UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

UFS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DOUTORADO

LARA EMANUELLA DA SILVA OLIVEIRA

A NARRATIVA TRANSMÍDIA NO APRENDIZADO DE ESPANHOL: COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO EM MÚLTIPLAS PLATAFORMAS

São Cristóvão

2025

LARA EMANUELLA DA SILVA OLIVEIRA

A NARRATIVA TRANSMÍDIA NO APRENDIZADO DE ESPANHOL: COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO EM MÚLTIPLAS PLATAFORMAS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras - Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi.

São Cristóvão

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Oliveira, Lara Emanuella da Silva
O48n A narrativa transmídia no aprendizado de espanhol : colaboração e interação em múltiplas plataformas / Lara Emanuella da Silva Oliveira ; orientador, Vanderlei José Zacchi.– São Cristóvão, SE, 2025.
232 f. : il.

Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Intermidialidade. 4. Identidade (Psicologia) e comunicação de massa. 5. Merlí (Programa de televisão) I. Zacchi, Vanderlei José, orient. II. Título.

CDU 811.134.2

LARA EMANUELLA DA SILVA OLIVEIRA

A NARRATIVA TRANSMÍDIA NO APRENDIZADO DE ESPANHOL: COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO EM MÚLTIPLAS PLATAFORMAS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal de Sergipe- UFS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras - Estudos Linguísticos.

COMISSÃO JULGADORA

_____

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi (Orientador)

_____

Prof.ª Dra. Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

_____

Prof.ª Dra. Gildete Cecília Neri (IFS)

_____

Prof.ª Dra. Acássia dos Santos Anjos (DLES)

_____

Prof.ª Dra. Isabel Michelan de Azevedo (PPGL)

São Cristóvão

2025

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, em primeiro lugar por me guiar, cuidar e sempre iluminar os meus caminhos.

À minha mãe **Marise** pela dedicação, apoio e amor incondicional. Sou grata por sempre acreditar em meus sonhos, por todo incentivo e por ter lutado para me dar uma educação de qualidade. Sem a senhora nada disso seria possível.

A **Leonardo** (*in memoriam*), meu filho amado, que partiu tão cedo e deixou tanta saudade. Sua doce lembrança aquece o meu coração ainda nos dias de inverno. Você é minha eterna primavera.

À **Sophie** (*in memoriam*) por toda felicidade que nos proporcionou. Sua partida deixou um vazio enorme na casa e nos nossos corações. Obrigada pelos momentos felizes, por todo amor e lealdade que nos dedicou enquanto esteve entre nós. Você deixou muita saudade.

À **Kika** *(in memoriam)* obrigada por todos esses anos de convívio, afeto e amor verdadeiro. Você foi o meu suporte nos momentos mais complicados. Sua partida repentina entristeceu nossos corações.

A **Alejandro Sánchez** pelo carinho, lealdade e cumplicidade. Agradeço a paciência, a atenção e o cuidado que sempre tem comigo.

Ao meu irmão **Vinícius** pelas leituras e dicas importantes. À **Natasha e a Luna** por trazerem tanta alegria à família.

À minha **tia Marisete** (*in memoriam),* que infelizmente não pôde estar presente para acompanhar mais essa conquista, mas cuja presença sinto com carinho em cada passo que dou. Sei que estaria feliz, torcendo por mim, como sempre fez. Obrigada por todo

amor, apoio e ensinamentos. A senhora permanece viva em minhas lembranças e guardada com muito amor no meu coração.

Ao prof**. Dr. Vanderlei José Zacchi**, tenho muito o que agradecer por ser meu orientador, pela atenção dispensada, pelas leituras cuidadosas, paciência e pelas orientações concedidas. Suas contribuições fizeram desse projeto possível. Agradeço sinceramente por seu comprometimento exemplar e por ser uma fonte inesgotável de inspiração profissional.

Às profas. **Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Dra. Rita de Cássia Souto Maior** pelas valiosas contribuições e importantes sugestões na minha banca de qualificação, tanto enriquecendo o debate como ampliando a compreensão do tema, gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Às profas. **Dra. Isabel Michelan de Azevedo**, **Dra. Acássia dos Santos Anjos, Dra. Gildete Cecília Neri** e **Dra. Rita de Cássia Souto Maior**, agradeço sinceramente pelas valiosas contribuições durante a minha banca de defesa. As leituras atentas, os comentários pertinentes e as reflexões provocadas foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

À prof. Dra. **Ana Karina de Oliveira Nascimento**, expresso minha gratidão pela disposição em ajudar sempre que solicitada e por presidir a banca de qualificação. Deixo meu sincero agradecimento.

Ao professor e amigo **João Paulo** pela colaboração e participação nesta pesquisa. Agradeço por dividir essa vivência comigo, pelas dicas e pelo compartilhamento das aulas. Foi uma experiência incrivelmente enriquecedora trabalhar com você e seus alunos neste projeto.

Aos **alunos peripatéticos** participantes da pesquisa, expresso meus sinceros agradecimentos. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste

estudo; sem vocês, nada disso seria possível. Obrigada por tanta dedicação e por desenvolverem com perfeição cada etapa do experimento

Ao **Doutorado em Letras da UFS**, por auxiliar a minha formação.

À **CAPES** pela bolsa concedida

Los nadie, los hijos de nadie, los dueños de nada
Que no son, aunque sean
Que no hablan idiomas, sino dialectos
Que no profesan religiones, sino supersticiones
Que no hacen arte, sino artesanía
Que no practican cultura, sino folklore
Que no son seres humanos, sino recursos humanos
Que no tiene cara, sino brazos
Que no tienen nombre, sino número
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local
Los nadie, que cuestan menos que la bala que los mata

Eduardo Galeano

À Marise, minha mãe querida que sempre acreditou em mim e sempre esteve comigo em todos os momentos.

A Leonardo, Sophie e **kika** (*in memoriam*), penso em vocês todos os dias.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como a narrativa transmídia pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica no ensino crítico do espanhol como língua estrangeira, promovendo reflexões sobre questões sociais e fortalecendo a construção das identidades dos alunos. Para alcançar esse objetivo, buscou-se compreender o impacto das narrativas na aprendizagem de línguas, utilizando como base a série catalã *Merlí* e desenvolvendo uma transmídia colaborativa em três redes sociais: *Facebook, Instagram* e *X*. Essa abordagem permitiu criar um ambiente de aprendizagem dialógico, contextualizado em um cenário sócio-histórico. O referencial teórico desta pesquisa está estruturado em três eixos principais: narrativa transmídia, estudos linguísticos críticos e identidades. A narrativa transmídia fundamenta-se em autores como Jenkins (2009, 2011, 2013), Pratten (2015) e Massarolo e Mesquita (2013). Os estudos linguísticos críticos baseiam-se nas contribuições de Duboc (2018), Pereira (2018) e Rocha Azzari (2016). Já o eixo das identidades é sustentado por autores como Gee (2007) e Meucci e Matuck (2005). Esses referenciais teóricos orientaram todo o processo de pesquisa, desde a sua concepção até a análise dos dados e a discussão dos resultados, proporcionando uma visão aprofundada e ampliada sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem interpretativista. Os dados foram gerados a partir de interações em redes sociais e de notas de campo da pesquisadora. A análise foi realizada em duas etapas: a primeira abrangeu os dados produzidos durante a execução da transmídia, destacando as contribuições dos participantes. A segunda etapa voltou-se para o impacto das narrativas no desenvolvimento identitário e na relação dos alunos com os temas sociais abordados. Os resultados evidenciam que a narrativa transmídia pode enriquecer o processo de ensino ao integrar diferentes plataformas digitais e proporcionar experiências que transcendam a sala de aula. Além disso, essa abordagem demonstrou potencial para fortalecer a autoestima, a reflexão crítica e o senso de pertencimento dos alunos, contribuindo tanto para o avanço acadêmico na área de Linguística Aplicada Crítica quanto para práticas educacionais mais inclusivas e contextualizadas. Por fim, esta pesquisa reforça a relevância das narrativas na construção de sentidos e identidades no ensino de línguas, especialmente no contexto do espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: Narrativa transmídia; educação linguística crítica de espanhol; construção de Identidades.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal explorar cómo la narrativa transmedia puede convertirse en una herramienta pedagógica en la enseñanza crítica del español como lengua extranjera, fomentando reflexiones sobre cuestiones sociales y fortaleciendo la construcción de las identidades de los estudiantes. Para ello, se buscó comprender el impacto de las narrativas en el aprendizaje de lenguas, tomando como referencia la serie catalana *Merlí* y desarrollando una narrativa transmedia colaborativa en tres redes sociales: *Facebook*, *Instagram* y *X*. Este enfoque permitió crear un entorno de aprendizaje dialógico, contextualizado en un marco sociohistórico. El marco teórico se estructura en tres ejes principales: narrativa transmedia, estudios lingüísticos críticos e identidades. La narrativa transmedia se sustenta en autores como Jenkins (2009, 2011, 2013), Pratten (2015) y Massarolo y Mesquita (2013). Los estudios lingüísticos críticos están fundamentados en las aportaciones de Duboc (2018), Pereira (2018) y Rocha Azzari (2016). Finalmente, el eje de las identidades se apoya en los planteamientos de Gee (2007) y Meucci y Matuck (2005). Estos enfoques teóricos orientaron todo el desarrollo del estudio, desde su conceptualización hasta el análisis de datos y la discusión de los resultados, proporcionando una perspectiva amplia y profunda sobre prácticas pedagógicas innovadoras e inclusivas. La metodología empleada es de tipo cualitativo, con un enfoque interpretativista. Los datos se obtuvieron a partir de interacciones en redes sociales y de las notas de campo de la investigadora. El análisis se dividió en dos etapas: la primera abarcó los datos generados durante la implementación de la narrativa transmedia, destacando las contribuciones de los participantes. La segunda etapa se centró en el impacto de las narrativas en el desarrollo identitario y en la relación de los estudiantes con los temas sociales abordados. Los resultados demuestran que la narrativa transmedia enriquece el proceso educativo al integrar diversas plataformas digitales y ofrecer experiencias que trascienden el aula. Además, esta estrategia mostró su capacidad para fortalecer la autoestima, la reflexión crítica y el sentido de pertenencia de los estudiantes, contribuyendo tanto al avance académico en el ámbito de la Lingüística Aplicada Crítica como a la implementación de prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas. Por último, este estudio subraya la importancia de las narrativas en la construcción de significados e identidades dentro del aprendizaje de lenguas, especialmente en el contexto del español como lengua extranjera.

