

INTERTEXTUALIDADE TRANSMÍDIA: DIÁLOGOS CONCEITUAIS NA EDUCAÇÃO

Daiana Antunes CORRÊA (Furb)¹

Resumo

O presente estudo analisa a intertextualidade transmídia no contexto da educação, a partir das contribuições de Marsha Kinder (1991), que investiga as relações entre televisão, cinema e videogames como parte de um sistema interconectado de produção de significados. A autora evidencia a existência de um *supersistema* de entretenimento caracterizado pela circulação de significantes entre mídias e pela constituição de uma espectralidade dual, simultaneamente passiva e interativa. O debate é ampliado por meio da articulação conceitual com Henry Jenkins (2006, 2022), ao discutir a cultura da convergência, com Marshall McLuhan (2007), ao problematizar a reorganização perceptiva promovida pelos meios, e com Ángel I. Pérez Gómez (2015), ao compreender a aprendizagem como participação em práticas culturais mediadas por sistemas simbólicos. O estudo examina como a intertextualidade transmídia estrutura modos de percepção, leitura, cognição e formação do imaginário infantil, discutindo suas implicações para a compreensão dos processos educativos na cultura digital.

Palavras-chave: Educação. Transmídia. Intertextualidade.

Abstract

The present study analyzes transmedia intertextuality in the context of education, based on the contributions of Marsha Kinder (1991), who investigates the relationships among television, cinema, and video games as part of an interconnected system of meaning production. The author identifies the existence of a supersystem of entertainment characterized by the circulation of signifiers across media and by the constitution of a dual spectatorship that is simultaneously passive and interactive. The debate is expanded through conceptual articulation with Henry Jenkins (2006, 2022), in his discussion of convergence culture; with Marshall McLuhan (2007), in his problematization of the perceptual reorganization promoted by media; and with Ángel I. Pérez Gómez (2015), in his understanding of learning as participation in culturally mediated practices structured by symbolic systems. The study examines how transmedia intertextuality structures modes of perception, reading, cognition, and the formation of the child's imaginary, discussing its implications for understanding educational processes in digital culture.

Keywords: Education. Transmedia. Intertextuality.

INTRODUÇÃO

A cultura midiática contemporânea alterou o modo como sujeitos aprendem a reconhecer padrões narrativos, interpretar signos e construir repertórios simbólicos. A circulação de personagens, universos ficcionais e convenções de linguagem entre televisão, cinema, videogames e ambientes digitais compõe um cenário em que a

¹ Mestranda em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/Furb). E-mail: daiana@atekgroup.com.br

compreensão de uma narrativa frequentemente depende de referências distribuídas em múltiplos meios. Esse ambiente desloca a educação para um campo em que a aprendizagem não se limita ao domínio de conteúdos escolares, mas envolve competência de leitura cultural, interpretação intertextual e discernimento crítico frente a ecossistemas narrativos e comerciais (Pérez Gómez, 2015).

Kinder (1991), em *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games*, ao investigar as relações entre televisão, cinema e videogames, propõe uma leitura estruturada do que denomina *supersistema* de entretenimento. Seu argumento não se restringe à constatação de que mídias se influenciam. A autora descreve uma organização cultural em que narrativas se articulam, circulam e se reconfiguram, produzindo continuidade simbólica e treinando formas específicas de espetatorialidade, atenção e participação. Trata-se de um quadro teórico que permite compreender como crianças aprendem a ler narrativas por meio de vínculos entre mídias, internalizando procedimentos interpretativos antes mesmo do contato com determinadas formas narrativas em contextos formais.

Jenkins (2006, 2022), ao analisar a convergência midiática, descreve esse processo como transformação cultural e não apenas como evolução tecnológica. Ao discutir o fluxo de conteúdos entre plataformas, a participação do público e a reorganização da produção cultural, o autor caracteriza uma ecologia midiática marcada pela circulação ampliada de narrativas e pela intensificação da colaboração interpretativa. A partir dessa formulação, este artigo propõe articular a noção de convergência com a proposta de *supersistema* elaborada por Kinder (1991), não como continuidade direta entre autores, mas como aproximação conceitual que permite compreender fenômenos associados às narrativas distribuídas e aos modos de participação na cultura digital.

