2003b, 2009a). Para tal associação é necessário que se considere o gás contido no interior da espuma com o conteúdo (significado) proposto por cada um dos produtos da franquia.

A história da física pode servir como ponto de partida para a demonstração da analogia entre *Espumas* e transmídia. Sloterdijk (2013) relata que desde Leonardo da Vinci, na primeira década dos anos 1500, já se estudavam as propriedades da espuma, mas foi o físico belga Joseph Antoine Ferdinand Plateau (1801 – 1883), que formulou algumas das leis mais importantes sobre a geometria deste fenômeno físico. O trabalho de Plateau comprovou que “se podia descrever as espumas exatamente como esculturas tensionadas e revestidas por uma película fina”⁴² (SLOTERDIJK, 2013, p. 43). O físico descobriu que

uma bolha de espuma, ou melhor, um polígono de espuma é formado por três paredes peliculares; que, duas a duas, essas paredes se encontram sempre em um ângulo de

⁴² No original: “on pouvait décrire avec exactitude les écumes comme des sculptures de tension composées de peaux en films.”

cento e vinte graus⁴³; e que quatro ângulos de células de espuma convergem sempre precisamente para o mesmo ponto⁴⁴ (SLOTTERDIJK, 2013, p. 43).

Já o grande mérito do século XX foi introduzir a dimensão temporal na análise da espuma. Aprendeu-se que o comportamento caótico do gás no interior das bolhas da espuma produz um processo incessante de reconfiguração do formato das células. O agitado sistema gasoso tem como finalidade conduzir a estrutura “a uma estabilidade e inclusividade superiores”⁴⁵ (SLOTTERDIJK, 2013, p. 43). A espuma mais antiga é maior do que a espuma mais jovem. O gás da bolha mais nova tende a infiltrar-se na bolha maior, aumentando ainda mais o volume desta, em um típico fenômeno de *inspiração*. Mas a espuma é uma estrutura instável. A ruptura equivocada de uma parede durante o processo de transferência gasosa entre bolhas adjacentes pode aniquilar totalmente a estrutura.

Matrix, tomada como analogia de narrativa transmídia, também pode ser interpretada a partir do mesmo princípio. Cada um dos produtos da franquia é uma bolha, que comporta uma determinada quantidade de informação, de significado, este é seu gás. Juntos, os componentes da franquia formam uma espuma. Embora sejam produtos independentes, estão interconectados. À medida que o espectador vai participando das etapas propostas, vai eliminando as paredes adjacentes entre os produtos, que passam a compartilhar significação, num processo de *solidariedade* de sentido, que faz com que o significado vá ocupando um espaço compartilhado cada vez mais amplo, até formar uma única bolha que contém toda a significação proposta para o universo da franquia. Porém, sempre há o risco de que a tensão provocada pelo insuflamento cause a ruptura da parede da espuma. Ameaça semelhante ocorre quando o espectador não compreende o significado proposto pelo elemento de entrada que utilizou para acessar a franquia e, por isso, simplesmente a abandona.

O grande personagem da analogia entre *Espumas* e transmídia é o físico Joseph Plateau, pois ele propôs questões importantes para o desenvolvimento da mídia e da geometria, utilizando materiais do cotidiano como cartelas circulares em movimento e bolhas de sabão. O cientista foi um dos precursores da invenção do cinema ao desenvolver o fenacistoscópio⁴⁶,

⁴³ Em 1976 os matemáticos estadunidenses Jean Taylor e Frederick Almgren demonstraram que quando as bolhas da espuma têm três paredes comuns, os ângulos entre elas são de cento e vinte graus e de, aproximadamente, cento e oito graus quando as bolhas têm quatro paredes contíguas, conforme Plateau havia observado em seus experimentos. (<https://www.britannica.com/topic/Plateau-problem#ref1085309>)

⁴⁴ No original: “les angles d’une bulle d’écume, ou mieux, d’un polygone d’écume, ne sont jamais constitués que par trois parois de film; que deux de ces trois parois se rencontrent toujours à un angle de cent vingt degrés; et que quatre coins de cellules d’écume convergent toujours précisément sur un point.”

⁴⁵ No original: “à une stabilité et une inclusivité supérieures.”

⁴⁶ O fenacistoscópio ou fenaquitoscópio é um dispositivo óptico que consiste em dois discos colocados um em frente ao outro, presos no centro por meio de uma haste. O disco da frente é vazado por 16 orifícios retangulares, o de trás possui 16 sequências de imagens que simulam movimento, colocadas na mesma altura dos orifícios

dispositivo predecessor do cinematógrafo, que consiste em um jogo óptico que produz a ilusão de imagens em movimento.

Voltado exclusivamente ao problema da narrativa transmídia, Jenkins (2009b, 2009c) enuncia um conjunto de princípios cuja finalidade é identificar de forma mais clara e objetiva o que ele propõe como lógica da narrativa transmídia no conjunto das manifestações culturais e de mídia que proliferam na contemporaneidade.

2.2.2 Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia

Uma análise breve sobre as sete noções elementares propostas por Jenkins (2009b, 2009c) sinaliza que *Matrix* é, sem dúvida, um dos exemplos mais didáticos da proposta de narrativa transmídia deste autor. Denota que o uso parcial de algumas destas estratégias remonta à produção literária do século XIX e à difusão dela pela imprensa da época. *Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia* revelam mais um ponto de convergência entre a teoria das *Esferas* e a narrativa transmídia, quando expõem que esta também está sujeita aos embates em busca do equilíbrio que ocorrem entre a energia insufladora do gás e a resistência membranosa das *Esferas* proposta por Sloterdijk (2013). Tanto que em três desses princípios, Jenkins (2009b, 2009c) faz uso da preposição latina *versus*, conforme pode-se observar na breve descrição comentada dos Sete Princípios da Narrativa Transmídia, que são:

- a) **dispersão versus profundidade:** o conceito de dispersão refere-se à capacidade de o público engajar-se ativamente no processo de circulação do conteúdo por meio da utilização de redes sociais, por exemplo, em um processo de expansão do valor econômico e cultural deste conteúdo. Já o conceito de profundidade relaciona-se com o potencial de encorajar o espectador a pesquisar além da superfície do texto, em busca de pistas subterrâneas para novas descobertas narrativas. A oposição entre dispersão e profundidade deve ser tomada como um equilíbrio entre as varreduras vertical (profundidade) e horizontal (dispersão) do texto, com a finalidade de percorrer e partilhar toda a sua extensão e possibilidades;
- b) **continuidade versus multiplicidade:** está relacionado com a capacidade de continuar um argumento, mesmo em contextos alternativos. Tal princípio pode ser ilustrado pelo processo de continuidade de *Star Trek*: iniciada como série televisiva

do primeiro disco. Girando-se os dois discos em uma determinada velocidade angular e olhando-se em um determinado orifício do disco da frente, tem-se a impressão de estar vendo a imagem do segundo disco em movimento. Há uma demonstração do funcionamento do aparelho no endereço <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=868&sid=7>.

em 1966 contornou o envelhecimento do elenco multiplicando as possibilidades de contexto, deslocando temporalmente as ações dos personagens principais, mostrando-os quando jovens, no *Star Trek* de 2009, ou, então, mantendo a nave espacial, mas com uma tripulação diferente em *Star Trek Nova Geração*. Esse princípio também é importante porque abre espaço para a *fan fiction*, a produção de conteúdo feita pelos próprios fãs, o que acarreta uma multiplicidade exponencial de contextos possíveis;

- c) **imersão versus extrabilidade:** reporta-se à capacidade de fazer com que a ficção transmídia interaja com a vida cotidiana. O princípio da imersão corresponde a fazer com que se entre no ambiente ficcional em algum momento do dia a dia. Quando se joga o game *Need for speed* está-se imerso no mundo das perseguições policiais e dos carros incrementados, ainda que sentado no sofá da sala. De outra maneira, pode-se imergir no mundo pré-histórico ao sentar-se em uma cadeira de cinema 7D⁴⁷ de um parque temático. A extrabilidade corresponde à capacidade de retirar da ficção utensílios para o uso diário: pode-se comprar o relógio utilizado por determinado personagem para saber as horas. Imersão e extrabilidade são duas formas de utilizar apetrechos relacionados à ficção no dia a dia. A oposição que existe entre elas é que na imersão esses instrumentos são usados para colocar o fã dentro do universo da ficção, enquanto na extrabilidade os objetos ficcionais é que são incorporados no cotidiano do consumidor de mídia;
- d) **construção de mundo:** remete a uma característica da ficção científica na qual os escritores constroem mundos narrativos que interligam histórias espalhadas por várias publicações diferentes. Está muito relacionada com o desejo da audiência de mapear e dominar estes universos, o que muitas vezes inclui o princípio da *imersão versus extrabilidade*. Já no âmbito da produção transmídia, este princípio está relacionado à evolução da narrativa como uma ferramenta comercial da indústria do entretenimento, conforme descrição de um roteirista não identificado:

‘Quando comecei, era preciso elaborar uma história, porque, sem uma boa história, não havia um filme de verdade. Depois, quando as sequências começaram a decolar, era preciso elaborar um personagem, porque um bom personagem poderia sustentar múltiplas histórias. Hoje, é preciso elaborar um universo, porque um universo pode

⁴⁷ Cinema 7D são salas de projeções de filmes especialmente preparadas para ampliar os estímulos sensoriais a que o espectador é submetido durante a apresentação do filme. Além da já tradicional projeção visual em 3 dimensões, há a sonorização estereofônica, a movimentação da cadeira, a climatização da sala e a produção de sensações táteis no corpo do assistente que acontecem em sincronia com a ação fílmica, ampliando a impressão de realidade na plateia.

sustentar múltiplos personagens e múltiplas histórias, em múltiplas mídias'. (JENKINS, 2009a, p. 162).

Trata-se de um princípio fundamental para a narrativa transmídia pois é o elemento que vai sustentar a possibilidade de coerência em relação a todos os outros princípios;

- e) **serialidade**: faz referência à literatura do século XIX que era publicada em jornais, por autores como Charles Dickens, na Inglaterra, e Alexandre Dumas, na França. No Brasil este tipo de literatura ficou conhecido como romance de folhetim e a técnica foi utilizada por autores como Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar e Machado de Assis. Trata-se do fracionamento da narrativa em vários lotes de informação. Cada parcela possui uma trama com início, meio e fim, que conta um enredo completo, mas termina introduzindo uma nova situação-problema a ser desenvolvida no próximo episódio. Este princípio, iniciado na literatura publicada em jornais, migrou para o rádio pela radionovela e ganhou a imagem com a telenovela e os seriados. No contexto transmídia, relaciona-se tanto com a dispersão quanto com a continuidade, pois pode ser utilizado como uma interação sinérgica entre esses outros dois princípios;
- f) **subjetividade**: diz respeito à possibilidade de contar histórias a partir da perspectiva dos múltiplos personagens da narrativa. Inspirado no romance epistolar, este princípio permite que se construa uma realidade ficcional a partir de fragmentos como cartas ou diários escritos por determinado personagem. Esses pedaços contam a narrativa a partir de uma perspectiva particular. Ao serem agrupadas, essas várias perspectivas ajudam o consumidor a montar o conjunto de relações que vai contar a história completa. Do ponto de vista comercial, o princípio da subjetividade é importante porque possibilita a exploração de personagens secundários como protagonistas de determinada etapa da narrativa, propiciando, por exemplo, uma racionalização de custos para a franquia ao mesmo tempo em que expande seu potencial narrativo;
- g) **performance**: refere-se à atuação do consumidor em relação ao produto transmídia. Pode traduzir-se no desenvolvimento de novas sequências narrativas a partir da *fan fiction*, e o desenvolvimento de novas possibilidades de dispersão como a criação de um game para ampliação do universo narrativo.

Ao elencar e caracterizar os princípios do que é uma narrativa transmídia, Jenkins (2009b, 2009c) sugere uma consequência importante para o entendimento do conceito no

âmbito da *Cultura da convergência* (Jenkins, 2009a): a de que não se precisa ter uma superprodução para que se tenha uma narrativa transmídia. As grandes empresas de comunicação sabem que o lançamento de novos produtos são processos que trazem consigo alto grau de incerteza sobre a eficácia que terão com o público. Sabem que 80% do material que desenvolvem fracassará comercialmente – mas o problema não é este, a questão é saber o que dos 20% restante vai fazer sucesso (LOTZ, [2013]). Assim, os custos menores da mídia propagável permitem que sejam lançados conteúdos preliminares, a fim de identificar quais tendências são mais promissoras (JENKINS; GREEN; FORD, 2014). Se para as grandes empresas de comunicação ficou rentável fazer esse tipo de experiência, para as produções amadoras ficou possível: basta que se tenha uma comunidade de pessoas dispostas a propagar um áudio, um game, uma revista em quadrinhos ou um filme caseiro de boa qualidade.

Entretanto, Jenkins considera que uma caracterização da narrativa transmídia precisa considerar ideias que estão essencialmente distribuídas em três de suas obras: o livro *Invasores do texto* (JENKINS, 2015) inaugura a utilização do termo “cultura participativa” para diferenciar o fã, e o seu ativismo, da concepção tradicional de espectador; *Cultura da convergência* (JENKINS, 2009a) desenvolve melhor tal diferença e funciona como um estuário de textos que têm como finalidade definir e sedimentar a noção de narrativa transmídia. Lançado em um cenário de franco desenvolvimento da informática e de proliferação da web 2.0, *Cultura da convergência* mostra que o fã é apenas um dos integrantes de um fenômeno bem mais amplo que é a “cultura participativa”; já *Cultura da conexão* (JENKINS; GREEN; FORD; 2014) tem foco na circulação de conteúdo dentro desses contextos. Nas palavras do autor: “Cada um [desses textos] retrata uma transição de décadas rumo a um modelo mais participativo das formas de operação da cultura” (JENKINS, 2015, p. 335). No decorrer desse período, duas formas de ação parecem ganhar destaque na concepção de Jenkins: a participação política e a atividade pedagógica.

De um modo peculiar, *Invasores do texto* é um livro sobre política. Suas páginas discutem política de comunicação social, política de gênero, política de direito autoral. Mas é em *Cultura da convergência* que se “desloca o foco das franquias de entretenimento popular para a escolha de um presidente dos Estados Unidos” (JENKINS, 2009a, p. 287), para a discussão da política partidária. Inicia-se, então um processo em que os métodos usados para fruição do lazer passam a ser aplicados em situações de “diversão séria” (JENKINS, 2009a, p. 287) – nos Estados Unidos, a campanha presidencial de 2004 foi o primeiro contexto em que o novo modo de ação política foi observado. Pela primeira vez naquele país a “nova cultura

política [refletiu] o jogo de forças entre dois sistemas de mídia: um, de radiodifusão e comercial, o outro, destinado a um público menor e alternativo” (JENKINS, 2009a, p. 291).

Foi nesta eleição que cidadãos aplicaram no ativismo político o que aprenderam como consumidores de entretenimento e influenciaram a forma de fazer política (JENKINS, 2009a). O surgimento de jogos on-line para múltiplos jogadores em massa, que simulam eleições em uma cidade virtual da franquia de games do *The Sims Online*, a paródia de programas noticiosos e o uso de imagens manipuladas pelo *Photoshop* são formas de entretenimento que “têm efeitos políticos [ao representarem] espaços híbridos onde [se pode] mudar a linguagem da política” (JENKINS, 2009a, p. 288), adaptando-a para a participação das comunidades online no processo democrático.

A questão da eficácia do ativismo político na era da cultura da convergência exige estudos que ultrapassem o escopo deste texto. Jenkins salienta que está desenvolvendo estudos com seus alunos de pós-graduação na *University of Southern California* para tentar compreender melhor o ativismo político dos jovens a partir das discussões suscitadas pela sua participação na Rede de Pesquisa sobre Ativismo Político Juvenil⁴⁸ (JENKINS, 2016, paginação irregular), criada pela Fundação MacArthur.

As pesquisas de Jenkins (2016) circunscrevem-se ao que John Fiske⁴⁹ chama de “micropolíticas”⁵⁰, ou seja, o uso da política no nível pessoal. Com o recorte, Jenkins (2016) evita suscitar eventuais questionamentos que poderiam ser propostos pela leitura de Ramonet (2015) e Morozov (2012), para dedicar-se ao estudo do tipo de participação política proposto por Fiske e vivenciado por Jenkins na prática, por ser ele também um fã. As pesquisas a que Jenkins (2016) teve acesso indicam que o ativismo político dos jovens integrantes do *fandom*⁵¹ está relacionado essencialmente à participação em redes sociais e à criação ou manipulação digital de imagens e sons sobre assuntos atuais. Os estudos mostram, também, que os modelos adotados para esta prática são inspirados pela atuação ou orientação políticas dos pais, em conversas no ambiente familiar e dos professores, em aulas de disciplinas cuja a abordagem temática está relacionada à política. Observe-se, ainda, que atividades extracurriculares ou o serviço comunitário também se constituem em fatores de influência. Mas a Rede de Pesquisa sobre Ativismo Político Juvenil também observou que a atuação em atividades de aprendizado

⁴⁸ No original: “Youth and Participatory Politics Research Network (YPP)”.

⁴⁹ Jenkins se refere a: FISKE, John. **Reading the popular**. Londres: Routledge, 1989.

⁵⁰ No original: “micro-politics”.

⁵¹ Conforme nota do tradutor em Jenkins (2012, p.13), *fandom* é o “Termo usado para Fan Kingdom, ou ‘Reino dos Fãs’, que designa as comunidades de fãs” e fan fiction ou fanfic referem-se à “Ficção de fã”.

informal e comunidades do *fandom* ou jogos também suscita iniciativas de participação política (JENKINS, 2016).

Ao considerar-se que a família, a escola e o entretenimento são os principais núcleos de fomento ao ativismo juvenil, entende-se por que a atividade pedagógica vem ganhando um espaço relevante na obra de Henry Jenkins e de outros autores voltados ao exame do tema desafiador que são os estudos relacionados aos aspectos formativos para uma atividade midiática e para uma capacidade analítica da mídia no ambiente escolar.

Já no Guia didático da edição comemorativa dos 20 anos de lançamento de *Invasores do texto*, Louisa Stein aborda a evolução da cultura do *fandom*, mostrando a importância que Jenkins (2015) teve para o “diálogo entre a alfabetização para a mídia popular e o estudo acadêmico da mídia” (JENKINS, 2015, p. 361). Stein entende o trabalho etnográfico de Jenkins (2015) como uma ferramenta pedagógica que pode ser implementada em dois níveis: o letramento e a pesquisa sobre a mídia na perspectiva do fã. Geneviève Jacquinet (1998) levanta alguns dos enfrentamentos que serão necessários para fazer convergir os saberes de duas entidades que se assemelham a dois “mastodontes” disputando a primazia pela “transmissão da cultura e da formação dos sujeitos individuais e sociais” (JACQUINOT, 1998, p. 2): a mídia e a escola. Cada uma trabalhando com uma lógica cultural e econômica oposta à da outra, exigindo que o condutor desse processo seja um híbrido entre educador e comunicador, o que leva o professor a desempenhar o papel de educador comunicador (JACQUINOT, 1998). O cerne dessa transformação consiste na admissão, muitas vezes cara ao professor, de que “os modos de apropriação de conhecimentos e de valores mudou, principalmente e justamente sob a influência das tecnologias que ocasionam transformações culturais” (JACQUINOT, 1998, p. 6). Ao considerar-se que desde a época em que o texto de Jacquinet foi escrito, as Tecnologias da Comunicação e Informação tiveram uma grande evolução e diversificação, tem-se uma noção clara do tamanho do desafio que o empreendimento representa para a atualidade.

Por outro lado, também existem aspectos favoráveis à incorporação mútua dos conhecimentos da sala de aula e dos meios de comunicação. São da mesma grandeza dos desafios os benefícios que podem advir desta integração na atualidade. Para Jacquinet (1998) tanto as teorias da comunicação como as da aprendizagem estão abandonando o paradigma da transmissão do conhecimento e convergindo para o modelo da mediação, compreendido como “modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos” cuja finalidade é valorizar a participação ativa do aprendiz na construção do conhecimento (JACQUINOT, 1998, p. 7). Jenkins e Kelley (2013) explora essa concepção, mas traz uma sutil variação temática em relação aos seus outros textos quando aborda um clássico da literatura como objeto de estudo

transmídia. O texto referido utiliza *Moby Dick*, de Herman Melville, como uma “entrada” para a construção de um universo único que engloba a transmídia e a sala de aula.

Nada anormal, desde que se compreenda que os clássicos literários podem ser considerados uma mídia, pois fazem parte do mercado editorial. Simultaneamente, porém, são temas de estudo escolar. Na condição de disciplina colegial, nem sempre são apreciados pelos estudantes. Por isso, transformar a sala de aula em uma comunidade de fãs pode ser uma alternativa divertida para as aulas de língua e literatura e uma linha para criar o cruzamento necessário para o estudo da literatura clássica por meio do *fandom*. Cabe ressaltar que este tipo de abordagem é compatível com qualquer disciplina do currículo escolar, embora tenha uma afinidade mais visível com aquelas relacionadas à linguagem ou à comunicação. O mesmo ocorre com outros gêneros textuais, que podem ser eventualmente selecionados para análise. Inexiste a relação de obrigatoriedade em escolher apenas clássicos literários para que se obtenha sucesso nesse tipo de aplicação educacional. Entretanto, a utilização de um texto consagrado oferece pelo menos duas vantagens: faz parte do currículo escolar e é conhecido por um número maior de pessoas. De qualquer forma, trata-se de uma iniciativa repleta de riscos e oportunidades.

2.2.3 Transmídia na classe sobre *Moby-Dick* – *then and now*

O texto proposto por Jenkins e Kelley (2013) explora as possibilidades de refletir sobre o encontro dramático entre dois mundos na sala de aula, por meio da leitura e de releituras de *Moby-Dick*, um clássico da literatura de língua inglesa. Para fazer a mediação entre os universos da mídia e da escola, um time multidisciplinar de pesquisadores foi convidado a contribuir para a proposta de um novo modelo de orientação curricular e pedagógica, o *Teacher’s Strategy Guide* (TSG). A iniciativa foi aplicada em seis escolas dos estados de New England e Indiana, nos Estados Unidos, atingindo alunos entre o equivalente ao sexto ano do ensino fundamental e o último ano do ensino médio no Brasil. O teste envolveu alunos de escolas públicas e privadas, urbanas e rurais (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 7).

Dentre os princípios que balizam os objetivos propostos pelo guia curricular sugerido por Jenkins e Kelley (2013, p. 14-20), pode-se destacar a redução do déficit de acesso à participação, suscitando novos conhecimentos e perspectivas para o estudo da língua, literatura e artes, concomitantemente com a expansão dos conceitos e práticas tradicionais utilizados para

o estudo literário, por meio da aplicação de uma abordagem integrada com estudos sobre mídia e mantendo instâncias na cultura popular⁵² e na tecnologia.

Combater a desigualdade de acesso à participação não significa apenas disseminar dispositivos tecnológicos, mas oferecer estratégias que propiciem uma construção de conhecimento com tais ferramentas. Os autores citam estudos que mostram que a pervasividade tecnológica nos Estados Unidos está próxima da universalidade entre os jovens. Tal capilaridade instrumental, entretanto, não é significativa para aqueles utilizadores que não têm as habilidades necessárias para contribuir de forma efetiva na produção de conteúdo. Assim, combater a lacuna de participação envolve, também, municiar os potenciais leitores e escritores com estratégias de produção e circulação de conteúdo.

Estas estratégias implicam em levar para a sala de aula novas fontes de pesquisa e novas maneiras de pesquisar, cujo resultado é a utilização de uma perspectiva multidisciplinar para resolver os problemas propostos, criando novos significados para antigas questões. Uma forma de empreender essa estratégia é trazer novas e variadas vozes para o debate escolar sobre o clássico, a fim de explorar seu conteúdo com o intuito de ampliar as possibilidades de interpretação.

Pode-se argumentar *a priori* que esse tipo de procedimento já é efetuado nas atividades tradicionais de análise literária crítica que são feitas em sala de aula. Em relação a essa perspectiva deve ficar claro que a proposta do TSG não pressupõe a eliminação das práticas de estudo literário sedimentadas, mas sim utilizá-las como estágio inicial do processo de uma nova estratégia de leitura que acontece em um contexto ampliado. A leitura individual, crítica e atenta de um texto continua sendo uma etapa fundamental, a partir da qual se começa a aplicar os “‘movimentos’ e “‘humores’ da cultura digital”⁵³ (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 17, grifos do autor) e participativa, que vão culminar com a circulação dessas leituras dentro da comunidade da sala de aula em busca do efeito de transformar um conjunto de leituras individuais em uma leitura coletiva do texto, construída com a inserção de elementos que podem ser externos a ele, mas que naquele sistema estão relacionados à leitura.

⁵² Jenkins (2009, p. 378, 192-193) define cultura popular como o conjunto “de materiais culturais que foram apropriados e integrados à vida cotidiana de seus consumidores”. Chama de cultura tradicional as práticas culturais anteriores ao desenvolvimento da indústria do entretenimento. Com o advento dos meios de comunicação de massa, as práticas culturais também foram industrializadas, exigindo grandes investimentos e uma audiência massiva, padrão que poucas manifestações da cultura tradicional podiam alcançar. Estabeleceu-se um novo paradigma de produção cultural, a cultura de massa. Quando os materiais produzidos na cultura de massa são apropriados pelos consumidores de uma maneira tão generalizada, que se incorporam na vida cotidiana deles, assemelham-se à cultura tradicional. Porém, devido ao processo industrial em que foram construídos, são definidos como cultura popular.

⁵³ No original: “moves” and “moods” of a digital culture.

Chega-se, então, ao momento de mostrar aos estudantes que o texto analisado não se tornou um clássico por acaso, mas porque, desde o seu lançamento, trouxe questões importantes a serem discutidas na sociedade, indagações que ainda não foram plenamente resolvidas na contemporaneidade. O caso de *Moby-Dick* pode ser emblemático. O texto é um clássico da leitura e da releitura, pois já foi adaptado para o cinema, para a televisão, para os quadrinhos e para diversos textos literários derivados. Wyn Kelley salienta, entretanto, que mesmo *Moby-Dick* é uma grande releitura, pois “Melville combinou narrativas de viagem, tratados científicos, textos filosóficos”⁵⁴, mitos e relatos bíblicos sobre embarcações (JENKINS, KELLEY, 2013, p. 18) em uma obra única. Este caráter multigênero torna desafiadora a leitura de *Moby-Dick*, mas oportuniza a possibilidade de que se faça uma análise da obra na perspectiva da “*navegação transmídia*”⁵⁵ (JENKINS, KELLEY, 2013, p. 18, grifos do autor), abordando-a no escopo de um estudo integrado entre a literatura, suas derivações para outras mídias e de como o resultado de tal interação pode criar significações na vida cotidiana dos participantes da comunidade construída nas aulas de língua e literatura.

No decorrer desse processo existe um fluxo constante de informações que entram para a sala de aula e dela saem transformadas. A administração desse trânsito de diferentes conhecimentos é outro desafio da proposta do TSG, pois “A cultura popular oferece uma avenida culturalmente contestada e, portanto, valiosa e necessária para o desenvolvimento de habilidades concernentes às novas formas de alfabetização midiática”⁵⁶ (JENKINS, KELLEY, 2013, p. 18). A criação de um contexto de múltiplas inserções de significados entre a cultura popular e a leitura literária oferece a possibilidade da reinterpretação de ambas e aciona dispositivos que fazem com que cada participante entenda melhor a si mesmo, à mídia e ao mundo que o rodeia. São instrumentos que causam efeito primeiro na vida cotidiana, local privilegiado da cultura popular, mas o exercício efetivo destas habilidades tem potencial para melhorar as formas como cada um aprende, trabalha, participa da vida política e se relaciona com outras pessoas, descobrindo uma identidade singular. Levar tal discussão para a sala de aula é oportunizar aos estudantes um espaço que o currículo tradicional geralmente não propicia (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 18). Entretanto,

criar esse meio implica em um leque de questões éticas que podem surgir quando se pretende levar o conteúdo e recursos da cultura popular para a aula [língua e literatura] e é necessário prover o suporte e a orientação necessária para que professores e alunos negociem um novo território ético. Sem guias claros sobre como levar o suporte da

⁵⁴ No original: “Melville mixed together travel narratives, scientific treatises, philosophical texts”.

⁵⁵ No original: “*transmedia navigation*”.

⁵⁶ No original: “Popular culture offers a culturally contested and therefore valuable and necessary avenue for developing new media literacies skills”.

cultura popular e participativa para a sala de aula, educadores precisam proceder por seu próprio risco um roteiro que pode ser assustador para quem usar um currículo e livros textos não homologados⁵⁷. (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 19).

Principalmente porque nesse caso a sala de aula é apenas a primeira instância de desdobramentos da aprendizagem que emerge de toda essa circulação.

A avenida da cultura popular tem inúmeros cruzamentos com as “múltiplas avenidas que vão em direção a uma cultura participativa”⁵⁸ (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 19), por isso as possibilidades de compartilhamento do novo conhecimento têm, potencialmente, uma extensão mundial quando mediada pela tecnologia. Porém, são inúmeras as barreiras impostas à proliferação desse tipo de experiência. Geralmente questões de ordem normativa, ideológicas ou morais, que resultam em computadores bloqueados ou com filtros que restrinjam o acesso aos dispositivos da web 2.0 nas escolas, por exemplo. Retorna-se, de certa maneira, à questão da desigualdade no acesso ao processo de participação. Contorna-se a situação com o desenvolvimento de habilidades e práticas da cultura participativa que se deem em ambiente *offline*, mas com possibilidade de distribuição em rede assim que possível.

Estabelecidos os pressupostos que norteiam a construção de um currículo participativo no âmbito da proposta formulada por Jenkins e Kelley (2013) para um novo tipo de aprendizado para as mídias, é importante que se conheça quem são os integrantes da equipe de especialistas montada para implementar a proposta prática. Nesta apresentação pretende-se revelar mais do que as credenciais do pesquisador como acadêmico, mas sua relação de fã com a obra de Melville. Além de Jenkins, participam como protagonistas do projeto a pesquisadora sobre literatura e estudos de mídia comparada, Wyn Kelley e o dramaturgo Ricardo Pitts-Wiley, que se dedica à adaptação de obras literárias para o teatro.

A publicação do livro em papel é acompanhada por uma extensão online, *Flows of Reading*, que pode ser acessada pela internet⁵⁹. Mas, de acordo com as premissas propostas, o trabalho todo está assentado em uma produção que inclui ferramentas tecnológicas de propagação de conteúdo e outras de baixíssima tecnologia agregada, como uma adaptação da obra de Melville para o teatro. A fim de relacionar a essência literária de *Moby-Dick* para o contexto contemporâneo, Pitts-Wiley apresenta *Moby-Dick: then and now*. Trata-se de uma releitura original em que o dramaturgo levou o clássico de Melville para que fosse lido por

⁵⁷ No original: “But doing so means addressing a range of ethical issues that can arise when bringing popular culture content and resources into the English classroom and providing supports and guidance for teachers and students to together negotiate this new ethical territory. Lacking clear guidelines about how to support popular and participatory culture in their classrooms, educators need to proceed at their own risk, a prospect that can be frightening to those used to state-approved curricula and textbooks”

⁵⁸ No original: “There are multiple avenues to participatory culture”.

⁵⁹ O endereço para acesso é <http://scalar.usc.edu/anvc/flowsofreading/index>.

jovens infratores, que estavam presos, e pediu que o analisassem não como uma história sobre o comércio baleeiro do século XIX, mas como uma narrativa sobre um cartel de drogas do século XXI. Deste exame é que surgiu a inspiração para *Moby-Dick: then and now*. Uma peça teatral em que o capitão Ahab, personagem de Melville, fatalista e complacente em colocar sua tripulação em risco, é personificado em Alba, uma adolescente cujo irmão foi assassinado por uma “White Thing” (personagem misteriosa do cartel internacional do tráfico de cocaína). Ela dedica o restante de sua vida a encontrar e matar os responsáveis pelo assassinato do irmão (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 3).

Pitts-Wiley descreve que sua relação com *Moby-Dick* começou quando ele era muito jovem, ainda um menino. Relata que o livro faz parte do folclore familiar, pois, sempre que passava o filme estrelado por Gregory Peck na TV, a mãe contava a história de uma resenha que havia feito sobre *Moby-Dick* quando cursava o ensino médio no Mississippi. Julgava que o trabalho escolar estava ótimo, mas teve que o refazer porque o irmão inutilizou o texto enquanto se barbeava. Por isso Pitts-Wiley afirma que já conhecia o romance muito antes de lê-lo e mesmo assim ficou impressionado com a leitura do texto original. A relação entre os personagens masculinos Queequeg, Ishmael e Pip, o foco de Ahab em caçar a baleia, a fascinante e obcecada descrição que Melville faz da indústria baleeira e da baleia em termos de tamanho, alcance e anatomia, ajudaram a fazer do dramaturgo um fã de *Moby-Dick* (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 49).