Palabras clave: Narrativa transmedia; educación lingüística crítica de español; construcción de identidades

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 Organização da disciplina no SIGAA 40

FIGURA 2 Organização da disciplina no SIGAA 41

FIGURA 3 Série Merlí 42

FIGURA 4 Imagens do Perfil do projeto Transmídia no *Facebook* 49

FIGURA 5 Página de entrada do *Instagram* do projeto 51

FIGURA 6 Comentários do *Instagram* 52

FIGURA 7 Página de entrada do projeto no *X* 54

FIGURA 8 Domicílios com acesso à internet por ano, de acordo com a classe social 65

FIGURA 9 Os três Cs da narrativa transmídia 73

FIGURA 10 Multiletramentos na BNCC 85

FIGURA 11 Trajetória do Letramento midiático 89

FIGURA 12 *Prints* de mensagens públicas deixadas nas publicações do *Facebook* de pessoas LGBTQIAPN+. 116

FIGURA 13 Início das postagens: Personagens Pol Rubio. 120

FIGURA 14 Início das postagens no *Instagram* e no *X*: Personagem Pol Rubio 120

FIGURA 15 Postagem feita pelo grupo de Pol Rubio 121

FIGURA 16 Vídeos postados nas redes sociais 122

FIGURA 17 Vídeos postados nas redes sociais 124

FIGURA 18 Vídeos postados nas redes sociais 125

FIGURA 19 Postagens de Pol nas redes sociais 126

FIGURA 20 Sequência das postagens de Pol nas redes sociais 127

FIGURA 21 Postagens de Pol sobre Bissexualidade e autoaceitação 129

FIGURA 22 Postagens de Pol discutindo a bissexualidade 132

FIGURA 23 Pol, aceitação e mensagens de ódio 133

FIGURA 24 Campanha de conscientização Pol Rubio 135

FIGURA 25 Recortes de revistas sobre problemas mentais na adolescência 146

FIGURA 26 Notícias Aracaju 2020 147

FIGURA 27 Notícias SE 2022 147

FIGURA 28 Iván Blasco. Agorafobia: medo de situações imprevisíveis, principalmente quando vividas em público 147

FIGURA 29 Postagens no *Instagram*, *Facebook* e *X*. Apresentação do grupo Iván 151

FIGURA 30 Iván Blasco e a agorafobia. Facebook, Instagram e X 152

FIGURA 31 Vídeos de Iván Blasco no *Facebook* e *Instagram* 153

FIGURA 32 Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X* 154

FIGURA 33 Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X* 155

FIGURA 34 Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X* 156

FIGURA 35 Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X* 157

FIGURA 36 Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X* 158

FIGURA 37 Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X* 159

FIGURA 38 Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X* 161

FIGURA 39 *Prints* de mensagens deixadas no *Instagram* para uma *influencer* obesa 170

FIGURA 40 Matérias do G1, do portal Gov., Veja e CNN 171

FIGURA 41 Postagem inicial do grupo de Santi 175

FIGURA 42 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e *X* 176

FIGURA 43 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e *X* 177

FIGURA 44 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e *X* 179

FIGURA 45 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e *X* 180

FIGURA 46 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e *X* 182

FIGURA 47 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e *X* 183

FIGURA 48 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e *X* 185

FIGURA 49 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X* 186

FIGURA 50 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X* 187

FIGURA 51 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X* 188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEO Chief Executive Officer/ Diretor- Executivo

CF Constituição Federal

CONEPE Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão

COVID19 Coronavirus Disease 19

EAD Educação a Distância

ELE Espanhol como Língua Estrangeira

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA Linguística Aplicada

LDB Leis de Diretrizes e Bases

LGBTQIAPN+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não binários.

LM Letramento midiático

MERCOSUL Mercado Comum do Sul

MP Medida Provisória

OCEM Orientações Curriculares para o Ensino Mésio

OMS Organização Mundial de Saúde

PAC Programa de Aceleração do Crescimento

PWC PricewaterhouseCoopers

SIGAA Sistema Integrado das Atividades Acadêmicas

TIC Tecnologia da Informação e Comunicação

UFS Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1. PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA 18

1.1 Introdução 18

1.2 Motivação para a pesquisa 22

1.3 Problemas e perguntas da pesquisa 25

1.4 Objetivos da Pesquisa 29

1.4.1 Objetivo geral 30

1.4.2 Objetivos específicos 30

1.5 Organização da tese 30

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 33

2.1 A pesquisa qualitativa de caráter interpretativista 33

2.2 Contexto e participantes da pesquisa 36

2.3 Série Merlí 41

2.4 Geração de dados 45

2.4.1 Transmídia 46

2.4.2 *Facebook* 47

2.4.3 *Instagram* 50

2.4.4 *X* 52

2.4.5 Grupo no *WhatsApp* 54

2.4.7 Notas de Campo 55

2.5 Debates em aula remota 56

3. A NARRATIVA TRANSMÍDIA E OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE IDIOMAS: A APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA EM UM MUNDO CONECTADO 59

3.1 Educação: direito ou privilégio? Precariedade no ensino de línguas e acesso às tecnologias 59

3.2 O que é a narrativa transmídia? Um novo jeito de aprender Espanhol 68

3.3 Letramentos e multiletramentos 78

3.4 O Letramento midiático 87

4. REDES SOCIAIS: TERRA DE NINGUÉM? POSSIBILIDADES E DESAFIOS 94

4.1 Identidades no ciberespaço 94

4.2 O panóptico das redes sociais: vigilância, punição e cancelamento 101

4.3 O potencial das redes sociais no ensino crítico de línguas: possibilidades e desafios 109

5. TRANSMÍDIA: DA TEORIA À PRÁTICA 115

5.1 Pol Rubio: Juventude, bissexualidade e autoaceitação 115

5.1.1 Pol Rubio: Análise do personagem 136

5.2 Iván: Mundo moderno, excesso de informações e transtornos psicológicos 146

5.2.1 Iván Blasco: Análise do personagem 162

5.3 Santi: *Bullying* e a discriminação contra corpos gordos 169

5.3.1 Santi: Análise do personagem 189

CONSIDERAÇÕES FINAIS 198

REFERÊNCIAS 211

APÊNDICES 227

APÊNDICE A- EMENTA 228

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 231

1. PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

“Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas" (Morin, 2003:11)

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (Arthur Schopenhauer)

Na presente parte inaugural, delineio os passos trilhados ao longo do desenvolvimento desta tese. Inicio com uma introdução sucinta ao tema, seguida pela exposição da motivação subjacente, dos problemas e perguntas da pesquisa, bem como dos objetivos almejados e das questões que orientaram a investigação. Concluo apresentando a organização geral do trabalho, com um breve resumo das seções que o compõem.