A educação emerge como campo tensionado por esse deslocamento cultural. Se a formação cognitiva ocorre em ambientes narrativos interconectados, o currículo e as práticas pedagógicas precisam considerar os regimes de leitura e interpretação já exercitados fora da escola. McLuhan (2007) sustenta que os meios reorganizam percepção e experiência, interferindo em padrões de atenção, memória e sensorialidade, o que repercute diretamente nas condições de ensinar e aprender. A questão não consiste em incorporar temas midiáticos ao currículo, mas em compreender como a cultura

transmídia reconfigura os modos de leitura, participação e cognição que chegam às salas de aula.

Este estudo formula o seguinte problema de pesquisa: de que modo a intertextualidade transmídia, conforme descrita por Kinder (1991), permite compreender transformações nos processos de leitura, cognição, formação do imaginário infantil e quais implicações educacionais decorrem do *supersistema* de entretenimento e da espetatorialidade dual? O objetivo deste artigo consiste em analisar a intertextualidade transmídia como estrutura cultural e discutir suas implicações para a educação na cultura digital.

EDUCAÇÃO

No escopo desta pesquisa, a educação é compreendida como processo de formação situado em práticas culturais mediadas por linguagens, tecnologias e sistemas simbólicos. Essa definição desloca o debate da escola como único espaço de aprendizagem e permite considerar como repertórios, padrões interpretativos e disposições cognitivas se constituem no contato com artefatos culturais e narrativas distribuídas (Pérez Gómez, 2015).

Aprender implica participação em práticas sociais e apropriação de linguagens culturalmente organizadas. Mídias e tecnologias, nesse sentido, não são acessórios externos ao processo formativo, mas condições de produção de sentido que estruturam modos de compreender, interpretar e agir. A formação contemporânea ocorre em ecossistemas narrativos marcados por fluxos de informação, imagens e interações que antecedem e atravessam a experiência escolar (Pérez Gómez, 2015).

A contribuição de Kinder (1991) aprofunda esse deslocamento ao tratar televisão e videogames como ambientes formativos que reorganizam a relação com o cinema e com outras narrativas. A aprendizagem cultural envolve a internalização de convenções narrativas, o reconhecimento de padrões e o treinamento de expectativas de participação. Não se trata apenas de conteúdos consumidos, mas da incorporação de posições interpretativas que estruturam a experiência do sujeito como leitor, espectador e participante em sistemas narrativos articulados.

Desse modo, a alfabetização cultural contemporânea inclui competências de leitura intertextual e intermídia. O sujeito aprende a reconhecer variações de um mesmo universo narrativo em diferentes suportes, a identificar referências e a inferir relações entre textos. A escola encontra sujeitos que já operam com essas práticas de leitura, ainda que de forma não sistematizada. Ignorar esse repertório implica reduzir o diagnóstico pedagógico e desconsiderar a ecologia cultural que antecede a instituição escolar.

McLuhan (2007) sustenta que os meios reorganizam a experiência e moldam padrões de percepção. Mudanças de meio implicam transformações nas condições da atenção, na organização da memória e na forma como o sujeito estrutura sentido. A educação, portanto, não disputa apenas conteúdos, mas também formas culturais de perceber, interpretar e se relacionar com o conhecimento.

A atuação de (Kinder, 2016) em projetos de pesquisa e experimentação em narrativa interativa, como o *Labyrinth Project*, reforça a consistência de sua abordagem ao articular investigação teórica e produção de ambientes narrativos digitais. Essa dimensão evidencia que sua formulação não se limita à análise textual, mas se insere em práticas de construção e experimentação de sistemas narrativos, o que fortalece sua pertinência para pensar educação em contextos de cultura digital e transmídia.