Já Wyn Kelley relata que lê *Moby-Dick* desde os anos 1970 e por isso acompanhou as ressignificações culturais que o livro adquiriu na sociedade estadunidense e mundial neste período. Uma mudança que não aconteceu apenas no nível acadêmico: que muitos contemporâneos de Melville não vissem as qualidades da obra é justificável, pela sentença de que se tratava de um texto genial que só seria compreendido no futuro. Mas em 1980 uma jornalista sueca questionou por que ela (Kelley) havia escolhido o autor de um livro infantil para fazer sua dissertação. Na tese, analisou a cultura urbana da Nova York de Melville, um panorama tão forte como o que ele fez da vida no mar, abordando temas que desde os anos 1990 ocupam um lugar central no debate cultural. Seus personagens podem ser identificados com questões relativas à integração multicultural e multirracial. Mesmo sob a perspectiva feminista, *Moby-Dick* deixou de ser lido como um livro escrito apenas para homens em uma cultura patriarcal, pois uma leitura sutil possibilita explorar referências homoeróticas entre os personagens. Estas visões levaram o interesse crítico para outras obras de Melville em busca de temas sociais e inovações criativas. Tal movimento deslocou *Moby-Dick* do ponto central da obra de Melville no âmbito acadêmico da literatura, mas não interferiu de maneira significativa

no contexto da cultura popular. Neste nível, *Moby-Dick* continua ocupando um lugar de centralidade. Tanto que recentemente estudiosos da mídia estão se dedicando à análise da obra, tendo como escopo a dispersão do texto original em múltiplas mídias, desde o cinema até a música, passando pelos quadrinhos e televisão (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 67).

O interesse de Henry Jenkins pela obra de Melville possivelmente esteja relacionado com essa tendência de estudos – que pode ser problemática pela forma como aborda o tema da literatura e, principalmente, quando também envolve a cultura escolar. Ele ilustra essa relação conflituosa com um *cartoon*⁶⁰ em que um aluno desolado com a nota baixa ouve a professora dizer que a evidência de que ele não tinha lido o livro foi a referência à obsessão de Gregory Peck com a grande baleia. Jenkins menciona que, no ensino médio, nunca foi além do primeiro terço da leitura do livro *Moby-Dick*. Mas, ainda criança, havia lido uma versão ilustrada, “devorado” a versão em quadrinhos e visto várias vezes o filme com Gregory Peck. Ele adorava a história. Reclama, entretanto, que a professora não valorizou muito o conhecimento adquirido em outras mídias, o que levou o aluno a não terminar a leitura de *Moby-Dick* e pensar em nunca mais ler aquele livro “estúpido” novamente. Isso até conhecer o trabalho que Pitts-Wiley tinha produzido a partir de *Moby-Dick*. Resolveu retomar a leitura interrompida no ensino médio e descobriu um livro muito diferente, em que várias vozes e gêneros se misturam para obter o efeito de um texto tão vivo que as palavras parecem conter respingos da saliva do personagem que as pronunciou (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 74). O pesquisador de *fan fiction* teve uma ideia interessante: os jovens de quatorze ou quinze anos que conseguem escrever releituras de boa qualidade sobre *Harry Potter* ou *O Senhor dos anéis* (JENKINS, 2009a) também saberão escrever sobre *Moby-Dick*.

O desenvolvimento dessa premissa, entretanto, pressupõe a abordagem de uma nova forma de ler o texto, que Jenkins (2012, p. 13) denomina como uma leitura criativa, em oposição a uma leitura crítica da obra. O ponto central para diferenciar as duas abordagens está relacionado com uma das questões principais que geralmente são feitas para a análise de um texto: “Que estilos de vida, valores e pontos de vista são representados ou omitidos dessa mensagem?” (JENKINS, 2012, p. 12). Ele destaca a

palavra *omitidos*. O que não está no texto é lido como consciente ou inconscientemente excluído; normalmente há uma pista de que certas perspectivas estão sendo silenciadas, marginalizadas ou reprimidas. Essa formulação coloca o leitor em oposição ideológica ao texto enquanto mantém uma clara separação entre produtores e consumidores. (JENKINS, 2012, p. 12, grifo do autor).

Trata-se de uma leitura crítica. Uma compreensão do texto compatível com o momento em que

⁶⁰ Disponível em https://www.cartoonstock.com/directory/g/gregory_peck.asp.

a mídia de massa tinha um poder quase absoluto e o consumidor comum não tinha como responder, exceto por meio deste tipo de análise passiva.

Já o tratamento dado ao texto por meio da leitura criativa é diferente, pois “qualquer dado trabalhado representa uma provocação para mais respostas criativas”. Pode-se escrever uma réplica agressiva ou, até mesmo, uma nova obra que reflita melhor o ponto de vista que se entende mais adequado (JENKINS, 2012, p. 12). O ambiente escolar geralmente responde de maneira crítica; a cultura participativa, de maneira criativa, sendo a *fan fiction* um exemplo concreto deste tipo de abordagem em relação ao texto, ao fazer com que várias pessoas diferentes contem a mesma história, em um processo que amplia o potencial de interpretação da matéria original (JENKINS, 2012, p. 14). Jenkins relaciona cinco elementos essenciais que abrem espaço para a intervenção do fã. Ele denomina “sementes [os] pedaços de informação introduzidos na narrativa para indicar um mundo maior que não é completamente desenvolvido na própria história” (JENKINS, 2012, p. 16). Buracos”, elementos essenciais para a compreensão dos personagens, mas que não são apresentados aos leitores. As “contradições” são elementos incluídos na narrativa e que sugerem destinos alternativos para os personagens. Já os “silêncios” representam elementos que foram deliberadamente excluídos da narração e que têm consequências ideológicas para o texto. Por fim, os “potenciais” são projeções do que poderia ter acontecido além daquilo que foi apresentado na narrativa.

Tais apontamentos indicam que há diferenças conceituais importantes entre a definição de uma grande história na perspectiva das análises crítica e criativa de uma obra literária. Para um crítico, o grande livro é aquele em que “tudo está lá por um motivo e nada está faltando” (JENKINS, 2012, p. 15). Para o leitor criativo, ao contrário, o bom texto é aquele em que há algo a completar. Trata-se de um tipo de leitura que recentemente foi explorado pelo lançamento de filmes em DVD, que traziam a versão original e uma versão alternativa proposta pelo diretor, além de cenas extras que não foram aproveitadas. No filme *Blade Runner*, Jenkins (2012, p. 15-16) relata que uma

cena adicionada na versão do diretor [...], conectando o sonho de um unicórnio de Deckard (no original) com uma cena do unicórnio de origami deixado na porta de seu apartamento (na versão do diretor) sugere que ele pode ser um replicante, já que as pessoas da Corporação conhecem o conteúdo de seus sonhos,

o que implica em uma interpretação completamente diversa, se comparada com a versão original do filme. Existem situações, porém, em que os “extras” são possíveis somente pela atuação dos fãs. É o que Sanches (2015, p. 131) descreve sobre *Jornada nas estrelas: a nova geração*, “que teve entre seus atores e produtores fãs que cresceram assistindo à *Série Clássica* e à *Série Animada*, tendo sido motivados por ela a ingressarem nessa profissão”. Em um dos

episódios de *Jornada nas estrelas: a nova geração* foi necessário recriar a ponte de comando da nave original da *Série Clássica*, mas como

o orçamento não permitia que um cenário novo fosse construído e não havia cenas antigas que podiam ser utilizadas, os produtores do episódio foram atrás de fãs que haviam produzido uma réplica da ponte para ser apresentada em convenções e fizeram um acordo para utilizar o material dos fãs no episódio em troca de créditos e, claro, mostra-los como extras durante o episódio [sic]. (SANCHES, 2015, p. 132).

Nesta perspectiva, a *fan fiction* parece

como algo vivo, evoluindo, tomando vida própria, uma história se construindo sobre outra, cada realidade de um escritor saltando a partir de outra e talvez até se mesclando para formar uma nova criação⁶¹. (GREEN; JENKINS, C.; JENKINS, H., 2006, paginação irregular⁶²).

Um depoimento que sugere o desenvolvimento de uma nova espécie de gênero literário e lembra a definição de web 2.0, apresentada como uma plataforma. Curiosamente, Johnson (2011, p. 158) afirma que os

gêneros são plataformas e paradigmas do mundo criativo. Eles quase nunca são gerados por uma única obra pioneira. Em geral, aparecem aos poucos, mediante um conjunto complexo de sinais compartilhados entre artistas, cada um adicionando um elemento diferente à mistura.

Tipo de ecossistema que também é característico das ilhas de corais e que, por isso, pode ser enquadrado na “teoria esferológica da ilha com a qual se pode mostrar como os mundos interiores animados se tornam possíveis e como as diversidades de mundo de um tipo análogo se juntam para formar arquipélagos ou rizomas do mar”⁶³ Sloterdijk (2013, p. 274) e que no âmbito da cultura participativa podem ir muito longe.

Uma novela derivada de *Moby-Dick*, de Melville, emerge no sul do Brasil, escrita pelo músico Vitor Ramil, com o título de *Pequod*. No posfácio da tradução para o francês, Ramil (2003, p. 89-96) relata um evento que ilustra de maneira sutil as oportunidades e desafios envolvidos na proposta de esmaecer a linha que delimita os ambientes acadêmico, escolar e da cultura popular. O autor conta que, pouco depois de acomodar-se no ônibus que o levaria de Pelotas a Porto Alegre para um seminário em que falaria sobre *Moby-Dick* na condição de leitor da obra, foi interpelado pelo passageiro a seu lado, que também lia o texto sobre os joelhos do

⁶¹ Foi utilizada a tradução de Jenkins (2012, p. 15). O trecho refere-se a depoimento de Kim Bannister. No original: “It’s like a living, evolving thing, taking on its own life, one story building on another, each writer’s reality bouncing off another’s and maybe even melding together to form a whole new creation”.

⁶² Também disponível em Jenkins (2013, p. 140)

⁶³ No original: “théorie sphérologique de l’île à l’aide de laquelle on peut montrer comment les mondes intérieurs animés deviennent possibles, et comment les diversités de monde d’un type analogue se rassemblent pour former des archipels ou des rhizomes de la mer”.

músico. É uma história de religião?⁶⁴ Questionou um senhor de aparência pobre e de pouca instrução que estava observando a leitura do conferencista. Este, com medo de embrenhar-se em um diálogo que o desconcentraria do estudo a que se propusera para a viagem, desconversou: “É uma história de pesca”⁶⁵, disse, para logo em seguida arrepender-se, pois a pesca é um assunto que rende conversas intermináveis. Mas o interlocutor educadamente encerrou a conversação, embora fosse visível no seu rosto o desapontamento pela interrupção da prosa. Ramil, então, foi lendo suas anotações sobre *Moby-Dick* e as referências que o texto faz à Bíblia. Pouco antes de chegar ao destino, concluiu que o outro tinha razão: *Moby-Dick* é um livro sobre religião. Dirigiu-se, então, ao senhor que estava ao lado e disse: “Você está certo, é uma história de religião”⁶⁶. Depois de alguns minutos o outro respondeu: “Eu adoro a pesca”⁶⁷ (RAMIL, 2003, p. 96). E, com essas palavras, Ramil termina seu texto. Um final abrupto, mas que abre caminho para a entrada de uma outra história.

⁶⁴ No original: "C'est une histoire de religion ?"

⁶⁵ No original: "C'est une histoire de pêche".

⁶⁶ No original: "Vous avez vu juste, c'est une histoire de religion".

⁶⁷ No original: "J'aime beaucoup la pêche".

3 O CASO ZÉ PERRI

Prossegue-se com a análise das publicações que tratam da identidade do funcionário da empresa francesa de correio aéreo, *Compagnie Générale Aéropostale*, o qual fez amizade com o pescador Manoel Rafael Inácio em Florianópolis, no final dos anos 1920, e era conhecido pelos nativos como Zé Perri. O estudo é focado no trabalho de três autores que se dedicaram ao assunto por meio de publicações recentes: o filho do pescador, Getúlio Manoel Inácio, que publicou em 2001 o livro *Deca e Zé Perri* (INÁCIO, 2001); a pesquisadora paulista Mônica Cristina Corrêa, que publicou, em 2013, o livro *O aviador e o pescador - L'aviateur et le pêcheur* (CORRÊA, 2013); e o engenheiro catarinense João Carlos Mosimann, que publicou, em 2012, o livro *Os aviadores franceses, a América do Sul e o Campeche* (MOSIMANN, 2012). O texto mostra como alguns conceitos da narrativa transmídia, na perspectiva proposta por Henry Jenkins, podem ser utilizados para explicar como foram sendo construídas narrativas em torno do personagem real Zé Perri a partir do relato do pescador.

Para alcançar esse fim, faz-se primeiramente uma contextualização do surgimento e da operação da empresa de correio aéreo. Em seguida, mostra-se, a relevância da obra de Saint-Exupéry para a descrição do cotidiano do empreendimento e como seus textos literários foram importantes para criar universos transmidiáticos como o de *O pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2015b). Relaciona-se, ainda, este universo com a narrativa do Zé Perri. A apresentação das publicações sobre a amizade entre pescador e aviador no Campeche mostra o porquê da dificuldade em determinar se se trata de História ou de ficção, mas é definitiva em mostrar que se está falando de um universo que pode ser uma narrativa transmídia. Por fim, demonstra-se como o conjunto de publicações sobre a amizade entre o pescador e Zé Perri pode ser caracterizado como um exemplo de entrelaçamento entre a literatura regional e uma cultura participativa.

3.1 “A LINHA”

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi decisiva para os empreendimentos do industrial francês Pierre-Georges Latécoère. Até 1914 ele fabricava vagões de trem, porém, com a declaração de guerra, alistou-se na artilharia. Depois de “quatro meses [de campanha], seu general entende que ele será mais útil para seu país à frente de uma indústria do que atrás de um canhão”⁶⁸ (FONDATION PIERRE-GEORGES LATÉCOÈRE, 2016, s.p.). Assim,

⁶⁸ No original: “Au bout de quatre mois son général estime qu’il rendra plus de service à son pays à la tête d’une

Latécoère faz surgir em sete meses uma montadora de aviões em Montaudran, nos arredores da cidade francesa de Toulouse. Em 1917 recebe o pedido de mil aviões, dos quais entregará oitocentos até o armistício (FONDATION PIERRE-GEORGES LATÉCOÈRE, 2016, s.p.). Já em maio de 1918 imagina o estabelecimento de uma linha aérea entre a França, as colônias francesas na África e o Brasil, projeto que é submetido ao subsecretariado de estado da aeronáutica em sete de setembro daquele ano. Com o final da guerra em novembro, começava a história das *Lignes Aériennes Latécoère - Compagnie Générale d'Entreprise Aéronautique*, que faria uma linha de correio aéreo entre Toulouse e o norte da África, sobrevoando a Espanha. O objetivo era aproveitar as instalações fabris, que contavam com campo de pouso, hangar e ferramental, bem como os pilotos militares dispensados pelo fim do conflito. Para o empreendimento, adotou o avião Bréguet-14, mais adequado aos voos civis de longa distância.

No ano de 1927, o empresário francês radicado na América do Sul, Marcel Bouilloux-Lafont, adquire 94% das ações de Latécoère, estende a linha até este continente e rebatiza a empresa como *Compagnie Générale Aéropostale*. Lafont instala 11 escalas no Brasil, todas dotadas de hangar, alojamento, rádio e aeródromo (ASSOCIAÇÃO MEMÓRIA DA AÉROPOSTALE NO BRASIL, 2016). São vultosos os investimentos e já no ano seguinte, a linha Toulouse-Buenos Aires é feita em dez dias, com a travessia do Atlântico operada por via marítima (SAINT-DIZIER; FERNANDEZ, 2014, p. 55). Em 14 de julho de 1929 a linha chega até Santiago do Chile (MOSIMANN, 2012, p. 28). No mesmo ano, a companhia coloca em serviço mais um dos aviões desenvolvidos pela sua própria montadora especificamente para o serviço de correio. O Laté-26 incorpora uma série de melhorias, como maior velocidade, maior capacidade de carga e autonomia de voo. Mas a grande inovação tecnológica deste avião é o sistema de rádio embarcado, que permite comunicação ao longo de todo o trajeto, substituindo o mecânico de bordo por um radionavegador e, principalmente, proporcionando maior regularidade aos voos noturnos (MOSIMANN, 2012, p. 56).

No auge da companhia, em 1930, a *Aéropostale* faz a linha Toulouse-Santiago do Chile totalmente por via aérea. O conjunto de trajetos explorados pela empresa chega a dezessete mil quilômetros, distribuídos entre quarenta e seis escalas dotadas de hangar e oficina mecânica (SAINT-DIZIER; FERNANDEZ, 2014, p. 55). Entre o ponto de partida e o de chegada estão o deserto do Saara, o oceano Atlântico e a cordilheira dos Andes – além de territórios que correspondem, atualmente, aos seguintes países: Espanha, Marrocos, Saara Ocidental, Mauritânia, Senegal, Brasil, Uruguai e Argentina.

Neste percurso, merecem atenção destacada os personagens que tornaram realidade o correio aéreo intercontinental da *Aéropostale*. Naturalmente, um empreendimento de tamanha ousadia, que fazia uso das mais avançadas tecnologias da época, como o avião e a transmissão radiofônica sem fio, atrairia a atenção do público. Desde julho de 1909, quando Louis Blériot fez a travessia aérea sobre o Canal da Mancha, a aviação excitava a imaginação dos franceses. O início do século fora pouco profícuo na geração de personalidades esportivas, mas tal ausência seria compensada pelo grande número de aviadores. Qualquer pequena conquista aeronáutica rendia manchetes até na imprensa nacional. Os jornais locais relatavam, inclusive, o progresso dos pilotos em treinamento (WEBSTER, 1994, p. 51). A publicidade dedicada a vender os serviços da companhia também ajudava a forjar a imagem heroica dos seus aeronautas. Assim, ao mesmo tempo em que pilotos como Jean Mermoz, Paul Vachet, Henri Guillaumet e Antoine de Saint-Exupéry estabeleciam novos limites para a navegação aérea, a *Aéropostale*, sob o ponto de vista empresarial, trabalhava para que os recordes quebrados e informações sobre as travessias realizadas chegassem ao conhecimento do público, disseminando o interesse apaixonado pelos assuntos da aviação e instigando a população a usar os serviços da companhia. Os resultados deste trabalho podem ser mensurados por meio da quantidade de cartas transportadas na linha França-Marrocos, que passou de 9.124, em 1919, para 6.623.850, em 1925. (LIGNES AÉRIENNES LATÉCOÈRE, [1926?]⁶⁹).

Enquanto uma carta postada na França demorava de cinco a dez dias para chegar ao destino no Marrocos pelas vias convencionais, o correio aéreo fazia a mesma entrega em vinte e sete horas durante o inverno ou na mesma tarde entre abril e setembro (LIGNES AÉRIENNES LATÉCOÈRE, [1926?]). O projeto de ligar a França à América do Sul, patrocinado pelo governo francês e executado pela Latécoère (e depois pela *Aéropostale*), colocaria o Rio de Janeiro e Buenos Aires a sete e oito dias da França, respectivamente. A utilização posterior de hidroaviões deixaria a capital argentina a cinco dias de Toulouse (LIGNES AÉRIENNES LATÉCOÈRE, [1926?]). O correio da *Aéropostale* tornava-se um eficiente meio de comunicação e Saint-Exupéry executava um papel importante na divulgação da companhia.

3.2 SAINT-EXUPÉRY: A LINHA REESCRITA

O escritor ingressou na *Aéropostale* em 1926 como piloto e no ano seguinte foi nomeado chefe do posto de *Cap Juby*, na fronteira com o deserto do Saara (HUGUET, 2015, p.

⁶⁹ Data provável, inferida por meio dos dados constantes no documento.

46). Enquanto exercia a atividade profissional no correio aéreo, escrevia romances sobre o universo da aviação, como um fã. Em *Correio sul*, sua obra de estreia, em 1929, propõe-se “a registrar e recriar as experiências que marcaram sua existência” (SAINT-EXUPÉRY, 2015a, contracapa). Várias destas situações encontram-se presentes em sua obra, como a do acidente do amigo Henri Guillaumet, ocorrido na cordilheira dos Andes em 1930 e retratada no romance *Terra dos homens*, de 1939 (CORRÊA, 2015d, p. 144), e o acidente no deserto da Líbia, em 1935, quando Saint-Exupéry e seu mecânico, André Prévot, foram encontrados quase à morte por uma caravana de beduínos (CORRÊA, 2015b, p. 148), experiência que remete para o cenário de *O pequeno príncipe*, obra mais conhecida do autor, que já foi traduzida para mais de 250 idiomas e é considerado o livro mais lido do mundo depois da bíblia (CORRÊA, 2015b, p. 112).

Assim, “O fanatismo de Saint-Exupéry pela aviação” (WEBSTER, 1994, p. 51) não chega a ser uma exceção entre os franceses que lhe foram contemporâneos. Mas o alcance que sua literatura atingiu foi único. Saint-Exupéry construiu sua obra montando relatos recortados das peripécias dos seus companheiros aviadores, de suas próprias aventuras aeronáuticas, da infância, enfim, da vida agitada que teve na primeira metade do século XX. Seu legado literário foi diversificado e surpreendente, embora tenha publicado poucas obras devido ao perfeccionismo. Ao considerar-se as diferenças de gênero propostas por Webster (1994, p. 95), quando afirma que “*Correio sul* é classificado na categoria de romances inspirados na experiência pessoal”, enquanto “*Terra dos homens* [está] num nível literário específico, situado entre o relato magistral de viagem e a reflexão romântica sobre a nobreza da humanidade”, tem-se uma ideia da variabilidade estilística do autor, que ainda deixou uma extensa obra epistolar e escreveu textos como *O pequeno príncipe* e *Cidadela*. Saint-Exupéry também atuou como jornalista e roteirista de cinema. Além disso, foi inventor, registrando dezesseis patentes de dispositivos relativos à melhoria do voo entre 1934 e 1940. Por tudo isso, pode-se afirmar que Saint-Exupéry foi, realmente, um fã da aviação, pois toda a sua obra está relacionada com a aeronáutica: quer seja divulgando a rotina dos aviadores, quer seja desenvolvendo mecanismos para aprimorar a navegação aérea, antecipando o que mais tarde seria definido como uma cultura participativa.

Pode-se dizer de Saint-Exupéry o que Jenkins comentou sobre Herman Melville: um fã que escreveu suas obras para compartilhar sua paixão e interesse com os outros⁷⁰ (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 86). No caso de Melville, a paixão foi a indústria baleeira; no caso de Saint-

⁷⁰ No original: “I want to read Melville as an enthusiast, perhaps even a fan, of whaling culture who wrote *Moby-Dick* to share his passion and interest with others”.

Exupéry, a aviação. Esta análise coloca o escritor francês no ambiente do *fandom*, podendo-se explorar suas obras como uma antecipação do que Jenkins (2012, p. 13), mais tarde, definiria como *fan fiction*, a ficção que “se refere a histórias originais e romances ambientados nos universos fictícios de séries de TV, filmes, quadrinhos, games e outras propriedades midiáticas favoritas”. Nos anos 1920 o rádio ainda era pouco acessível, o que dava ao correio aéreo um caráter de meio de comunicação e fazia dos pilotos personagens performáticos deste tipo de transmissão de informações. Um exemplo de como o meio pode se confundir com a mensagem.

Pode-se considerar, portanto, Saint-Exupéry como um autor de *fan fiction*, que escreveu sobre a “Linha” do correio aéreo da *Aéropostale* e outras proezas aeronáuticas. Mas o sucesso alcançado por algumas de suas obras permite uma outra análise sobre a participação dele no *fandom*, como autor de “texto-fonte (o trabalho original que inspirou a história)” (JENKINS, 2012, p. 13). *O pequeno príncipe* fornece uma quantidade significativa de obras derivadas, como inúmeras traduções e dois filmes de longa-metragem: um de 1974⁷¹, e outro desenho animado de 2015⁷², além de “uma superprodução de animação criada pela TV francesa”, “para competir com os heróis contemporâneos”, cujo título de *La Planète du temp* (MOSIMANN 2012, p. 98). Todos estes trabalhos constituem um império cultural e financeiro.

Apesar do grande sucesso comercial de *O pequeno príncipe*, para Webster (1994, p. 95) “*Terra dos homens* é uma obra-prima”. Já Huguet (2014, p. 54) considera que foi em *Voo noturno*, de 1931, que “[a] narrativa encontrou sua forma perfeita”. Este romance descreve a perigosa rotina dos voos noturnos. Inaugurados por Jean Mermoz em 16 de abril de 1928, eram para a companhia “uma questão de vida ou morte, posto que, a cada noite, perdemos a vantagem conquistada durante o dia, para as estradas de ferro e os navios” (SAINT-EXUPÉRY, 2015e, p. 66), como diria o personagem Rivière. Vencedor do prêmio *Femina* na França, “[o] livro vendeu muito, foi traduzido e até adaptado para o cinema nos Estados Unidos”⁷³. *Voo noturno* refere-se ao período em que o Saint-Exupéry viveu na América do Sul, do final de 1929 até março de 1931 (CORRÊA, 2015, p. 141). No capítulo IX cita-se o paradoro catarinense: “‘Não tendo a escala de Florianópolis observado as instruções...’ Assinou.” (SAINT-EXUPÉRY,

⁷¹ O PEQUENO Príncipe. Direção e Produção: Stanley Donen. Intérpretes: Richard Kiley; Bob Fosse; Steven Warner; Gene Wilder. Roteiro e Letras: Alan Jays Lerner. Música: Frederick Loewe. sl. Paramount Pictures, 1974. 1 DVD (88 min), colorido. Produzido por Videolar, sob licença de Paramount Home Entertainment Ltda. Baseado no livro “The Little Prince”, de Antoine de Saint-Exupéry.

⁷² O PEQUENO Príncipe. Direção e Produção: Mark Osborne. Intérpretes: Mackenzie Foy, Jeff Bridges, Rachel McAdams, Riley Osborne. Roteiro: Bob Persichetti. Música: Hans Zimmer, Richard Harvey, Camille Dalmals. França. Paris Filmes, 2015.

⁷³ Night flight, de 1933, estrelado por John Barrymore, Clark Gable, Helen Hayes e Myrna Loy (Mosimann, 2012, p.88).

2015e, p. 54). A breve menção à capital de Santa Catarina renderia uma interessante controvérsia em torno da suposta presença de Saint-Exupéry por lá, no final dos anos 1920, identificado por ilhéus como Zé Perri. Uma discussão que será tratada no campo do *fandom*, mas sob uma perspectiva singular.

Enquanto Henry Jenkins (2012, p. 13) propõe que a *fanfic* refere-se apenas ao universo midiático, vai-se incluir, também, o contexto da historiografia na análise. Para isso, o estudo da História será tratado como uma narrativa e a ficção literária como uma possibilidade de representação da História. Vai-se mostrar como, na situação particular da passagem de Zé Perri por Florianópolis, estes dois tipos de representação da realidade – a História e a literatura – travaram um embate no qual é difícil estabelecer a linha que separa a História das ficções dela derivadas, porque tais ficções, no caso estudado, são muitas vezes a única fonte histórica disponível. Como resultado desta disputa, tem-se um refinamento da pesquisa sobre o tema, obtido por um conjunto variado de obras publicadas sobre a história da instalação do campo de pouso da *Aéropostale* no Campeche. Estes trabalhos, embora apresentem muitos pontos conflitantes entre si, quando considerados como um conjunto, têm o mérito de formar um interessante mosaico de ressignificações da História recente daquela localidade e um incipiente sistema literário multimidiático.

A origem de toda a polêmica é o relato oral da amizade entre o pescador Manoel Rafael Inácio, o seu Deca, e um funcionário da *Aéropostale*, conhecido no sul da ilha como Zé Perri. Deca faleceu em 07 de fevereiro de 1993, com 84 anos de idade (INÁCIO, 2001, p. 71). Em 2001, o filho do pescador, Getúlio, escreveu o livro *Deca e Zé Perri* para registrar a convivência entre o pai e o amigo francês. No início do texto há uma citação que dá a entender que Saint-Exupéry procurou destruir as lembranças da época em que esteve em Buenos Aires:

Em Terra dos Homens, Saint-Exupéry conta pouco de sua experiência nesse período. Explicou a Cambacares [sic] sua reticência em revelar essas emoções confessando que, se um homem tivesse amado loucamente uma mulher e desejasse esquecê-la, era preciso destruir todos os seus retratos. Isso foi o que fez com relação à sua estada na Argentina. (WEBSTER, 1994, p. 125).

O trecho citado parece ter o objetivo de justificar a ausência de fontes fotográficas, bibliográficas ou qualquer outro tipo de registro que comprove que o amigo de Deca era o escritor Antoine de Saint-Exupéry. Principalmente porque a finalidade do livro não é apresentar qualquer tipo de prova, mas ser a versão escrita da narrativa oral do pescador. O texto não deixa claro como se deu o encontro entre Deca e Zé Perri, mas descreve que o funcionário da companhia aérea conheceu e almoçou na casa do ilhéu: “Só não pernoitou porque o regulamento da empresa não o permitia” (INÁCIO, 2001, p. 30). A singeleza da diversidade cultural

existente na casa de Deca teria despertado o interesse do outro pela cultura da pesca e pela culinária local, bem como pelo moinho e tear rudimentares que ali encontrou e pelo Terno de Reis, que Deca acompanhava tocando a sanfona de oito baixos (INÁCIO, 2001, p. 31).

O filho de Deca narra que uma mensagem de rádio “procedente de Buenos Aires ou do Rio de Janeiro” comunicava que o Zé Perri estava a caminho de Florianópolis. O pessoal de terra avisava Deca, que ia em busca de peixe fresco para o amigo. Havia um clima de hospitalidade mútua entre nativos e franceses. Frequentemente o “pessoal da companhia” abria o hangar para a realização de pequenos bailes: “O gramofone era a grande novidade, mas a empolgação [...] só acontecia quando Deca e Fortunato [...] entravam em ação” tocando sanfona e cavaco. Apesar da amizade, Deca nunca entrou em um avião, e tampouco Zé Perri num barco de pesca do Campeche. A convivência entre os dois amigos chegou ao fim quando o piloto deixou de ser o responsável pela escala em Buenos Aires. (INÁCIO, 2001, p. 36-46).

Antes de iniciar a conclusão do seu texto, Inácio lembra o rótulo que é atribuído aos pescadores em geral: “que para ser bom tem que saber contar ‘estórias’” (INÁCIO, 2001, p. 48). Em seguida afirma que seu pai não precisaria ter inventado a história da amizade com Zé Perri para promover-se, pois foi um homem íntegro e por isso prestigiado pela comunidade em que viveu. Mas diz que quem duvida da veracidade do relato de Deca o faz porque tem dificuldade em acreditar que um pescador praticamente analfabeto possa ter como grande amigo um dos escritores mais lidos do planeta. Lembra a ironia de que “sem o empenho e a perseverança em manter sua palavra, sofrendo muitas vezes a humilhação dos duvidosos, a passagem de Saint-Exupéry por Florianópolis teria se perdido para sempre”, não fosse a história contada por Deca Rafael. (INÁCIO, 2001, p. 48-52).

E foi a popularidade de Deca e sua história na comunidade que fizeram com que a narrativa angariasse uma importante fã, a pesquisadora Mônica Cristina Corrêa, quando passava férias em Florianópolis no final do ano de 2005 (CAPITAL MÍSTICA, 2009). Depois de um problema com a reserva na pousada escolhida para a estada, precisou hospedar-se em outra, chamada de Pousada Zé Perri, no Campeche. Considerando que à época pesquisava a presença brasileira em textos franceses, ficou curiosa com o aparente acento francês do nome da pousada. Depois de questionar o proprietário sobre a origem do nome da estalagem, soube que se referia a um piloto francês que aterrissava no Campeche por volta dos anos 1920. Mônica Corrêa narra que continuou intrigada: “mas que piloto francês que chamava Zé Perri? [...] eu entendo bastante de francês. Ele não se chamava Zé”. Ao que o interlocutor respondeu: “Mas é o autor

d’*O pequeno príncipe*” (CAPITAL MÍSTICA, 2009⁷⁴). Foi então que a turista entendeu que estavam falando de Antoine de Saint-Exupéry. O dono da pousada disse para a pesquisadora que havia inclusive um livro escrito por um morador do Campeche que contava melhor a história, porque o autor era filho do pescador que ficou amigo do piloto. No outro dia foram até a casa de Getúlio Inácio que ofereceu o livro *Deca e Zé Perri* (INÁCIO, 2001) para Mônica Corrêa, que o questionou se a família de Saint-Exupéry conhecia aquela história. Diante da negativa de Getúlio, comprometeu-se em envidar esforços para que os herdeiros do escritor tivessem conhecimento da amizade entre Saint-Exupéry e Deca.