1.1. Introdução

Como professora, sempre reconheci que, por trás de cada aluno, há um indivíduo singular, repleto de vivências, experiências, dores e paixões. Contudo, o sistema educacional convencional, muitas vezes, reduz esses estudantes a simples receptores de conhecimento, frequentemente desvinculados de suas realidades individuais. Este modelo, chamado por Freire (2010) de "educação bancária", desconsidera a chance de um ensino que incentive reflexões críticas acerca da identidade, da subjetividade e da função social que cada um possui. Portanto, a educação deixa de ser um agente de transformação para se converter em um meio de perpetuação de estruturas sociais desiguais.

Paulo Freire (2010, p. 24) em *Pedagogia do oprimido* sublinha que “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser”. E essa busca de ser pode ter um potencial libertador já que a jornada do autoconhecimento é um processo inovador e capaz de impactar diversos aspectos da vida de uma pessoa.

Esse caminho interior envolve uma exploração reflexiva e consciente, muitas vezes desencadeada por questionamentos sobre a identidade pessoal, a subjetividade e a noção de pertencimento de cada sujeito.

Castoriadis (1999, p. 35) aponta que o “sujeito é essencialmente aquele que faz as perguntas e se questiona, seja no plano teórico ou no que chamamos prático”. Já a subjetividade, ainda de acordo com o autor seria “a capacidade de receber sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo”. Nesta perspectiva o ato de educar “não seria somente o fato de constituir na prática o eu no outro como a reprodução de comportamento, ou seja, é também a produção da imaterialidade em ser sujeito - a subjetividade” (Rodrigues, 2009, s.n). O processo educativo seria então

> constituído por pessoas que interagem; que a interação é acionada pela diferença, sendo esta produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos; que a diferença codificada produz novas diferenças, em cadeias recursivas de informações, segundo padrões de conjunto que constituem a singularidade de cada sujeito (Fleuri, 2008, p. 478).

A educação teria assim um caráter dialógico em que os sujeitos interagem de forma constante entre si e essas interações são catalisadas principalmente pela presença de diferenças que enriquecem a tapeçaria social e ajudam a moldar a identidade. Além disso, conforme Fleuri (2008), reconhecer a multiplicidade de contextos, que abrange o âmbito subjetivo, interpessoal, social, cultural, econômico, político etc., gerada pela interação de diversos indivíduos nos processos educativos, demanda a percepção e orientação desses contextos de acordo com uma lógica ou paradigma epistemológico. Essa lógica deve ser capaz não apenas de compreender a relação entre a unidade do conjunto, mas também de apreender a complexidade inerente à diversidade de elementos que o constituem (Fleuri, 2008, p. 478).

Ao refletirmos ainda sobre a educação, torna-se importante, como sugere Ottoni (2007), o hábito de revisitar a história das desigualdades, dos preconceitos e das lutas para termos o compromisso de tentar transformar as estruturas sociais existentes e quem sabe atingir a sua superação. A educação pode desempenhar um papel fundamental ao promover reflexões sobre posições de resistência ao poder, valorização das diferenças e

inclusão de vozes diversas, oriundas de múltiplos discursos e ideologias. Ao mesmo tempo, ela pode proporcionar a possibilidade de reposicionamento, transformando de algum modo identidades e permitindo a ação ativa sobre a realidade social (Ottoni, 2007, p. 92).

Na conjuntura deste debate, é essencial esclarecer uma das razões que me levaram a escolher o tema da transmídia[1] para minha pesquisa de doutorado. No ano de 2020, atuei como professora substituta em uma disciplina remota de *Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola I* na Universidade Federal de Sergipe. É importante ressaltar que esse contexto se referia ao ensino remoto emergencial, devido à pandemia da COVID-19, e não a uma disciplina de Educação a Distância (EAD) engendrada para ser ministrada exclusivamente por meio de plataformas *online*. Naquela circunstância, dispomos de um prazo de seis meses para que a universidade pudesse planejar e estruturar a melhor abordagem para dar continuidade aos cursos em um momento global tão calamitoso e único. Nesse ínterim, a instituição empreendeu esforços para garantir acesso à internet a todos os alunos, estabeleceu parcerias com plataformas como o *Google*, permitindo que a ferramenta *Google Meet* fosse utilizada pelos professores. Além disso, foram disponibilizados recursos para que os discentes de baixa renda pudessem adquirir computadores, e foi concedido aos professores um prazo para refletirem sobre a adaptação de suas aulas nesse cenário emergencial.

Mesmo com todos esses esforços, nos deparamos com uma situação complicada, principalmente quando as aulas tiveram início. É inegável que, muitas vezes, encontrava-me diante de "letrinhas sem rostos", isto é, alunos cujas presenças eram dadas somente pela primeira letra do seu nome, mas que eu não tinha certeza se estavam de fato do outro lado da tela, captando alguma coisa que era dita, dada a escassa interação observada. Devido à falta de engajamento, surgiu a ideia de inovar, buscando algo mais alinhado com a realidade cotidiana desses alunos. A proposta foi integrar as redes sociais à experiência singular de contar histórias, através da narrativa transmídia. Contudo, as

[1] A transmídia é uma estratégia narrativa em que uma história se desenvolve por meio de múltiplas plataformas de mídia tais como a televisão, o cinema, a literatura, as redes sociais, entre outras. Essa forma de contar histórias pode proporcionar uma experiência mais rica e envolvente para um determinado público. Explorei o conceito com mais profundidade na seção 3.

narrativas compartilhadas pelos alunos não podiam ser simplesmente quaisquer histórias; afinal, talvez não fosse tão interessante ou produtivo, no contexto de uma educação crítica, receber *e-mails* ou se deparar com relatos sobre a vida da Peppa Pig na internet. Essas narrativas precisavam estabelecer uma conexão com a realidade pessoal desses discentes, questionando não apenas o papel individual deles no mundo, mas também as estruturas sociais e os preconceitos tão presentes no cotidiano. Era preciso que essas histórias os incentivassem a refletir sobre suas próprias identidades, subjetividades e o papel que desempenham na sociedade. Tais narrativas precisavam, então, ser contextualizadas, como sugerido por Zacchi (2015) ou seja, não apenas transmitir um conjunto fixo de conhecimentos, mas sim abordar as diversas realidades em que os estudantes estão inseridos, tornando o aprendizado relevante e significativo para suas vidas diárias e contexto local (Zacchi, 2015, p. 87).

Foi assim que surgiu o “projeto” transmídia, batizado desta forma entre os discentes por se tratar do que seria a pesquisa do meu doutorado. Fundamentado na série *Merlí*, então disponível na Netflix, que aborda os desafios de um professor de filosofia e sua relação com estudantes de diferentes realidades, o projeto serviu como ponto de partida para reflexões linguísticas, sobre identidades e sobre temas sociais. Os dilemas e complexidades dos personagens permitiram que os alunos pudessem se reconhecer nas histórias e conectassem suas próprias vivências às narrativas que criavam. Essa identificação foi fundamental para promover o engajamento no aprendizado do espanhol, enriquecido pela integração com as redes sociais.

A estratégia transmidiática mostrou-se interessante não só por motivar os estudantes, mas também por conectar o ensino de espanhol com suas vidas diárias. Ao fomentar um aprendizado significativo, que leva em conta a subjetividade e as identidades, conseguimos vincular o ensino de línguas a reflexões sobre diversidade, inclusão e mudança social. Esta abordagem crítica pode ter possibilitado que os alunos não só ganhassem habilidades linguísticas, mas também aprimorassem suas capacidades de analisar suas próprias realidades a fim de encontrar respostas para os obstáculos que encontram.