TRANSMÍDIA

Kinder (1991) descreve um sistema no qual televisão, cinema e videogames operam de forma articulada como partes de uma rede cultural de significação. O *supersistema* de entretenimento funciona por meio da circulação de elementos narrativos e simbólicos que produzem continuidade, reconhecimento e expansão de universos ficcionais. A narrativa deixa de se esgotar em um único suporte e passa a existir como conjunto articulado de manifestações interdependentes.

Nesse contexto, o cinema não ocupa posição isolada nem hierarquicamente superior. Televisão e videogames não substituem o filme, mas o reinscrevem como repertório cultural anterior passível de retomada, paródia, reciclagem e apropriação. Antes mesmo da experiência direta na sala de exibição, crianças já aprendem a reconhecer o cinema como componente de um circuito narrativo ampliado. A aprendizagem cultural ocorre no interior de um sistema transmídia em constante expansão, no qual a

intertextualidade estrutura reconhecimento, expectativa e modos de participação (Kinder, 1991).

Jenkins (2006, 2022) descreve a convergência midiática como transformação cultural marcada pelo fluxo de conteúdos entre plataformas e pela ampliação das formas de engajamento do público. A narrativa transmídia assume, nesse horizonte, a forma de ecologia narrativa, na qual diferentes plataformas contribuem de modo específico para a construção de um universo ficcional, multiplicando pontos de entrada e modalidades de participação.

Ainda que Jenkins não dialogue diretamente com Kinder, sua análise da convergência permite reler a noção de *supersistema* sob novas condições culturais. Enquanto Kinder observa como a articulação entre mídias organiza continuidade simbólica e molda posições de recepção e participação, Jenkins descreve como a circulação ampliada e a colaboração interpretativa se intensificam na cultura digital. A aproximação entre esses referenciais não estabelece filiação teórica, mas possibilita compreender a aprendizagem cultural como prática situada em ambientes narrativos distribuídos, nos quais interpretar implica transitar entre plataformas e negociar sentidos em redes culturais (Kinder, 1991; Jenkins, 2006, 2022).

A educação, ao enfrentar a transmídia, incorre frequentemente no risco de reduzi-la a estratégia de engajamento. Tal redução é teoricamente insuficiente. O que está em jogo é a formação do sujeito em ecossistemas simbólicos estruturados por lógicas econômicas, tecnológicas e culturais. O *supersistema* descrito por Kinder pode produzir sujeitos orientados por regimes de reconhecimento reiterativo e consumo. A convergência analisada por Jenkins amplia possibilidades de participação, mas não elimina assimetrias de poder e controle. A tarefa educativa consiste em formar leitura crítica e autoria reflexiva sem idealizar a participação como solução automática (Kinder, 1991; Jenkins, 2006, 2022).

Pérez Gómez (2015) sustenta que aprender implica interpretar e produzir sentido em ambientes culturais complexos. A transmídia constitui parte constitutiva desse ambiente formativo. A escola que ignora essa condição opera com concepção restrita de linguagem e cultura, fragilizando a articulação entre práticas de leitura escolar e práticas culturais já exercidas pelos estudantes em ecossistemas narrativos digitais.

INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade tem origem nos estudos de linguagem que compreendem o texto como espaço de relações discursivas. Conforme apresentado por Bona (2021) em *Narrativa Transmídia Made in Brazil*, o conceito se fundamenta nas formulações de Mikhail Bakhtin acerca do dialogismo e da polifonia, segundo as quais todo enunciado se constitui na relação com outros enunciados. Julia Kristeva sistematiza essa perspectiva ao propor que o texto não é unidade autônoma, mas um tecido de vozes e discursos que se cruzam e se transformam mutuamente. A intertextualidade, portanto, desloca a ideia de autoria isolada e estabelece que o sentido emerge de um campo relacional de discursos em circulação (Bona, 2021).

Nesse quadro teórico, nenhum texto produz significado de maneira independente. O sentido se constrói na articulação com repertórios culturais, formas narrativas e sistemas simbólicos compartilhados. A intertextualidade não se limita à presença de citações explícitas ou alusões identificáveis, mas constitui condição estrutural da linguagem e da cultura. Ler implica reconhecer ecos, deslocamentos e reconfigurações de sentidos que atravessam diferentes produções discursivas. É a partir dessa compreensão que Bona (2021) situa a intertextualidade como fundamento indispensável para compreender as narrativas contemporâneas.