Ao retornar a São Paulo, entrou em contato com os familiares do avião por meio do site oficial do Saint-Exupéry. Eles não ficaram surpresos com o fato de Saint-Exupéry ter sobrevoado Santa Catarina, pela proximidade geográfica com Buenos Aires, mas consideraram a amizade com o pescador inusitada, diferenciada. Lembraram Mônica que 2006 era o ano de aniversário de 60 anos da publicação de *O pequeno príncipe* na França. Aproveitando a efeméride, a pesquisadora publicou um artigo na revista *Entre livros* sobre o assunto (CORRÊA, 2006). Mônica Corrêa conta que “até então [...] conhecia Saint-Exupéry como professora, [...] havia lido alguns livros como o *Terra dos homens*, *Voo noturno* e *O pequeno príncipe*. [...] tinha um conhecimento muito leve sobre Saint-Exupéry” (CAPITAL MÍSTICA, 2009), mas depois que soube da história do Zé Perri passou a dedicar-se ao estudo da vida e da obra do autor francês. Em 2008 mudou-se para Florianópolis com o projeto de pós-doutorado⁷⁵ *De Saint-Exupéry a Zeperry* (CAPITAL MÍSTICA, 2009).

Corrêa trouxe uma nova forma de pesquisa e divulgação da história narrada pelo pescador Deca Rafael e seu amigo francês. Além do caráter acadêmico aplicado à pesquisa do assunto e do conhecimento aprofundado sobre a língua francesa e as relações literárias entre Brasil e França, a pesquisadora implementou uma nova dinâmica para a propagação da história. Como mera ilustração, pode-se citar a produção do vídeo *De Saint-Exupéry a Zeperry*⁷⁶, lançado em DVD (DE SAINT-EXUPÉRY A ZEPERRI, 2011), a publicação do livro infantil *O avião e o pescador/L’aviateur e le pêcheur* (CORRÊA, 2013), que ganhou o prêmio *Saint-Exupéry Valeur Jeunesse*, concedido pela Fundação Saint-Exupéry, na categoria *francophonie* em 2014⁷⁷, e o lançamento do site www.zeperry.org⁷⁸ na internet. Na área da pesquisa, Mônica

⁷⁴ Os trechos citados neste parágrafo e no próximo estão entre os minutos 03:40 e 10:44 do vídeo.

⁷⁵ O título da pesquisa foi obtido por meio do currículo Lattes da autora.

⁷⁶ Também disponível no endereço <http://www.zeperry.org/saint-exupery/saint-exupery-perfil/>.

⁷⁷ Ver em <http://www.prix-saintexupery.fr/prix-saint-exupery/historique/26e-edition/laureats/>.

⁷⁸ O site atualmente encontra-se fora do ar, mas é possível encontrar informações sobre o tema na página da autora no *Facebook*.

Corrêa passou a efetuar levantamentos históricos sobre todas as escalas da *Aéropostale* no Brasil e estudos em arquivos franceses relacionados à companhia. Embora tenha rebatizado o Zé Perri dos catarinenses para Zeperrí, a pesquisadora não abandonou a narrativa proposta por Inácio (2001), de que efetivamente houve o encontro entre o pescador Deca e o piloto Saint-Exupéry.

Entretanto, a amizade entre o pescador e o escritor famoso não é uma unanimidade, mesmo entre os catarinenses. O engenheiro João Carlos Mosimann é um fã da história do estado. Já escreveu e editou dois livros sobre os primórdios da Ilha de Santa Catarina, durante a era do descobrimento, de 1502 a 1582, e na época da invasão espanhola, entre os anos de 1777 e 1778. Mais recentemente escreveu *Catarinenses - gênese e história* (MOSIMANN, 2010), texto ao qual dedica uma breve passagem sobre a época em que os pilotos franceses pousavam em Florianópolis. Porém, a repercussão da suposta estada de Saint-Exupéry na capital catarinense, principalmente a partir de algumas publicações já descritas naquela obra, levaram-no a publicar *Os aviadores franceses, a América do Sul e o Campeche* (MOSIMANN, 2012), com o fim de “contribuir com o debate sobre a presença da *Aéropostale* na América do Sul e, em especial, no Campeche.” (MOSIMANN, 2012, contracapa).

No livro, Mosimann (2012) analisa os eventos relacionados à passagem do correio da *Aéropostale* por Santa Catarina com olhar de historiador. Relata curiosidades sobre a viagem de prospecção da linha efetuada pelos pilotos Paul Vachet, Joseph Roig, Victor Hamm e os mecânicos Chevalier, Estival e Vauthier e o impacto que o empreendimento trouxe para a comunicação na cidade, pois no malote transportado pelos franceses vinham as edições daquela data dos jornais cariocas *A Pátria* e *O Tempo*, fazendo com que autoridades catarinenses lessem os jornais do dia em Florianópolis (MOSIMANN, 2012, p. 5-10), algo inusitado até então. Adiante, Mosimann (2012) afirma que os jornais catarinenses *Folha Nova*, *O Estado* e *República*, que periodicamente veiculavam notícias relativas à *Aéropostale*, não apresentam nenhum registro que permita inferir a presença de Saint-Exupéry no Campeche. Relata que vários historiadores da “Linha”, entre eles o próprio Roig, também não indicam a presença do escritor em Florianópolis (MOSIMANN, 2012, p. 89-90). Cita Juncks (1995), que entrevistou pessoas contemporâneas do correio aéreo francês, mas que não relacionam o folclórico Zé Perri a um piloto da *Aéropostale*, como o “Sr. Manoel Francisco Sant’Ana (Sapiroca), [...] [que em depoimento] instigante e revelador” (MOSIMANN, 2012, p. 101), diz:

Tinha o Mello, o Jacquinot, o Zé Peri⁷⁹ que fazia a linha e ficava no Campeche uns oito dias esperando o avião, ele não era piloto acho que era mecânico, conversava em

⁷⁹ Juncks (1995) quando se refere ao personagem, usa a grafia “Zé Peri” para nomeá-lo. Sempre que o nome for

brasileiro, e morava na cidade, vinha de caminhão pro Campo e era muito amigo do Deca Rafael. (JUNCKS, 1995, p. 72).

Este trecho demonstraria que Zé Perri e Saint-Exupéry não são a mesma pessoa. O pesquisador pondera, entretanto, que Deca Rafael refere-se sempre a Zé Perri, não mencionando Saint-Exupéry, no único registro documentado da palavra do pescador, uma entrevista concedida à jornalista Daisi Vogel, publicada pela revista *Veja* em 27 de março de 1991. Mosimann sustenta que “A lenda, [que Zé Perri era o autor de *O pequeno príncipe*,] antes restrita a um pequeno círculo de pessoas, consolidou-se a partir” desta entrevista, apesar das inverossimilhanças apresentadas. (MOSIMANN, 2012, p. 102-103).

Tem-se já delineado que Zé Perri vai construindo uma comunidade de fãs em torno de si. Este novo universo é notadamente uma derivação do *fandom* de Saint-Exupéry, mas cujo argumento central é o relato oral de Deca Rafael sobre a sua amizade com o aviador, ambientado na experiência de modernidade vivida pelo Campeche com a presença dos franceses da *Aéropostale* e no sucesso editorial das obras do escritor famoso.

Saint-Exupéry foi o cronista literário do mundo da aviação intercontinental. O relato de Deca descreve o encontro deste mundo cosmopolita da alta tecnologia com o cotidiano insular dos pescadores do Campeche. A história de uma amizade real que adquire contornos de ficção, dada a ausência de provas documentais. E abre caminho para novas leituras, que chamam a atenção para os habitantes do Campeche e a cultura da região, enquanto movimentam o cenário editorial, midiático e acadêmico voltado para o sul da ilha de Florianópolis. São dois os tipos de leitura que abordam a amizade entre Deca e Zé Perri, se analisadas na perspectiva de Jenkins (2012).

Getúlio Manoel Inácio inaugura a abordagem criativa e participativa de leitura ao relançar a narrativa do pai em livro bilíngue (português/francês) e ilustrado. Procura ampliar o relato paterno por meio de considerações sobre a importância da preservação da memória oral de Deca e pela apresentação de breve bibliografia relacionada à passagem de Saint-Exupéry pelo sul do Brasil. Cultiva a “semente” narrativa lançada por Deca na história da *Aéropostale*. Mônica Cristina Corrêa estende bem mais esta abordagem de leitura ao trazer um tratamento acadêmico para o tema. Aceita o relato feito pelo pescador como factual e direciona sua pesquisa para o preenchimento das lacunas existentes. Tapa os “buracos” da narrativa que não a inviabilizam. Utiliza a formação acadêmica no campo literário para buscar elementos históricos que comprovem o relato de Deca Rafael, valorizando o relato do pescador como um

mencionado por esta autora será grafado assim.

“potencial” narrativo, preferindo o “silêncio” sobre fatos que contradizem o seu ponto de vista, mas que também não podem ser comprovados. O trabalho de Corrêa é o que imprime efetivamente um caráter transmidiático para a narrativa sobre Zé Perri. É a partir da atuação dela que a narrativa oral do pescador ultrapassa o registro escrito de Getúlio Inácio para ganhar outras plataformas de mídia. O vídeo *De Saint-Exupéry a Zeperry*, originalmente lançado no formato DVD é posteriormente incorporado ao site www.zeperry.org. A peça de teatro de animação *Um príncipe chamado Exupéry*⁸⁰ a tem como consultora de pesquisa. É Mônica Corrêa quem leva o encontro entre Deca e Zé Perri para a França. A pesquisadora também propaga o tema indiretamente ao efetuar o levantamento histórico das outras escalas da *Aéropostale* no Brasil.

Já o engenheiro João Carlos Mosimann prefere a leitura crítica, ao abordar a narrativa de Deca com a perspectiva da historiografia. Ao invés de buscar o preenchimento de lacunas que corroborem a narrativa, procura evidenciar as contradições do relato. Coloca-se em oposição ao texto de que Zé Perri e Saint-Exupéry são a mesma pessoa. No âmbito do universo *fandom*, exerce o papel de *nitpicking* – aquele que faz a análise minuciosa do texto em busca das falhas do relato. O pesquisador também se utiliza de uma grande quantidade de documentos e obras acadêmicas para demonstrar que as datas em que Zé Perri conviveu com Deca são diferentes daquelas em que Saint-Exupéry esteve na Argentina. Sugere que Zé Perri deveria ser um mecânico para permanecer até oito dias em Florianópolis, pois os pilotos ficavam no aeródromo apenas o tempo suficiente para recolocar-se fisicamente em condições de continuar a viagem. O trabalho de perquirição de Mosimann aparenta estar em desacordo com a formação de uma comunidade de fãs, mas é fundamental para a construção da “inteligência coletiva” do grupo, pois “se cada membro contribui com sua expertise, a comunidade é fortalecida pela diversidade de participantes”⁸¹ (JENKINS, 2013, p. 86). O *nitpicking* é, pois, um elemento de melhoria contínua do *fandom*.

Diante do que se apresenta, resta apenas uma breve consideração final para demonstrar a classificação como transmídia ao que originalmente é o relato de um pescador analfabeto, habitante de uma região que ainda hoje é rural (CAPITAL MÍSTICA, 2009⁸² e FRAGATA, 2009, p. 10-14), sobre a sua amizade com um funcionário de uma empresa de correio aéreo em

⁸⁰ No endereço http://www.ciamutua.com.br/wordpress/?page_id=414 encontra-se a ficha técnica completa da montagem, vídeo e fotos do espetáculo.

⁸¹ No original: “If each member contributes his or her own expertise, the community is strengthened by the diversity of its participants”.

⁸² O trecho citado está entre os minutos 07:13 e 07:20 do vídeo.

uma ilha do sul do Brasil, e o que este conceito tem a ver com a dificuldade em confirmar a presença de Saint-Exupéry em Florianópolis.

Corona Rodríguez (2016, p. 44) afirma que uma

mostra da complexidade do conceito de narrativa transmídia fica evidente nas mais recentes investigações que sugerem a possibilidade de que as narrativas transmídia não sejam uma invenção (ou exclusivas) do século XXI. Sugere-se que nos últimos séculos os relatos expandidos tenham circulado entre diferentes tipos de meios. Há vários séculos existem os prosumidores (neste caso, proto-prosumidores) que contribuíram com diversos aportes à expansão dos relatos⁸³ [.]

Tal asserção comprova o argumento de que uma narrativa pode ser classificada como transmídia quando se dispersa para outras formas discursivas diferentes das originais e propicia em muitos fãs o desejo de participar criando histórias ou personagens alternativos⁸⁴ (CORONA RODRÍGUEZ, 2016, p. 45).

No caso estudado não se pode desvincular Zé Perri do empreendimento comercial imaginado por Pierre-Georges Latécoère ao fim da Primeira Guerra Mundial. Uma empresa de comunicação que soube valer-se muito bem do seu produto. Primeiro porque contratou pilotos de guerra para executar o trabalho burocrático que pode ser o transporte de malotes de correspondência. Depois porque soube mantê-los estimulados pela atividade, propondo que desafiassem o tempo, a distância, a noite e a morte para cumprir a tarefa. O que exigiu uma rotina disciplinar tão rigorosa que levou André Gide a considerar ser uma verdade paradoxal que “a felicidade do homem não está na liberdade, mas na aceitação de um dever”⁸⁵ (GIDE, 1931, p. 11). E foi este espírito que gerou as manchetes sobre os desafios vencidos, estampadas na primeira página dos jornais que a própria companhia tratava de distribuir pelos três continentes em que voou. Junto com as notícias viajavam as cartas com a narrativa que alguém estava esperando ansiosamente. E os livros de Saint-Exupéry, que contavam a história cotidiana de todo esse universo por meio da ficção.

Mas “A Linha não pode parar”. Tem que continuar a escrever seus traçados. Um deles cruzou o Campeche, ganhou a identidade de Zé Perri e colocou em risco a fronteira entre a

⁸³ No original: “Una muestra de la complejidad del concepto de narrativas transmedia queda evidenciada en las más recientes investigaciones que sugieren la posibilidad de que las narrativas transmedia no sean una invención (o exclusivas) del siglo XXI. Se sugiere que en los últimos siglos los relatos expandidos han circulado entre diferentes tipos de medios. Ya desde hace varios siglos existieron los llamados prosumidores, (o en este caso proto-prosumidores) quienes contribuyeron con diversas aportaciones a la expansión de los relatos”.

⁸⁴ Neste trecho, o autor está se referindo ao seriado *The walking dead*, quando afirma: “En este caso, la narrativa obtuvo su caracterización transmedia cuando logró llegar a otras formas discursivas diferentes de las originales y propició en muchos prosumidores el deseo de participar creando historias o personajes alternativos”.

⁸⁵ A citação completa é: “Je lui sais gré particulièrement d’éclairer cette vérité paradoxale, pour moi d’une importance psychologique considérable: que le bonheur de l’homme n’est pas dans la liberté, mais dans l’acceptation d’un devoir”.

História e a ficção no sul da ilha. Muito tempo depois do fim da aventura do Correio da *Aéropostale* ainda não é possível afirmar se Saint-Exupéry era o amigo de Deca Rafael. Embora a historiografia diga que não, há sempre que se pensar que se não fosse por um pescador, os documentos históricos diriam que o piloto desaparecera na rota para Grenoble, perto da fronteira com a Suíça, enquanto ele estava em uma região próxima a Marselha (DE SAINT-EXUPÉRY A ZEPERRI, 2011)⁸⁶. Quando se trata de transmídia, as narrativas são assim: “sabe-se onde começam, mas nunca onde terminam”⁸⁷ (CORONA RODRÍGUEZ, 2016, p. 45). Devido à ausência de registros, a narrativa de Zé Perri ainda é um lugar ignorado, mas há uma comunidade de fãs determinada a descobrir - ou criar este lugar.

3.3 LINHAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO CAMPECHE COMO PROTORREGIÃO LITERÁRIA

A instalação de uma escala da empresa francesa de correio aéreo *Compagnie Générale Aéropostale* na praia do Campeche, nos anos 1920 proporcionou uma pontual integração entre os ilhéus e os funcionários franceses da companhia. Desta relação surgiu a amizade entre o pescador Deca Rafael e um empregado da *Aéropostale* conhecido na ilha como Zé Perri. Em algum momento este funcionário foi identificado como o escritor Antoine de Saint-Exupéry. A associação do amigo do pescador com o escritor francês e a breve citação da escala de Florianópolis no livro *Voo noturno*, de Saint-Exupéry, proporcionaram o desenvolvimento de uma literatura do Campeche. Trata-se de um sistema literário relativamente amplo na quantidade de gêneros que produz, pois tem espécimes que vão da reelaboração escrita da narrativa oral até a monografia acadêmica, passando pelo documentário e pela literatura infantil, mas particularizado pela temática da história regional e singular pelo fato de produzir obras bilíngues, ou vinculadas à tradução francês/português, *em* ou *sobre* uma localidade que ainda hoje tem caráter rural e cujo mote é a narrativa inusitada sobre a amizade entre um pescador analfabeto e um aviador que ganhou fama como escritor.

A situação insular de Florianópolis reforça o que propõe Stüben (2013, p. 48) quando afirma que: “No caso especial em que a literatura de uma região se forma afastada de centros culturais suprarregionais ou em relativo isolamento de outras regiões, ela seria identificada como *literatura regional*”. Logo adiante, o autor amplia a definição para

literatura regional: [são] obras cujas referências regionais tenham significância decisiva e que sejam guiadas predominantemente pela exigência de um público em

⁸⁶ O trecho citado está entre os minutos 03:31 e 03:37).

⁸⁷ No original: “De las narrativas se puede saber dónde comienzan pero nunca en dónde terminan”.

(ou de) uma região e lá desenvolva seu efeito. Com isso, a ‘literatura regional’ é, por um lado, o conceito geral para uma região relativamente fechada e, por outro, o termo técnico de gênero que descreve obras individuais com relação especial a peculiaridades regionais. Mesmo quando com forte marca de sua referência regional o efeito de textos ligados à região permanece limitado a uma esfera mais estreita, isso ainda não diz nada sobre seu valor artístico. (STÜBEN, 2013, p. 49-50, grifo do autor).

Os textos sobre o controverso Zé Perri respeitam as proposições de Stüben (2013), pois se trata da construção de uma literatura que se formou em relativo isolamento de outras regiões. Primeiro pela limitação geográfica de estar em uma ilha. Mas, também, por ocorrer em uma área isolada dentro dessa ilha. “Existiam fronteiras imaginárias explícitas entre o centro comercial da Ilha de Santa Catarina e as praias. Na primeira metade do século XX, [...] os moradores do Campeche [...] *não tinham o que fazer na cidade*, pois a identidade era com a praia-bairro” (JUNKS, 1995, p. 74-75, grifos do autor). O isolamento físico do Campeche em relação ao “centro” de Florianópolis só foi amenizado

com a vinda do ônibus e da luz elétrica no final dos anos [19]60 e início de [19]70. As distâncias foram diminuídas. No lugar das quatro [ou] cinco horas de caminhada que separavam o centro do Campeche, no início do século, uma hora de viagem transformava o ônibus num lugar de encontros e convívio social. (DIAS, 1995, p. 53).

Somente em 1994, com o aumento populacional verificado no bairro a partir da metade dos anos 1980, instalou-se um sistema de distribuição de correspondências e objetos. Até então “**o povo primitivo não recebia muitas correspondências**” (DIAS, 1995, p. 85, grifos do autor).

É por essa época que a produção textual sobre o Campeche começa a ganhar fôlego com as publicações relativas à passagem dos franceses pela localidade, especialmente em relação à amizade entre Deca e Zé Perri – possivelmente motivada pelo aumento e diversificação populacional do bairro, mas, também, pela proximidade do cinquentenário do desaparecimento do escritor (JUNKS, 1995, p. 93). Embora o tema possa interessar a uma audiência relativamente diversificada, como fãs de Saint-Exupéry, da cultura francesa ou da história da aviação, cativa de forma mais acentuada os catarinenses da capital. Sejam estes nativos ou adotados. Para eles, esta literatura gera o sentimento de manter viva uma história que esvanece, juntamente com a disposição de esclarecê-la ou ampliá-la. Trata-se, entretanto, de uma narrativa cujo registro histórico principal é baseado no relato oral das pessoas que a vivenciaram, mas anotado com uma diferença temporal superior a cinquenta anos e, por isso, sujeito a imprecisões. Tal circunstância desencadeia um ambiente de tensão entre os que pretendem abordar o relato no contexto da historiografia e aqueles que o consideram na perspectiva do que Jenkins (2012) define como uma leitura criativa desta narração.

O centro deste tensionamento é a identidade do Zé Perri porque ela tem potencial para desequilibrar os dois polos do poder identitário do Campeche, referidos por Junk (1995). Um,

fundado na valorização da gente do mar que habitou a vila; o outro, enaltecendo os pioneiros da aviação. Os habitantes de Florianópolis que têm interesse historiográfico no Campeche, representados pelas publicações de Mosimann (2012) e Junks (1995), fazem a leitura crítica das narrativas dos moradores contemporâneos à *Aéropostale*, procurando analisá-las mediante a confrontação com outras fontes históricas documentais. Já os trabalhos de Inácio (2001) e Corrêa (2011, 2013) dão relevância à narrativa em si mesma, como um texto. Estes dois tipos de produção têm um efeito importante sobre a identidade histórica do período em que a aviação francesa instalou-se no Campeche. Para os adeptos da historiografia, a associação do bairro com Saint-Exupéry gera uma identidade que é alheia à cultura local, diante da impossibilidade de se afirmar que Zé Perri e o escritor são a mesma pessoa. Por outro lado, a repercussão na mídia da referência ao escritor famoso nas obras não historiográficas incute na cultura local, como uma verdade incontestável, a presença de Saint-Exupéry na história do Campeche. Este sentimento é incrustado na consciência dos habitantes do local com tanta força, que mesmo os contemporâneos do campo de pouso sentem-se confusos ante a dificuldade que têm para lembrar de fatos tão antigos (JUNKS, 1995).

Para os objetivos desta dissertação não cabe determinar qual das duas abordagens é a mais adequada, mas evidenciar que o microssistema literário surgido no Campeche causa um efeito sobre a identidade histórica da região, o que ratifica sua categorização como literatura regional. Por outro lado, a forma como ocorrem o desenvolvimento e a publicação das pesquisas sobre esse período da história do Campeche pode ser associada ao que Jenkins et al (2006, p. 3) definem como cultura participativa (ver página 21) e demonstra como esse desdobramento sugere um entrecruzamento entre os conceitos de literatura regional e cultura participativa.

O relato oral do pescador Deca Rafael sobre sua amizade com Zé Perri transformou-se em relato escrito. Primeiro por meio da publicação de uma reportagem da revista *Veja*, depois por meio da monografia acadêmica de Junks (1995), posteriormente pelas publicações bilíngues *Deca e Zé Perri* (INÁCIO, 2001), Corrêa (2013) e ainda via Mosimann (2012). Até aqui tem-se apenas obras impressas em papel, embora sejam variados os gêneros textuais: dissertação universitária, relato, reportagem jornalística, história infantil e livro-reportagem. Fica claro que se trata de um protossistema literário que surge com as características inerentes à definição de Stüben (2013) para literatura regional. O documentário *De Saint-Exupéry a Zeperry* (2011), a exposição homônima e a peça *Um príncipe chamado Exupéry* garantem que é um sistema multimídia que não surgiu com objetivos de transmidialidade, mas que, com o decorrer dos acontecimentos, assumiu também tais características porque foi criado em uma cultura

participativa. Por isso a argumentação de que *O Caso Zé Perri* representa um entrecruzamento entre a literatura regional e a cultura participativa.

No capítulo a seguir, será proposto mais um novo elemento para o conjunto de obras sobre a amizade entre Deca e Zé Perri. Trata-se de um programa radiofônico bilíngue, para seguir o modelo utilizado por Inácio (2001) e Corrêa (2013), que vai apresentar um novo ponto de vista sobre a polêmica identidade do funcionário da *Aéropostale*. O programa radiofônico será a tarefa final de um curso de francês a distância, que será ministrado para estudantes que já dominam a língua no nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas.

4 UM AVA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA ENSINO DE FRANCÊS EM AMBIENTE TRANSMÍDIA

Este capítulo desenvolve a controvérsia descrita na seção anterior sob a perspectiva observada nas *Esferas* de Sloterdijk (2016, 2010, 2013) e na produção, circulação e utilização pedagógica da narrativa transmídia, de Jenkins (2003a, 2009a, 2012, 2015), Jenkins e Kelley (2013) e Jenkins, Green e Ford (2014), propondo uma ação de ensino-aprendizagem da língua francesa, baseada no *Caso Zé Perri*. O projeto contempla também as premissas que fundamentam o percurso teórico construído nesta dissertação, como os conceitos de *inspiração*, *solidariedade* e *animação*, além dos Sete Princípios da Narrativa Transmídia, propostos por Jenkins (2009b, 2009c, 2010). O desenho instrucional do curso baseia-se na aplicação do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, conforme descrição efetuada por Ferraz e Belhot (2010) e utiliza metodologia instrucional adaptada de conceitos e orientações preconizados por Mesquita, Piva Jr. e Gara (2014), Carneiro e Silveira (2014), Oliveira, Csik e Marques (2015) e Silva (2015).

A Taxonomia de Bloom é um sistema de classificação hierárquica das ações necessárias para a definição de objetivos de aprendizagem. O método surgiu a partir de pesquisa solicitada pela Associação Norte Americana de Psicologia para o desenvolvimento de uma taxonomia para os objetivos instrucionais. O projeto teve início em 1948, foi liderado pelo psicólogo Benjamin Samuel Bloom, cujo nome identifica o método desenvolvido, e foi publicado em 1956. A equipe de Bloom verificou que muitas das diferenças de aprendizagem observadas em alunos expostos às mesmas condições de ensino estavam relacionadas às “estratégias utilizadas [...] e pela organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423). O desenvolvimento da pesquisa classificou em três os domínios específicos de aprendizado: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo envolve “conhecimentos e habilidades intelectuais”, o domínio afetivo “abrange interesses e atitudes” e o domínio psicomotor diz respeito às “habilidades motoras a serem adquiridas” pelos aprendizes (OLIVEIRA; CSIK; MARQUES, 2015, M. 3, p. 7)⁸⁸.

Ainda conforme Oliveira, Csik e Marques (2015, M. 3, p. 8, grifos do autor), o domínio cognitivo enumera seis estágios de desenvolvimento. O primeiro deles, que ocupa o lugar mais baixo na hierarquia, é o nível do *Conhecimento*, caracterizado pela recordação de fatos, “termos

⁸⁸ A letra “M.” anotada nesta referência identifica o módulo em que se encontra o texto citado.

e princípios na forma em que foram aprendidos”. O segundo nível é o da *Compreensão*, situação em que o aprendiz entende o material estudado, mas não o relaciona necessariamente com outro. Embora haja algum tipo de elaboração de uma informação original, ela é de baixa complexidade. Por sua vez, o nível da *Aplicação* acontece quando o aprendiz “transporta uma informação genérica para uma situação nova e específica”. Já no estágio da *Análise*, o aprendiz consegue “separar uma informação em elementos componentes e **estabelecer relações** entre eles”. Na etapa da *Síntese*, o aprendiz consegue combinar “elementos de informação para compor algo novo, que terá necessariamente traços individuais distintos”. O nível mais elevado do domínio cognitivo é o de *Avaliação*, estágio em que o aprendiz passa a estabelecer um “juízo na confrontação de um dado, de uma informação, de uma teoria, de um produto, com um critério, ou conjunto de critérios, que podem ser internos ao próprio objeto da avaliação ou externos a ele”.

No ano de 2001, foi publicada uma revisão da Taxonomia de Bloom, motivada pelo surgimento de “novos conceitos, recursos e teorias [que] foram incorporados ao campo educacional” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 424). Esta revisão alterou a hierarquia de alguns níveis da taxonomia original: “avaliação e síntese [...] foram trocadas de lugar” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 427), e renomeou as categorias, identificando-as com verbos no infinitivo ao invés de substantivos. Assim, o nível da síntese foi substituído pela categoria *Criar* e alçado ao patamar mais elevado da complexidade cognitiva. Em razão das características do projeto desenvolvido nesta dissertação, utiliza-se a Taxonomia de Bloom de 1956, incluindo-se, todavia, o nível *Criar*, da Taxonomia de Bloom revisada. A fim de uniformizar a nomenclatura com os demais níveis utilizados, esse estágio será referido no texto como nível da *Criação*, que tem

o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 429).

Assim, acrescenta-se um sétimo nível aos seis existentes na Taxonomia de Bloom, fazendo com que essa teoria abranja também recursos que não eram previstos na época em que foi lançada, caso do projeto ora proposto.

Os outros dois aspectos levantados pela Taxonomia de Bloom – os domínios afetivo e psicomotor – são abordados de forma menos enfática nesta dissertação⁸⁹. O domínio afetivo é

⁸⁹ Ferraz e Belhot (2010, p. 423) salientam que embora os três domínios tenham sido amplamente estudados por diversos pesquisadores em épocas diferentes, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado. “Muitos

analisado como noção embarcada nos conceitos de *inspiração*, *solidariedade* e *animação*. A Taxonomia de Bloom classifica o domínio afetivo em cinco estágios. O de menor complexidade é o da *Recepção*, que ocorre quando o aprendiz recebe um estímulo e responde passivamente a ele. A *Resposta* é o nível seguinte, identificado com a reação ativa do aprendiz para responder ao estímulo proposto. Oliveira, Csik e Marques (2015, M. 3, p. 9, grifos do autor) expõem que, na *Valorização*, o aprendiz “**valoriza** a atividade, participando e buscando novos modos de se envolver”. No estágio da *Organização* o participante “reinterpreta o valor comunicado na instrução à luz de outros valores”. No nível afetivo mais alto, a *Caracterização*, o processo de internalização do aprendizado atinge um estágio em que o indivíduo passa a ser identificado pela sua comunidade como “um símbolo ou representante do valor que ele incorporou”. A correlação entre a Taxonomia de Bloom e os conceitos de *inspiração*, *solidariedade* e *animação* propostos por Sloterdijk (2016) se dá pelo entendimento do domínio afetivo de Bloom como uma situação particular, específica da ação pedagógica, na formulação de Sloterdijk (2016). O nível *Recepção* está relacionado à *inspiração*. O estágio da *Resposta* sugere uma espécie de sublimação, ligando diretamente *inspiração* e *animação*, sem passar necessariamente pela *solidariedade*, que pode ser vinculada aos níveis da *Valorização* e da *Organização*. Por fim, o estágio da *Caracterização* pode ser associado às noções de *animação* e *inspiração*, nessa ordem, porque aqui representam uma perspectiva de dispersão do conhecimento adquirido para novas esferas a serem estimuladas.

Já o domínio psicomotor proposto pela Taxonomia de Bloom é tratado de forma conjunta com a análise da competência linguística do participante. Segundo noções do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ALVES, 2001) que serão expostas a seguir.

Para implementar este plano pedagógico, propõe-se a construção de um ambiente online de discussão e interação sobre as implicações do *Caso Zé Perri* no prototípico mercado editorial do Campeche, considerando sua relação com a língua francesa. Este espaço de diálogo tem o formato de um microcurso mediado pelo AVA *Moodle*⁹⁰, cujo objetivo principal é aprimorar a capacidade de comunicação, em língua francesa, de estudantes que já dominam parcialmente esta língua no nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

educadores se apoiam nos pressupostos teóricos desse domínio para definirem, em seus planejamentos educacionais, objetivos, estratégias e sistemas de avaliação”.

⁹⁰ O *Moodle* é uma plataforma aberta, livre e gratuita que reúne uma comunidade internacional de desenvolvedores, o que faz dele uma ferramenta em constante atualização. O *Moodle* é baseado na epistemologia do construcionismo social, por isso trata a aprendizagem como uma atividade social “que acontece quando se constrói ativamente artefatos (como textos, por exemplo) para que outros vejam e utilizem”. O ambiente tem “um conjunto de ferramentas computacionais integradas na internet” que permitem a interação e agregação entre diversas mídias (MESQUITA; PIVA JR; GARA, 2014, p. 43).

(ALVES, 2001). O microcurso tem a finalidade de exercitar a compreensão e a expressão na língua estrangeira. Faz isso por meio da execução de tarefas que envolvem comunicação oral e escrita em francês e exploram a narrativa transmídia como instrumento pedagógico em um contexto participativo e de valorização da literatura regional.

Sugere-se a construção de uma sessão experimental do microcurso para um universo de dezesseis participantes aprendentes e com uma equipe de coordenação mínima, composta por um professor de francês, um profissional da comunicação e um técnico em informática. O professor de francês é responsável pelo conteúdo de língua francesa e pela orientação pedagógica do microcurso. O profissional da comunicação fica encarregado do desenho instrucional do microcurso, da adaptação do conteúdo educativo para o ambiente da comunicação e exerce a coordenação técnica geral dos trabalhos por ser o idealizador do projeto. O técnico em informática tem a incumbência de desenvolver e gerir a disponibilidade das ferramentas informacionais necessárias para a execução do projeto. Pondera-se, entretanto, que no escopo desta dissertação não se pretende ainda a aplicação efetiva dos conceitos propostos. O que se propõe aqui é a produção teórica de uma proposta pedagógica preparada para ser aplicada em uma montagem piloto, cuja realização ultrapassa os objetivos do presente trabalho acadêmico.

Espera-se que, depois de concluir o microcurso, o participante perceba um incremento na sua capacidade de compreensão e expressão em língua francesa, conforme parâmetros delineados no quinto capítulo do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ALVES, 2001) no nível B1, compreenda por que *O Caso Zé Perri* desencadeou uma relação intercultural de estímulo a publicações bilíngues na capital catarinense e colabore na produção de um novo Objeto de Aprendizagem com potencial de interagir com o universo narrativo do *Caso Zé Perri* como uma nova mídia.