Desta forma, com base no exposto, esta tese teve como objetivo analisar e contribuir para a educação linguística do espanhol como língua estrangeira, adotando uma abordagem transmidiática crítica e colaborativa. Essa metodologia parte do pressuposto de que é possível promover reflexões aprofundadas sobre questões sociais, ao mesmo tempo em que se fortalece as identidades dos alunos e se aprimora o aprendizado de uma língua estrangeira. Assim, buscou-se integrar esses elementos ao processo educacional de maneira significativa, engajadora e transformadora.

Na sequência, abordo em detalhes a motivação que impulsionou a pesquisa deste tema. Além disso, exponho os objetivos deste estudo, apresento as questões centrais que permeiam a temática e concluo esta seção delineando a estrutura desta tese. Esse delineamento ocorre por meio de uma breve descrição dos tópicos que foram abordados nas seções subsequentes**.**

1.2. Motivação para a pesquisa

Desde os primórdios temos a necessidade de contar histórias. Nossos ancestrais, com as pinturas rupestres, já narravam cenas do cotidiano. É através das histórias que contamos que preservamos a nossa memória, divulgamos saberes, compartilhamos a nossa cultura, fomentamos o entretenimento e expressamos as nossas vivências e sensações. Logo contar histórias é, conforme Vargas Llosa,

> uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso do que sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas ficções; é refazer a experiência, retificar a história real na direção que nossos desejos frustrados, nossos sonhos esfarrapados, nossa alegria ou nossa cólera reclamem (Yunes, 1998, p. 12).

Desta forma, narrar se revela como uma forma de transmitir saberes e interpretações de diferentes realidades, permitindo uma reescrita constante de nossa identidade individual e coletiva. Zacchi (2009, p. 27), inspirado nas ideias de Bhabha,

> defende o "direito de narrar", argumentando que as narrativas nos concedem a capacidade de retratar as experiências que vivenciamos e refletir sobre as normas e tradições que recebemos. Elas nos habilitam a questionar e difundir ideias e valores que nos são inerentes, além de desafiar os mais intrépidos receios e aspirações para o futuro. As histórias desempenham um papel essencial ao proporcionar a compreensão tanto do outro quanto de nós mesmos, instigando um processo contínuo de autoconhecimento. Por meio delas, podemos nos projetar e, simultaneamente, absorver do próprio texto uma nova maneira de existir (Ricoeur, 1976; Zacchi, 2009).

A motivação para esta pesquisa nasceu tanto pelos desafios impostos pela COVID-19 no contexto da educação emergencial, conforme explicitado anteriormente, quanto pelo meu gosto especial pelas narrativas. As histórias ficcionais foram por anos fiéis companheiras que me auxiliaram no processo de ressignificação do mundo e de mim mesma. Ainda na graduação costumava mergulhar em lugares longínquos nas páginas da literatura. Via-me, talvez pela minha natureza um pouco melancólica, às voltas com os personagens complexos das páginas de *Rayuela*, envolvia-me com a família Buendía em *Cien años de Soledad*, com os dramas de Tita em *Cómo água para Chocolate* ou embarcava nas aventuras de *Don Quijote* e seu fiel escudeiro. Por entender então esse potencial de envolver e de ressignificar é que acredito que a narrativa pode auxiliar na educação linguística de uma língua estrangeira também, já que ela nos proporciona uma possibilidade de crescimento, de reflexão, de autoconhecimento, de autocrítica. Conhecer o que é diferente para conhecer a mim, como propõe Paraquett (2009). E, quando me conheço, quando me reconheço no discurso alheio, posso começar mudanças que me permitam formar parte do coletivo, do que, a princípio, é global. (Paraquett, 2009, p. 3).

Ainda sobre essa importância de reconhecer-se no discurso alheio, Bakhtin (1979) sublinha que o princípio primordial de toda linguagem é o dialogismo, uma relação intrínseca à interação com o outro. A alteridade sempre reconhece a diversidade de perspectivas e identidades presentes na comunicação humana. É através do encontro com o outro, com suas vozes e suas visões de mundo, que construímos significados e compreensão mútua. Sendo assim, o sujeito é sustentado pelo coletivo, visto que "o eu

só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós" (Volóchinov; Bakhtin, 1992, p.192). Freire (2010, p. 91) reforça também a importância do diálogo quando aponta que

> o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias

Assim, a comunicação humana é um processo complexo de interação, no qual diversas vozes e identidades estão constantemente presentes, moldando-se e sendo moldadas pelos discursos dos outros.

Um último ponto a ser ressaltado sobre as narrativas, conforme Paraquett (2009), é que elas podem ainda ajudar o professor a redimensionar o seu papel, afastá-lo das visões positivistas de ensino de línguas estrangeira, além de auxiliá-lo a entender a língua como uma ferramenta importante de inclusão social e cultural (Paraquett, 2009). Ademais, elas podem aproximar o docente “a um compromisso com a transformação social, tornando-o um educador intelectual, um agente de mudança, comprometido com a desconstrução de estereótipos e com a promoção da tolerância com as diferenças” (Mota, 2004, p. 49).

Comecei a trabalhar com narrativas, porém em um novo formato, o digital, em 2016 quando fui convidada pela UNIT, para escrever, em parceria com uma colega, um livro intitulado *Literatura e cultura digital.* Lembro-me que escrever esse livro foi uma experiência única que transformou a forma como eu via o texto literário. A partir desse momento, quis realizar minha pesquisa no mestrado sobre o processo de leitura e de produção de sentidos nos textos literários produzidos para o ciberespaço. O que pude perceber com a minha dissertação é que o tema interessava muito aos participantes da pesquisa, as narrativas os envolviam, porém ao mesmo tempo provocavam algum tipo de dificuldade por exigir multiletramentos. No entanto, apesar das dificuldades que foram encontradas, ficou evidente na pesquisa que o texto em ambiente digital “proporciona o desenvolvimento de um novo perfil de leitor que é capaz de interagir com o meio digital e significar suas múltiplas linguagens” (Oliveira, 2018, p. 88)

Assim, por reconhecer a função social do aprendizado de línguas e acreditar que as narrativas podem impulsionar uma prática docente inovadora, capaz de motivar o aluno, promovendo seu engajamento e o ajudando a sair do lugar-comum, além de fomentar o diálogo e "derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas" (Mendes, 2007, p. 138), escolhi estudar uma nova forma de narrar: a transmídia. Neste contexto, a transmídia é explorada como uma ferramenta que, além de contribuir para a educação linguística de línguas estrangeiras, especificamente o espanhol, também pode oferecer um espaço para a reflexão sobre a identidade, permitindo que os alunos se reconheçam e se projetem nas histórias que são contadas.

Escolhi trabalhar com transmídia no doutorado por entender que essa é uma maneira incomum de narrar, uma estratégia de comunicação em múltiplas plataformas que permite que haja colaboração e interação entre os alunos no processamento do que se quer transmitir, além de preservar todas as qualidades já mencionadas da narrativa. De acordo com Kalogeras (2013), a transmídia é uma pedagogia crítico-criativa de investigação que ativa a ação dialógica, cria lembranças, dá poder aos estudantes e valor para a comunidade e, por isso, pode ser uma maneira interessante de auxiliar o aprendizado de um idioma estrangeiro de forma interativa e preservando o aspecto social que este tipo de aprendizagem deve ter.

1.3. Problemas e perguntas da pesquisa

Como mencionado na introdução desta tese, durante o período da pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial, senti a necessidade de inovar na forma como conduzia minhas aulas. Era fundamental considerar o perfil dos meus estudantes: um público jovem, recém-ingresso na universidade, conectado às redes sociais e atento às tendências contemporâneas. Diante da baixa participação nas aulas, muitas vezes sem interação alguma, nem mesmo com as câmeras ligadas, percebi a urgência de buscar estratégias que estabelecessem um diálogo mais próximo com a realidade desses discentes. Assim, optei por incorporar elementos do cotidiano deles que, além de

atrativos, provocassem reflexões sobre temas sociais relevantes, como a sexualidade, entre outros assuntos nos quais muitos deles estavam diretamente inseridos.