Ao tratar da narrativa transmídia, Bona (2021) demonstra que a expansão de histórias entre diferentes mídias depende diretamente dessa lógica intertextual. A narrativa transmídia não corresponde à simples repetição de uma mesma história em suportes distintos, mas à construção de um universo articulado em rede. Cada mídia acrescenta elementos específicos ao conjunto narrativo, ao mesmo tempo em que mantém vínculos estruturais com as demais manifestações. A coerência do universo ficcional depende da articulação entre textos que se complementam e se reforçam mutuamente.

Essa formulação dialoga com a noção de *supersistema* apresentada por Kinder (1991), que descreve a circulação de personagens, signos e estruturas narrativas entre cinema, televisão e videogames como parte de um sistema integrado de intertextualidade transmídia. Nesse sistema, a narrativa deixa de estar circunscrita a um único suporte e passa a existir como conjunto articulado de manifestações interdependentes. A

intertextualidade, nesse contexto, organiza a continuidade simbólica e sustenta o reconhecimento cultural.

Bona (2021) evidencia que essa lógica também se manifesta no cenário brasileiro, no qual produções audiovisuais se expandem por meio de estratégias intertextuais que garantem identidade e coesão ao universo narrativo. O público é convocado a operar interpretativamente nesse sistema, mobilizando memória cultural e capacidade de estabelecer relações entre fragmentos distribuídos em diferentes plataformas. A experiência narrativa torna-se relacional e exige competências de leitura que ultrapassam a interpretação linear de um único texto.

Desse modo, a intertextualidade constitui o alicerce conceitual da narrativa transmídia. Ela explica como universos ficcionais se organizam em rede, como os sentidos circulam entre mídias e como o sujeito é posicionado como intérprete em um ecossistema simbólico ampliado. Longe de ser recurso ornamental, a intertextualidade opera como princípio estruturante da cultura narrativa contemporânea, sustentando a articulação entre textos, plataformas e práticas culturais (Bona, 2021; Kinder, 1991).

ESPECTATORIALIDADE

Kinder (1991) propõe o conceito de espectadorialidade dual para descrever um sujeito que alterna passividade e interatividade em diferentes mídias narrativas. A televisão organiza um regime de recepção baseado na observação, no reconhecimento e na familiaridade com personagens e convenções narrativas. Os videogames, por sua vez, introduzem agência, decisão e controle direto sobre o desenvolvimento da ação. A experiência cultural infantil passa a ser moldada por essa oscilação entre assistir e agir, entre contemplar e intervir, produzindo expectativas específicas de participação e reorganizando a forma como narrativas são compreendidas e vividas.

Ao analisar a televisão de sábado de manhã e os videogames domésticos, Kinder (1991) argumenta que esses meios não rompem com o cinema, mas o assimilam e o reconfiguram como um “discurso anterior”. Nesse processo, cultivam um modo de espectadorialidade no qual a criança combina respostas passivas e interativas. Ela aprende a observar e reconhecer padrões narrativos, mas também a agir e controlar sistemas de representação. Essa dinâmica é sustentada pela circulação do que a autora denomina

significantes deslizantes, isto é, palavras, imagens, sons e objetos cujo sentido se transforma conforme o contexto em que aparecem. Esses elementos transitam entre diferentes mídias e fronteiras culturais, reorganizando continuamente seus significados e produzindo reconhecimento, ainda que sem necessariamente tensionar estruturas rígidas que atravessam a cultura.

A noção de significante deslizante é central nesse argumento. Trata-se de elementos simbólicos cujo valor decorre justamente da sua capacidade de deslocamento e transformação. Assim como certos termos mudam de referência conforme a situação em que são usados, signos midiáticos assumem sentidos distintos ao circular entre televisão, cinema e videogames. O sujeito, nesse ecossistema, aprende não apenas a reconhecer histórias e personagens, mas a operar com sistemas móveis de significação, nos quais interpretar envolve comparar, inferir e ajustar expectativas narrativas diante de variações (Kinder, 1991).