O microcurso tem uma carga horária total estimada em vinte horas, distribuídas em quatro semanas de estudo. Neste período, haverá apenas a avaliação pontual de questões específicas relacionadas ao desempenho dos participantes no que diz respeito às competências elencadas no Capítulo 5 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (ALVES, 2001), que trata sobre as “Competências do utilizador/aprendente” de uma língua estrangeira. A primeira delas, está relacionada com a tomada de consciência intercultural, que “inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos” linguísticos e com a “consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e

L2⁹¹ do aprendente”. Mais do que um conhecimento objetivo, “a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (ALVES, 2001, p. 150). A evolução da capacidade dos participantes do microcurso no âmbito linguístico geral é avaliada conforme a escala B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (ALVES, 2001, p. 158), segundo a qual o aluno:

Tem repertório linguístico suficiente para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema.

Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunloquções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.

Durante as atividades do microcurso os participantes serão submetidos a situações de Expressão Oral (EO), Expressão Oral Interativa, (EOI) – caso em que o participante precisará expressar-se oralmente em língua francesa dentro de uma circunstância de diálogo – e de Expressão Escrita (EE). No contexto da compreensão serão exploradas situações de Compreensão Oral (CO), e Compreensão Escrita (CE).

Além das competências linguísticas, o participante também será avaliado pela capacidade de demonstrar compreender o caso tomado para estudo como uma situação de manifestação singular da cultura participativa, conforme perspectiva abordada por Corona Rodriguez (2016)⁹², bem como de conduzir sua participação no microcurso com a finalidade de investi-lo em um contexto culturalmente participativo.

O cenário proposto para o microcurso pretende que o participante tenha oportunidade de envolver-se, ainda, em situações práticas de produção e fruição de uma experiência de narrativa transmídia. Durante as quatro semanas de execução do curso, serão realizadas atividades que, ao final, tenham contemplado todos *Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia* elencados por Jenkins (2009b, 2009c). Todas as interações ocorrerão no escopo das noções de *inspiração*, *solidariedade* e *animação* propostas por Sloterdijk (2016).

Ao final do microcurso, os participantes terão realizado um novo produto de mídia. Trata-se de um programa radiofônico, com duração total de quinze minutos, editado para contemplar uma transmissão bilíngue, em português e francês. Tal procedimento respeita tanto

⁹¹ No contexto do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, L1 é a língua nativa do aprendente e a L2 a língua estrangeira a ser aprendida.

⁹² Corona Rodriguez (2016) defende que a definição de narrativa transmídia deve envolver uma análise histórico-evolutiva dos relatos, observando as modificações que acontecem nos processos de significação por parte da audiência. Por isso tão importante quanto definir o que é transmídia, é definir quando é transmídia.

a proposta de ensino e aprendizagem de língua francesa, quanto uma característica das publicações relativas ao *Caso Zé Perri*, e propõe mais uma plataforma para divulgação da narrativa. A execução das quatro sessões do microcurso será detalhada a seguir. O Quadro 1 apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos do microcurso. O Quadro 2 mostra o esquema geral do microcurso a partir das atividades propostas, enumerando todas as etapas semanais, identificando o objetivo geral do módulo, cada um dos objetivos específicos que devem ser alcançados e a tarefa prática a eles relacionada e, por fim, associando este objetivo específico a um nível de aprendizagem do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom.

Quadro 1 – Resumo dos objetivos da proposta pedagógica

Objetivo geral do microcurso	Aprimorar a capacidade de comunicação em língua francesa de estudantes que já dominam parcialmente esta língua em situações de interação oral e escrita não presencial.
Objetivos específicos do microcurso	Construir um ambiente <i>online</i> de discussão e interação sobre as implicações do <i>Caso Zé Perri</i> no prototípico mercado editorial do Campeche, considerando sua relação com a língua francesa.
	Desenvolver os fundamentos da narrativa transmídia como processo de comunicação em múltiplas plataformas por meio de uma atividade prática;

Fonte: Produção do autor.

Quadro 2 – Esquema geral do microcurso

(continua)

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Aprendizagem
Semana 1	Identificar o curso e seus participantes por meio de apresentações mútuas.	Identificar o coordenador, as normas e outros procedimentos do curso.	Assistir ao vídeo de apresentação do curso. Assistir ao tutorial do curso.	Conhecimento
		Identificar o professor do curso.	Assistir ao vídeo em que o professor se apresenta.	
		Expressar o conhecimento que tem em relação aos conteúdos extralinguísticos que serão tratados no curso.	Responder à Pesquisa Inicial.	

		Enunciar quem é e qual o interesse no curso em uma breve apresentação	Apresentar-se por meio de postagem no Fórum.	
		Identificar qual a tarefa final do curso.	Ler texto da apresentação da tarefa final do curso e ouvir exemplos de programas similares.	
	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Aprendizagem
Semana 2	Compreender <i>O Caso Zé Perri</i> por meio da interação com textos sobre o assunto e com os demais colegas.	Relacionar características comuns expressadas pelos participantes para escolher o nome da Comunidade.	Nomear a Comunidade, a partir das características dos integrantes.	Compreensão
		Aplicar os conhecimentos que têm para melhorar ou comentar o texto de apresentação do colega de comunidade.	Sugerir melhorias ou correções nos textos dos colegas de comunidade.	Aplicação
		Compreender como se deu a controvérsia sobre Zé Perri e como ela foi difundida por meio de publicações regionais.	Ler o texto sobre <i>O Caso Zé Perri</i> .	Compreensão
			Assistir ao vídeo "De Saint-Exupéry a Zeperry".	
			Responder Quiz sobre <i>O Caso Zé Perri</i> .	
		Redigir em grupo um resumo em francês do <i>Caso Zé Perri</i> com ênfase no tema da comunidade.	Construir um resumo em francês do tema da comunidade sobre <i>O Caso Zé Perri</i> , relacionando: Quem, O quê, Quando, Como, Onde e Por quê?	Análise
		Compreender quais são os princípios elementares da redação radiofônica por meio da observação de exemplos.	Ler o texto sobre redação radiofônica, e, se for o caso, efetuar pesquisas adicionais e compartilhá-las.	Compreensão
			Exercitar a pronúncia com trava-línguas.	

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Aprendizagem
Semana 3	Organizar o conjunto de informações obtidas por meio das diferentes vozes que opinam sobre <i>O Caso Zé Perri</i> para posterior posicionamento sobre a questão.	Compreender os processos gramaticais ou fonéticos utilizados incorretamente na apresentação individual.	Expor noções de gramática ou fonética apresentadas com incorreções.	Compreensão
			Responder ao <i>Quiz</i> sobre as explanações.	
		Sintetizar, em um texto único, os diferentes tipos de objetivos envolvidos entre os atores estudados no Caso Zé Perri.	Desenvolver um texto da comunidade acerca dos produtores de conteúdo sobre O Caso Zé Perri, sintetizando a classificação da semana anterior.	Síntese
		Formular questionamentos sobre o contexto das publicações do Caso Zé Perri.	Entrevistar de forma síncrona e em francês, um dos atores envolvidos na divulgação do Caso Zé Perri.	Avaliação
	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Aprendizagem
Semana 4	Gravar um documentário radiofônico bilíngue de 15 minutos que expresse a opinião da turma sobre o Caso Zé Perri.	Criar um texto unificado a partir dos quatro resumos da semana anterior, acrescido de informações da entrevista.	Redigir um wikipost geral a partir do texto das comunidades.	Síntese
		Selecionar e redigir, a partir do texto unificado, o ponto de vista que será defendido pela turma no programa radiofônico.	Participar do fórum específico.	Avaliação
		Discutir alternativas para o texto de cada uma das partes estipuladas para o programa radiofônico.	Discutir o texto de forma síncrona.	Aplicação
		Redigir o texto final e preparar a montagem do programa radiofônico.	Redigir um wikipost.	

		Gravar o programa radiofônico.	Executar a gravação do roteiro criado.	Criação
--	--	--------------------------------	--	---------

Fonte: Produção do autor.

Toda a comunicação no microcurso será em língua francesa.

A descrição geral do microcurso prossegue com a exposição do funcionamento de cada um dos módulos semanais propostos. O detalhamento das atividades será efetuado por meio da apresentação escrita do objetivo geral de cada módulo. Logo a seguir faz-se a representação esquemática deste objetivo geral e dos objetivos específicos das atividades propostas para a semana de trabalho em um quadro descritivo. A última coluna deste quadro será identificada como “Código” e estabelecerá uma sequência alfanumérica que vai designar a atividade no restante da dissertação. Depois da apresentação desse quadro geral, cada uma das atividades elencadas será descrita detalhadamente, representada esquematicamente em um quadro específico e ilustrada pela página do *Moodle* respectiva. Após a exposição de todas as atividades da semana se passará a especificá-las em função do enquadramento teórico no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, na teoria esferológica e nos Sete Princípios da Narrativa Transmídia. O fechamento de cada um dos módulos semanais se dará pela construção de um quadro esquemático que identificará a semana e seu objetivo geral. Cada uma das atividades será descrita em termos do objetivo específico, do enquadramento no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, nos quesitos esferológicos *inspiração*, *solidariedade* e *animação*, e da relação que manterá com os sete princípios propostos por Jenkins (2009b, 2009c). A exposição segue o roteiro descrito, abrindo uma nova sessão para cada módulo semanal.

4.1 SEMANA 1 — APRESENTAÇÕES

A primeira semana será dedicada à apresentação do microcurso aos participantes e dos participantes entre si. Este primeiro módulo terá como objetivo principal fazer com que todos os integrantes do curso se reconheçam mutuamente e conheçam o curso. O processo de identificação se dará por meio da apresentação de vídeos de boas-vindas e de um tutorial sobre o funcionamento do curso, desenvolvidos pela equipe de coordenação, bem como por intermédio da aplicação de um pequeno questionário aos participantes, que se identificarão por meio da tarefa de postar uma apresentação de si próprios e de quais são seus interesses no microcurso. Esta apresentação poderá ser feita via texto escrito, áudio ou vídeo em francês. A última atividade da semana será a divulgação das orientações para a produção da tarefa final do curso. A escolha prévia dos integrantes da primeira edição do microcurso será feita a partir de

convites efetuados aos estudantes dos cursos de francês de Caxias do Sul, mediante a especificação do nível B1 de conhecimento da língua, a pessoas sem vínculos com cursos de línguas, mas com conhecimento já constatado pelos coordenadores do projeto. O Quadro 3 descreve a sequência das atividades previstas para a primeira semana do microcurso. Caracteriza a atividade em relação ao objetivo geral da semana e em relação ao objetivo específico que se pretenderá com a atividade. A coluna “Código” propõe a criação de um formato alfanumérico sequencial para identificar a atividade no conjunto das tarefas propostas. A letra S e o algarismo que a sucede representam em qual módulo semanal a atividade ocorre. De forma semelhante, a letra A indica qual a sequência da atividade dentro do módulo semanal. Portanto, o código S1-A1 indica que se trata da primeira atividade (A1) da primeira semana (S1) do microcurso, por exemplo.

Quadro 3 – Quadro descritivo das atividades da Semana 1

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Código
Semana 1	Identificar o curso e seus participantes por meio de apresentações mútuas.	Identificar o coordenador, as normas e outros procedimentos do curso.	Assistir ao vídeo de apresentação do curso.	S1-A1
			Assistir ao tutorial do curso.	S1-A2
		Identificar o professor do curso.	Assistir ao vídeo de apresentação do professor.	S1-A3
		Expressar o conhecimento que tem em relação aos conteúdos extralinguísticos que serão tratados no curso.	Responder à Pesquisa Inicial	S1-A4
		Enunciar quem é e qual o interesse no curso em uma apresentação de, no máximo, dois minutos.	Apresentar-se por meio de postagem no Fórum.	S1-A4
		Identificar qual a tarefa final do curso.	Ler texto da apresentação da tarefa final do curso e ouvir exemplos de programas similares.	S1-A5

Fonte: Produção do autor.

Toda a comunicação da Semana 1 se dará em língua francesa, exceto o tutorial que é apresentado em português. A coluna código descreve a ordem de execução da atividade dentro do módulo semanal.

A apresentação do curso se dará por meio de um breve vídeo no qual o realizador do projeto se apresentará, explicando a iniciativa e os objetivos gerais da proposta, conforme texto do Quadro 4. O objetivo desta atividade é fazer com que o participante possa reconhecer o coordenador técnico do microcurso e as diretrizes pedagógicas da proposta educativa.

Quadro 4 – Texto de apresentação do realizador do curso

Olá. Eu sou Marcos de Freitas, realizador do microcurso *O Caso Zé Perri*, e vou acompanhar você nas próximas quatro semanas de atividades.

O microcurso tem como objetivo principal aprimorar a sua comunicação em língua francesa, pois é dedicado a pessoas que já têm um nível B1 de domínio desta língua. Para alcançar este objetivo, vamos trabalhar a partir de três eixos: o estudo da língua francesa, a análise de um problema e a formação de uma comunidade participativa.

O estudo da língua será focado na correção de eventuais imprecisões praticadas pelos participantes e identificados durante o desenvolvimento do microcurso, que usará o francês como língua de comunicação. Vamos analisar as publicações sobre a identidade do funcionário da empresa de correio aéreo Aéropostale, que fez amizade com um pescador da Ilha de Florianópolis e que foi associado ao escritor Antoine de Saint-Exupéry, um dos pilotos desta companhia no final dos anos 1920.

Nossa comunidade participativa será construída para que possamos fazer uma publicação radiofônica ao final do microcurso, apresentando o ponto de vista dos participantes sobre a questão. A análise do *Caso Zé Perri* e a comunidade participativa que será formada terão como referência o conceito de narrativa transmídia, do pesquisador americano Henry Jenkins. Trata-se de uma noção geralmente aplicada a franquias de mídia que dispersam seu conteúdo em diferentes plataformas como filmes, quadrinhos, livros e games, em que o espectador precisa pesquisar e participar para entender a narrativa completa.

No microcurso também vamos fazer isso, mas para melhorar a comunicação em francês, conhecer mais sobre a narrativa do Zé Perri e se divertir.

Nos vídeos a seguir você vai conhecer a professora do microcurso e terá mais informações sobre os procedimentos do microcurso. Em caso de dúvida, faça um questionamento no fórum *Atelier*.

Fonte: Produção do autor.

Na sequência, o professor responsável pela edição se apresentará, em francês, comentará a orientação pedagógica do curso e descreverá brevemente o plano básico do percurso de ensino-aprendizagem, conforme texto do Quadro 5. Aqui, também, o objetivo da atividade é fazer com que o participante conheça o responsável pela coordenação de conteúdo linguístico do microcurso.

Quadro 5 – Texto de apresentação do professor do curso

(continua)

Bom dia, meu nome é Solveig, mas podem me chamar de Sol. Eu sou francesa, e moro desde 2011 em Caxias do Sul. Inicialmente vim para o Brasil no âmbito de um intercâmbio com a UCS e tive a oportunidade de fazer o mestrado aqui. Depois de me formar em engenharia de materiais, resolvi mudar de área e comecei a lecionar francês. Há dois anos fundei a Lumière, uma microempresa dedicada ao ensino da língua francesa.

Fui convidada pelo Marcos para participar do projeto e colaborar na parte linguística. Desde então viemos conversando sobre o desenvolvimento do microcurso. Espero que gostem do curso e se divirtam com ele. Estou à disposição para auxiliá-los na aprendizagem da língua francesa.

Fonte: Solveig Dufrène.

Na atividade seguinte, o participante deverá assistir a um tutorial conciso sobre a utilização do *Moodle*. Trata-se de um manual básico para a operação do aplicativo e destina-se especialmente ao participante que é iniciante na utilização do *Moodle*. O objetivo desta atividade é apresentar ao participante os procedimentos que devem ser efetuados no AVA para a navegação no microcurso.

Na próxima etapa, o participante deverá responder a uma pesquisa com questões sobre qual o seu interesse principal no curso (além do aprimoramento dos conhecimentos em língua francesa), quais os horários que pretende dedicar ao microcurso. O preenchimento do questionário será uma tarefa obrigatória, contará pontos para a avaliação objetiva do participante e dará acesso ao restante do microcurso. O objetivo principal dessa tarefa será iniciar o processo de apresentação do participante aos responsáveis pelo microcurso no que diz respeito aos conhecimentos e interesse que demonstrar sobre temas não linguísticos abordados pelo microcurso. Além disso, servirá para que o participante forneça informações sobre a disponibilidade e motivação que terá para participar do microcurso. A primeira pergunta do questionário está descrita no Quadro 6. A questão tem três níveis interdependentes. A pergunta do primeiro nível questiona o participante sobre qual dos assuntos relacionados ao microcurso mais o atrai. Existem seis alternativas de resposta para este questionamento e o participante deve escolher apenas uma. Cada uma das respostas gera mais um conjunto de perguntas de segundo nível. As quatro primeiras perguntas de segundo nível têm seis alternativas de resposta. A quinta pergunta tem apenas duas alternativas e a sexta alternativa exige uma resposta aberta do participante, pois esta escolha indica que ele não se enquadrou em nenhuma das alternativas anteriores. Portanto, a primeira questão tem desdobramentos até a questão de número sete (a primeira questão e as seis dependentes em segundo nível).

Quadro 6 – Primeira pergunta do questionário inicial

(continua)

Questão de nível 1.	Resposta de Nível 2. (Questão de nível 2.)	Resposta de nível 3.
Qual destes assuntos mais o atrai no microcurso?	A história da Aéropostale. (Você tem interesse por qual destes temas sobre a Aéropostale?)	A história do correio aéreo intercontinental.
		A história dos pilotos do correio aéreo.
		As escalas no Brasil.
		A Linha entre Toulouse e

		Santiago do Chile.
	A amizade entre o pescador e o piloto. (Quais aspectos da amizade entre o pescador e o piloto lhe interessam?)	A relação entre as duas culturas.
		A veracidade deste relacionamento de amizade.
		A identidade do Zé Perri.
		A Linha entre Toulouse e Santiago do Chile.
	A vida e obra de Saint-Exupéry. (Que aspectos da vida e obra de Saint-Exupéry o interessam?)	O Pequeno Príncipe.
		A literatura de Saint-Exupéry sobre aviação.
		A relação entre a obra do escritor e a vida de piloto do correio.
		A biografia do escritor.
	Florianópolis ou o Campeche. (Que aspectos de Florianópolis o interessam?)	A cultura manezinha.
		As praias.
		A história do Campeche.
		Atividade cultural para as férias.
	A narrativa transmídia. (O que lhe interessa em relação à narrativa transmídia?)	Conhecer mais sobre o assunto.
		Fazer parte de uma experiência participativa.
	Outro.	Questão aberta.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

A questão de número oito revela um novo grupo de informações sobre a atividade do participante no microcurso. Esta questão visa a conhecer quais horários o participante dedicará ao microcurso. Os dias da semana são relacionados como alternativas e geram o questionamento de segundo nível sobre em qual turno – manhã, tarde ou noite – ele vai executar as tarefas do microcurso. O participante deverá escolher apenas uma alternativa em cada um dos níveis. Caso ele pretenda executar as tarefas do microcurso em mais de um turno semanal, deve assinalar aquele que considerar o principal. O Quadro 7 apresenta a estrutura deste grupo de questões.

Quadro 7 – Estrutura da questão oito

(continua)

Questão de nível 1.	Resposta de nível 2. (Questão de nível 2.)	Resposta de nível 3.
Em qual horário você pretende realizar as atividades do curso. Opção principal.	Segunda-feira	Manhã
		Tarde
		Noite
	Terça-feira	Manhã
		Tarde
		Noite
	Quarta-feira	Manhã
		Tarde
		Noite
	Quinta-feira	Manhã
		Tarde

	Sexta-feira	Noite
		Manhã
		Tarde
	Sábado	Noite
		Manhã
		Tarde
	Domingo	Noite
		Manhã
		Tarde

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

O terceiro grupo de questões começa na de número dezesseis. A pergunta tem o objetivo de descobrir o nível de habilidade que o participante tem com o uso de alguns tipos de equipamentos eletrônicos que podem ser utilizados para executar as tarefas do curso por meio de acesso à internet. O participante será questionado se tem conhecimento de como gravar áudios ou vídeos com aparelhos eletrônicos. O Quadro 8 mostra a estrutura dessa questão.

Quadro 8 – Questão de número dezesseis

Questão de nível 1.	Resposta.
Você sabe gravar áudios e vídeos com celular, tablet ou computador?	Sim.
	Não.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

A seguir, algumas telas do AVA nas quais se podem observar as perguntas do questionário inicial conforme apresentado no *Moodle*. A Figura 1 mostra a questão de primeiro nível, sobre o interesse geral no curso, com suas seis alternativas vinculantes da questão de segundo nível, mostrada na Figura 2. Na ilustração as alternativas de segundo nível estão vinculadas à escolha da alternativa “A história da Aéropostale” no primeiro nível do questionário. A questão de primeiro nível gera sete questões de segundo nível, por isso há um salto na numeração para o segundo grupo de perguntas, que trata sobre a rotina de estudo.

Na Figura 3, ilustrações do segundo grupo de perguntas do questionário inicial, que tratam sobre a rotina de estudos do participante. A Figura 4 mostra a tela para a opção pelo turno de estudos. O salto na numeração, de oito para quatorze, refere-se à situação de que a pergunta vinculante, dia da semana, tem sete questões dependentes. Deduz-se, assim, que a alternativa escolhida na questão oito foi o sábado, para que se tivesse a questão vinculada com o número quatorze.

Abaixo, na Figura 5, uma questão de terceiro grupo, que trata sobre os conhecimentos que o participante tem em relação à manipulação de dispositivos tecnológicos para gravação de áudio e vídeo.

Figura 1 – Questão de primeiro nível do questionário inicial

Correspondente Escolar

Português - Brasil (pt_br)

Marcos de Freitas

Painel ▶ Teste1 ▶ Apresentações ▶ Pesquisa 1 ▶ Completar a pesquisa

NAVEGAÇÃO

Painel

- ▶ Página inicial do site
- ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Quadro de Avisos
 - ▼ Apresentações
 - 🔥 Pesquisa 1
 - 🔥 Questionário Inicial
 - ▶ 15 June - 21 June
 - ▶ 22 June - 28 June
 - ▶ 29 June - 5 July
 - ▶ Meus cursos

ADMINISTRAÇÃO

▶ Administração do curso

Pesquisa 1

Modo: O nome do usuário será registrado e mostrado com as respostas

1. Qual desses assuntos mais o atrai no microcurso?*

- ☐ (0) A história da Aéropostale.
- ☐ (0) A amizade entre o pescador e o piloto.
- ☐ (0) A vida e obra de Saint-Exupéry.
- ☐ (0) Florianópolis ou o Campeche.
- ☐ (0) A Narrativa Transmídia.
- ☐ (0) Outro.

Este formulário contém campos obrigatórios marcados com *.

Próxima página

Cancelar

Você acessou como Marcos de Freitas (Sair)
Teste1

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso O Caso Zé Perri.

Figura 2 – Questão de Segundo nível do questionário inicial

Correspondente Escolar

Português - Brasil (pt_br)

Marcos de Freitas

O Caso Zé Perri

Painel

Teste1

Apresentações

Pesquisa 1

Completar a pesquisa

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- Páginas do site
- Curso atual
 - Teste1
 - Participantes
 - Emblemas
 - Quadro de Avisos
 - Apresentações
 - Pesquisa 1**
 - Questionário Inicial
 - 15 June - 21 June
 - 22 June - 28 June
 - 29 June - 5 July
- Meus cursos

ADMINISTRAÇÃO

- Administração do curso

Página anterior

Próxima página

Cancelar

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Figura 3 - Questão de primeiro nível do segundo grupo de perguntas

Correspondente Escolar

Português - Brasil (pt_br)

Marcos de Freitas

O Caso Zé Perri

Painel ▶ Teste1 ▶ Apresentações ▶ Pesquisa 1 ▶ Completar a pesquisa

NAVEGAÇÃO

Painel

- ▶ Página inicial do site
- ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Quadro de Avisos
 - ▼ Apresentações
 - ▶ Pesquisa 1**
 - ▶ Questionário Inicial
 - ▶ 15 June - 21 June
 - ▶ 22 June - 28 June
 - ▶ 29 June - 5 July
- ▶ Meus cursos

ADMINISTRAÇÃO

▶ Administração do curso

Pesquisa 1

Modo: O nome do usuário será registrado e mostrado com as respostas

8. Em qual horário você pretende realizar as atividades do curso. Opção principal.*

- ☐ (0) Segunda-feira.
- ☐ (0) Terça-feira.
- ☐ (0) Quarta-feira.
- ☐ (0) Quinta-feira.
- ☐ (0) Sexta-feira.
- ☐ (0) Sábado.
- ☐ (0) Domingo.

Este formulário contém campos obrigatórios marcados com *.

Página anterior

Próxima página

Cancelar

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Figura 4 – Questão sobre o turno que será dedicado ao curso

Correspondente Escolar

Português - Brasil (pt_br)

Marcos de Freitas

O Caso Zé Perri

Painel

Teste1

Apresentações

Pesquisa 1

Completar a pesquisa

NAVEGAÇÃO

Painel

■ Página inicial do site

► Páginas do site

▼ Curso atual

▼ Teste1

► Participantes

► Emblemas

► Quadro de Avisos

▼ Apresentações

🔊 Pesquisa 1

🔊 Questionário Inicial

► 15 June - 21 June

► 22 June - 28 June

► 29 June - 5 July

► Meus cursos

ADMINISTRAÇÃO

► Administração do curso

Pesquisa 1

Modo: O nome do usuário será registrado e mostrado com as respostas

14. Em qual turno? *

☐ (0) Manhã.

☐ (0) Tarde.

☐ (0) Noite.

Este formulário contém campos obrigatórios marcados com *.

Página anterior

Próxima página

Cancelar

Você acessou como Marcos de Freitas (Sair)

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Figura 5 – Questão sobre habilidades com a tecnologia

Correspondente Escolar

Português - Brasil (pt_br)

Marcos de Freitas

O Caso Zé Perri

Painel

Teste1

Apresentações

Pesquisa 1

Completar a pesquisa

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- Páginas do site
- Curso atual
 - Teste1
 - Participantes
 - Emblemas
 - Quadro de Avisos
 - Apresentações
 - Pesquisa 1**
 - Questionário Inicial
 - 15 June - 21 June
 - 22 June - 28 June
 - 29 June - 5 July
- Meus cursos

Pesquisa 1

Modo: O nome do usuário será registrado e mostrado com as respostas

16. Você sabe gravar áudios e vídeos com celular, tablet ou computador?*

☐ (0) Sim.

☐ (0) Não.

Este formulário contém campos obrigatórios marcados com *.

Página anterior

Próxima página

Cancelar

ADMINISTRAÇÃO

Administração do curso

Você acessou como Marcos de Freitas (Sair)

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso O Caso Zé Perri.

Na ação seguinte, o participante receberá orientações sobre a principal tarefa da semana: desenvolver um vídeo, um *podcast* ou um texto de auto apresentação em francês a partir dos parâmetros estabelecidos, o qual deverá ser postado até o início da semana seguinte. O objetivo desta ação é dar continuidade ao processo de apresentação do participante. Nesta tarefa ele se apresentará para os demais colegas do microcurso a partir de uma manifestação pessoal. Considerando que ainda se está em um estágio preliminar do microcurso, no qual os integrantes podem se desconhecer, essa atividade permitirá que o participante opte por uma apresentação que exponha completamente sua imagem, caso do vídeo, ou por uma apresentação bastante reservada, situação de um texto escrito. As alternativas possibilitam que o participante se expresse por meio da habilidade linguística que julgue mais favorável: a expressão oral ou a escrita. A atividade será efetuada por intermédio da ferramenta *Fórum* com o título “Apresentar-se”. A tarefa aparece no *Moodle* com a orientação descrita no Quadro 9 e tem sua imagem como vista no *Moodle* na Figura 6.

Quadro 9 – Texto de orientação da tarefa “Apresentar-se”

Apresentar-se

O objetivo desta tarefa é que você se apresente aos demais participantes do curso. Para isso você pode redigir um texto ou gravar um vídeo ou um áudio de até 2 minutos, dizendo quem você é, qual seu interesse no curso e qual sua expectativa em relação a ele, além de outras informações que julgue relevantes. Tudo em francês.

Se você escolher redigir um texto, pode clicar no botão "Acrescentar um novo tópico de discussão" e colocar como título da postagem uma frase que resuma quem você é. Redija seu texto no quadro "Mensagem". Ao final, clique no botão "Enviar mensagem ao fórum". Você terá 30 minutos para fazer alterações no texto. Depois deste tempo não poderá mais mudá-lo. Caso prefira inserir arquivo de áudio ou vídeo, efetue os passos descritos, mas ao invés de escrever todo seu texto, coloque apenas uma mensagem no quadro de texto e arraste o arquivo com o áudio ou o vídeo para o quadro "Anexo". Depois clique em "Enviar mensagem ao fórum". Você terá meia hora para fazer alterações.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

O participante receberá, então, orientações gerais e preliminares sobre o desenvolvimento da tarefa final do curso, que será a produção de um programa radiofônico sobre *O Caso Zé Perri*. O programa deverá ser construído de uma forma que possa ser entendido tanto por falantes de português como de francês. As orientações básicas sobre a tarefa final serão passadas já na primeira semana do microcurso, com a finalidade de que o participante desenvolva as demais atividades já pensando no quanto elas poderão ser úteis para a elaboração da tarefa final.

Figura 6 – Visualização da tarefa “Apresentar-se”

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the header includes 'Correspondente Escolar', 'Português - Brasil (pt_br)', and 'Admin User'. The main title is 'O Caso Zé Perri'. Below it, a breadcrumb trail reads 'Painel > Cursos > Teste1 > Apresentações > Apresentar-se'. A search bar with a question mark icon and the text 'Buscar no fórum' is located on the right. On the left, a 'NAVEGAÇÃO' sidebar lists the course structure, with 'Apresentar-se' highlighted. The main content area is titled 'Apresentar-se' and contains two paragraphs of instructions. The first paragraph explains the task's objective: to introduce oneself to course participants by writing a text (up to 128 words) or recording a video/audio (up to 2 minutes). The second paragraph provides instructions on how to post a message or attach a file. A button 'Acrescentar um novo tópico de discussão' is visible, followed by the message '(Ainda não há nenhum tópico de discussão neste fórum)'.

Correspondente Escolar Português - Brasil (pt_br) Admin User

O Caso Zé Perri

Painel > Cursos > Teste1 > Apresentações > Apresentar-se

NAVEGAÇÃO

- Painel
 - Página inicial do site
 - ▶ Páginas do site
 - ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Tableau d'Informations
 - ▼ Apresentações
 - Présentation du cours
 - Apresentação do professor
 - Tutorial do Curso
 - Pesquisa 1
 - Tarefa 1 - Apresentar-se
 - Apresentar-se**
 - Tâche Finale /Tarefa Final
 - Tarefa Final
 - ▶ Comunidades
 - ▶ Nós e outras vozes
 - ▶ Uma nova mídia
 - ▶ Cursos

Apresentar-se

O objetivo desta tarefa é que você se apresente aos demais participantes do curso. Para isso você pode redigir um texto com até 128 palavras, ou gravar um vídeo ou um áudio de até 2 minutos, dizendo quem você é, qual seu interesse no curso e qual sua expectativa em relação a ele, além de outras informações que julgue relevantes. Em francês.

Se você escolher redigir um texto, pode clicar no botão "Acrescentar um novo tópico de discussão" e colocar como título da postagem o nome que o identifica no curso. Redija seu texto no quadro "Mensagem". Ao final, clique no botão "Enviar mensagem ao fórum". Você terá 30 minutos para fazer alterações no texto. Depois deste tempo não poderá mais alterá-lo.

Caso prefira inserir arquivo de áudio ou vídeo, efetue os passos descritos, mas ao invés de escrever todo seu texto, coloque apenas uma mensagem no quadro de texto e arraste o arquivo com o áudio ou vídeo para o quadro "Anexo". Depois clique em "Enviar mensagem ao fórum". Você terá meia hora para fazer alterações.

Acrescentar um novo tópico de discussão

(Ainda não há nenhum tópico de discussão neste fórum)

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso O Caso Zé Perri.

O objetivo da atividade final será fazer com que os participantes apliquem os conhecimentos adquiridos durante o microcurso sobre a língua francesa e sobre *O Caso Zé Perri*, expressando os novos saberes por meio de uma publicação radiofônica que vai somar-se às demais obras sobre a controvérsia estudada durante o microcurso.