Além disso, optei por este tema por compreender que, no ensino de línguas estrangeiras, ainda persistem lacunas significativas, já que, com frequência, a abordagem adotada se restringe a aspectos gramaticais, formalistas ou meramente comunicativos, sem contemplar de maneira adequada a realidade sociocultural dos discentes. Embora haja esforços para superar esse modelo, tais práticas ainda coexistem com propostas mais contemporâneas, o que torna indispensável que os pesquisadores repensem e implementem novas ações capazes de responder efetivamente às demandas dos aprendizes (Paraquett, 2009, p. 2). Nessa direção, Souza et al. (2010, p. 26), em consonância com Serrani (2005), destacam que o professor de línguas não deve restringir seu ensino à dimensão morfossintática ou à simples exposição a situações comunicativas. Para os autores, o perfil profissional ideal requer uma compreensão mais ampla do processo de produção linguística, que integre o discurso em sua relação indissociável com os aspectos socioculturais, reconhecendo a língua como prática social e como instrumento de construção de identidades.

Paiva (2005, p. 38) aponta também que devemos considerar que a aprendizagem de idiomas “não é estática, mas dinâmica, e se constitui em um sistema complexo em constante mutação”. Ou seja, a língua deve ser pensada como um organismo vivo, como preconiza Mendes (2007), que se renova continuamente, multiplica-se e auto-organizando-se através de seu uso pelos falantes e do contato com outras línguas. Ela é ainda, ao mesmo tempo, um reflexo da cultura e um instrumento para a construção e afirmação dessa mesma cultura, influenciando e sendo influenciada por ela (Mendes, 2007, p.12). Ademais é importante recordar que o ensino de línguas“ tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais, nas quais a linguagem tem papel fundamental” e só é possível contribuir, como aponta Moita Lopes (2006), ao incorporar diversas perspectivas de significado, incluindo aquelas relacionadas à pesquisa, “como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem a construção do significado e do conhecimento” (Moita Lopes, 2006, p. 102).

Ao abordar o termo "crítico" neste trabalho, faço referência, em concordância com as ideias de Duboc (2018), à dimensão social da linguagem, que possui a capacidade de gerar interpretações diversas por parte de diferentes sujeitos-interpretes, os quais estão inseridos em contextos socioculturais variados (Duboc, 2018, p. 15). Além disso, a crítica aqui também se manifesta nos momentos em que as subjetividades emergem, dependendo do assunto discutido. Isso pode ocorrer por meio de desabafos, expressos em palavras ou lágrimas, ou através de experiências pessoais marcadas por dor e sofrimento humano. Tais momentos suscitam a reflexão sobre o desejo de atuar de maneira diferente, tanto como professor quanto como indivíduo (Duboc, 2018, p. 21). E, por último, um aprendizado crítico ocorre, de acordo com Pereira (2018, p. 52) quando possuímos a habilidade de nos posicionar e expressar a nossa visão de mundo e sociedade, assumindo perspectivas e sustentando-as com argumentos razoáveis e ações efetivas. Em síntese, a criticidade acontece quando somos capazes de exercer a cidadania em uma língua estrangeira ou adicional (Pereira, 2018, p. 52).

> Nesse sentido, a educação linguística crítica tem a enorme responsabilidade de levar as(os) aprendizes à compreensão de que a realidade constitui- se na e é constituída pela linguagem e que esse processo é permeado por relações de poder que circulam em todas as instâncias sociais. Cabe, portanto, ao educador e à educadora de línguas atuar efetivamente a fim de contribuir para que esses alunos e essas alunas desenvolvam a capacidade crítica de perceber e questionar valores que são veiculados por meio de discursos legitimados institucionalmente e as relações de poder que são constantemente apresentadas como ‘naturais’ e, portanto, não passíveis de críticas e questionamentos (Pereira, 2018, p. 53)

Assim, nessa visão de educação linguística crítica o ensino não se limita a normatividades e o viés crítico, “por conseguinte, permite a abertura para o desconhecido, possibilitando o rompimento com ontologias e epistemologias, políticas e práticas (educacionais) que reproduzam, mesmo que de forma não intencional, referenciais, discursos e representações etnocêntricas, a-históricas e centralizadoras (Rocha; Azzari, 2016, p. 159).

As tendências metodológicas mais atuais, no que se refere ao ensino-

aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, sublinham ainda que “a sala de aula é o espaço da interação, da construção de identidades, da experiência de atividades relevantes, do uso da linguagem como discurso, do autoconhecimento e, por isso mesmo, da transformação social” (Paraquett, 2007, p.53). E assim sendo, o professor precisa ser capaz de

> preparar um material culturalmente sensível que poderá ampliar o conhecimento de mundo dos nossos alunos, desconstruindo estereótipos e contribuindo para o diálogo intercultural e a discussão acerca da presença de grupos minoritários ou marginalizados, cuja influência social não pode ficar de fora da sala de aula. A desconstrução de estereótipos pode ser uma forma de combate à desigualdade e a dificuldade de professores e/ou materiais didáticos em abordar em suas aulas questões relacionadas à pluralidade cultural e identitária. (Matos, 2018, p. 183)

Desta maneira, ao entender a importância de um material didático que promova a inclusão e que estimule o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais e identitárias, é que optei por usar a série *Merlí* e as redes sociais, conforme já mencionado, para desenvolver uma narrativa transmidiática como proposta pedagógica para aprender idiomas, mais precisamente espanhol, e como um incentivo para que os alunos fomentassem esse aprendizado de maneira colaborativa e para além das fronteiras da sala de aula.

Para Massarolo e Mesquita (2013), há na escola uma migração dos discentes em espaços que são caracterizados pela mobilidade, interatividade e colaboração o que reforça a emergência de uma nova cultura que seja baseada na participação e nos processos criativos das histórias. Por esse motivo, entendo que a transmídia pode “permitir experiências de aprendizagem sustentadas que resultam em mudança de comportamento mensurável, que pode ser física e explícita, intelectual, de atitude, ou uma combinação dessas formas” (Vieira; Munaro, 2019, p. 339). A intenção é que possamos explorar este potencial já que esse tipo de narrativa teria capacidade para favorecer a educação linguística visto que ela pode circular em um espaço em que os discentes estão acostumados a transitar, no caso as redes sociais, e também pelo fato de que trabalhamos com temas que fazem parte da vida cotidiana desses discentes, como já dito.

Além disso, entendo que as vozes dos nossos discentes não podem ser silenciadas. Devemos considerar, conforme Paraquett (2009), que por trás de cada aluno, dos textos que lemos ou ensinamos, existem mulheres, homens, crianças e idosos com suas próprias histórias e experiências. Isso nos faz compreender que as palavras surgem após o mundo, sendo as pessoas e suas histórias que dão significado às palavras. Portanto, há indivíduos com muito a dizer, e é nosso dever escutá-los em vez de silenciá-los (Paraquett, 2009, p. 2). Neste sentido, a transmídia pode emergir como uma ferramenta de potencial significativo por permitir a emersão de subjetividades e ao possibilitar a expressão das experiências individuais dos nossos discentes.

A partir do que foi posto, para a realização dos propósitos deste trabalho, apresento algumas perguntas que surgiram e que buscarei responder no desenvolvimento da pesquisa:

a) De que forma a narrativa transmídia pode auxiliar na educação linguísitca de uma língua estrangeira?
b) Como a utilização de narrativas transmidiáticas pode incentivar reflexões críticas sobre questões sociais e promover a conexão entre a aprendizagem acadêmica e as experiências de mundo?
c) De que maneira o desenvolvimento de personagens transmidiáticos pode fomentar a exploração de identidades, e fortalecer a construção identitária dos alunos?
d) A narrativa transmidiática, no contexto educacional, pode promover o engajamento ativo dos alunos, estimular o trabalho colaborativo e favorecer uma participação dinâmica nas atividades propostas?

1.4 Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa foi conduzida por um objetivo geral e quatro específicos que me auxiliaram a pensar as melhores estratégias para o desenvolvimento desta tese.

1.4.1 Objetivo Geral

Contribuir para a educação linguística crítica do espanhol como língua estrangeira por meio de uma abordagem transmidiática colaborativa, que estimule reflexões sobre questões sociais e fortaleça as identidades dos alunos no processo educacional.

1.4.2 Objetivos Específicos

a) Analisar de que forma a narrativa transmidiática pode contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira, explorando suas potencialidades na educação linguística;
b) Investigar como a utilização de narrativas transmidiáticas pode incentivar reflexões críticas sobre questões sociais, promovendo uma conexão entre a aprendizagem acadêmica e as experiências de mundo dos alunos;
c) Examinar de que maneira o desenvolvimento de personagens transmidiáticos pode fomentar a exploração de identidades e fortalecer a construção identitária dos alunos no contexto educacional;
d) Avaliar como a narrativa transmidiática, no contexto educacional, pode promover o engajamento ativo dos alunos, estimular o trabalho colaborativo e favorecer uma participação dinâmica nas atividades propostas.