Esse conceito tem peso educacional porque descreve uma transformação nas disposições do sujeito diante do texto. Um estudante formado em ecossistemas de espetatorialidade dual tende a buscar agência, resposta imediata e possibilidade de intervenção. A escola, por sua vez, ainda opera muitas vezes com modelos de recepção contemplativa e linear. O problema pedagógico não é competir com a interatividade, mas compreender como formar reflexão, argumentação e criticidade em sujeitos habituados a regimes de participação e controle narrativo (Kinder, 1991).

Jenkins amplia esse tema ao tratar de participação e convergência em culturas colaborativas. A espetatorialidade, nesse caso, não se limita ao indivíduo diante da tela, mas se articula a redes de interpretação, circulação e produção social de sentido. Para a educação, isso implica reconhecer que a leitura se torna cada vez mais prática social e que a formação crítica exige mediação pedagógica para diferenciar participação de compreensão, engajamento de interpretação e circulação de autoria (Jenkins, 2006, 2022).

McLuhan sustenta que as formas midiáticas reconfiguram a experiência. A espetatorialidade dual pode ser lida como efeito da reorganização do ambiente sensorial e informacional, no qual diferentes meios modulam padrões de atenção e percepção. Inserida nesse ambiente, a educação precisa formar capacidade de sustentar atenção, construir argumentos e operar com temporalidades distintas, sem reduzir aprendizagem a estímulo rápido e resposta imediata (McLuhan, 2007).

A atuação de Kinder em projetos de narrativa interativa e pesquisa aplicada em ambientes digitais reforça a consistência entre teoria e experimentação de formas narrativas. Esse percurso fortalece seu uso como referência para pensar educação em contextos de interatividade e leitura distribuída (Kinder, 2016).

COGNIÇÃO

Kinder afirma a necessidade de incorporar teoria cognitiva para compreender mídias interativas, deslocando o foco de modelos exclusivamente centrados em recepção passiva. A experiência do videogame envolve tomada de decisão, reconhecimento de padrões, antecipação e ajuste de estratégia. Essas operações não são periféricas. Elas estruturam modos de atenção e aprendizagem, influenciando a forma como o sujeito processa narrativas e organiza sentido em ecossistemas midiáticos (Kinder, 1991).

A relação com Piaget, mencionada no capítulo 1 da obra *Playing with power in movies, television, and video games*, permite compreender a dimensão de adaptação cognitiva diante de novos objetos culturais. O sujeito assimila e acomoda elementos simbólicos ao interagir com narrativas em diferentes meios, internalizando regras, convenções e modos de operação. Esse processo, no entanto, não é neutro. A formação cognitiva ocorre em um ambiente que articula entretenimento e consumo. A educação precisa reconhecer essa condição para formar leitura crítica e não apenas competência funcional de navegação (Kinder, 1991).

Pérez Gómez sustenta que a cognição é moldada por práticas culturais e sistemas simbólicos. A aprendizagem não é apenas aquisição de informação, mas reorganização de esquemas interpretativos em contato com linguagens e contextos. A cultura transmídia, com sua circulação de significantes e sua interatividade, participa desse processo ao produzir modos de interpretação e atenção que se tornam parte do funcionamento cognitivo cotidiano (Pérez Gómez, 2015).

Jenkins amplia a discussão ao indicar que a convergência transforma as condições de participação e circulação de conhecimento informal. Comunidades interpretativas, práticas de compartilhamento e formas colaborativas de produção de sentido podem estimular habilidades de busca, comparação e síntese. A educação, no entanto, não pode presumir que essas habilidades emergem espontaneamente de ambientes participativos.

O trabalho pedagógico deve transformar práticas de circulação em práticas de compreensão, articulando criticidade, ética e autoria (Jenkins, 2006, 2022).