O programa radiofônico deverá apresentar um roteiro que simule ou, ao menos, lembre a estrutura utilizada pelo programa radiofônico *Correspondente Escolar*⁹³, a fim de que possa ser publicado como uma edição especial daquele programa. Para tanto, a produção radiofônica dos participantes do microcurso deverá ter os acordes iniciais do tema instrumental *A fábrica* (LOBO, 2001, f. 9) como trilha característica⁹⁴. Logo na sequência, deverá constar um texto de introdução sobre o assunto tratado. Este texto deverá ter entre um e dois minutos de duração, será lido por dois ou três locutores de forma alternada, em ritmo e entonação que atraiam prazerosamente a atenção do ouvinte por meio do uso de técnicas de oralidade adequadas. Depois da última frase, deverá ser inserido um registro sonoro, efeito de sonoplastia, trecho de música ou outro recurso similar, que introduzirá os dois apresentadores que irão conduzir o programa. Esses apresentadores vão se identificar, dizer seus nomes, o nome do programa e descreverão brevemente o que será exibido. Caso haja outros participantes a serem apresentados, isto deverá ser feito neste momento. Entretanto, a partir da descrição do que será efetuado, os participantes têm liberdade para conduzir o bloco do programa da forma como desejarem. Poderão usar recursos do radioteatro, o debate, a enquete, a entrevista, a reportagem e outros formatos, conjunta ou isoladamente, mas precisarão chamar ao menos um intervalo e terminar com o registro sonoro que iniciou o bloco. O segundo e demais blocos, caso haja mais de dois, deverão começar como o primeiro: após o registro sonoro característico virão a identificação dos apresentadores, do programa e do tema que será apresentado, mas agora em um tom de recuperação de informação e continuidade do episódio. O final do programa deverá ser anunciado pelos apresentadores e precisará descrever uma breve ficha técnica, seguida da execução da trilha característica do programa, que o encerrará. O Quadro 10 apresenta o texto de orientação sobre os procedimentos relativos à atividade final do microcurso.

⁹³ O *Correspondente Escolar* é um programa radiofônico que foi ao ar pela Rádio Difusora Caxiense entre abril de 2003 e maio de 2004, tratando-se de uma produção independente do autor desta dissertação e das jornalistas Adriana Antunes e Bernardete Chiesa.

⁹⁴ Trilha característica no jargão radiofônico é o registro sonoro que identifica um determinado programa ou quadro dentro da programação da emissora.

Quadro 10 – Texto de orientação da tarefa final

A tarefa final do curso será a montagem de um programa radiofônico bilíngue com o posicionamento dos integrantes do curso em relação ao Caso Zé Perri, que será estudado nas próximas quatro semanas. O programa deve ter uma duração total de 15 minutos, utilizar a voz de todos os participantes e seguir uma estrutura equivalente à do programa Correspondente Escolar, para que possa ser publicado como uma reedição especial daquele programa. O Correspondente Escolar foi uma produção independente dos jornalistas Marcos de Freitas, Adriana Antunes e Bernardete Chiesa que foi ao ar pela Rádio Difusora Caxiense entre abril de 2003 e maio de 2004. O programa tinha a estrutura representada pela figura abaixo, que será detalhada nas próximas seções.

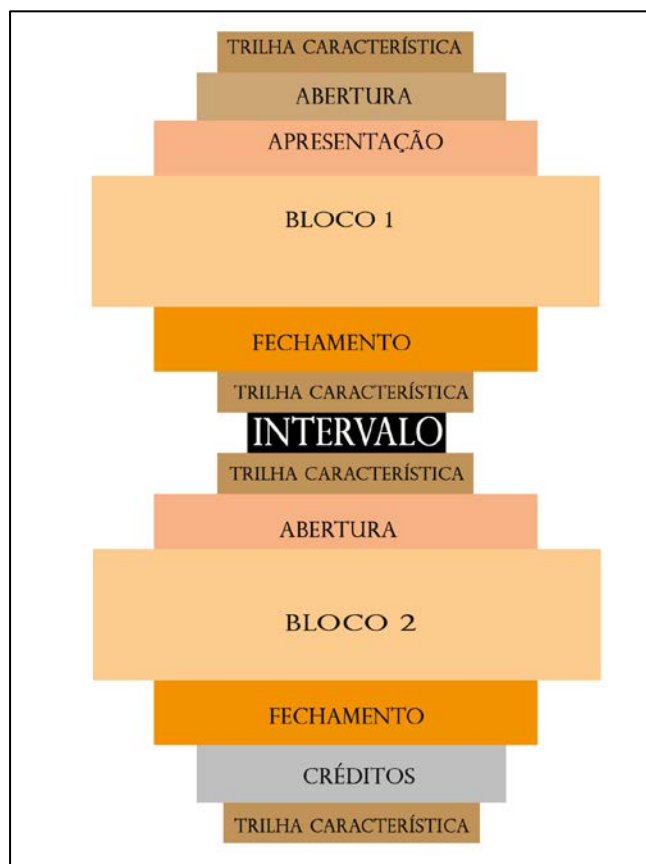
Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Após a descrição do roteiro que deverá ser aplicado ao programa da tarefa final, serão disponibilizados ao participante do microcurso três áudios ilustrando as aberturas do Correspondente Escolar, um vídeo sobre os cinquenta anos do radiojornal Primeira Hora⁹⁵, da Rádio Bandeirantes, e a página da *Rádio France Internationale* com a peça de radioteatro *Mission Paris*⁹⁶. Os áudios do Correspondente Escolar apresentarão de forma concreta exemplos de textos de abertura. O vídeo sobre o radiojornal Primeira Hora demonstrará como é possível concatenar um conjunto de vozes e sons de maneira harmoniosa dentro de uma única narrativa radiofônica. Já os áudios da *Mission Paris* ilustrarão uma possibilidade criativa de aplicar o bilinguismo no formato radiofônico. Tratam-se, portanto, de exemplos para que o participante comece a pensar formas de desenvolver o trabalho final. A Figura 7 apresenta um esquema sobre a estrutura que deve ser dada ao programa radiofônico da tarefa final. O Quadro 11 apresenta o texto da seção Estrutura. Já a Figura 8 mostra a página inicial da instrução no Moodle e a Figura 9, a Seção Estrutura, com os exemplos radiofônicos na plataforma.

⁹⁵ O documentário Jornal Primeira Hora: 50 anos no ar na Rádio Bandeirantes está disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=qQCAG4TIIIdo>.

⁹⁶ O endereço é <https://savoirs.rfi.fr/br/apprendre-enseigner/langue-francaise/episode-1-la-mission-deva>, para ouvir o áudio deve-se clicar no ícone “play” da barra inferior da imagem.

Figura 7 – Estrutura do programa radiofônico



Fonte: Produção do autor.

Quadro 11 – Texto da seção Estrutura

A estrutura do programa radiofônico nada mais é do que a sequência das diferentes partes que compõem a edição. Cada um podendo identificar um gênero radiofônico ou apenas um tipo de registro sonoro. Abaixo, conheça um exemplo de programa radiofônico em português. Trata-se de uma edição comemorativa dos 50 anos do *Jornal Primeira Hora* da Rádio Bandeirantes. Tente apenas identificar as diferentes partes do programa. O programa tem em torno de 10 minutos. A seguir, acompanhe o episódio inicial da peça de radioteatro educativo *Mission Paris*, da Radio France Internationale e observe como é possível usar o bilinguismo de forma criativa. Por fim, ouça algumas aberturas do Correspondente Escolar. Sites utilizados:

<https://www.youtube.com/watch?v=qQCAg4TlIdo>,

<https://savoirs.rfi.fr/br/apprendre-enseigner/langue-francaise/episode-1-la-mission-deva>,

<https://www.facebook.com/correspondente.escolar/videos/445591658850580/>

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso O Caso Zé Perri.

O Quadro 12 apresenta a estruturação das atividades do microcurso, relacionando-as com o ensino-aprendizagem de língua francesa e com os demais aspectos do referencial teórico utilizado, a narrativa transmídia e a trilogia *Esferas*.

Figura 8 – Instrução inicial da Tarefa final no Moodle

Correspondente Escolar Português - Brasil (pt_br) Admin User

O Caso Zé Perri

Painel ▶ Cursos ▶ Teste1 ▶ Apresentações ▶ Tarefa Final Ativar edição

SUMÁRIO

- 1 Roteiro
 - 1.1 Structure / Estrutura
 - 1.2 Caractéristique / Característica
 - 1.3 Ouverture / Abertura
 - 1.4 Texte bilingue / Texto bilíngue
 - 1.5 Enregistrements / Gravações

NAVEGAÇÃO

- Painel
 - Página inicial do site
 - ▶ Páginas do site
 - ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Tableau d'Informations
 - ▼ Apresentações
 - Présentation du cours
 - Apresentação do professor
 - Tutorial do Curso
 - Pesquisa 1
 - Tarefa 1 - Apresentar-se
 - Apresentar-se
 - Tarefa Final**
 - ▶ Comunidades
 - ▶ Nós e outras vozes
 - ▶ Uma nova mídia

Tarefa Final

1 Roteiro

A tarefa final do curso será a **montagem** de um programa radiofônico bilíngue com o posicionamento dos integrantes do curso em relação ao Caso Zé Perri, que será estudado nas próximas quatro semanas. O programa deve ter uma duração total de 15 minutos, utilizar a voz de todos os participantes e seguir uma estrutura equivalente à do programa *Correspondente Escolar*, para que possa ser publicado como uma reedição especial daquele programa. O *Correspondente Escolar* foi uma produção independente dos jornalistas Marcos de Freitas, Adriana Antunes e Bernardete Chiesa que foi ao ar pela Rádio Difusora Caxiense entre abril de 2003 e maio de 2004. O programa tinha a estrutura representada pela figura abaixo, que será detalhada nas próximas seções.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Figura 9 – Ilustração da seção Estrutura

Correspondente Escolar
Português - Brasil (pt_br)
Admin User

1 Roteiro
1.1 Estrutura
1.2 Caractéristique / Característica
1.3 Ouverture / Abertura
1.4 Texte bilingue / Texto bilingue
1.5 Enregistrements / Gravações

NAVEGAÇÃO
Painel
Página inicial do site
Páginas do site
Curso atual
Teste1
Participantes
Emblemas
Tableau d'Informations
Apresentações
Présentation du cours
Apresentação do professor
Tutorial do Curso
Pesquisa 1
Tarefa 1 - Apresentar-se
Apresentar-se
Tâche Finale /Tarefa Final
Tarefa Final
Comunidades

Tarefa Final

1 Roteiro

1.1 Estrutura

A estrutura do programa radiofônico nada mais é do que a sequência das diferentes partes que compõem a edição. Cada uma podendo identificar um gênero radiofônico ou apenas um tipo de registro sonoro. Abaixo, conheça um exemplo de programa radiofônico em português. Trata-se de uma edição comemorativa dos 50 anos do Jornal Primeira Hora da Rádio Bandeirantes. Tente apenas identificar as diferentes partes do programa. O programa tem em torno de 10 minutos.

Jornal Primeira Hora: 50 anos no ar ...


A seguir, acompanhe o episódio inicial da peça de radioteatro educativo *Mission Paris*, da Radio France Internationale e observe como é possível usar o bilinguismo de forma criativa. Por fim, ouça algumas aberturas do Correspondente Escolar.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso O Caso Zé Perri.

Quadro 12 – Atividades da S1 em relação aos pressupostos teóricos

	Atividade	Código	Língua Francesa	Princípio Transmídia	Esferas
Semana 1	Assistir ao vídeo de apresentação do curso.	S1-A1	CO	Dispersão vs. Profundidade	Inspiração
	Assistir ao tutorial do curso.	S1-A2		Imersão vs. Extrabilidade	
	Assistir ao vídeo de apresentação do professor.	S1-A3	CO	Dispersão vs. Profundidade	
	Responder à Pesquisa Inicial	S1-A4	CE	Subjetividade	
	Apresentar-se por meio de postagem no Fórum.	S1-A5	EO EE	Performance	
	Ler o texto de apresentação da tarefa final do curso e ouvir exemplos de programas similares.	S1-A6	CE CO	Dispersão vs. Profundidade	

Fonte: Produção do autor.

Nota: CO – Compreensão Oral, CE – Compreensão Escrita; EO – Expressão Oral e EE – Expressão Escrita.

Nesta primeira semana, as tarefas de aprimoramento da língua francesa abordarão inicialmente atividades de Compreensão Oral (CO) nesta língua. As atividades S1-A1 e S1-A3 exigirão que o participante compreenda francês e permitirão que ele observe a diferença de precisão fonética e fluência existentes entre a apresentação do realizador do curso e do professor, considerando que o primeiro, diferentemente deste, não tem o francês como língua nativa. A atividade S1-A2 não abordará nenhuma competência de francês porque será apresentada totalmente em língua portuguesa. A atividade S1-A6 incrementará o desafio de compreensão ao ampliar o número de vozes a que o participante será exposto. Além disso, compreender corretamente as instruções será fundamental para que ele possa concluir de forma

exitosa a tarefa final. Na atividade S1-A4, o participante precisará demonstrar capacidade de Compreensão Escrita (CE) para responder ao Questionário Inicial. Já a atividade S1-A5 vai explorar a capacidade de expressão em língua francesa do participante. É facultada a ele, entretanto, a possibilidade de escolher expressar-se oralmente ou por escrito. As atividades da Semana 1 irão inserir o participante no ambiente linguístico do microcurso, enquanto preparam-no para interagir com os demais participantes.

No contexto da análise esferológica do módulo, pode-se enquadrar a Semana 1 em um ambiente de *inspiração*, pois será um momento de conhecimento. Tem-se um grupo de esferas em um estágio íntimo, absorvendo e emanando influências para o ambiente do microcurso. Espera-se que esta troca de informações tenda a crescer e alcance um bom nível de comunicação já nesta primeira semana, embora a tônica do módulo seja a receptividade e ainda não a resposta.

No âmbito da narrativa transmídia, serão quatro os princípios contemplados no módulo: *Dispersão vs. Profundidade*, *Imersão vs. Extrabilidade*, *Subjetividade e Performance*. O princípio da *Dispersão vs. Profundidade* terá lugar nas tarefas S1-A1, S1-A3 e S1-A6, pois estas atividades representarão momentos em que o conteúdo do microcurso será passado ao participante como uma informação nova, tornando-o um difusor potencial deste conteúdo. Simultaneamente, o participante será instado a explorar com maior profundidade as informações preliminarmente oferecidas, a fim de que tal procedimento facilite a obtenção de um desempenho melhor durante o microcurso. Poder-se-á observar o princípio da *Imersão vs. Extrabilidade* porque a ação de “entrar” no microcurso já fará com que o participante passe alguns momentos da semana imerso naquele ambiente de estudo – situação que pode ser verificada também pela perspectiva da *Extrabilidade*, pois o microcurso estará integrado à rotina semanal do participante. A relação entre este princípio e a atividade S1-A2 será simbólica porque, como se disse, imersão e extrabilidade serão características inerentes a toda a extensão do curso. Por outro lado, a atividade S1-A2 será a única da primeira semana totalmente implementada em língua portuguesa. Além disso, terá a finalidade de ser um suporte técnico e autônomo ao desenvolvimento do curso, uma espécie de amuleto para o participante. Já os princípios da *Subjetividade e Performance* estarão imbricados nas atividades S1-A4 e S1-A5 situações em que quase se confundem. Considerando-se, entretanto, os critérios de compreensão e expressão linguística será possível observar que na atividade S1-A4 o participante mostrará sua subjetividade de forma passiva, a partir de uma lista de critérios estipulados por outrem. Ele manifestará ali quais são seus interesses, suas motivações, suas habilidades e disponibilidade, pela manifestação de uma compreensão do que se pede. Já na tarefa S1-A5 o participante revelará quem ele é por meio de uma atitude de expressão de si. Por

isso será atribuído à atividade S1-A4 o princípio da *Subjetividade* e à atividade S1-A5, o da *Performance*. Entenda-se, porém, que se trata de uma *Performance* íntima, para consumo interno do microcurso. Na tarefa final é que se terá a *Performance* de expansão do universo narrativo em que está envolto o microcurso.

Para a semana inicial, os participantes necessitarão dispor de um computador com acesso à internet e, opcionalmente, um dispositivo para gravação de vídeo ou áudio para postagem digital. Além disso, o acesso a um bom dicionário, impresso ou online, é recomendável. A avaliação da semana se dará em função da visualização de todos os vídeos e do tutorial, do preenchimento do formulário inicial e da postagem da apresentação pessoal. O participante precisará efetuar todas estas tarefas. Executando-as, terá nota máxima no módulo e ser-lhe-á disponibilizada a Semana 2. Os módulos semanais terão início na segunda-feira, mas o sistema já estará disponível à meia-noite da sexta-feira anterior, a fim de que o participante com dificuldade de horário durante os dias úteis da semana possa utilizar o fim de semana anterior para adiantar sua tarefa. O Quadro 13 mostra uma visão geral da Semana 1.

Quadro 13 – Visão geral da Semana 1

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Aprendizagem	Língua Francesa	Princípio Transmídia	Esferas
Semana 1	Identificar o curso e seus participantes por meio de apresentações mútuas.	Identificar o coordenador, as normas e outros procedimentos do curso.	Assistir ao vídeo de apresentação do curso.	Conhecimento	CO	Dispersão vs. Profundidade	Inspiração
			Assistir ao tutorial do curso.			Imersão vs. Extrabilidade	
		Identificar o professor do curso.	Assistir ao vídeo de apresentação do professor.		CO	Dispersão vs. Profundidade	
		Expressar o conhecimento que possui em relação aos conteúdos extralinguísticos que serão tratados no curso.	Responder à Pesquisa Inicial.		CE	Subjetividade	
		Enunciar quem é e qual o interesse no curso em uma apresentação de, no máximo, dois minutos.	Apresentar-se por meio de postagem no Fórum.		EO EE	Performance	
		Identificar qual a tarefa final do curso.	Ler o texto de apresentação da tarefa final do curso e ouvir exemplos de programas similares.		CE CO	Dispersão vs. Profundidade	

Fonte: Produção do autor.

Toda a comunicação da Semana 1 se dará em língua francesa.

Nota: CO – Compreensão Oral, CE – Compreensão Escrita, EO – Expressão Oral e EE – Expressão Escrita.

4.2 SEMANA 2 — FORMAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO

A segunda semana do microcurso terá o objetivo de fazer com que o participante compreenda *O Caso Zé Perri* por intermédio da leitura de textos sobre o tema e da interação com os demais participantes. No transcurso da Semana 1 para a Semana 2 será efetuado o agrupamento dos participantes em comunidades temáticas de quatro integrantes, com o intuito de distribuir a quantidade de material a ser analisado. A primeira atividade do módulo será escolher um nome que identifique cada uma das comunidades. O nome deverá ser escolhido pelos próprios membros. Depois, cada participante deverá rever a apresentação dos colegas integrantes de sua comunidade e verificar se há alguma imprecisão no texto. Caso encontre alguma, deverá propor uma solução melhor. A terceira tarefa estará relacionada diretamente com *O Caso Zé Perri*. O participante deverá ler o texto preparado pela equipe pedagógica do microcurso sobre a controvérsia. Como atividade extra, poderá assistir ao vídeo *De Saint-Exupéry a Zeperry*, da pesquisadora Mônica Cristina Corrêa. No final, precisará responder a um Quiz sobre o conteúdo das apresentações. A atividade seguinte será a construção de um texto que responda às seguintes questões, relacionadas aos personagens do *Caso Zé Perri* envolvidos no tema da comunidade: Quem, O quê, Quando, Como, Onde e Por quê. Ainda na Semana 2, o participante deverá ler um breve texto com orientações sobre a redação radiofônica. O último exercício terá cunho pedagógico, mas será muito mais uma atividade recreativa: treinar a pronúncia com trava-línguas em francês. O Quadro 14 apresenta o conjunto de atividades previstas para a Semana 2 do microcurso.

Quadro 14 – Quadro descritivo das atividades da Semana 2

(continua)

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Código
Semana 2	Compreender <i>O Caso Zé Perri</i> por meio da interação com textos sobre o assunto e com os demais colegas.	Relacionar características comuns expressadas pelos participantes para escolher o nome da Comunidade.	Nomear a Comunidade com base nas características dos integrantes.	S2-A1
		Aplicar os conhecimentos que possui para melhorar ou comentar o texto de apresentação do colega de comunidade.	Sugerir melhorias ou correções nos textos dos colegas de comunidade.	S2-A2
		Compreender como surgiu a controvérsia sobre Zé Perri e como ela foi difundida por meio de publicações regionalizadas.	Ler o texto sobre <i>O Caso Zé Perri</i> .	S2-A3
			Assistir ao vídeo "De Saint-Exupéry a Zeperry".	S2-A4

			Responder ao Quiz sobre <i>O Caso Zé Perri</i> .	S2-A5
		Redigir em grupo um resumo do <i>Caso Zé Perri</i> com ênfase no tema da comunidade.	Construir um resumo do tema da comunidade sobre o caso Zé Perri, relacionando: Quem, O quê, Quando, Como, Onde, Por quê?	S2-A6
		Compreender os princípios elementares da redação radiofônica por meio da observação de exemplos.	Ler o texto sobre redação radiofônica e, se for o caso, efetuar pesquisas adicionais, compartilhando-as.	S2-A7
			Exercitar a pronúncia com trava-línguas.	S2-A8

Fonte: Produção do autor.

Toda a comunicação da Semana 2 se dá em língua francesa.

A associação dos participantes em comunidades terá como base a seguinte hierarquia de critérios: compatibilidade em relação aos interesses sobre o curso, aproximação sincrônica do horário de realização das tarefas e conhecimento do manuseio de dispositivos eletrônicos, segundo informações coletadas no Questionário Inicial, tarefa S1-A3. Além disso, será observada a apresentação do participante, tarefa S1-A4, no tocante ao domínio da língua francesa, bem como indícios de compatibilidade psicológica entre os participantes. A coordenação do microcurso buscará agrupar na mesma comunidade pessoas que tenham interesses comuns, a fim de que possam trabalhar em equipe de forma mais efetiva. Definido o critério “interesse”, será analisado o item “período semanal em que pretende realizar as tarefas”. Neste quesito, dar-se-á preferência de agrupamento àqueles que pretendam trabalhar em horários mais próximos, com o objetivo de que possam executar tarefas de forma síncrona, quando possível. Ou, então, que o lapso temporal entre a execução das tarefas conjuntas seja o menor possível. Já em relação aos itens “manuseio de dispositivos eletrônicos”, “domínio de francês” e “disposição psicológica”, não se buscará o alinhamento nesta primeira clivagem, mas a complementaridade de perfis, com a finalidade de dar o maior grau possível de autonomia a cada uma das comunidades.

As comunidades criadas terão os seguintes temas: *A Linha*, *A escala de Florianópolis*, *Saint-Exupéry* e *Zé Perri*. A comunidade que terá *A Linha* como tema deverá focar seu estudo na origem da *Aéropostale* e no histórico do trajeto deste correio aéreo e dos personagens que o

fizeram, exceto Antoine de Saint-Exupéry. O grupo cujo assunto será *A escala de Florianópolis* deverá concentrar-se no estabelecimento da base na capital catarinense e na relação entre o povo da ilha e os franceses, podendo, também, avançar na instalação das outras bases no Brasil e na América do Sul, para contextualizar seu objeto de análise. Já a equipe responsável pelo tema *Saint-Exupéry* deverá dedicar-se a relacionar biografia e obra do escritor com a aviação, mas direcionando a análise para a atuação dele como piloto do correio aéreo. O time *Zé Perri*, por seu lado, trabalhará o surgimento da amizade entre o funcionário da *Aéropostale* e o pescador do Campeche, explorando os motivos da associação entre Zé Perri e Saint-Exupéry. O objetivo da primeira tarefa desta semana será fazer com que os participantes identifiquem características comuns entre si e utilizem tal percepção para escolher um nome para a comunidade de aprendizagem. O Quadro 15 detalha o tema de cada uma das comunidades da segunda semana do microcurso.

Quadro 15 – Comunidades da Semana 2

Comunidades de Aprendizagem			
A Linha	A escala Florianópolis	Saint-Exupéry	Zé Perri
Aborda a relação entre fatos e pessoas vinculados à origem, trajeto e história da linha de correio aéreo.	Trata de fatos e pessoas relevantes para a instalação da base do correio aéreo na capital de Santa Catarina.	Debruça-se sobre a relação entre a obra do escritor e a carreira de piloto do correio aéreo.	Investiga a amizade entre o pescador do Campeche eo tal Zé Perri, empregado da <i>Aéropostale</i> .

Fonte: Produção do autor.

A segunda atividade da Semana 2 será a leitura e eventual correção de equívocos observados nos textos de apresentação dos colegas de comunidade. A tarefa terá o objetivo de levar o participante a aplicar o conhecimento que tem em relação à língua francesa, compartilhando-o com os colegas. Aproveitar-se-á um momento em que o participante precisará analisar o texto do colega em busca de informações que possam ajudar na escolha do nome da comunidade para que verifique eventuais discrepâncias de ordem fonética, gramatical ou ortográfica do colega. A atividade ocorrerá dentro das comunidades com o propósito de reduzir a quantidade de textos que cada participante precisará analisar (ele poderá, assim, dedicar uma atenção maior aos textos observados) e também com o fim de criar um clima de apoio mútuo entre os integrantes da comunidade. As propostas de correção serão acompanhadas pelo professor que poderá intervir quando houver incorreções na sugestão corretiva. A atividade acontecerá no *Fórum* da comunidade. No Quadro 16 encontra-se a descrição das orientações para a atividade. A Figura 10 mostra a atividade no *Moodle*.

Quadro 16 – Quadro da Atividade S2-A2

Escolher o nome da comunidade sobre A Linha.

Observe as apresentações dos seus colegas de Comunidade em busca de características comuns para a definição do nome da Comunidade.

O fórum também deve ser utilizado para sugerir melhorias ou correções nos textos dos colegas de comunidade. Aproveite que você observou atentamente a apresentação dos colegas e exercite o conhecimento de francês que você adquiriu em benefício deles.

Fonte: Produção do autor.

As atividades S2-A3, S2-A4 e S2-A5 serão todas inter-relacionadas e terão como objetivo propiciar ao participante uma compreensão geral sobre como surgiu a controvérsia em relação ao personagem *Zé Perri* e sobre como a narrativa foi difundida por intermédio de um conjunto de obras de cunho regional. A tarefa S2-A3 consistirá na leitura do texto dinâmico preparado pela coordenação do microcurso para introduzir os participantes no contexto da trama que envolve a amizade entre o funcionário da *Aéropostale* e o pescador Deca Rafael, do Campeche. O texto será montado, em vez de redigido, porque utilizará recursos multimídia como vídeos do *Youtube* para ilustrar o conteúdo escrito. Este texto vai expor informações elementares sobre os quatro temas propostos para a formação de comunidades. Ao final, o texto convidará o participante a efetuar mais pesquisas sobre o caso. A atividade S2-A4 será opcional e terá a finalidade de proporcionar ao participante o contato com uma produção completa sobre o ponto de vista de um dos pesquisadores do caso. A atividade constará como alternativa porque é narrada em português, embora apresente trechos de entrevistas em francês com legendas em português.

Será recomendada, entretanto, porque aborda praticamente toda a amplitude da análise proposta e poderá servir como um instrumento importante de pesquisa para o participante que a efetuar, assistindo ao vídeo De SAINT-EXUPÉRY A ZEPERRI (2011) no *Youtube*⁹⁷. A atividade S2-A5 será uma das tarefas objetivas obrigatórias para a avaliação do participante. Tratar-se-á de um *Quiz* sobre a abordagem da controvérsia envolvendo a identidade do *Zé Perri* e terá como finalidade fazer com que o participante avalie a qualidade do conhecimento adquirido. No Quadro 17 está o texto sobre *O Caso Zé Perri*, na Figura 11, a tela inicial do documentário e na Figura 12, uma das questões do *Quiz* sobre o texto do quadro abaixo.

⁹⁷ O endereço do vídeo é <https://www.youtube.com/watch?v=T1fPMs9Uquw>.

Figura 10 – Atividade S2-A2 na Comunidade A Linha

Correspondente Escolar
Português - Brasil (pt_br)
Admin User

O Caso Zé Perri

Painel ▶ Cursos ▶ Teste1 ▶ Comunidades ▶ Comunidade A Linha

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Tableau d'Informations
 - ▶ Apresentações
 - ▼ Comunidades
 - Comunidade A Linha
 - Comunidade A Escala de Florianópolis
 - Comunidade Saint-Exupéry
 - Comunidade Zé Perri
 - O Caso Zé Perri
 - Documentário de Saint-Exupéry a Zeperrri
 - Quiz sobre O Caso Zé Perri
 - Resumo de A Linha
 - A Escala de Florianópolis
 - Saint-Exupéry
 - Zé Perri

Grupos separados

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Quadro 17 – Texto inicial sobre o Zé Perri, tarefa S2-A3

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi decisiva para os empreendimentos do industrial francês Pierre-Georges Latécoère. Até 1914 ele fabricava vagões de trem, com a declaração de guerra, alista-se na artilharia. Após quatro meses de campanha, seu general entende que ele será mais útil para seu país à frente de uma indústria do que atrás de um canhão. Assim, Latécoère faz surgir em sete meses uma montadora de aviões em Montaudran, nos arredores de Toulouse. Em maio de 1918 imagina uma linha aérea entre a França, as colônias francesas na África e o Brasil. Com o final da guerra em novembro, começava a história das Lignes Aériennes Latécoère - Compagnie Générale d'Entreprise Aéronautique. O objetivo era aproveitar as instalações fabris, que contavam com campo de pouso, hangar e ferramental, bem como os pilotos militares dispensados pelo fim do conflito.

No ano de 1927, o empresário francês radicado na América do Sul, Marcel Bouilloux-Lafont, adquire 94% das ações de Latécoère, estende a linha até este continente e rebatiza a empresa como *Compagnie Générale Aéropostale*. Lafont instala 11 escalas no Brasil, todas dotadas de hangar, alojamento, rádio e aeródromo. No ano seguinte, a linha Toulouse-Buenos Aires é feita em dez dias, com a travessia do Atlântico operada por via aérea. Em 14 de julho de 1929 a linha chega até Santiago do Chile. Neste ano, a companhia coloca em serviço um dos aviões desenvolvidos pela sua própria montadora para o serviço de correio. O Laté-26 tem o sistema de rádio embarcado, que permite comunicação ao longo de todo o trajeto, substituindo o mecânico de bordo por um radionavegador e proporciona maior regularidade aos voos noturnos.

Em 1930, a *Aéropostale* faz a linha Toulouse-Santiago do Chile totalmente por via aérea. Neste percurso, merecem atenção os personagens que tornaram realidade o correio aéreo intercontinental da *Aéropostale*. Desde julho de 1909, quando Louis Blériot fez a travessia aérea sobre o Canal da Mancha, a aviação excitava a imaginação dos franceses. A publicidade dedicada a vender os serviços da companhia também ajudava a forjar a imagem heroica dos seus aeronautas. Assim ao mesmo tempo em que pilotos como Jean Mermoz, Paul Vachet, Henri Guillaumet e Antoine de Saint-Exupéry estabeleciam novos limites para a navegação aérea, a *Aéropostale*, trabalhava para que os recordes quebrados e informações sobre as travessias realizadas chegassem ao conhecimento do público, disseminando o interesse apaixonado pelos assuntos da aviação e instigando a população a usar os serviços da companhia. A companhia cresceu. O projeto de ligar a França à América do Sul, patrocinado pelo governo francês e executado inicialmente pela Latécoère, colocaria Buenos Aires a cinco dias de Toulouse. O correio da *Aéropostale* tornava-se um eficiente meio de comunicação e Saint-Exupéry executava um papel importante na divulgação da companhia.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Figura 11 – Documentário *DE SAINT-EXUPÉRY A ZEPERRI*, tarefa S2-A4



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=T1fPMs9Uquw>.
Cena de abertura do documentário *DE SAINT-EXUPÉRY A ZEPERRI*, 2011.

Figura 12 – Questão do Quiz, tarefa S2-A5

Correspondente Escolar Português - Brasil (pt_br) Admin User

O Caso Zé Perri

Painel ► Cursos ► Teste1 ► Comunidades ► Quiz sobre O Caso Zé Perri ► Visualização prévia

NAVEGAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1 2

Finalizar tentativa ...

Iniciar nova visualização

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - Participantes
 - Emblemas
 - Tableau d'Informations
 - Apresentações
 - ▼ Comunidades
 - Comunidade A Linha
 - Comunidade A Escala de Florianópolis
 - Comunidade Saint-Exupéry
 - Comunidade Zé Perri
 - O Caso Zé Perri
 - Documentário de Saint-Exupéry a Zeperr
 - Quiz sobre O Caso Zé Perri

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão

De acordo com o texto, quem foi o visionário que, no final da Primeira Guerra Mundial, imaginou uma linha de correio aéreo entre a França e a África e que, posteriormente, chegasse à América do Sul?