1.5 Organização da tese

Esta tese está estruturada em cinco seções, complementadas pelas referências e apêndices.

Na primeira seção, intitulada "Primeiros Passos da Pesquisa", delineio os percursos trilhados no desenvolvimento deste estudo. Inicio com uma breve introdução dos temas abordados, seguida pela exposição da motivação, dos problemas e das questões investigadas. Estabeleço os objetivos, tanto o geral quanto os específicos,

encerrando a seção com a descrição da estrutura organizacional da tese.

Em "Procedimentos Metodológicos", abordo os aspectos metodológicos empregados nesta investigação. Explicito que a pesquisa segue uma abordagem qualitativa e interpretativista. Além disso, apresento uma concisa descrição do contexto e dos participantes, juntamente com uma explicação detalhada da geração de dados que orientaram a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Sobre “A narrativa transmídia e os desafios tecnológicos no ensino de idiomas: a aprendizagem linguística em um mundo conectado”, busco debater as TIC no ensino de línguas estrangeiras. Nesta seção começo problematizando o uso das tecnologias na educação e indago se seria a educação um direito ou um privilégio de poucos. Além disso, abordo o conceito de narrativa transmídia, destacando a importância dos letramentos, multiletramentos e do letramento midiático para este tipo de narrativa.

Na quarta seção, intitulada "Redes Sociais: Terra de Ninguém? Possibilidades e Desafios", discorri sobre os diversos aspectos das redes sociais, abordando desde a construção das identidades no ciberespaço até os desafios que surgem em relação à vigilância, punição e cancelamento. Explorei como essas plataformas funcionam como ambientes dinâmicos para a expressão pessoal e o desenvolvimento de identidades, ao mesmo tempo em que analiso as tensões decorrentes da normatização, da pressão social e da vigilância constante. Além disso, discuti as oportunidades que as redes sociais oferecem no campo educacional, especialmente no ensino de línguas, destacando suas potencialidades, mas também os desafios que surgem em termos de desinformação e manipulação de conteúdo.

Na quinta seção, intitulada "Transmídia: da Teoria à Prática", inicio a análise dos trabalhos produzidos pelos alunos nas plataformas selecionadas. Apresento os temas emergentes relacionados aos personagens Pol, Iván e Santi, conforme revelado pelas contribuições dos estudantes, e exploro como a transmídia pode contribuir para a aprendizagem do espanhol, ao mesmo tempo em que pode promover uma abordagem crítica de questões sociais e identitárias. Além disso, investigo a dinâmica colaborativa entre os alunos nas diferentes plataformas, evidenciando como a narrativa transmidiática

pode favorecer o fortalecimento do aprendizado, estimular o engajamento ativo e possibilitar a construção de reflexões significativas dentro do contexto educacional.

Para terminar, encerro esta tese com as “Considerações finais”. Nesta última seção faço algumas reflexões que emergiram ao longo deste estudo e finalizo respondendo às perguntas que me inquietaram. Deixo claro, desde o início, o caráter interpretativista da pesquisa, que traz subjetividade nas interpretações e, assim sendo, muito do que está aqui exposto faz parte do meu olhar sobre o objeto da pesquisa, bem como das minhas experiências e vivencias pessoais. Termino este processo na esperança de que os professores que tenham acesso a esta leitura possam pensar a educação também como uma forma de libertação dos preconceitos, da opressão e das estigmatizações sociais; além de abrir o leque para novas formas de ensinar em uma era de tantas transformações tecnológicas. Que a educação seja uma maneira de nos tornar mais humanos, preparados e melhores.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

> Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.
>
> Antonio Machado (1912)

Nesta seção busco detalhar os procedimentos metodológicos que usei para a realização desta pesquisa a fim de responder às perguntas da tese bem como para se chegar aos objetivos propostos.

2.1 A pesquisa qualitativa de caráter interpretativista

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta investigação foi do tipo qualitativa de caráter interpretativista (Moita Lopes, 1996, p. 22). A pesquisa qualitativa ocupa hoje um lugar de destaque quando o assunto é observar e estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intricadas relações sociais estabelecidas nos mais diversos ambientes (Godoy, 1995, p. 21). De acordo com Godoy (1995, p. 21)

> Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos". Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Assim este é um tipo de pesquisa que se ocupa basicamente em entender, investigar e dar sentido as ações do ser humano enquanto sujeito social. Divan e Oliveira (2008) pontuam que o método qualitativo surgiu no final dos anos 60. No entanto, de acordo com os autores, para a sociologia este tipo de pesquisa teve início entre 1920 e 1930 “quando a escola de Chicago estabeleceu a importância da pesquisa qualitativa para o estudo dos grupos humanos” (Divan; Oliveira, 2008, p. 188). Os autores apontam ainda, citando Filstead (1979), que

> os métodos quantitativos e qualitativos não são apenas técnicas de coleta de dados, mas são conceptualizados como paradigmas. São diferentes olhares para o fazer científico. Segundo Filstead, a distinção entre os paradigmas quantitativo e qualitativo se baseia na diferença entre duas escolas filosóficas: realismo e idealismo (Divan; Oliveira, 2008, p. 188)

Deste modo, teríamos o paradigma qualitativo que emprega uma visão mais subjetivo e idealizada dos fatos sociais e do outro lado um paradigma mais positivista e mecânico de análise científico em que “os conceitos e as teorias emergem dos dados e são exemplificados neles” (Divan; Oliveira, 2008, p. 189).

É interessante destacar que o método qualitativo teve uma expansão significativa no mundo nos anos de 1980, momento em que os educadores passaram a utilizar a nomenclatura que exige então uma definição apropriada e que supra as necessidades do momento. Desta maneira, muitos investigadores passaram a entender que qualitativa era a pesquisa etnográfica ou fenomenológica que não utilizava números (André, 1995, p. 23). Lazaraton (1995, p. 460), em seu estudo sobre o método qualitativo, listou dez tipos diferentes de abordagens que estavam ligadas às mais diversas tradições tais como: a abordagem etnográfica holística, a abordagem ligada à antropologia, a associada a antropologia e a linguística, a associada a análise do discurso, a filosofia, a psicologia etc. Em contrapartida, o sociólogo Schwandt (2000) debate o tema desde uma perspectiva epistemológica e cita três possibilidades: a interpretativista, utilizada nesta pesquisa, a da fenomenologia sociológica e a hermenêutica filosófica. Para Neves, “os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor

compreensão dos fenômenos.” (Neves, 1996, p. 2). Denzin e Lincoln (2006, p. 15) em contrapartida, afirmam ainda que a pesquisa qualitativa “nasceu da preocupação em entender o outro”; nesta perspectiva Wolcott (1992 p. 23) destaca que neste tipo de pesquisa há a valorização e a observação dos nossos semelhantes visto que o método qualitativo tenta interpretar o que esse semelhante faz. Oliveira (2010) também pontua a ação do pesquisador na pesquisa qualitativa. Para a autora

> ser qualitativo implica possuir uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes. Após esse momento, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Oliveira, 2010, p.88).

Observar o outro e tentar entendê-lo é um método que conversa muito com esta investigação visto que ela se desenvolveu em um ambiente de diálogo e troca entre sujeitos- mundos diferentes que buscavam a igualdade, porém sem apagar as diferenças. Além disso, busquei ter um posicionamento empático, como sugere Neves (1996, p. 2) que aponta que os pesquisadores qualitativos “buscam valorizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objetivo de estudo”.

Já o caráter interpretativista se deu, entre outras coisas, por compreender o fazer cientifico como uma prática interpretativista em que a concepção do que é verdade passa “a ser resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação essa que é intersubjetiva e discursiva” (Baracat; Nobre 2011, p. 13). Assim, nos interessou a “subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (Moita Lopes, 1994, p. 332); haja vista que “é a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é construída pelos atores sociais” (Moita Lopes, 1994, p. 332).

Sobre o tema Moita Lopes (2013, p. 16-17) destaca ainda que

> Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal

> apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento.

Assim, para Moita Lopes (2013) na visão interpretativista os muitos significados que constroem a realidade devem ser interpretados e não podem ser generalizados, padronizados ou tratados estatisticamente visto que o que interessa é o fator qualitativo e particular.