McLuhan, ao insistir na reconfiguração perceptiva promovida pelos meios, permite recolocar a cognição no plano das condições de experiência. A cultura midiática reorganiza tempo, atenção e presença. Educação, nesse quadro, precisa sustentar práticas que favoreçam leitura profunda, argumentação e análise, sem negar que os sujeitos estão imersos em ecossistemas de leitura fragmentada e circulação contínua (McLuhan, 2007).

PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como investigação qualitativa de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise conceitual. A abordagem adotada privilegia a articulação entre categorias teóricas que permitem compreender a intertextualidade transmídia como estrutura cultural e suas implicações no campo educacional.

A seleção das obras foi orientada por critérios de centralidade conceitual e pertinência ao problema investigado. A obra de Kinder constitui o eixo estruturante da análise, especialmente nas noções de *supersistema* de entretenimento, significantes deslizantes e espetatorialidade dual. Jenkins contribui para situar o debate no contexto da convergência midiática. McLuhan fundamenta a compreensão da reorganização perceptiva promovida pelos meios. Pérez Gómez oferece base para discutir aprendizagem como participação em práticas culturais mediadas por sistemas simbólicos.

A análise foi conduzida por meio de leitura interpretativa e articulação dos conceitos centrais desses autores, examinando suas relações internas e implicações para a compreensão dos modos de percepção, leitura e cognição na cultura digital. Trata-se de sistematização conceitual, não envolvendo procedimentos empíricos, voltada à investigação das estruturas simbólicas que atravessam os processos formativos contemporâneos.

DISCUSSÃO

A análise das contribuições de Kinder permite compreender a intertextualidade transmídia como estrutura cultural que organiza a circulação de significantes entre mídias e participa da formação do imaginário infantil. O *supersistema* de entretenimento descrito pela autora evidencia que televisão, cinema e videogames não operam de forma isolada, mas constituem uma rede articulada na qual personagens, objetos e universos ficcionais transitam entre suportes, produzindo continuidade simbólica e reconhecimento reiterativo.

Nesse sistema, os significantes deslizantes desempenham papel estruturante. Ao circularem entre diferentes mídias, preservam traços de identidade que possibilitam reconhecimento, ao mesmo tempo em que assumem novos sentidos conforme o contexto narrativo. Essa mobilidade exige operações cognitivas de comparação, inferência e ajuste contextual, contribuindo para a formação de esquemas interpretativos característicos da cultura transmídia. A leitura deixa de ser experiência linear e passa a envolver articulação entre fragmentos distribuídos, reorganizando modos de percepção e construção de sentido (Kinder, 1991).

A espetatorialidade dual aprofunda essa dinâmica ao descrever o sujeito que alterna contemplação e intervenção. A televisão organiza regime de recepção baseado em observação e familiaridade narrativa, enquanto os videogames introduzem agência e controle. Essa alternância molda expectativas de participação e impacta disposições cognitivas relacionadas à atenção, antecipação e decisão. A formação cultural infantil ocorre, assim, em ambiente de interatividade e reconhecimento distribuído, influenciando as condições em que a aprendizagem formal se desenvolve (Kinder, 1991).

O diálogo com Jenkins (2006, 2022) amplia a interpretação ao situar essas dinâmicas no contexto da convergência midiática. A circulação ampliada de conteúdos e a constituição de comunidades interpretativas intensificam práticas colaborativas de produção de sentido. Ainda que Jenkins não dialogue diretamente com Kinder, sua análise permite reler o *supersistema* sob condições de participação ampliada e fluxo contínuo de narrativas. A intertextualidade deixa de ser apenas relação entre textos e passa a integrar redes sociais de interpretação e circulação cultural.

Pérez Gómez (2015) oferece base para compreender as implicações educacionais desse cenário. Se aprender implica operar com sistemas simbólicos em práticas culturais situadas, então a intertextualidade transmídia participa das condições formativas que

antecedem a escola. Modos de leitura, reconhecimento e interpretação exercitados em ecossistemas narrativos interconectados integram a formação cognitiva dos sujeitos que ingressam na educação formal.