Escolha uma:

- ☐ a. Antoine de Saint-Exupéry
- ☐ b. Marcel Bouilloux-Lafont
- ☐ c. Pierre-Georges Latécoère
- ☐ d. Jean Mermoz
- ☐ e. Paul Vachet

Next page

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Depois de ter tomado o primeiro contato efetivo com o tema sobre o *Zé Perri*, o participante deverá redigir um texto sobre os personagens que aparecem na narrativa e estão vinculados diretamente com o tema da sua comunidade. O texto final deverá ser redigido em conjunto com os demais integrantes da comunidade, embora o grupo tenha autonomia para decidir como vai desenvolver a escrita em parceria. O objetivo da atividade S2-A6 será fazer com que as comunidades comecem a identificar os personagens que fazem parte da controvérsia, classificando-os com os mesmos critérios do texto noticioso, determinando Quem, O quê, Quando, Onde, Como e Por quê. A tarefa exercitará simultaneamente a habilidade do grupo em analisar a atuação dos envolvidos na controvérsia do *Zé Perri* e a competência de redigir as informações principais de um texto jornalístico, pois a resposta a estes seis questionamentos configura a construção do *lead* de uma notícia. O *lead* é o essencial de uma informação jornalística, o conteúdo que deve ser abordado no primeiro parágrafo de uma notícia, segundo o critério da pirâmide invertida. Esta regra define que as informações mais importantes sobre um fato devam constar no início do texto jornalístico. À medida que o texto avança, vão sendo incluídas informações de menor relevância. Trata-se de um critério prático, surgido na imprensa tipográfica, pois convencionava para redator e tipógrafo qual parte do texto deve ser suprimida caso não haja espaço suficiente para publicá-lo todo: o final do texto, nunca o início. O Quadro 18 mostra a orientação para a construção do resumo da comunidade *A Linha*, já a Figura 13 mostra a mesma atividade na tela do *Moodle*.

Quadro 18 – Orientação da tarefa S2-A6

Redigir em grupo um resumo do Caso <i>Zé Perri</i> com ênfase no tema da comunidade. O texto deve estar relacionado com o tema <i>A Linha</i> sobre o caso <i>Zé Perri</i>, relacionando Quem, O quê, Quando, Como, Onde, e Por quê?

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

O objetivo das atividades S2-A7 e S2-A8 será ampliar o conhecimento do participante sobre as características da redação radiofônica. Na primeira dessas atividades, o participante terá oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o dia a dia do fazer jornalístico no rádio. Na segunda, ele treinará sua dicção em francês, por meio da recitação de trava-línguas. Uma boa locução é um dos fundamentos da atividade radiofônica, cujo exercício pode ser muito divertido.

Figura 13 – Visualização da tarefa S2-A6 na comunidade *A Linha*

Correspondente Escolar Português - Brasil (pt_br) Admin User

O Caso Zé Perri

Painel ▶ Cursos ▶ Teste1 ▶ Comunidades ▶ **Resumo de A Linha** ▶ Resumo A Linha ▶ Visualizar

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Tableau d'Informations
 - ▶ Apresentações
 - ▼ Comunidades
 - Comunidade A Linha
 - Comunidade A Escala de Florianópolis **Fórum**
 - Comunidade Saint-Exupéry
 - Comunidade Zé Perri
 - O Caso Zé Perri
 - Documentário de Saint-Exupéry a Zeperrri
 - Quiz sobre O Caso Zé Perri
 - Resumo de A Linha**
 - Criar nova página
 - Visualizar
 - Editar

Resumo de A Linha

Redigir em grupo um resumo do *Caso Zé Perri* com ênfase no tema da comunidade.

O texto deve estar relacionado com o tema A Linha sobre o *caso Zé Perri*, relacionando Quem, Quê, Quando, Como, Onde, e Por quê?

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

Grupos separados Todos os participantes ▼

Versão de impressão

Resumo A Linha

moodle.correspondente.jor.br/mod/forum/view.php?id=15

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

A tarefa S2-A7 será uma ampliação da abordagem feita na atividade S1-A5, que apresentará a tarefa final do microcurso. Mas agora serão tratadas noções mais detalhadas sobre as características da redação do texto construído para ser falado. O material que será disponibilizado aos participantes para o desenvolvimento desta tarefa faz parte do projeto *24 h dans une rédaction*⁹⁸, produzido pela CFI, Agência Francesa de Cooperação ao Desenvolvimento das Mídias, entidade de fomento vinculada ao Ministério da Europa e ao Ministério das Relações Exteriores da França, e pela Escola Superior de Jornalismo de Lille. Também poderão ser consultadas as orientações práticas do material para fazer uma rádio escolar, conforme proposto pelo CLEMI⁹⁹, Centro de Educação para as Mídias e Informação, de Strasbourg¹⁰⁰. O participante poderá estudar o tema da forma que melhor lhe aprouver, pois não haverá avaliação objetiva deste assunto, mas o bom entendimento desse conteúdo será importante para a realização da tarefa final do microcurso. O Quadro 19 mostra a orientação ao participante da tarefa S2-A7 e a Figura 14 apresenta a tarefa no *Moodle*.

Quadro 19 – Tarefa S2-A7

Nesta tarefa você vai conhecer um pouco mais sobre o dia a dia do rádio. Os links abaixo estão relacionados com orientações e informações sobre gêneros da redação radiofônica. Acesse os endereços e navegue pelas informações. O primeiro link, *24h dans une rédaction*, traz informações sobre os gêneros do rádio. Já o site *ateliers web radio*, tem orientações mais detalhadas sobre a redação radiofônica. Navegue pelos dois sites, pois essas informações serão utilizadas no decorrer das próximas semanas do curso.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

A atividade S2-A8 terá caráter semelhante, mas será ainda mais lúdica, considerando-se que possua a finalidade de fazer com que o participante se depare com uma sequência de termos cuja dicção é difícil mesmo para os franceses natos. A tarefa será um exercício de aprimoramento da articulação vocal em francês e dará, também, uma boa noção de algumas justaposições de palavras a evitar no texto para rádio, exatamente pela dificuldade de pronúncia. O exercício consistirá em gravar e postar no Fórum a execução de alguns trava-línguas em francês. O participante será convidado a encontrar e compartilhar com os colegas sites e aplicativos que trabalhem com esta habilidade linguística¹⁰¹. Também não representará uma tarefa de avaliação objetiva, mas os resultados deste aprendizado serão utilizados nas atividades seguintes, mesmo depois do final da Semana 2. O Quadro 20 e a Figura 15 mostram as orientações e a imagem da atividade S2-A8 no *Moodle*.

⁹⁸ O material de estudo encontra-se disponível no site <http://www.24hdansuneredaction.com/radio>.

⁹⁹ Centre pour L'Education aux Médias et à l'Information em francês.

¹⁰⁰ Disponível para consulta no site <http://atelierswebradio.weebly.com/ecrire-pour-la-radio.html>.

¹⁰¹ Ver o site <http://www.lalanguefrancaise.com/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise>.

Figura 14 – Visualização da tarefa S2-A7 no Moodle

The screenshot displays the Moodle user interface. At the top, a dark header bar contains the text 'Correspondente Escolar', a language dropdown set to 'Português - Brasil (pt_br)', and a user profile for 'Admin User'. Below the header, the main content area is titled 'O Caso Zé Perri'. A breadcrumb trail shows the navigation path: 'Painel' > 'Cursos' > 'Teste1' > 'Comunidades' > 'O rádio por dentro'. To the right of the breadcrumb is an 'Ativar edição' button. On the left side, there is a 'SUMÁRIO' section listing '1 O texto radiofônico'. Below this is a 'NAVEGAÇÃO' sidebar with a tree structure: 'Painel' (with sub-items 'Página inicial do site' and 'Páginas do site'), 'Curso atual' (expanded, showing 'Teste1' with sub-items 'Participantes', 'Emblemas', 'Tableau d'Informations', and 'Apresentações'), and 'Comunidades' (expanded, showing a list of communities including 'Comunidade A Linha', 'Comunidade A Escala de Florianópolis', 'Comunidade Saint-Exupéry', 'Comunidade Zé Perri', 'O Caso Zé Perri', 'Documentário de Saint-Exupéry a Zeperri', and 'Quiz sobre O Caso Zé Perri'). The main content area on the right is titled 'O rádio por dentro' and contains a section '1 O texto radiofônico'. The text in this section describes the task, mentioning links to '24h dans une redaction' and 'ateliers web radio', and instructs the user to navigate through these sites for information to be used in the course.

Correspondente Escolar Português - Brasil (pt_br) Admin User

O Caso Zé Perri

Painel > Cursos > Teste1 > Comunidades > O rádio por dentro Ativar edição

SUMÁRIO

- 1 O texto radiofônico

NAVEGAÇÃO

- Painel
 - Página inicial do site
 - ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Tableau d'Informations
 - ▶ Apresentações
 - ▼ Comunidades
 - Comunidade A Linha
 - Comunidade A Escala de Florianópolis
 - Comunidade Saint-Exupéry
 - Comunidade Zé Perri
 - O Caso Zé Perri
 - Documentário de Saint-Exupéry a Zeperri
 - Quiz sobre O Caso Zé Perri

O rádio por dentro

1 O texto radiofônico

Nesta tarefa você vai conhecer um pouco mais sobre o dia a dia do rádio. Os links abaixo estão relacionados com orientações e informações sobre gêneros da redação radiofônica. Acesse os endereços e navegue pelas informações. O primeiro link, *24h dans une redaction*, traz informações sobre os gêneros do rádio. Já o site *ateliers web radio*, tem orientações mais detalhadas sobre a redação radiofônica.

Navegue pelos dois sites, pois essas informações serão utilizadas no decorrer das próximas semanas do curso.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Quadro 20 – Orientações da Atividade S2-A8

Trava-língua

Descubra sites na internet que tragam exemplos de trava-línguas em francês. Depois compartilhe os endereços com os colegas e exercitem a expressão oral de palavras que são difíceis até para os franceses.

Como exemplo inicial, visite o site *virelangues*.

Site a ser visitado: <https://www.lalanguefrancaise.com/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise>

Fonte: Produção do autor.

O Quadro 21 mapeia as atividades da Semana 2 no contexto teórico proposto por esta dissertação, no âmbito do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ALVES, 2001), da teoria esferológica e da narrativa transmídia. No escopo do quinto capítulo do quadro linguístico europeu serão exploradas as capacidades do participante em declarar seu conhecimento de mundo e da língua francesa, sua capacidade intercultural e competência de realização e a consciência que tem das capacidades fonéticas e de estudo. Mas será no quadro da esferologia que se verá maior diversificação em comparação com a semana anterior, pois agora se terá, além do conceito de *inspiração*, os conceitos de *solidariedade* e *animação* também distribuídos entre atividades do módulo. Em relação aos princípios da narrativa transmídia, o princípio da *Subjetividade* terá uma pequena preponderância sobre os demais. *Serialidade* e *Continuidade* vs. *Multiplicidade* aparecerão pela primeira vez. O princípio da *Dispersão* vs. *Profundidade* voltará a aparecer, mas sem o mesmo predomínio da Semana 1.

A segunda semana do microcurso exibirá um aprofundamento das questões linguísticas em relação à semana anterior. Enquanto na Semana 1 o objetivo principal das atividades estará relacionado com os níveis de conhecimento ou reconhecimento, a finalidade dominante da Semana 2 estará associada com o estágio da compreensão. Pode-se inferir a veracidade desta afirmação pela simples observação de que predominam as ações de Compreensão Oral ou Compreensão Escrita da língua francesa. Apenas a atividade S2-A6 não mencionará as competências de compreensão de forma explícita e na tarefa S2-A5 esse tipo de conhecimento ficará prejudicado em razão de que parte do vídeo da atividade é falado em português. No entanto, as atividades da Semana 2 não se limitarão a essas duas competências dentro do recorte proposto ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ALVES, 2001). A atividade S2-A1 exigirá que o participante articule as competências linguísticas com competências que extrapolem o contexto linguístico e faça associações capazes de levá-lo a encontrar uma referência comum a todos os participantes da comunidade, identificando-os, assim, como grupo. A atividade S2-A2 abordará de forma mais direta a capacidade do participante em demonstrar seu conhecimento linguístico relativo às questões de gramática,

ortografia e conjugação verbal. Simultaneamente, explorará a capacidade do participante de fazer uso das atividades de aprendizagem oferecidas pelo microcurso, utilizando ativamente o conhecimento da língua estudada para “cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo” (ALVES, 2001, p. 155), colaborando para o aprendizado mútuo. Já as tarefas S2-A3, S2-A4 e S2-A5 levarão o participante a exercitar sua capacidade de atuar como um intermediário intercultural ao analisar o caso proposto sob a perspectiva do potencial conflituoso que existe entre os pontos de vista constantes nos argumentos das duas primeiras tarefas. O participante será instigado a visualizar a assimetria que existe entre os entrevistados franceses e catarinenses que são consultados no vídeo da atividade S2-A4. Muito além de diferenças sócio-econômicas,

Quadro 21 - Atividades da Semana 2 em relação ao quadro teórico

	Atividade	Aprendizagem	Língua Francesa	Princípio Transmídia	Esferas
Semana 2	Nomear a Comunidade com base nas características dos integrantes.	Compreensão	CE CO	Subjetividade	Solidariedade
	Sugerir melhorias/correções nos textos dos colegas de comunidade.	Aplicação	CE ou CO EE	Serialidade	
	Ler o texto sobre o Caso Zé Perri.	Compreensão	CE CO	Dispersão vs. Profundidade	Inspiração
	Assistir ao vídeo "De Saint-Exupéry a Zepéri".				
	Responder ao Quiz sobre o Caso Zé Perri.				
	Construir um resumo do tema da comunidade sobre o caso Zé Perri, relacionando: Quem, O quê, Quando, Como, Onde, Por quê?	Análise	EE	Subjetividade	Animação
	Ler o texto sobre redação radiofônica e efetuar pesquisas adicionais, compartilhando-as.	Compreensão	CE	Continuidade vs. Multiplicidade	Inspiração
	Exercitar a pronúncia com trava-línguas.				

Fonte: Produção do autor.

Nota: CO – Compreensão Oral, CE – Compreensão Escrita; EO – Expressão Oral e EE – Expressão Escrita.

Figura 15 – Atividade S2-A8 no Moodle

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the header bar includes 'Correspondente Escolar', the language 'Português - Brasil (pt_br)', and the user 'Admin User'. The main title of the course is 'O Caso Zé Perri'. Below the title, a breadcrumb trail reads 'Painel > Cursos > Teste1 > Comunidades > Trava-língua'. A button labeled 'Ativar edição' is in the top right. On the left, there is a 'SUMÁRIO' section with '1 Trava-língua' and a 'NAVEGAÇÃO' sidebar. The sidebar lists the course structure: 'Painel', 'Página inicial do site', 'Páginas do site', 'Curso atual', 'Teste1' (with sub-items: 'Participantes', 'Emblemas', 'Tableau d'Informations', 'Apresentações'), and 'Comunidades' (with sub-items: 'Comunidade A Linha', 'Comunidade A Escala de Florianópolis', 'Comunidade Saint-Exupéry', 'Comunidade Zé Perri', 'O Caso Zé Perri', 'Documentário de Saint-Exupéry a Zeperrí', and 'Quiz sobre O Caso Zé Perri'). The main content area is titled 'Trava-língua' and contains a section '1 Trava-língua' with the text: 'Descubra sites na internet que tragam exemplos de trava-línguas em francês. Depois compartilhe os endereços com os colegas e exercite a expressão oral de palavras que são difíceis até para os franceses. Como exemplo inicial, visite o site [virelangues](#).' Navigation arrows are visible on the right side of the content area.

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

podem ser percebidas diferenças culturais mais amplas entre as duas categorias de entrevistados, e tais diferenças também se manifestam por meio do grau de certeza com que se referem à divergência central do microcurso: se Zé Perri e Saint-Exupéry são a mesma pessoa. A atividade S2-A5 terá o papel de proporcionar ao participante uma avaliação sobre o entendimento que teve dos pontos principais tratados.

A atividade S2-A6, por sua vez, indicará um ponto de inflexão no tratamento pedagógico das atividades desenvolvidas até então. No escopo dos objetivos de aprendizagem, esta tarefa avançará um estágio além da Compreensão, nível preponderante do módulo, e mesmo da Aplicação, presente na tarefa S2-A2, ao propor uma ação de síntese analítica ao participante. A complexidade da tarefa se dará em função da exigência de que o participante condense um conjunto de novas informações enquanto o decompõe em partes independentes. Tal atividade apresentará uma diferença em relação ao conteúdo geral do módulo também no âmbito das capacidades linguísticas do francês. A atividade S2-A6 experimentará a competência de Expressão Escrita do participante, mas estará diretamente associada a fatores relativos à capacidade de estudo, pois a tarefa é realizada em grupo. Por fim, a tarefa S2-A6 apresentará um outro aspecto peculiar, pois se tratará de uma atividade que servirá como transição entre o domínio educativo, até aqui realizado, e um potencial domínio profissional constante na atividade S2-A7. Ao introduzir as questões que deverão ser feitas para a produção de um *lead* noticioso (Quem, O quê, Quando, Onde, Como e Por quê), a atividade S2-A6 vai preparar o participante para ingressar no domínio profissional do comunicador, atividade laboral que irá desempenhar amadoristicamente na execução da tarefa final. Uma relação que já foi observada por Ramonet (2011, p. 19-20), para quem “[a] criação profissional coexiste com a criação amadora. É cada vez mais difícil diferenciar uma da outra”¹⁰². Na página de internet do site 24hdansuneredaction.com/radio pode-se notar que existe uma abordagem de caráter profissional para as questões propostas como educativas na atividade S2-A6. A tarefa S2-A7 demarcará o domínio profissional de forma direta. Os textos que serão indicados para consulta abordarão a comunicação em uma perspectiva profissional, embora vista sob a ótica proposta por Ramonet (2011). Já a tarefa S2-A8, não obstante constituir-se em um exercício importante para o desenvolvimento dos objetivos da tarefa S2-A7, possuirá um enfoque mais lúdico, vinculado mesmo ao divertimento. Mas se enquadrará no âmbito das capacidades de

¹⁰² No original: “La création professionnelle coexiste avec la création amateur. Il est de plus en plus difficile de différencier l’une de l’autre”.

“aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos”, “produzir e encadear sequências de sons desconhecidos” e, “como ouvinte, [...] decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos” (ALVES, 2001, p. 154) do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. As tarefas S2-A7 e S2-A8 não terão uma avaliação específica na Semana 2, pois serão desenvolvidas ainda no decorrer do microcurso e desempenharão um papel fundamental para a execução da tarefa final.

A Semana 2 trará novidades no âmbito da teoria das *Esferas* ao diversificar sua aplicação dos três conceitos analisados, *inspiração*, *solidariedade* e *animação*. A atividade S2-A1 contemplará a ideia de *solidariedade*. A partição dos membros do microcurso em grupos determinados por interesses comuns e outras similaridades terá como finalidade facilitar a interação solidária entre os participantes. A tarefa será orientada pelas observações de Prado Lima e Webber (2010, p.196, grifo do autor), quando salientam que a formação de grupos em ambientes de aprendizagem a distância é uma tarefa de grande complexidade, principalmente, porque a “maior parte dos *softwares* criados para suportar o trabalho em grupo considera apenas a implementação de mecanismos de colaboração, desconsiderando os elementos sociais, afetivos e cognitivos do indivíduo e os elementos estruturais do grupo”, embora os aspectos elencados sejam de importância fundamental para o êxito desse tipo de processo educacional. As autoras alertam que a formação aleatória de grupos pode desencadear resultados assimétricos nos quesitos “interesse na tarefa a ser desenvolvida”, “disposição em trabalhar” e “ritmo laboral”, dentro de um mesmo agrupamento de alunos. Prado Lima e Webber (2010, p. 207) ponderam que se tornou “evidente a necessidade de considerar aspectos relacionados com o perfil, o comportamento, o conhecimento e mesmo os aspectos psicológicos dos indivíduos na formação dos grupos”, pois entendem que só desta forma se conseguirá que o aluno interaja de forma plena com o ambiente e com os colegas, condição essencial para o sucesso das atividades em grupo no ambiente virtual de aprendizagem. Salientam que “[o] cruzamento do perfil do aluno com seu comportamento dentro do ambiente constitui-se de uma fonte riquíssima de conhecimento, que pode ser utilizada como base para a formação de grupos” (PRADO LIMA; WEBER, 2010, p. 198). As autoras apresentam algoritmos que têm essa finalidade, mas no microcurso vai-se optar pela análise manual dos dados devido ao caráter meramente amostral do objeto de estudo. Na tarefa S2-A2 a noção de *solidariedade* será exposta de forma literal, porque os participantes serão requisitados a auxiliar os colegas efetuando eventuais correções nos textos apresentados.

Já as atividades S2-A3, S2-A4 e S2-A5 terão como referência esferológica a noção de *inspiração*, pois nelas os participantes receberão informações novas sobre o contexto no qual

se dá *O Caso Zé Perri*. A tarefa S2-A6, por sua vez, denotará uma atividade de *animação*, pois os participantes, já separados em células interdependentes, serão levados a produzir construções textuais solidárias baseadas nos novos conhecimentos adquiridos. Esta será a primeira das atividades em que precisarão exercer a ideia de *animação* como resultado de um processo conjunto, estruturado sobre um ato de *inspiração* e procedimentos de *solidariedade* anteriores. Considerar-se-á, entretanto, que este será o processo de uma *animação* preliminar, que vai culminar com a realização da tarefa final. As tarefas S2-A7 e S2-A8 também expressarão relações de *inspiração*, ao introduzirem novos conhecimentos. Cabe salientar, contudo, que as duas atividades trarão o sopro de um novo gás: enquanto as tarefas S2-A3, S2-A4 e S2-A5 ampliarão com novas informações o conhecimento sobre o cenário da controvérsia sobre *O Caso Zé Perri*, as tarefas finais da semana trarão informações sobre o processo da produção radiofônica, que começará a ganhar preponderância nas semanas seguintes.

Observando-se a Semana 2 em relação aos princípios da narrativa transmídia, percebe-se que o princípio da *Subjetividade* se sobressairá levemente sobre os demais, ocorrendo em duas tarefas: S2-A1 e S2-A6. Na atividade S2-A1, o princípio da *Subjetividade* ocorrerá em relação aos próprios participantes do microcurso, que, a partir de seus pontos de vista pessoais, terão que encontrar marcas de particularidade nos demais integrantes da comunidade de estudo. Já na tarefa S2-A6, a subjetividade será voltada para características e interesses pessoais dos personagens envolvidos nas diversas etapas de formação da comunidade participativa em torno da controvérsia sobre a identidade de Zé Perri. Mas a existência de uma segunda semana de curso acarretará um princípio subjacente que não pode ser despercebido, qual seja, a *Serialidade*. É neste contexto que se propõe a identificação da atividade S2-A2 com tal princípio, embora a tarefa também possa ser associada ao princípio *Performance*. As atividades S2-A7 e S2-A8 iniciarão os procedimentos que vão resultar no surgimento de uma nova visão e de um novo elemento no conjunto de obras sobre *O Caso Zé Perri*, o que as liga ao princípio de *Continuidade vs. Multiplicidade*. Por fim, as atividades S2-A3, S2-A4 e S2-A5 poderão ser relacionadas ao princípio da *Dispersão vs. Profundidade*, conforme já explorado na Semana 1.

A Semana 2 do microcurso exigirá dos participantes apenas a disponibilidade de um computador com acesso à internet. O participante será avaliado neste módulo em função da quantidade de acertos que obtiver nas respostas objetivas dos questionários propostos em forma de *Quiz*, e da participação efetiva nos fóruns de discussão. O participante que se envolver em todas as tarefas terá aprovação no módulo. O Quadro 22 representa o conjunto de atividades da Semana 2.

Quadro 22 - Visão geral da Semana 2

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Aprendizagem	Língua Francesa	Princípio Transmídia	Esferas
Semana 2	Compreender <i>O Caso Zé Perri</i> por meio da interação com textos sobre o assunto e com os demais participantes.	Relacionar características comuns expressadas pelos participantes para escolher o nome da Comunidade.	Nomear a Comunidade com base nas características dos integrantes.	Compreensão	CE CO	Subjetividade	Solidariedade
		Aplicar os conhecimentos que possui para melhorar ou comentar o texto de apresentação do colega de comunidade.	Sugerir melhorias ou correções nos textos dos colegas de comunidade.	Aplicação	CE ou CO EE	Serialidade	
		Compreender como se deu a controvérsia sobre Zé Perri e como ela foi difundida por meio de publicações regionais.	Ler o texto sobre <i>O Caso Zé Perri</i> .	Compreensão	CE CO	Dispersão vs. Profundidade	Inspiração
			Assistir ao vídeo "De Saint-Exupéry a Zeperrí".				
			Responder ao <i>Quiz</i> sobre <i>O Caso Zé Perri</i> .				
		Redigir em grupo um resumo do <i>Caso Zé Perri</i> com ênfase no tema da comunidade.	Construir um resumo do tema da comunidade sobre o caso Zé Perri, relacionando: Quem, O quê, Quando, Como, Onde, Por quê?	Análise	EE	Subjetividade	Animação
		Compreender os princípios básicos da redação radiofônica por meio da observação de exemplos.	Ler o texto sobre redação radiofônica e efetuar pesquisas adicionais e compartilhá-las.	Compreensão	CE	Continuidade vs. Multiplicidade	Inspiração
			Exercitar a pronúncia com trava-línguas.				

Fonte: Produção do autor.

Toda a comunicação da Semana 2 se dará em língua francesa.

4.3 SEMANA 3 — NÓS E OUTRAS VOZES

A finalidade da terceira semana do microcurso será organizar o conjunto de informações obtidas por meio das diferentes vozes que opinam sobre *O Caso Zé Perri*, para iniciar os procedimentos relativos à tomada de posição sobre a questão e posterior produção de um novo programa radiofônico sobre o assunto. A entrada na terceira semana do microcurso significará o ingresso na metade final dos trabalhos. Por isso, as atividades tenderão a ser mais focadas na montagem do trabalho final. Para a Semana 3 são previstas quatro atividades: uma exposição sobre noções de ortografia, gramática, conjugação verbal ou fonética, organizada a partir das situações de incorreções observadas pelo professor e não identificadas pelos participantes; um questionário para verificar a assimilação do aprendizado; a montagem de um texto, produzido pela comunidade que, sintetize e amplie as informações do resumo efetuado na semana anterior e a preparação e execução de uma entrevista síncrona com um dos atores envolvidos nas publicações sobre *O Caso Zé Perri* estudadas. O Quadro 23 mostra as atividades da Semana 3.

Quadro 23 – Quadro descritivo das atividades da Semana 3

(continua)

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Código
Semana 3	Organizar o conjunto de informações obtidas por meio das diferentes vozes que opinam sobre <i>O Caso Zé Perri</i> para posterior posicionamento sobre a questão.	Compreender os processos gramaticais ou fonéticos utilizados incorretamente na apresentação individual.	Exposição sobre noções de ortografia, fonética, gramática, ou conjugação que apresentaram equívocos.	S3-A1
			Responder ao <i>Quiz</i> sobre as explicações.	S3-A2
		Sintetizar, em um texto único, os diferentes tipos de objetivos envolvidos entre os sujeitos estudados no <i>Caso Zé Perri</i> , ampliando os fatos a serem narrados.	Desenvolver um texto da comunidade sobre os produtores de conteúdo do <i>Caso Zé Perri</i> , que sintetize a classificação da semana anterior.	S3-A3

		Formular questões sobre o contexto das publicações do <i>Caso Zé Perri</i> .	Entrevistar, de forma síncrona e em francês, um dos atores envolvidos na divulgação no <i>Caso Zé Perri</i> .	S3-A4
--	--	--	---	-------

Fonte: Produção do autor.

A atividade S3-A1 terá como objetivo fazer com que o participante compreenda os processos gramaticais ou fonéticos utilizados incorretamente na apresentação individual ou no desenvolvimento posterior do microcurso e que ainda não tenham sido objeto de uma correção satisfatória pelos pares. A atividade estará ligada diretamente ao objetivo geral do curso que é aprimorar a capacidade de comunicação em língua francesa para estudantes que já dominam alguns fundamentos desta língua. A tarefa S3-A1 também terá relação com o que Oliveira, Csik e Marques (2015, M. 2, p. 5) denominam “[p]rocedimentos para prospecção de necessidades de treinamento”. No contexto do microcurso, a sondagem ocorrerá no momento em que começar o processo de refinamento da produção textual dos participantes. Dentre os procedimentos propostos por Oliveira, Csik e Marques (2015, M. 3 p. 6), dois serão utilizados de forma literal: a “Observação Direta do Processo de Trabalho” e a “Análise de Tarefas”. Desde a atividade S1-A4, momento em que o participante fará sua apresentação, o professor de francês irá acompanhar a produção textual dos participantes com vistas ao levantamento de eventuais deficiências gramaticais, ortográficas, fonéticas ou de conjugação verbal. A atividade S2-A2 já será um procedimento de observação direta e análise de tarefas efetuado pelos próprios participantes. Tal atividade terá, além da finalidade de correção dos textos, o objetivo de formar uma comunidade participativa e solidária. A tarefa S3-A1 retomará eventuais desvios cometidos e ainda não observados pelos participantes, propondo a complementação desta aprendizagem, que não será feita de forma exaustiva, mas pontual. Utilizar-se-á como referência para este tipo de intervenção uma adaptação ao método proposto por Baptiste e Marty (2010, p. 93), que consiste em levantar a situação de desacerto, mapear o contexto que levou o participante a utilizar a aplicação ortográfica, gramatical, fonética ou de conjugação de forma equivocada e propor a ele soluções para a correção deste tipo de engano em situações futuras de produção textual. O método da atividade S3-A1, utilizado para a correção de lapsos relacionados à língua francesa, também será usado no Fórum “Breves” para a resolução de dúvidas sobre temas relativos à redação radiofônica. A Figura 16 mostra um exemplo meramente ilustrativo de uma situação de aplicação da atividade S3-A1.

Figura 16 – Exemplo ilustrativo para a atividade S3-A1




- ☐ [Histoire de la ponctuation](#)
- ☐ [Les généralités](#)
- ☐ [La virgule](#)
- ☐ [Le point-virgule](#)
- ☐ [Les deux-points](#)
- ☒ [Le point](#)
- ☐ [Les points de suspension](#)
- ☐ [Le point d'interrogation](#)
- ☐ [Le point d'exclamation](#)
- ☐ [Les guillemets](#)
- ☐ [Les parenthèses](#)
- ☐ [Les tirets](#)
- ☐ [Les majuscules](#)
- ☐ [Autres signes](#)

Le point

Le point indique la fin d'une phrase. Il s'accompagne d'une intonation descendante et d'une pause nettement marquées.

Le musée du Louvre, ancienne demeure des rois de France, est depuis deux siècles l'un des plus grands et des plus beaux musées du monde. Il attire chaque année des milliers de visiteurs.

Remarque :
 Excepté les titres d'œuvres (livre, film...), une phrase nominale, ou sans verbe, se termine par un point. Voici une très belle histoire.
 Le portrait de Dorian Gray (roman de Oscar Wilde)

Règles typographiques

En français : texte.[espace]texte
 En anglais : même chose.

Dans les deux cas, le mot suivant le point débute par une majuscule.

Remarque :
 On fera attention que le signe de ponctuation ne soit pas rejeté au début de la ligne suivante. On utilisera le cas échéant une* espace insécable. Vous l'obtiendrez sous Word avec la combinaison de touches [ctrl] + [shift] + [barre espace].

* Le terme espace est féminin en typographie.

[La ponctuation](#) > Le point

Annonce fermée par Google

[Bloquer l'annonce](#)

Annonces Google ⓘ

Les cookies nous permettent d'offrir nos services. En utilisant nos services, vous acceptez notre utilisation des cookies. [En savoir plus](#) [Fermer ce message](#)

Fonte: <http://www.la-ponctuation.com/point.html>

A tarefa S3-A2 estará relacionada diretamente com a atividade S3-A1, pois trata-se de um questionário que será aplicado a todos os participantes do microcurso, cuja finalidade será verificar se eles compreenderam adequadamente as informações necessárias para o aprimoramento da comunicação em francês, constantes nas exposições efetuadas na tarefa S3-A1. Este questionário fará parte do processo objetivo de avaliação individual do participante.

O Quadro 24 mostra a descrição da atividade S3-A2. A Figura 17 mostra o exemplo no *Moodle*.

Quadro 24 – Atividade S3-A2

No excerto abaixo, a pontuação está mal colocada. Corrija a frase.
Eu me pergunto o que está acontecendo?

Fonte: Baptiste e Marty (2010, p. 93).