Desta forma, nesta tese, os dados são sensíveis à própria natureza social do conhecimento e o pesquisador também é entendido como um membro de cultura que afeta diretamente o modo como as informações são tratadas que envolvem ponto de vista seletivo e interpretação, como já mencionado (Baracat; Nobre 2011, p. 13).

2.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), na disciplina de Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola I, com alunos do curso de Letras Português-Espanhol vespertino no ano de 2020. Essa disciplina era de caráter obrigatório para os graduandos do terceiro período do curso. No entanto, existiam alunos que já estavam no quinto período. A UFS oferta a carreira de Letras Português-Espanhol Licenciatura desde o ano de 2007 com a Resolução 58/2007/CONEPE que aprovou seu projeto pedagógico. No entanto, o curso deverá passar em breve por uma nova resolução que ainda está em tramitação.

É importante destacar que a disciplina foi ministrada por mim e por outro professor, ambos substitutos, de forma remota devido à pandemia de COVID-19. Minha classe era composta por 17 graduandos, todos com idades entre 19 e 22 anos. Já a turma do outro docente era composta, em média, por 15 indivíduos. Nossas aulas síncronas aconteciam a cada 15 dias, e na maioria delas uníamos as duas salas e mediávamos os

debates que ocorriam entre os discentes. Os participantes foram distribuídos em equipes de três a cinco membros, todos pertencentes à mesma turma, para desenvolver a história de um personagem da série selecionada. No meu grupo, os personagens escolhidos foram: Pol, Iván, Mirian, Santi e Joan. É importante salientar que não analisei as narrativas feitas pelos discentes que não eram meus alunos e que selecionei apenas três narrações do meu grupo para examinar nesta tese. Fiz esse recorte para poder debruçar-me melhor nas análises e compreender detalhadamente o desenvolvimento das histórias. Isso me permitiu fazer um exame mais aprofundado e preciso, garantindo maior qualidade e rigor metodológico ao estudo. Além disso, é importante ressaltar que nesta investigação apenas observei a evolução dos relatos nas redes sociais. A seguir, apresento um quadro que auxiliará na visualização dos personagens produzidos por cada equipe, juntamente com o número de participantes envolvidos.

Quadro de personagens desenvolvidos pela minha turma	**Número de discentes envolvidos no desenvolvimento de cada personagem**
Grupo 1: Pol Rubio	5 participantes
Grupo 2: Ivan	3 participantes
Grupo 3: Mirian	3 participantes
Grupo 4: Santi	3 participantes
Grupo 5: Joan	3 participantes

Quadro 1: Personagens desenvolvidos pela minha turma

Quadro de personagens desenvolvidos pela outra turma	Número de discentes envolvidos no desenvolvimento de cada personagem
Grupo 1: Bruno	5 participantes
Grupo 2: Berta	5 participantes
Grupo 3: Merlí	5 participantes

Quadro 2: Personagens desenvolvidos pela outra turma

Sobre o ensino remoto, por conta da pandemia da COVID 19, foi aprovada na instituição normas para atividades educacionais remota emergenciais para os cursos de graduação através da Resolução 26/2020/ CONEPE que instituía em seu Art. 1º aprovar Normas de Atividades Educacionais Remotas Emergenciais para a graduação com o objetivo de promover o fortalecimento das relações acadêmicas e apropriação de outros meios pedagógicos no período em que durar o isolamento social imposto a partir da pandemia de covid-19.[2]

A matéria possuía uma carga horaria de 60h e foi desenvolvida no semestre de 2020.1. A disciplina começou no dia 20/10/2020 e foi até o dia 11/02/2021. O objetivo geral era desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral, a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, através da transmídia (vide apêndice A).

Entre os objetivos específicos estavam:

- Dar ênfase ao desenvolvimento das habilidades de compreensão (ouvir e ler) e de produção (falar e escrever)em ELE;

[2] Informação retirada no site da Universidade Federal de Sergipe no dia 06/04/2021. Disponível em: https://www.ufs.br/uploads/page_attach/path/12061/RESOLUC__807_A__771_O_N__26-2020_CONEPE__1_.pdf

- Conhecer e discutir alguns tópicos sobre a transmídia e a aprendizagem de língua estrangeira;
- Desenvolver práticas escritas e orais em redes sociais;
- Desenvolver uma transmídia que circule em diferentes plataformas;
- Contribuir com a formação integral dos alunos, valorizando a reflexão e o senso crítico.

Os temas geradores da disciplina eram diversidade e pluralidade, aceitação e diferença; já os conteúdos sistêmicos, que são próprios da ementa eram:

- A Linguística Aplicada Crítica na aprendizagem de língua estrangeira;
- A expressão e a compreensão oral e seus elementos;
- Aprendizagem de ELE;
- Propostas práticas de atividades orais.

A metodologia se desenvolveu a partir de aulas participativas via *meet*; leituras e análises dos textos selecionados; apresentações orais; desenvolvimento da transmídia nas redes sociais e por participação em ambientes virtuais de aprendizagem. Os recursos utilizados foram o *Google Meet*; materiais digitais; o SIGAA; e as redes sociais.

Como método de verificação de aprendizagem, adotamos a avaliação por tarefas, com valor total de 10.0 pontos. A primeira nota foi atribuída com base nas atividades realizadas pelos grupos nas redes sociais, enquanto a segunda nota, também valendo 10.0 pontos, foi destinada ao desenvolvimento da transmídia.

A seguir, apresento como as aulas foram organizadas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), detalhadas por dia.