McLuhan (2007) reforça essa perspectiva ao sustentar que mudanças de meio implicam mudanças nas formas de percepção e experiência. A reorganização perceptiva promovida pelos ambientes midiáticos altera padrões de atenção, temporalidade e processamento simbólico. A intertextualidade transmídia, nesse sentido, não é apenas fenômeno narrativo, mas dimensão da reorganização cognitiva que influencia leitura e construção do imaginário na cultura digital.

Desse modo, a intertextualidade transmídia pode ser compreendida como estrutura cultural que articula circulação simbólica, modos de participação e reorganização perceptiva. Ela estrutura práticas de leitura e contribui para a formação do imaginário infantil ao posicionar o sujeito em ecossistemas narrativos distribuídos. Suas implicações educacionais residem na necessidade de reconhecer que processos de aprendizagem ocorrem em sujeitos já formados por essas dinâmicas culturais, exigindo mediação pedagógica capaz de transformar reconhecimento e participação em análise crítica e compreensão reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido permitiu compreender a intertextualidade transmídia como estrutura cultural que organiza a circulação de significantes entre mídias e participa da formação do imaginário infantil. A partir da contribuição de Kinder (1991), evidenciou-se que o *supersistema* de entretenimento articula televisão, cinema e videogames em uma rede simbólica integrada, na qual continuidade narrativa, reconhecimento reiterativo e mobilidade de signos estruturam modos de leitura e participação.

A noção de espetatorialidade dual indica que a cultura transmídia não apenas distribui conteúdos, mas reorganiza disposições interpretativas. A alternância entre contemplação e intervenção molda expectativas de participação e influencia processos cognitivos relacionados à atenção, à inferência e ao controle narrativo. A mobilidade dos

significantes deslizantes exige do sujeito operações constantes de comparação e ajuste contextual, contribuindo para a reorganização de esquemas perceptivos e interpretativos. O diálogo com Jenkins (2006, 2022) situou essas dinâmicas no cenário da convergência midiática, caracterizado por circulação ampliada de narrativas e intensificação de práticas colaborativas de interpretação. Ainda que não haja diálogo direto entre os autores, a aproximação conceitual permite compreender que a intertextualidade transmídia opera, na cultura digital, como estrutura distribuída de produção de sentido. Pérez Gómez reforça que tais estruturas participam das condições formativas, uma vez que a aprendizagem ocorre em práticas culturais mediadas por sistemas simbólicos. McLuhan, por sua vez, evidencia que mudanças de meio implicam reorganização perceptiva, afetando modos de leitura, temporalidade e experiência.

Nesse contexto, a intertextualidade transmídia não pode ser tratada como característica superficial das narrativas contemporâneas. Ela constitui princípio estruturante de ecossistemas simbólicos que moldam percepção, leitura, cognição e formação do imaginário. A educação, ao reconhecer essa condição, desloca o debate da simples incorporação de mídias para a compreensão crítica das estruturas culturais que antecedem e atravessam os processos formais de aprendizagem.

As implicações educacionais desse quadro residem na necessidade de formar leitura crítica e mediação reflexiva em ambiente de circulação contínua de significantes. Não se trata de competir com a interatividade, mas de compreender como transformar reconhecimento em análise, participação em autoria crítica e familiaridade narrativa em capacidade argumentativa.

Este estudo limita-se ao plano teórico-conceitual. Investigações futuras podem aprofundar empiricamente como práticas pedagógicas lidam com a intertextualidade transmídia e de que modo processos educativos podem mediar criticamente a circulação simbólica em ecossistemas digitais.

REFERÊNCIAS

BONA, R. J. **Narrativa transmídia made in Brazil**: práticas na indústria do entretenimento nacional. Curitiba: Ed. UFPR, 2021.

JENKINS, Henry. **Convergence culture: where old and new media collide**. New York: New York University Press, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2022.

KINDER, Marsha. **Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles**. Berkeley: University of California Press, 1991.

KINDER, Marsha. **Curriculum vitae**. University of Southern California, 2016.
Disponível em: <https://www.marshakinder.com/bio/i4.html>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.