Já a tarefa S3-A3 terá como objetivo sintetizar, em um texto único, os diferentes tipos de objetivos dos atores estudados envolvendo *O Caso Zé Perri*, de forma a ampliar o espectro narrativo. A tarefa retomará o texto da atividade S2-A6 e procurará ampliá-lo em direção à reportagem radiofônica. Na tarefa S2-A6, serão levantadas as informações essenciais acerca de cada um dos autores que publicaram sobre *O Caso Zé Perri*, além dos personagens envolvidos diretamente na narrativa que deu origem à controvérsia. Esta tarefa será realizada segundo o tema de cada uma das comunidades formadas na atividade S2-A1: *A Linha, a Escala de Florianópolis, Saint-Exupéry e Zé Perri*. A tarefa S3-A3 objetivará englobar “ao máximo [...] as diversas variáveis do acontecimento [...] e oportunizar aos ouvintes [...] ou internautas uma noção mais aprofundada a respeito do fato narrado” (BARBOSA FILHO, 2003, p. 92), conforme definição de reportagem radiofônica proposta pelo autor citado. O trabalho será executado dentro de cada uma das comunidades, mas já pensando na etapa posterior de encaixe no texto da tarefa final. Prado (1989, p. 89, grifos do autor) classifica este formato radiojornalístico como uma “*reportagem diferida*”, aquela que pode ser montada posteriormente porque não acontece simultaneamente ao fato narrado. Este tipo de reportagem não precisa ordenar a sequência narrativa pela ordem cronológica dos acontecimentos, mas por uma “ordem lógica que facilite a compreensão do fato” (PRADO, 1989, p. 89), acompanhada do uso de sons e até de outros gêneros radiofônicos que favoreçam o entendimento do assunto narrado e estimulem a imaginação do ouvinte pelo estabelecimento de um ritmo dinâmico para a sequência narrativa (PRADO, 1989). Dentre os formatos radiofônicos que poderão ser utilizados, tem-se a entrevista, objeto da próxima tarefa do microcurso. O Quadro 25 e a Figura 18 representam as orientações da atividade e a imagem dela no *Moodle*, respectivamente.

Figura 17 – Visualização do exercício S3- no Moodle

Correspondente Escolar
Português - Brasil (pt_br)
Admin User

O Caso Zé Perri

[Painel](#)
[Cursos](#)
[Teste1](#)
[Nós e outras vozes](#)
[Questões sobre gramática e fonética](#)
[Visualização prévia](#)

NAVEGAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1

Terminar revisão

Iniciar nova visualização

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- Páginas do site
- Curso atual
 - Teste1
 - Participantes
 - Emblemas
 - Tableau d'Informations
 - Apresentações
 - Comunidades
 - Nós e outras vozes
 - Questões sobre gramática e fonética
 - O repórter do Zé Perri
 - O repórter de Saint-Evran

Iniciado em	Wednesday, 13 Sep 2017, 18:27
Estado	Finalizada
Concluída em	Wednesday, 13 Sep 2017, 18:27
Tempo empregado	19 segundos
Notas	1,00/1,00
Avaliar	10,00 de um máximo de 10,00(100%)

Questão 1

Correto

Atingiu 1,00 de 1,00

Marcar questão

Editar questão

No excerto abaixo, a pontuação está mal colocada. Corrija a frase.

"Eu me pergunto o que está acontecendo?"

Resposta: ✓

Correto. Uma pergunta indireta deve terminar com um ponto final e não por um ponto de interrogação.
A resposta correta é: Eu me pergunto o que está acontecendo..

Terminar revisão

Fonte: Adaptado de Baptiste e Marty (2010, p. 93).

Quadro 25 – Tarefa S3-A3

Redigir em grupo um resumo do Caso Zé Perri com ênfase no tema da comunidade. O texto deve estar relacionado com o tema Saint-Exupéry, no contexto do Caso Zé Perri. Este texto, porém, deve ampliar a abordagem Quem, O quê, Quando, Como, Onde, e Por quê? A comunidade deve buscar uma narrativa que realce aspectos interessantes do tema, que cativa a atenção e aprofunde o conhecimento de um eventual ouvinte sobre o assunto. Também deve ser considerada a possibilidade de utilização de recursos sonoros, músicas e depoimentos que possam ser encaixados no texto a fim de ilustrá-lo.

Fonte: Produção do autor.

A atividade S3-A4 terá como objetivo fazer com que cada comunidade formule questões sobre o contexto das publicações que envolvem *O Caso Zé Perri*, para que sejam respondidas por um entrevistado externo ao microcurso. Estima-se que cada comunidade deverá formular três questões importantes sobre o tema que vem pesquisando. As perguntas deverão ser embasadas na pesquisa empreendida pelos integrantes da comunidade sobre a controvérsia e serão formuladas de maneira que a resposta do entrevistado possa ser utilizada como ilustração sonora na tarefa final, se necessário. A entrevista será feita de forma síncrona. A escolha da data e do horário será determinada pela disponibilidade do entrevistado devendo permitir a participação ao vivo do maior número possível de integrantes do microcurso. A entrevista vai utilizar o sistema de webnário, por meio do *Google Hangouts*. Os participantes serão convidados por e-mail para participar da reunião síncrona. Aqueles integrantes que tiverem dificuldades para acessar ou manipular o *Google Hangouts* poderão reunir-se com outro membro da comunidade que tenha possibilidade de acesso, ou contatar antecipadamente a organização do microcurso, para que esta providencie um local onde estes integrantes possam reunir-se para participar do evento online. A entrevista, em francês, será gravada para que se possam utilizar os trechos mais relevantes na tarefa final. A atividade S3-A4 será precedida por um Fórum no qual os participantes receberão orientações gerais sobre o comportamento durante a entrevista. Serão prescrições referentes tanto a regras de delicadeza relativas à cultura francesa quanto às normas práticas relacionadas com a atividade radiofônica e que estarão diretamente associadas ao bom aproveitamento do material produzido na entrevista para apresentação na tarefa final. Dentro das comunidades, os participantes deverão discutir que aspectos explorar do conhecimento do entrevistado para a produção textual sobre o tema que vão apresentar.

Vista sob a perspectiva do quinto capítulo do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (ALVES, 2001), a Semana 3 apresentará apenas uma inovação em relação às semanas anteriores: a entrevista síncrona com um convidado, francês, externo ao microcurso.

Por outro lado, expandirá tópicos importantes que foram inicialmente abordados. As tarefas S3-A1 e S3-A2, por exemplo, não chegarão a ser algo novo, pois tratarão de ações que

Figura 18 – Atividade S3-A3 no Moodle

Correspondente Escolar
Português - Brasil (pt_br)
Admin User

O Caso Zé Perri

Painel ▶ Cursos ▶ Teste1 ▶ Nós e outras vozes ▶ O repórter de Saint-Exupéry ▶ Saint-Exupéry

NAVEGAÇÃO

- Painel
 - ▶ Página inicial do site
 - ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Tableau d'Informations
 - ▶ Apresentações
 - ▶ Comunidades
 - ▼ Nós e outras vozes
 - ▶ Pontuação
 - ▶ Questões sobre gramática e fonética
 - ▶ O repórter do Zé Perri
 - ▶ **O repórter de Saint-Exupéry**
 - ▶ O repórter da Escala de Florianópolis
 - ▶ O repórter da Linha
 - ▶ Entrevista Síncrona
 - ▶ Uma nova mídia
 - ▶ Cursos

O repórter de Saint-Exupéry

Redigir em grupo um resumo do *Caso Zé Perri* com ênfase no tema da comunidade.

O texto deve estar relacionado com o tema *Saint-Exupéry*, no contexto do *Caso Zé Perri*. Este texto, porém, deve ampliar a abordagem Quem, Quê, Quando, Como, Onde, e Por quê?

A comunidade deve buscar uma narrativa que realce aspectos interessantes do tema, que cativa a atenção e aprofunde o conhecimento de um eventual ouvinte sobre o assunto. Também deve ser considerada a possibilidade de utilização de recursos sonoros, músicas e depoimentos, possam ser encaixados no texto a fim de ilustrá-lo.

▼ Nova página

Novo título da página*
Saint-Exupéry

Formato ?

- * ☒ Formato HTML
- * ☐ Formato Creole
- * ☐ Formato NWiki

Grupo
Todos os participantes ▼

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso O Caso Zé Perri.

já estarão em uso a partir da Semana 2, como a correção de inadequações observadas no uso da língua francesa. Pode-se afirmar que a Semana 3 terá como foco fazer com que o participante compreenda como identificar e classificar alguns dos componentes principais da competência linguística, “definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se pode elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (ALVES, 2001, p. 157). Nestas tarefas, o professor vai intervir de forma pontual no cenário das competências lexical, gramatical, fonológica, ortográfica e ortoépica do participante, a fim de sanar problemas verificados anteriormente e não corrigidos pela própria comunidade do microcurso. Na tarefa S3-A3, entretanto, este tipo de mediação tenderá a intensificar-se, pois o processo de produção textual tornar-se-á mais complexo pela ampliação temática que identifica a reportagem e pela peculiaridade de estar-se produzindo graficamente um texto que se tornará tangível oralmente na tarefa final. Em relação à capacidade lexical, o próprio Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas pondera que o aprendente no nível B1 “[m]ostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem imprecisões graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assunto ou situações que não lhe são familiares” (ALVES, 2001, p. 161). Situação semelhante é observada em relação à correção gramatical, que diz respeito à compreensão e aplicação dos princípios que regem a formação de frases de forma tal que “[p]odem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro” (ALVES, 2001, p. 163). Considerando-se o domínio fonológico da língua francesa do aprendente do nível B1, observa-se que ele tem uma pronúncia inteligível, embora marcada por um acento estrangeiro e por desvios de pronúnciação (ALVES, 2001). O mesmo verifica-se em relação às competências da ortografia e ortoépia: o aprendente “[é] capaz de produzir uma escrita corrente que é, de modo geral, inteligível. A ortografia, a pontuação e a disposição do texto são suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo” (ALVES, 2001, p. 168). Além disso, quando lê em voz alta um texto preparado, pronuncia corretamente as palavras e mantém coerentes pontuação, ritmo e entonação. Embora a Semana 3 projete um número pequeno de atividades, será a mais intensa em relação ao aprimoramento da comunicação em francês do participante e à mediação ativa do professor.

No contexto da teoria esferológica, a Semana 3 apresentará essencialmente elementos de *solidariedade* e *inspiração*. Estes processos serão evidentes na atuação do professor, quando corrigirá deficiências linguísticas que não foram detectadas pela comunidade do microcurso, pois, simultaneamente, agirá como entidade de apoio ao conhecimento já adquirido pelo participante e como agente de um conhecimento que não existia. Esta ação será muito perceptível nas atividades S3-A1 e S3-A2, mas também estará presente na S3-A3, que propõe

ao participante um processo de insuflação também das competências de comunicação social e sobre a controvérsia do Zé Perri, processo que ocorrerá igualmente na atividade S3-A4.

No âmbito da Transmídia, as atividades S3-A1 e S3-A2 representarão, mais uma vez, a presença do princípio da *Dispersão vs. Profundidade*, pois vão se referir ao processo de ampliação do conhecimento necessário para a exploração do mundo criado em torno do Zé Perri. Interessante observar que as duas tarefas não dirão respeito diretamente à controvérsia, mas ao domínio da língua francesa, já que representarão um conhecimento necessário para que se obtenha um aprofundamento sobre as questões que envolvem diretamente a polêmica em razão de ela abranger personagens e publicações franceses. A tarefa S3-A3 continuará relacionada com o princípio da *Subjetividade*, porque significará um alastramento da atividade S2-A6. A mudança é que na tarefa da Semana 2 trabalhar-se-á no contexto da notícia, em busca da subjetividade do personagem ou ator da controvérsia, identificando quem ele é, onde se localiza e quais suas ações. Na atividade S3-A3, explorar-se-á o contexto da reportagem e toda a subjetividade do “personagem” será tratada agora do ponto de vista do autor do texto, que vai eleger informações e detalhes adicionais para ampliar a nova narrativa. Já a atividade S3-A4 terá como referência mais forte o princípio da *Performance*. A diferença em relação à atividade S1-A5 é que, enquanto a tarefa da primeira semana poderá ser definida como uma performance individual, voltada para o grupo do microcurso, agora se terá uma performance do microcurso para um indivíduo externo a ele. Trata-se, assim, de uma *performance* que iniciará um processo de dispersão. O participante necessitará apenas de um computador com acesso à internet para participar das atividades desta semana. O único incremento adicional será a utilização do aplicativo *Hangouts* do Google, para a entrevista síncrona com o entrevistado externo. A avaliação objetiva da semana será efetuada com base no resultado obtido no questionário da atividade S3-A2. O Quadro 26 apresenta uma visão geral da Semana 3.

Quadro 26 – Visão geral da Semana 3

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Aprendizagem	Língua Francesa	Princípio Transmídia	Esferas
Semana 3	Organizar o conjunto de informações obtidas por meio das diferentes vozes que opinam sobre <i>O Caso Zé Perri</i> para posterior posicionamento sobre a questão.	Compreender os processos gramaticais ou fonéticos utilizados incorretamente na apresentação individual.	Expor noções de ortografia, gramática, fonética ou conjugação apresentados com incorreções.	Compreensão	CO CE	Dispersão vs. Profundidade	Solidariedade
			Responder ao <i>Quiz</i> sobre as explanações.				
		Sintetizar em um texto único, os diferentes tipos de objetivos envolvidos entre os atores estudados no <i>Caso Zé Perri</i> .	Desenvolver um texto da comunidade sobre os produtores de conteúdo do <i>Caso Zé Perri</i> , que sintetize a classificação da semana anterior.	Síntese	CO CE EE	Subjetividade	
		Formular questionamentos sobre o contexto das publicações do Caso Zé Perri.	Entrevistar de forma síncrona e em francês, um dos atores envolvidos na divulgação no Caso Zé Perri.	Avaliação	COI	Performance	Inspiração

Fonte: Produção do autor.

Toda a comunicação da Semana 3 se dará em língua francesa.

4.4 SEMANA 4 – UMA NOVA MÍDIA

O objetivo geral da quarta semana do microcurso será gravar um programa radiofônico bilíngue, de quinze minutos, que expressará a opinião construída pela turma sobre *O Caso Zé Perri*. Objetivo este que se confundirá com a etapa final para o cumprimento do primeiro objetivo específico do microcurso e com o início efetivo dos encaminhamentos para a consecução do segundo objetivo específico. Portanto, espera-se que, ao começarem as atividades deste quarto módulo, já se tenha construído um ambiente online de discussão e interação sobre as implicações da controvérsia envolvendo Zé Perri no prototípico mercado editorial do Campeche e sua relação com a língua francesa. Nesta semana terão início os procedimentos práticos que vão culminar com a inserção do trabalho desenvolvido no microcurso neste mercado, por meio da produção de um programa radiofônico sobre *O Caso Zé Perri*.

Muitas tarefas executadas durante a Semana 4 ocorrerão simultaneamente, por isso a classificação que se propõe para as atividades, retratada no Quadro 27, tem um caráter essencialmente didático, que visa a representar separadamente o conjunto de processos concomitantes: criar um texto unificado a partir dos conteúdos produzidos pelas comunidades, acrescido de informações da entrevista da Semana 3; definir o ponto de vista que será defendido no programa; discutir alternativas para cada um dos quadros; redigir o texto final e preparar a montagem do programa radiofônico e, finalmente, fazer uma reunião presencial para gravar o programa.

Quadro 27 – Quadro descritivo das atividades da Semana 4

(continua)

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Código
Semana 4	Gravar um documentário radiofônico bilíngue de 15 minutos, que expresse a opinião da turma sobre o Caso Zé Perri.	Criar um texto unificado a partir das quatro composições da semana anterior acrescido de informações da entrevista.	Redigir um <i>wikitexto</i> geral a partir do texto das comunidades.	S4-A1
		Definir e redigir, no texto unificado, o ponto de vista que será defendido pela turma no programa radiofônico.	Participar do Fórum específico.	S4-A2
		Discutir alternativas para o texto de cada uma das partes estipuladas para o programa radiofônico.	Discutir o texto de forma síncrona.	S4-A3

		Redigir texto final e preparar montagem do programa radiofônico.	Redigir um <i>wikitexto</i> .	S4-A4
		Gravar programa radiofônico.	Encontro presencial.	S4-A5

Fonte: Produção do autor.

A coluna código descreve a ordem de execução da atividade dentro do módulo semanal.

A tarefa inicial da quarta semana do microcurso, S4-A1, consistirá em reunir em um texto único os quatro textos redigidos dentro das comunidades, complementados com informações obtidas durante a entrevista síncrona da Semana 3. Presumindo que, na atividade S3-A3, cada comunidade já terá efetuado uma síntese do seu texto, entende-se que já houve uma primeira redução do tema ao que ele tem de essencial. Porém, este resumo considerará apenas o assunto vinculado àquela comunidade. Na tarefa S4-A1, deverá ser efetuada nova síntese, agora visando a eliminar informações repetidas desnecessariamente e a dar ao texto uma organização sequencial lógica, que apresentará o assunto no contexto do que foi pesquisado nas quatro comunidades, de forma coerente e coesa. A atividade acontecerá por meio de um *wikitexto*, no qual cada comunidade vai postar o seu texto original. Após a postagem inicial, os demais integrantes do microcurso poderão manipular os textos, organizando-os de modo a dar-lhes uma forma integrada. Durante a construção do texto já ficará evidente qual é o posicionamento dos participantes do microcurso em relação à polêmica sobre *O Caso Zé Perri* (tarefa S4-A2). As tarefas S4-A1 e S4-A2 vão se confundir no caso de haver unanimidade sobre o ponto de vista a defender. Caso não haja concordância, os participantes deverão efetuar uma breve discussão sobre qual será a opinião defendida no programa radiofônico por meio do fórum específico da Semana 4, no qual a polêmica deverá ser superada por intermédio do uso de argumentos que conduzam a um consenso mínimo. Ou, então, os participantes poderão explorar esta eventual divergência no texto, apresentando os dois modos antagônicos de ver a questão e deixando que o leitor/ouvinte construa o seu posicionamento a partir dos argumentos que serão elencados pelas partes conflitantes. O Quadro 28 e a Figura 19 apresentam a descrição da atividade e a tela no *Moodle* da tarefa S4-A1.

Quadro 28 – Descrição da atividade S4-A1

Neste texto devem ser incluídas as composições desenvolvidas nas quatro comunidades e deve ser iniciado um processo de síntese dos temas relevantes para a montagem do programa radiofônico.
--

Fonte: Produção do autor.

Figura 19 – Representação da atividade S4-A1 no Moodle

Correspondente Escolar
Português - Brasil (pt_br)
Admin User

O Caso Zé Perri

Painel
Cursos
Teste1
Uma nova mídia
Texto unificado
Síntese
Visualizar

Pesquisar wikis

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- Páginas do site
- Curso atual
 - Teste1
 - Participantes
 - Emblemas
 - Tableau d'Informations
 - Apresentações
 - Comunidades
 - Nós e outras vozes
 - Uma nova mídia
 - Texto unificado**
 - Criar nova página
 - Visualizar
 - Editar
 - Comentários
 - Histórico
 - Mapa
 - Arquivos
 - Administração
 - Redação do texto final

Visualizar
Editar
Comentários
Histórico
Mapa
Arquivos
Administração

Grupos separados
Todos os participantes

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

O Quadro 29 apresenta a atividade S4-A2, enquanto a Figura 20 exibe a tela do *Moodle* para a tarefa na mesma ordem.

Quadro 29 – Texto da atividade S4-A2

Redação do texto final.

Este fórum deve ser utilizado para as discussões sobre o processo de sintetização dos textos efetuados nas quatro comunidades da Semana 3 em um único texto que vai servir de base para o programa radiofônico.

Fonte: Produção do autor.

A atividade S4-A3 terá por objetivo discutir alternativas para a construção dos textos de cada um dos módulos que integram os blocos do programa radiofônico, adaptando-os ao que estipula a estrutura da tarefa S1-A6. Deverão ser redigidos os textos preliminares para a introdução geral contemplando os seguintes elementos: manchete, introdução dos apresentadores do programa, enfoque tratado no primeiro bloco e texto de fechamento da primeira parte do programa; abertura do segundo bloco, o desenvolvimento do ponto de vista que será explorado e o fechamento da segunda parte do programa radiofônico, além de definir os elementos que vão compor a ficha técnica. A tarefa S4-A3 será executada por intermédio de uma discussão síncrona entre os participantes do microcurso e mediada pelo jornalista coordenador do curso e pelo professor de francês. Nesta atividade, deverá ser levantado o acervo de sonoplastia passível de obtenção, incluindo-se trechos de músicas, sons gravados antecipadamente ou que poderão ser gravados, trechos da entrevista síncrona da atividade S3-A3 ou qualquer outro tipo de registro sonoro que poderá ser aproveitado na montagem do programa radiofônico. É recomendável que, já nessa atividade, seja definido um novo tipo de agrupamento entre os integrantes do microcurso, baseado na habilidade individual para desempenhar os trabalhos necessários. Tratar-se-á de uma divisão informal de tarefas. Aqueles que têm maior talento para a redação vão se ocupar com a produção textual; os que têm mais facilidade para a captação de sons ficarão responsáveis pela sonoplastia, enquanto outros vão se ocupar da montagem do programa. No Quadro 30 as orientações da tarefa S4-A3 e, logo abaixo, a Figura 21 com a tela do *Moodle*.

Quadro 30 – Apresentação da atividade S4-A3

Montagem.

Nesta discussão síncrona, os participantes devem discutir alternativas para a montagem do programa radiofônico.

Fonte: Produção do autor.

Figura 20 – Atividade S4-A2 no Moodle

Correspondente Escolar Português - Brasil (pt_br) Admin User

O Caso Zé Perri

Painel > Cursos > Teste1 > Uma nova mídia > Redação do texto final

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▾ Teste1
 - Participantes
 - Emblemas
 - Tableau d'Informations
 - Apresentações
 - Comunidades
 - Nós e outras vozes
 - ▼ Uma nova mídia
 - Texto unificado
 - Redação do texto final
 - Montagem
 - Texto final
 - Cursos

ADMINISTRAÇÃO

- ▼ Administração do fórum
 - Editar configurações
 - Papéis atribuídos localmente
 - Permissões
 - Verificar permissões
 - Filtros
 - Logs
 - Backup
 - Restaurar
 - Modo de assinatura
 - Mostrar assinantes
- Administração do curso
- Mudar papel para...

Redação do texto final

Este fórum deve ser utilizado para as discussões sobre o processo de sintetização dos textos efetuados nas quatro comunidades da Semana 3 em um único texto que vai servir de base para o programa radiofônico.

▼ Contrair tudo

▼ Novo tópico de discussão

Assunto*

Mensagem*

Assinatura de discussão ☒

Anexo ☐

Tamanho máximo para novos arquivos: ilimitado, máximo de anexos: 9

Arquivos

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

Figura 21 – Visualização no Moodle da atividade S4-A3

Correspondente Escolar Português - Brasil (pt_br) Admin User

O Caso Zé Perri

Painel ▶ Cursos ▶ Teste1 ▶ Uma nova mídia ▶ Montagem

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Tableau d'Informations
 - ▶ Apresentações
 - ▶ Comunidades
 - ▶ Nós e outras vozes
 - ▼ Uma nova mídia
 - Texto unificado
 - Redação do texto final
 - Montagem
 - Clique aqui para entrar no chat agora
 - Versão sem frames e Javascript
 - ▶ Usuários atuais
 - Texto final
 - ▶ Cursos

ADMINISTRAÇÃO

▼ Administração do chat

- Editar configurações
- Papéis atribuídos localmente
- Permissões
- Verificar permissões
- Filtros
- Logs
- Backup
- Restaurar

Montagem

Nesta discussão síncrona, os participantes devem discutir alternativas para a montagem do programa radiofônico.

Grupos separados

[Clique aqui para entrar no chat agora](#)

[Versão sem frames e Javascript](#)

[Ver sessões encerradas](#)

Usuários atuais

 Admin User
Idle: 47 segundos

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

O processo de roteirização do programa acontecerá na tarefa S4-A4. Esta atividade terá por objetivo redigir o texto definitivo, já separado nas diferentes seções do programa, e preparar os registros sonoros que serão utilizados, adequando-os para a inserção nos espaços determinados pelo texto, a fim de que formem uma composição única. Essa atividade será executada por meio de um *wikitexto* específico, no qual deverá ficar marcado, de forma muito clara qual será o locutor responsável pelo trecho a ser lido. Quando se tratar de registro sonoro, deverá haver uma diferenciação no tipo utilizado e deverá ser incluído o texto completo da citação, acrescido da informação do tempo total de duração do trecho na mídia original. Em se tratando de músicas ou registros sonoros não textuais, deverão ser indicadas apenas a marcação de início e de fim na mídia original. O trabalho será acompanhado pelo coordenador do curso, que pode sugerir alterações de ordem técnica para a montagem, e pelo professor de francês, que fará a revisão final. O coordenador vai efetuar a transcrição do texto final para a lauda radiofônica e a roteirização final para o técnico de gravação. Ele também ficará responsável por recolher os registros sonoros selecionados para utilização, que já deverão estar no formato mp3. O Quadro 31 apresenta a atividade S4-A4. Já a Figura 22 ilustra a tela do *Moodle* para a tarefa S4-A4.

Quadro 31 – Última atividade no AVA

Texto final.

Este texto deve ser construído de forma a espelhar o que os participantes pretendem para o programa radiofônico.

Fonte: Produção do autor.

A gravação do programa radiofônico será a última atividade do microcurso. Identificada como atividade S4-A5, terá uma peculiaridade em relação a todas as demais: será a única originalmente prevista para ser uma atividade presencial. Deverá ser agendada para uma data em que a grande maioria dos participantes do microcurso possa estar presente no estúdio de gravação. Neste exercício, os integrantes do microcurso receberão as laudas radiofônicas com o texto previamente selecionado para sua leitura e preparar-se-ão para efetuar a locução. É recomendável que os participantes responsáveis pela roteirização do programa acompanhem todo o processo de montagem, que será executado pelo técnico do estúdio. Antes da finalização do programa, os participantes serão convidados a ouvir a sequência completa do roteiro, para identificar eventuais falhas de montagem. Havendo aprovação, o trabalho será finalizado. Neste dia, os participantes do microcurso serão convidados a emitir uma autoavaliação, atribuindo uma nota entre zero e dez sobre o incremento que observaram em relação à comunicação em língua francesa após a participação no microcurso, que será encerrado.

Figura 22 – Tela do Moodle da atividade S4-A4

Correspondente Escolar Português - Brasil (pt_br) Admin User

O Caso Zé Perri

Painel > Cursos > Teste1 > Uma nova mídia > Texto final > Editar > Texto final > Editar

Pesquisar wikis

NAVEGAÇÃO

Painel

- Página inicial do site
- ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ Teste1
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Tableau d'Informations
 - ▶ Apresentações
 - ▶ Comunidades
 - ▶ Nós e outras vozes
 - ▼ Uma nova mídia
 - Texto unificado
 - Redação do texto final
 - Montagem
 - Texto final
 - Criar nova página
 - Visualizar
 - Editar
 - Comentários
 - Histórico
 - Mapa
 - Arquivos
 - Administração
- ▶ Cursos

ADMINISTRAÇÃO

▼ Administração da wiki

- Editar configurações
- Papéis atribuídos localmente
- Permissões

Texto final

Este texto deve ser construído de forma a espelhar o que os participantes pretendem para o programa radiofônico.

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

Texto final

▼ Contrair tudo

▼ Editando a página 'Texto final'

Formato HTML

Tags Sem seleção

Fonte: moodle.correspondente.jor.br – curso *O Caso Zé Perri*.

A considerar-se o contexto do capítulo quinto do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (ALVES, 2001), a Semana 4 do microcurso apresentará a retomada de alguns elementos já apresentados nos módulos anteriores, pois se tratará da aplicação na tarefa final de todo o conhecimento adquirido durante o curso. Entretanto, é preciso reconhecer que o tema essencial a destacar na quarta semana do microcurso será a “Arquitetura do texto”. Definida como “o conhecimento das convenções de organização de um texto numa dada comunidade” (ALVES, 2001, p. 175), estará inserida no âmbito da competência discursiva, que tratará da habilidade do aprendente de organizar sequências de frases capazes de produzir discursos coerentes, adequados à situação em que são utilizados e eficazes sob o ponto de vista retórico. São inerentes à Arquitetura do texto, a capacidade de estruturar a informação de modo que possa realizar várias macrofunções, como descrição, narração e exposição. As estratégias utilizadas para contar pequenos episódios ou histórias também são relevantes. A disposição sequencial em que os tópicos de um texto são apresentados é decisiva para a construção de uma determinada argumentação.

Alves (2001, p. 175) pondera que “[g]rande parte da educação na língua materna é dedicada à construção das competências discursivas da criança” e que para o aprendiz de uma língua estrangeira, o desenvolvimento desta competência assume uma importância crescente, principalmente em níveis mais elevados de proficiência. Este autor destaca alguns aspectos da competência discursiva: flexibilidade em relação às circunstâncias, tomada de palavra, desenvolvimento temático, coesão e coerência. As atividades da Semana 4 representarão, em seu conjunto, o ponto culminante do processo de construção textual. É necessário mencionar, no entanto, que este processo não ocorrerá de forma individual, mas como o resultado do trabalho de um organismo coletivo. Poder-se-á analisar o programa radiofônico a ser produzido como um texto complexo, passível de verificação sobre o atingimento dos padrões esperados para a competência discursiva no nível B1 proposto por Alves (2001). De maneira sintética, poder-se-á observar que os participantes, como grupo, precisarão explorar o quesito “flexibilidade” pela circunstância imprescindível de integrar quatro textos em uma construção única, cuja forma será definida antecipadamente. Tal sintetização exigirá que desenvolvam mecanismos de entrada para novos locutores, de modo a manter um fluxo de continuidade e expansão temática por meio da concatenação de uma série de tópicos segmentados que se sucederão em uma estrutura linear sugerida pelo contexto.

Independentemente da estratégia escolhida pelos participantes para a apresentação final do programa, a sequência de locutores deverá se revezar circularmente, fazendo com que o encerramento de cada bloco seja narrado pelas mesmas vozes que iniciaram a seção. A

Semana 4, no que concerne ao tema esferológico, representará o estágio de animação máxima do microcurso. Tratar-se-á do momento em que as câmaras independentes, representadas pelas comunidades, deixarão de ser unidades isoladas para integrarem-se em uma única esfera em expansão. A informação contida em cada uma das comunidades passará a circular por todas as outras em um ambiente unificado, o que determinará uma situação de inspiração mútua entre as comunidades e mesmo entre os integrantes do microcurso. Neste estágio será necessário dedicar uma atenção especial ao grau de entropia do sistema. Embora seja altamente profícua para o desenvolvimento do aprendizado individual e para a construção do produto final do microcurso, a produção da tarefa final será uma fase de grande instabilidade. Por isso, haverá uma participação mais acentuada do professor e do coordenador do microcurso. A finalidade será estabelecer uma relação de solidariedade, e não de disputa, entre os participantes. Optar-se-á, assim, pela liberação dos participantes das tarefas essencialmente técnicas, como a transcrição dos textos para a pauta radiofônica e do roteiro para o coordenador, a fim de que se concentrem no processo de construção textual e para que a pouca familiaridade que têm com a manipulação destes procedimentos não desencadeie situações desnecessárias de tensão. O mesmo se dará em relação à correção do material produzido em língua francesa, que agora terá uma participação mais direta do professor. Concluída a tarefa final, entretanto, se terá a passagem do sistema para um outro nível esferológico. A animação interna do sistema passará a fazer diferença no ambiente externo. O microcurso representará um novo ente a figurar na vizinhança espumosa das obras sobre *O Caso Zé Perri*, ali desempenhará o papel de obra pronta nesta grande estrutura. Isso significará uma outra abordagem de estudo, pois até aqui se tratou de construir um sistema fechado para desenvolver o tema como uma ferramenta de aprendizado da língua francesa. A partir do programa radiofônico acabado, o microcurso deverá ser analisado como um novo componente no conjunto das obras produzidas sobre *O Caso Zé Perri*.

No terreno da narrativa transmídia, o desenvolvimento do programa radiofônico durante a Semana 4 do microcurso assumirá três princípios: *Performance*, *Subjetividade* e *Construção de Mundo*. Esses princípios estarão dispersos pelas atividades de tal forma que a identificação deles com uma tarefa específica se dará mais por uma questão de representação didática. A tarefa S4-A1 estará associada ao princípio da *Performance* porque se referirá à construção de um texto. Os participantes vão reunir em uma composição única o conjunto de impressões que terá sido redigido em cada uma das comunidades independentemente. As atividades S4-A2 e S4-A3 identificarão o processo de depuração desse texto, e terão como eixo norteador o ponto de vista construído sobre *O Caso Zé Perri* durante as semanas anteriores do curso. Tratar-se-á da visão pessoal de cada um dos participantes, refinada pelos diversos

estágios de discussão do grupo, e que, neste momento, passará a ganhar uma forma definitiva e definida como a opinião final do microcurso. A diferença essencial entre as duas tarefas é a sincronicidade, pois a primeira discussão será desenvolvida por meio de um fórum, em tempo diferido, enquanto a outra será realizada em tempo síncrono. A tarefa S4-A4 emergirá como resultado das duas anteriores e representará o estágio gráfico da montagem textual que será concretizada por meio da gravação sonora. Essas atividades serão identificadas com um princípio transmídia que aparecerá pela primeira vez, a *Criação de Mundo*. A conclusão do *wikitexto* representará o momento em que todo o trabalho desenvolvido se transformará em um objeto concreto de transmídia e, assim, passará a desempenhar o papel de nó de ligação com os demais mundos narrativos que integram o universo narrativo de *O Caso Zé Perri*, bem como com outros sistemas de narrativas que possam ser associados ao tema. A gravação do programa com as vozes dos locutores e outros recursos sonoros definirá também o princípio da *Performance*, mas agora voltado para o exterior, pois determinará o fim do ciclo interior do microcurso e o início do processo de dispersão dos conhecimentos constituídos nas quatro semanas de trabalho.

A produção do programa radiofônico significará o porquê da inclusão da categoria Criação na Taxonomia de Bloom original. Todo o processo didático e pedagógico sistematizado por meio da utilização dos conceitos esferológicos de *inspiração*, *solidariedade* e *animação*, conjugados com *Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia* e orientado a partir das seis categorias do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom findarão por

criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve[ndo] o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 429),

definição literal da categoria Criar da Taxonomia de Bloom revisada, o que justificará a sua utilização aparentemente deslocada, mas contextualmente pertinente. No Quadro 32, a visão geral da Semana 4.

Quadro 32 – Visão geral da Semana 4

	Objetivo geral	Objetivos específicos	Atividade	Aprendizagem	Língua Francesa	Princípio Transmídia	Esferas
Semana 4	Gravar um documentário radiofônico bilíngue de 15 minutos que expresse a opinião da turma sobre <i>O Caso Zé Perri</i> .	Criar um texto unificado a partir dos quatro resumos da semana anterior, acrescido de informações da entrevista.	Redigir um <i>wikitexto</i> geral a partir do texto das comunidades.	Síntese	Arquitetura do texto	Performance	Animação
		Definir e redigir, no texto unificado, o ponto de vista que será defendido pela turma no programa radiofônico.	Participar do Fórum específico.	Avaliação		Subjetividade	
		Discutir alternativas para o texto de cada uma das partes estipuladas para o programa radiofônico.	Discutir o texto de forma síncrona.	Aplicação		Construção de mundo	
		Redigir o texto final e preparar montagem do programa radiofônico.	Redigir um <i>wikitexto</i> .				
		Gravar o programa radiofônico.	Encontro presencial.	Criação		Performance	

Fonte: Produção do autor.

Toda a comunicação da Semana 4 se dará em língua francesa.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O AVA

A elaboração completa das atividades previstas para as quatro semanas do microcurso implica no atingimento dos objetivos propostos no Capítulo 4, que convergem aos objetivos gerais da dissertação: a montagem teórica de um curso online de francês que utilize recursos da narrativa transmídia, com potencial de aprimorar a capacidade de comunicação em língua francesa dos participantes.

Cabe mencionar que a utilização dos Sete Princípios da Narrativa Transmídia em associação com a teoria das *Esferas* de Sloterdijk (2016, 2010 e 2013) e com a Taxonomia de Bloom, propiciou a formulação de um itinerário didático e pedagógico que contemple os princípios recomendados por Jenkins e Kelley (2013, p. 14-20), embora não se tenha recorrido exatamente à mesma fundamentação teórica do texto dos autores estadunidenses. O destaque a essa confluência é importante porque Jenkins (2010) alerta que é necessário ter cautela na utilização dos Sete Princípios da Narrativa Transmídia como modelo a ser aplicado em um ambiente de sala de aula, porque esses princípios tratam de uma sistemática desenvolvida para um modo comercial de produção. Portanto, a conclusão de que o desenho instrucional aplicado a *O Caso Zé Perri* é compatível com o guia de estratégia curricular proposto em Jenkins e Kelley (2013) garante que a concepção didático-pedagógica idealizada nesta dissertação esteja de acordo com as premissas dos pesquisadores estadunidenses que lhe servem de referência teórica.

O entendimento de que haverá o alcance pleno do objetivo geral do curso decorre da análise da sua estratégia pedagógica. Os participantes já possuirão um nível intermediário de conhecimento em francês. No curso serão expostos a contextos em que precisarão atualizar o vocabulário e utilizar as estratégias de construção textual, pois deverão adaptar-se ao cenário da produção radiofônica. Necessitarão, ainda, construir uma narrativa a partir de uma polêmica da qual tiveram conhecimento aprofundado somente depois do início do curso. Por fim, serão solicitados a corrigir, ou terão corrigidas pelo professor, eventuais falhas de comunicação em língua francesa verificadas durante as quatro semanas de atividades. Este conjunto de ações, ambientado em um contexto de aprendizado emergente, cuja característica principal é a construção de uma inteligência coletiva não deixa dúvidas quanto às possibilidades efetivas de aprimoramento da comunicação em francês dos participantes. A mensuração objetiva desse incremento, entretanto, somente poderá ser conhecida com a aplicação prática do curso, ação que ultrapassa os objetivos desta dissertação.

O que foi descrito até aqui representa o núcleo das ideias que se pretende expressar nesta monografia, ante o quadro teórico escolhido e o recorte temático proposto. Sem a presunção de ter esgotado o tema, pretendeu-se apenas apresentar a contribuição de uma alternativa para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira por meio do uso da narrativa transmídia. O que segue são ponderações sobre o percurso de pesquisa e novas abordagens que emergiram nesse itinerário, mas que não foram exploradas devido à delimitação imposta pelos objetivos de pesquisa estabelecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a argumentação construída nesse texto acadêmico teve como finalidade responder teoricamente ao questionamento científico inicialmente proposto: a utilização da narrativa transmídia como ferramenta participativa em um ambiente de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode gerar uma resposta que objetive o desenvolvimento da competência linguística? Para se enfrentar tal questão estabeleceu-se o objetivo geral de desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com o uso de recursos transmidiáticos que estimulem os estudantes a ampliar sua competência linguística na língua francesa, juntamente com dois objetivos mais específicos. O primeiro deles foi desenvolver uma unidade de ensino-aprendizagem de língua francesa em um AVA. O segundo, explorar a narrativa transmídia como instrumento de ensino-aprendizagem em um contexto participativo e de valorização da literatura regional.

Em busca do alcance das metas estabelecidas, no capítulo seguinte à introdução examinou-se a trilogia *Esferas*, de Peter Sloterdijk. De *Bolhas*, aproveitaram-se as noções de *inspiração*, *solidariedade* e *animação*, bem como a ideia de convergência entre a teoria das *Esferas* e a teoria da mídia e a orientação de não temer o envolvimento com outras visitações teóricas. De *Globos*, a concepção de expansão e circulação. Por fim, em *Espumas* abordaram-se os fundamentos de estudar o que é aparentemente frívolo como algo essencial, procurando ilustrar a abstração da ideia filosófica de Sloterdijk com exemplos do âmbito da comunicação de massa. A fim de contextualizar o fenômeno como uma ação de espectro temporal, geográfico e político mais amplo, buscaram-se breves experiências na Alemanha comunista, na América Latina e mesmo em um exercício acadêmico pessoal do autor, que faz da música de Vitor Ramil um instrumento de ergonomia literária para o estudo de José de Alencar.

Ainda no mesmo capítulo, mas em seção distinta, conceituou-se narrativa transmídia, conforme proposta de Henry Jenkins. Abordou-se a trajetória de pesquisa deste autor desde a publicação original de *Invasores do texto*, Jenkins (2015), cuja data de lançamento original remonta ao ano de 1992, mas com ênfase na definição de *Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia*, Jenkins (2009b, 2009c, 2010) e sua similaridade com a franquia de entretenimento *Matrix*. Além disso considerou-se a proposta de aplicação da narrativa transmídia como elemento de mediação para o desenho de uma estratégia curricular para as aulas de letras, artes e literatura, desenvolvido em Jenkins e Kelley (2013). Nessa publicação, o tema condutor escolhido foi o clássico da literatura de língua inglesa, *Moby-Dick*, abordado

sob a perspectiva de uma leitura criativa, que não se opõe ao texto e em vez disso procura ampliar suas possibilidades tanto pelo preenchimento de eventuais lacunas, como por meio da releitura em uma peça de teatro com temática moderna, mas que mantém muitas das questões culturais abordadas por Melville ainda no século XIX.

O capítulo de número três tratou sobre a amizade entre o pescador Deca Rafael e o funcionário da *Aéropostale* no Campeche do final dos anos 1920. Descreveu toda a polêmica criada em torno dessa amizade, por conta da associação que se fez entre o Zé Perri e o piloto da companhia aérea, Antoine de Saint-Exupéry. Nesse contexto, Saint-Exupéry foi retratado como um aficionado da aviação, que descreveu parte da história da linha de correio aéreo Toulouse–Santiago do Chile por meio da sua obra ficcional. Mostrou-se, também, como das páginas de Saint-Exupéry surgiram histórias derivadas, devido à grande fama que o piloto alcançou como escritor. Uma dessas narrativas, o relato da amizade entre Deca e Zé Perri, teve como cenário o Campeche e também se confundiu entre ficção e realidade. Diante da ausência de documentos capazes de confirmá-la, teve como fonte principal a memória daqueles que foram contemporâneos do campo de pouso da *Aéropostale* no sul da ilha de Florianópolis. O fato teve força simbólica suficiente para gerar no Campeche um protossistema literário com características inerentes tanto à literatura regional quanto à cultura participativa a partir da metade da década de 1990.

A peculiaridade de marcar o cruzamento entre a literatura regional e a cultura participativa tornou o tema ideal para ser explorado no AVA proposto. Com o propósito de orientar o desenho instrucional de um microcurso de aperfeiçoamento linguístico para falantes de francês no nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, introduziu-se a metodologia proposta pela Taxonomia de Bloom, acrescida do último nível da Taxonomia de Bloom revisada. Além dessa orientação teórica, a formulação pedagógica do curso fez uso dos princípios *inspiração*, *solidariedade* e *animação*, propostos por Sloterdijk, e *Os Sete Princípios da Narrativa Transmídia*, Jenkins (2009b, 2009c), também determinaram o percurso de ensino-aprendizagem do microcurso de quatro semanas, cujo objetivo geral foi produzir um programa radiofônico bilíngue sobre *O Caso Zé Perri*. Com a formulação teórica proposta nesta dissertação, espera-se que a posterior aplicação prática do microcurso obtenha o atingimento dos seguintes objetivos propostos: construir um ambiente de discussão sobre a polêmica, considerando sua relação com a língua francesa, e desenvolver os fundamentos da narrativa transmídia como processo de comunicação em múltiplas plataformas de mídia.

Para isso, o primeiro módulo semanal do microcurso descreveu o processo sugerido para a apresentação do curso aos participantes e desses entre si. A segunda semana relatou a

proposta de mecanismo instrucional para o entendimento da controvérsia, fundamentado na interação entre os colegas a partir da leitura de textos sobre o caso. A terceira semana mostrou como se pretende que os participantes desenvolvam a redação de textos radiofônicos. Na seção dedicada à última semana do microcurso foram apresentadas as propostas para o aprimoramento dessa produção textual, já visando o processo de montagem e gravação do programa. Foi proposto que durante todo o período de aplicação do microcurso os participantes sejam convidados a se envolver na melhoria contínua da comunicação em francês dos colegas por meio da correção de eventuais inexatidões cometidas por estes. Quando essa interação participativa não mostrar eficácia, o professor de francês deverá interferir, efetuando a correção necessária. A construção metodológica empregada ao microcurso sugere a conclusão de que na aplicação prática ele alcançará os objetivos propostos por Jenkins e Kelley (2013), embora utilizando uma proposta teórica modificada. Dentre as questões comuns potencialmente alcançadas, pode-se citar: o incentivo à participação cultural; a produção de novos conhecimentos e perspectivas para as aulas de letras, literatura ou artes; a ampliação das formas tradicionais do estudo literário, por meio da integração com os estudos sobre a mídia com bases na cultura popular, aqui representada pela literatura regional, e na tecnologia.

Para cumprir o itinerário de pesquisa exposto, foram significativos os desafios e espera-se que da mesma amplitude sejam os benefícios que advenham dessa pesquisa acadêmica. Dentre as dificuldades pode-se enumerar a complexidade de tratar simultaneamente temas relativos a três áreas diferentes do conhecimento, Letras, Pedagogia e Comunicação, a partir de textos escritos em quatro línguas diferentes: português, francês, inglês e espanhol.

Uma primeira conveniência desse tipo de abordagem é que se vislumbra a utilização de uma metodologia transdisciplinar. O tratamento plural a um conjunto de disciplinas apresenta distorções em relação à abordagem feita no escopo de uma única matéria. E nesta dissertação não foi diferente. Qualquer análise que leve em conta apenas os pressupostos particulares de uma área específica como Letras, Pedagogia ou Comunicação, por exemplo, pode encontrar eventuais imprecisões conceituais nesse trabalho. Mas um olhar retrospectivo sobre o texto comprova que ele foi escrito considerando o que Paviani (2008, p. 22) define, preliminarmente, como transdisciplinaridade:

[a] condição epistemológica da transdisciplinaridade, numa primeira definição, reside na possibilidade de ultrapassar o domínio das disciplinas formalmente estabelecidas e, numa segunda definição, consiste na possibilidade de estabelecer uma ponte entre os saberes. Isto é, entre a ciência, a arte, a religião, a política, etc. Além de transcender as relações internas e externas de duas ou mais disciplinas, a transdisciplinaridade aponta para a exigência de uma maturidade intelectual, para uma espécie de sabedoria em que se põem em contato a ciência com a vida, as manifestações éticas e estéticas, os valores e as normas sociais.

Algumas evidências do conceito citado emergem do texto da dissertação. Sloterdijk (2016, p. 14), quando faz alusão ao dístico da academia de Platão, refere que a vida é uma questão de forma e “que existe uma espécie de teoria que sabe mais sobre a vida do que a vida ela própria”. O prefixo *trans* utilizado por Henry Jenkins para definir seu método de análise em relação à mídia e à forma como apresenta o resultado no contexto narrativo: histórias dispersas de significado parcial, que só têm sua significação completa quando analisadas em conjunto. As alusões que Jenkins, Ford e Green (2014) fazem em relação à Política, à Religião e à Pedagogia, bem como as referências de Jenkins e Kelley (2013) sobre um conhecimento que mantém instâncias na cultura popular e na tecnologia.

É indiscutível que se está falando de uma nova área do conhecimento que envolve a Pedagogia e a Comunicação e, no caso específico desse trabalho, Letras, Literatura e aspectos da cultura regional. No Brasil esta área do conhecimento é denominada Educomunicação:

uma nova área que trabalha na interface comunicação e educação, mas também sinaliza para uma circunstância histórica, segundo a qual os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento se fazem considerando o papel de centralidade da comunicação (CITELLI; COSTA, 2011, p. 7).

Deve-se ponderar, entretanto, que uma abordagem atualizada sobre o tema deve incorporar a Informação como outra disciplina a ser embutida nesse contexto, devido ao caráter pervasivo da informática em relação à Comunicação, e é dentro dessa perspectiva que se propõe os possíveis desenvolvimentos para o trabalho acadêmico apresentado.

Dentre os desdobramentos desta dissertação com vistas a análises futuras, a primeira que emerge é a aplicação prática do conceito teórico desenvolvido, a fim de verificar sua eficácia em uma situação real de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Nesta dissertação propõe-se a construção teórica para a trajetória instrucional de um curso de francês dotado de recursos da narrativa transmídia, o que foi feito. A aplicação efetiva do modelo desenvolvido pertence a um outro momento da pesquisa, pois durante a execução prática da proposta podem surgir situações não previstas que demandem a busca por soluções que tendem a melhorar a proposta teórica apresentada. Recomenda-se a análise do projeto no âmbito da produção cultural e do Direito Autoral.

Para finalizar, recorre-se às expressões anotadas no início da dissertação, que falam sobre a importância do aperfeiçoamento do sistema educacional, para que contribua com a formação dos jovens e prepare-os para que atuem como agentes de desenvolvimento. Sentenças que remetem para a formação profissional. No entanto, grande parte do texto foi dedicado à análise de atividades de aprendizagem associadas ao entretenimento. Parece não ser uma questão nova. Jacquinet (1977, p. 141, grifos do autor) ante uma situação análoga já

questionava: “É da natureza das coisas que haja uma diferença fundamental entre o *fato de aprender e o fato de se divertir?*”¹⁰³. Para responder, recorreu a Brecht (1978, p. 49):

O que podemos dizer é que a oposição entre aprender e divertir- se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá de existir. A aprendizagem que conhecemos da escola, da preparação profissional etc... é indubitavelmente penosa. Mas deve ter-se em conta em que circunstâncias e para que objetivo ela se processa.

O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte.

Conjectura que remete para a formulação de um corolário sobre o que sustenta De Masi (2000), obra da qual foi retirada a epígrafe para esta dissertação: uma forma de medir o nível de desenvolvimento social de um povo é observar o que as pessoas aprendem enquanto se divertem. O que se fez até aqui foi propor que se pense nas questões da identidade regional, mesmo quando se estuda uma língua estrangeira, ainda que para divertir-se.

¹⁰³ No original: “Est-il dans la nature des choses qu’il y ait une différence fondamentale entre le fait d’apprendre et le fait de se divertir?”.

6 REFERÊNCIAS

ALLEN, Matthew. Tim O'Reilly and Web 2.0: The economics of memetic liberty and control. **Communication**, politics and culture. 42 (2). 2009. p. 6-23. Disponível em: http://espace.library.curtin.edu.au/R?func=dbin-jump-full&local_base=gen01-era02&object_id=130976. Acesso em: 06 nov. 2016.

ALVES, José Matias (dir.) **Quadro europeu comum de referência para as línguas** – aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário. Porto: ASA, 2001.

ARENDT, João Claudio; FREITAS, Marcos A. do A. de. Os pingos de Alencar: pervasividade regionalista e reconfigurações fronteiriças de *O Gaúcho* até *délibáb*. **Contexto** – revista do programa de pós-graduação em Letras UFES, Vitória, n. 31, p. 163-198, 2017/1. Disponível em <<http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/14941>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias da desigualdade**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp; CEM, 2015.

ASSOCIAÇÃO MEMÓRIA DA AÉROPOSTALE NO BRASIL. **A Aéropostale**: epopeia do século XX. Florianópolis, 2014. Disponível em: <www.zeperri.org>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BAPTISTE, Auréliane; MARTY, Roselyne. **Réussir le DELF B2**. Paris: Didier, 2010. (Acompanha CD)

BARBERO, Jesús Martín. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134. (Coleção educomunicação)

BARBERO, Jesús Martín. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Por uma outra comunicação**. Tradução de Eliana Aguiar. 3a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 57-86.

BARBERO, Jesús Martín. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2003. (Coleção comunicação-estudos)

BONACCORSI, Julia; BOURDAA, Mélanie; RAICHVARG, Daniel. Introduction. In: BONACCORSI, Julia; BOURDAA, Mélanie; RAICHVARG, Daniel (Dirs.). **Arts et créations**, au prisme des TIC. Paris: L'Harmattan, SFSIC, 2015. p. 12-15 (e-book)

BOURDAA, Mélanie. Un projet éducatif et collaboratif autour du MOOC "Comprendre le transmedia storytelling". **Eduquer|Former**, Paris, n. 46/1-2, 2014, p. 17-29. Disponível em: <<http://eduquer-former.icp.fr/?journal=ef&page=article&op=view&path%5B%5D=54>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BOURDAA, Mélanie; ALLARD, Laurence. MOOC et Études Culturelles: que la créativité soit avec vous!. **Mise au point** [online], s.l., n. 7, mai 2015. Disponível em <<http://map.revues.org/1888>> Acesso em 11 abr. 2016.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Tradução: Fiamma Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRESSAN, Renato Teixeira. Dilemas da rede: Web 2.0, conceitos, tecnologias e modificações. **Anagrama**: Revista científica interdisciplinar da graduação, v.1, n.2, 2007. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/view/6247>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

BRUNNER, José Joaquín. **El nuevo pluralismo educacional en America Latina**. Santiago: Flacso, 1991. Disponível em: <<http://www.flacsochile.org/slider/memoria-digital-flacso-chile/>>. Acesso em 21 abr. 2017.

CAPITAL Mística #222 - Antoine de Saint Exupéry — Mônica Cristina Correa [sic]. Entrevista concedida a Jaime Dalmau. Florianópolis: 04 fev. 2009. vídeo (48 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B4E3ytBN8j8>>. Acesso em 03 ago. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** — artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORDEIRO, Luiz Gustavo. Introdução. In: CORDEIRO, Luiz Gustavo. **A solução de Douglas-Radó do Problema de Plateau**. 2013. p. 7-8. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CORONA RODRÍGUEZ, José Manuel. ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia(l) de las narrativas. **Icono 14**, Madrid, v.14. n.1, 2016. p. 30-48. Disponível em: <<http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/919>> Acesso em 03 mar. 2016.

CORREIA, Mônica Cristina. A conexão brasileira de Saint-Exupéry. **Entrelivros**, [São Paulo], edição 14, jun. 2006. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/entrelivros/reportagens/a_conexao_brasileira_de_saint-exupery_imprimir.html>. Acesso em: 03 ago. 2016.

CORREIA, Mônica Cristina. **O aviador e o pescador = L'aviateur et le pêcheur**. Ilustrações de Juliana Góes. Florianópolis: Lagoa, 2013.

COUTURE, Jean-Pierre. **Sloterdijk**. Malden: Polity Press, 2016.

DE SAINT-EXUPÉRY A ZEPERRI. Concepção e argumento: Mônica Cristina Corrêa. Roteiro: Delmar Goulart e Branca Regina Rosa. Direção: Branca Regina Rosa. Direção executiva: Luis Felipe Harazim. [Florianópolis], 2011. 1 DVD (49 min), NTSC – 16:9.

DEGACHE, Christian; MANGENOT, François. Les échanges exolingues via internet: nouveau terrain d'exploration em didactique des langues. In: **Lidil**, Grenoble, v. 36, p. 1-12, 1 déc. 2007. Disponível em: <<http://lidil.revues.org/2373>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

FONDATION PIERRE-GEORGES LATÉCOÈRE. **Notes sur la vie de Pierre-Georges Latécoère**. Paris, atualizado em 08 oct. 2016. Disponível em: <<http://www.laligne.com/accueil.php>>. Acesso em 17 nov. 2016.

FONSECA, Juarez. Casa, milonga, livro, canção, tempo, Satolep. In: RAMIL, Vitor. **Songbook**. Caxias do Sul: Belas-Letras, 2013. p. 15-77.

GONNET, Jacques. Généalogie d'un concept ambigu: l'éducation aux médias. In: JACQUINOT, Geneviève (Dir.). **Les jeunes et les médias** – perspectives de la recherche dans le monde. Paris: L'Harmattan, 2002. p. 41-45.

GREEN, Shoshanna; JENKINS, Cynthia; JENKINS, Henry. "Normal female interest in men bonking": selections from the Terra Nostra Underground and Strange Bedfellows. In: JENKINS, Henry. **Fans, bloggers, and gamers: exploring participatory culture**. New York: New York University Press, 2006. (epub Kobo). Paginação irregular.

HUGUET, Jean. **Saint-Exupéry ou O ensinamento do deserto**. Tradução de Carmen Lúcia Cruz Lima Gerlach e Márcia Regina Barreto Moraes. Florianópolis: Insular, 2014.

INÁCIO, Getúlio Manoel. **Deca e Zé Perri**. Tradução de Jeanine Périé Abes. Capa e desenhos de José Nardi e Gesner Wilfried. Revisão de Demerval Florêncio da Rocha e Nelson Biacchi. Florianópolis: Edição do autor, 2001. Edição bilíngue português/francês.

JACQUINOT, Geneviève. **Image et pédagogie**. Vendôme: PUF, 1977.

JACQUINOT, Geneviève. **O que é um educador?** O papel da comunicação na formação dos professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1., 1998, São Paulo: NCE-USP, 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>>. Acesso em 29 out. 2016.

JENKINS, Henry. Transmedia storytelling: moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. **MIT Technology Review**. Cambridge: 15 jan. 2003a. Disponível em <<https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

JENKINS, Henry. Why the Matrix matters. **MIT Technology Review**. Cambridge: 06 nov. 2003b. Disponível em <<https://www.technologyreview.com/s/402277/why-the-matrix-matters/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. 2. ed. 4a. reimpressão. São Paulo: Aleph, 2009a.

JENKINS, Henry. Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling. In: **Confessions of an Aca-Fan**. The official weblog of Henry Jenkins, 12 Dec. 2009b. Disponível em <http://henryjenkins.org/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html>. Acesso em 15 out. 2016.

JENKINS, Henry. The revenge of the origami unicorn: seven principles of transmedia storytelling (Well, two actually. Five more on Friday). In: **Confessions of an Aca-Fan**. The official weblog of Henry Jenkins, 12 Dec. 2009c. Disponível em <http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html>. Acesso em 15 out. 2016.

JENKINS, Henry. Transmedia education: the 7 principles revisited. In: **Confessions of an Aca-Fan**. The official weblog of Henry Jenkins, 21 Jun. 2010. Disponível em: <http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html>

JENKINS, Henry. Lendo criticamente e lendo criativamente. **Matrizes**, São Paulo, ano 6, n. 1, p. 11-24, jul.- dez. 2012. Tradução: Gabriel Morato. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/375/pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

JENKINS, Henry. **Invasores do texto**: fãs e cultura participativa. Tradução de Érico Assis. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2015.

JENKINS, Henry. Democracy, civic engagement and activism. Introduction. In: JENKINS, Henry; ITO, Mizuko; boyd, danah. **Participatory culture in a networked era**. Cambridge: Polity Press, 2016. (epub Kobo). Paginação irregular.

JENKINS, Henry. et al. Enabling participation. In: JENKINS, Henry. et al. **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21st century. Chicago: MacArthur Foundation, [2006]. Disponível em: <https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em 27 ago. 2017.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. Tradução: Patrícia Arnaud. São Paulo, Aleph, 2014.

JENKINS, Henry; KELLEY, Wyn. (Ed.). **Reading in a participatory culture**: remixing Moby-Dick in the English Classroom. New York: Teachers College Press; Berkeley: National Writing Project, 2013.

JOHNSON, Steven. Plataformas. In: JOHNSON, Steven. **De onde vêm as boas ideias**. Tradução de Maria Luiz X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 146-175.

JUNKS, Kátia Regina. **Eles franceses voadores lá, nós ilhéus cá**. História do Campeche enquanto campo de pouso da aviação francesa. Primeira metade do século XX. 1995. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (História) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

KASPARY, Cíntia Voos. **Percursos de leitura em FLE a distância**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LASTRA, Ana. El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. **Icono 14**, Madrid, v.14. n.1, 2016. p. 71-94. Disponível em <<http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/902>> Acesso em: 03 mar. 2016.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIGNES AÉRIENNES LATÉCOÈRE COMPAGNIE GENERALE D'ENTERPRISES AÉRONAUTIQUES. **Historique**. [S.l.], [1926?]. 6 p. Disponível em <www.latecoere.com/web/files/historique.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LOBO, Edu. A fábrica. Intérprete: CRISTÓVÃO BASTOS et al. In: LOBO, Edu (Prod.). Cambaio. São Paulo: BMG, 2001. 1 CD. Faixa 9.

LOTZ, Amanda D. What old media can teach new media. In: JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Spreadable media**: creating value and meaning in a networked culture. Nova York: New York University Press, 2013. web exclusive essay.

LUCIANO, Naura Andrade; BOFF, Elisa; CHIARAMONTE, Marilda Spindola. Reflexões sobre os recursos para interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 192-210. [recurso eletrônico]

MAURER, Claudini Fabrícia. **A contribuição da narrativa transmídia para educação a distância**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

MESQUITA, Deleni; PIVA Jr, Dilermando; GARA, Elizabete Biani Macedo. **Ambiente virtual de aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos, e práticas pedagógicas no ensino a distância. São Paulo: Érica, 2014.

MOROZOV, Evgeny. **El desengaño de internet**. Tradução do inglês para o espanhol de Eduardo García Murillo. Barcelona: Ediciones Destino, 2012. (epub Kobo). Paginação irregular.

MOSIMANN, João Carlos. Santa Catarina na era da aviação. In: _____. **Catarinenses** - gênese e história. Florianópolis: Edição do autor, 2010. (Prêmio do Edital Elisabete Anderle de estímulo à cultura - 2009. Fundação catarinense de cultura). p. 427-432.

MOSIMANN, João Carlos. **Os aviadores franceses, a América do Sul e o Campeche**. Florianópolis: Edição do autor, 2012.

O PEQUENO Príncipe. Direção e Produção: Stanley Donen. Intérpretes: Richard Kiley; Bob Fosse; Steven Warner; Gene Wilder. Roteiro e Letras: Alan Jays Lerner. Música: Frederick Loewe. sl. Paramount Pictures, 1974. 1 DVD (88 min), colorido. Produzido por Videolar, sob licença de Paramount Home Entertainment Ltda. Baseado no livro “The little Prince”, de Antoine de Saint-Exupéry.

O'REILLY, Tim. Web 2.0: compact definition?. In: **Radar**, 01 oct. 2005. Disponível em: <<http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>>. Acesso em 06 nov. 2016.

OLIVEIRA, José Mendes de; CSIK, Márcia; MARQUES, Paulo. **Desenho de cursos**: introdução ao modelo ADDIE. Planejamento educacional de Guilherme Silva Milagres. Brasília: ENAP, 2015. Atualização abr. 2015. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/pt/web/pt-br/a-distancia>>. Acessos entre 28 abr. e 10 maio 2015.

PALHARES, Roberto. “Aprendizagem por correspondência”. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. 1ª reimpressão. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 48-55.

PAVIANI, Jayme. Relações de uma única realidade. In: PAVIANI, Jayme.

Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. 2 ed. rev. Caxias do Sul: EDUCS, 2008. p. 21-24.

PFROM NETTO, Samuel. Televisão e gravações em vídeo ensinam - e bem. In: PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam. Mídia e aprendizagem:** do cinema às tecnologias digitais. 3. ed. Campinas: Alínea, 2011.p. 157-188.

PRADO, Emílio. **Estrutura da informação radiofônica.** Tradução de Marco Antonio de Carvalho. São Paulo: Summus, 1989. (Novas buscas em comunicação v. 31)

PRADO LIMA, Maria de Fátima Webber do; WEBBER, Carine G. A Formação de grupos em ambientes digitais/virtuais. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais:** compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: EducS, 2010. p. 192-210. [recurso eletrônico]

RAMIL, Vitor. Moby-Dick: Je regarde, tu regardes, il regarde; nous regardons, vous regardez, ils regardent. Um essai sur Moby-Dick et Péquod. In: RAMIL, Vitor. **Péquod.** Traduzido para o francês por Luciana Wrege Rassier e Jean-José Mesguen. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 89-96.

RAMONET, Ignacio. **L'empire de la surveillance.** Paris: Galilée, 2015.

RAMONET, Ignacio. **L'explosion du journalisme:** des médias de masse à la masse des médias. Paris: Galilée, 2011.

RENÓ, Denis Porto. Narrativa transmedia y la “des-gobernabilidad” periodística. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v.34, n.2, p. 141-161, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135243>>. Acesso em: 15 out. 2016.

ROCCA, Adolfo Vásquez. Peter Sloterdijk; esferas, helada cósmica y políticas de climatización. **Eikasia.** Revista de Filosofía, Oviedo, ano 4, 25, p. 101-107, mayo 2009. Disponível em: <<http://revistadefilosofia.com/26-82.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

SAINT-DIZIER, Pierre-Roland; Cédric, FERNANDEZ. **Saint-Exupéry:** le seigneur des sables. Grenoble: Glénat, 2014. [BD]

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Cartas do pequeno príncipe.** Tradução de Magda Soares Guimarães. 4. ed. Belo Horizonte: 1961. Coleção Descoberta do Homem

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Correio sul.** Tradução de Pierre Santos.13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015a.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Tradução e posfácio de Monica Cristina Corrêa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015b.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Piloto de guerra.** Tradução e introdução de Monica Cristina Corrêa. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015c.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Terra dos homens.** Tradução de Ruben Braga. 32. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015d.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Voo noturno**. Tradução, apresentação e notas de Sandra Guimarães. São Paulo: Via Leitura, 2015e. (Coleção Saint-Exupéry).

SANCHES, André Emilio. **Das narrativas seriadas à cultura participativa: uma visão do universo ficcional de Jornada nas Estrelas**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som, 2015.

SANTOS, Yá dini do Canto Winterdos. **O uso de tecnologias no ensino de língua estrangeira através da pedagogia de projetos: uma reflexão**. 2014.47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SCHÜLER, Fernando (Cur.). **Peter Sloterdijk**. Porto Alegre: Fronteiras do pensamento, 2016. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SILVA, Robson Santos da. **Ambientes virtuais e multiplataformas online na EAD: didática e design tecnológico de cursos digitais**. São Paulo: Novatec, 2015.

SLOTERDIJK, Peter. **Bulles**: Sphères I. Traduzido do alemão para o francês por Olivier Mannoni. [Paris]: Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2010a.

SLOTERDIJK, Peter. **Globes**: Sphères II. Traduzido do alemão para o francês por Olivier Mannoni. [Paris]: Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2010b.

SLOTERDIJK, Peter. **Écumes**: Sphères III. Traduzido do alemão para o francês por Olivier Mannoni. [Paris]: Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2013.

SLOTERDIJK, Peter. **Esferas**: bolhas. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

STÜBEN, Jens. Literatura regional e literatura na região. Tradução de Thiago Benites dos Santos. In: ARENDT, João Claudio; NEUMANN, Gerson Roberto (Orgs.). **Regionalismus - regionalismos**: subsídios para um novo debate. Caxias do Sul: Educs, 2013.

WEBSTER, Paul. **Vida e morte do Pequeno Príncipe**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Marco Zero, 1994.