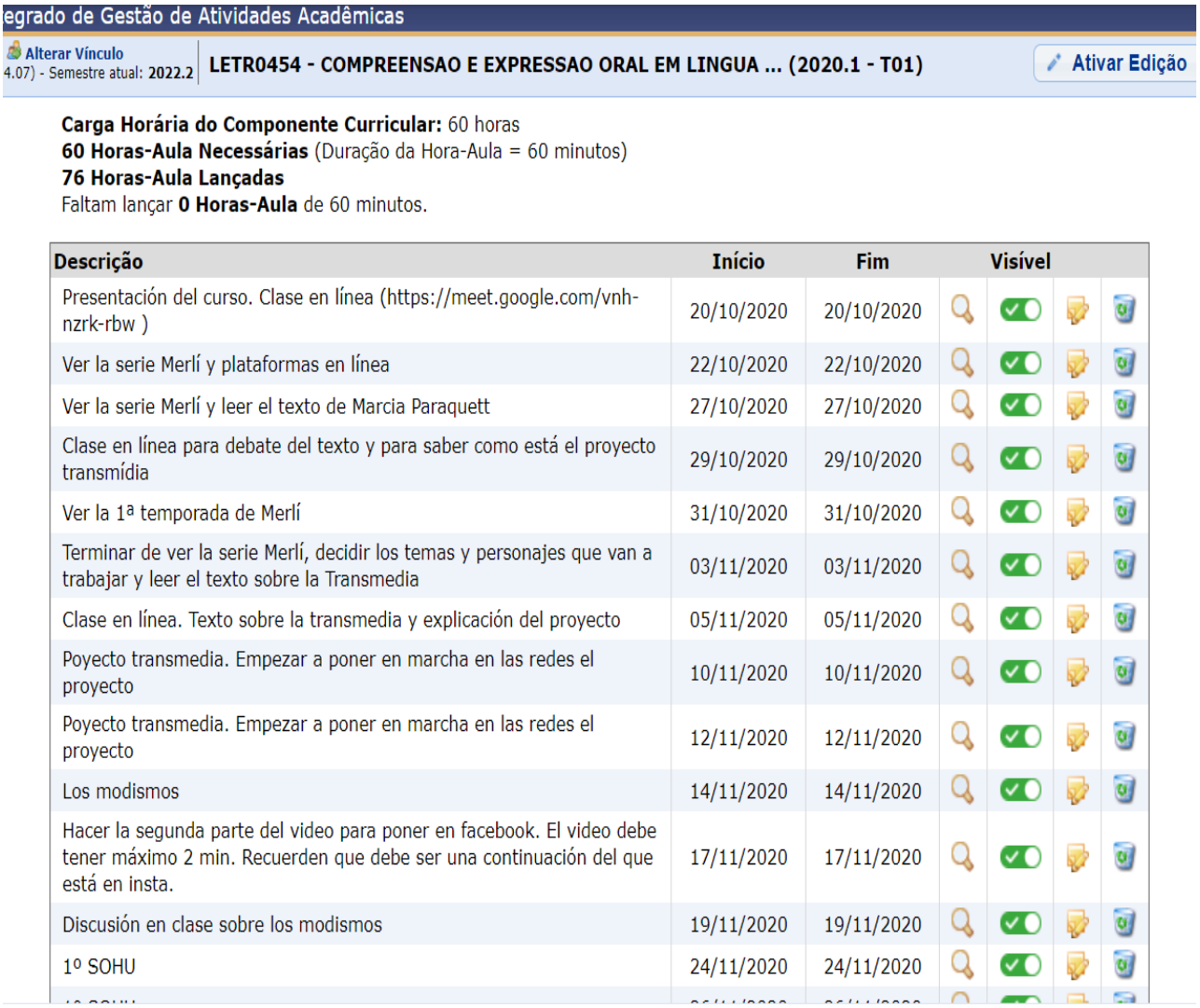

Figura 1: Organização da disciplina no SIGAA

Fonte: Arquivo pessoal

1º SOHU	26/11/2020	26/11/2020			
Proyecto transmedia (seguir la historia en las tres plataformas)	01/12/2020	01/12/2020			
Clase de conversación en línea (https://meet.google.com/vnh-nzrk-rbw)	03/12/2020	03/12/2020			
Hacer dos video y alzar a las redes sociales (insta e face) además de poner la frase en twitter	05/12/2020	08/12/2020			
Hacer dos video y alzar a las redes sociales (insta e face) además de poner la frase en twitter	08/12/2020	08/12/2020			
Clase en línea (Clase de conversación)	10/12/2020	10/12/2020			
Proyecto Transmedia (seguir la historia en las tres plataformas)	15/12/2020	15/12/2020			
Clase en línea (conversación) (https://meet.google.com/vnh-nzrk-rbw)	17/12/2020	17/12/2020			
Proyecto transmedia	19/12/2020	19/12/2020			
RECESSO	22/12/2020	14/01/2021			
Proyecto Transmedia. (seguir la historia escrita en las tres plataformas)/Escrita	19/01/2021	19/01/2021			
Proyecto Transmedia. (seguir la historia escrita en las tres plataformas) / Video	21/01/2021	21/01/2021			
Proyecto Transmedia. (seguir la historia escrita en las tres plataformas)/Escrita/ trabajo de concienciación	26/01/2021	26/01/2021			
Discusión en clase (La violencia contra la mujer)	28/01/2021	28/01/2021			
Proyecto Transmedia. (seguir la historia escrita en las tres plataformas) /Video/ trabajo de concienciación	02/02/2021	02/02/2021			
Clase en linea	04/02/2021	04/02/2021			
Entrevista	09/02/2021	09/02/2021			
Resultado	11/02/2021	11/02/2021			

Figura 2: Organização da disciplina no SIGAA

Fonte: Arquivo pessoal

2.3 Série *Merlí*

Há mais de dois mil anos que o poder nos diz o que temos que fazer e pensar. Eles nos querem submissos e silenciosos.

Merlí

Figura 3: Série Merlí
Disponível em: https://www.adorocinema.com/series/serie-21980/temporada-31156/

A série catalã Merlí foi escolhida como a narrativa central para a nossa transmídia, como mencionado anteriormente. Nesta série, original da Netflix e da Televisión Española, criada por Héctor Lozano, um professor de filosofia chamado Merlí divide as opiniões dos alunos, colegas e pais ao incentivar que seus aprendizes pensem livremente. Para isso, através da filosofia, o professor adota métodos de ensino pouco convencionais, o que muitas vezes gera diversos conflitos na escola em que trabalha. A série aborda temas atuais, tais como as relações entre pais e filhos, *bullying*, gordofobia, relações tóxicas, homofobia, autoaceitação, transtornos psicológicos, machismo, suicídio, entre outros.

É importante ressaltar que os temas mencionados são fundamentais a serem tratados na sala de aula quando se pensa em educar para a diversidade. Fante e Pedra (2008, p. 42) afirmam que "educar para a diversidade é responsabilidade de todas as instituições de ensino; no entanto, a falta de preparo de muitos professores e funcionários acaba por prejudicar ainda mais a questão". Já Barduni Filho e Souza (2008) argumentam que a falta de intervenção por parte dos professores e gestores se combina com a ausência de treinamento inicial para lidar com assuntos como as identidades em sala de

aula, resultando em uma incapacidade de reconhecer ou de saber como reagir diante de situações de discriminação que surgem dentro do ambiente escolar.

Santos (2021, p. 27), citando Ladson-Billings (2006), expõe que muitos professores possuem boa vontade, são inteligentes, bem informados e obtêm bons resultados em exames, mas têm formação acadêmica e experiência limitadas para trabalhar com as diferenças. Por essa razão, encontram dificuldades em questionar o currículo, o material didático e as ideologias prevalentes relacionadas às desigualdades e aos privilégios. Devido à falta de preparo e insegurança, alguns se recusam a ultrapassar certos limites em sua prática educativa (Santos, 2021, p. 27). Por esses motivos, considero importante que os futuros professores sejam capacitados durante sua formação para conduzir um trabalho crítico que valorize as diferenças e encoraje os alunos a questionarem e a desafiarem os significados estabelecidos. Isso envolve convidá-los a desnaturalizar o que pensam, dizem, veem, sentem e fazem (Duboc, 2018, p. 21).

Sobre a possível motivação que os alunos podem desenvolver pelos temas mencionados, os quais, de certa forma, lhes são cotidianos, Albuquerque (2018), escritor do Blog Conversacult, relata as razões que o levaram a começar a assistir a Merlí

> Sim, eu comecei a série porque tinha personagem *gay.* (se você pensar em me criticar, leia esse texto)
>
> Enfim, assim que comecei, fiquei encantado por não só ser uma série sobre filosofia e eu poder aprender mais (*já que na escola não era o que estava acontecendo,* já falei na minha *news*), como por ter um personagem que eu me identificaria. De bônus, se passa na Cataluña, então eles falam o catalão, língua que deriva (?) do espanhol, então eu estaria me acostumando com as diferenças de pronúncia para meu curso de espanhol. Era um combo de perfeição e eu não errei por achar isso, *nem* por aumentar as expectativas conforme o tempo passou.
>
> Imagine uma série que realmente ensina filosofia, te fazendo questionar a sociedade, falando sobre transfobia, sexualidade, convivência com os pais, transtornos psicológicos, gordofobia, machismo, suicídio e muito mais, de forma natural que não soa forçada, mostrando pela vivência dos personagens esses acontecimentos. Merlí é essa série.
>
> Merlí é uma série onde você não só se sente representado, como você também sente as coisas que eles querem transmitir. Você ri, você chora, você sente a dor do personagem, você *vive a série*, ***você é a série***. Ela

> é recente, não só em relação à nós, adolescentes, como de tempo, ela terminou em janeiro de 2018.

Como podemos perceber, através do relato acima, essa é uma série que se aproxima do público jovem ao abordar temas que fazem parte da vivência desse público e que muitas vezes, como foi notado também nos debates feitos em sala de aula, fazem parte da dor vivida por esses adolescentes que acabam se identificando com os personagens e se envolvendo de forma pessoal com a trama. Morin (2003, p. 43 e 44) nos lembra muito bem, ao rememorar a literatura, os romances e o cinema, que a arte nos ajuda a refletir sobre a condição humana e põe "à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo" e este é o grande milagre dessas artes "revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço" visto que muitas vezes, ainda segundo Morin (2003, p. 43) as ciências humanas ocultam "caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus amores, seus ódios, seus envolvimentos, seus delírios, suas felicidades, suas infelicidades, com boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidade..."

É interessante destacar ainda que através da arte, os alunos podem aprender a observar as coisas de formas diferentes visto que "as artes levam - nos à dimensão estética da existência e — conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte — elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente" (Morin, 2003, p. 45). Assim, a arte favorece que possamos ver a realidade ao nosso redor de maneira mais sensível e nos oferece uma conexão com a beleza, a complexidade e a diversidade que permeiam a nossa existência.

Outro aspecto relevante a ser sublinhado é que para Vigotski (1998) a presença do social transcende a solidão e envolve as emoções individuais em sua teia sutil. Quando a arte desencadeia uma purificação emocional, a catarse, seu impacto reverbera como um fenômeno social. Contrariamente à teoria do contágio, em que um sentimento individual se dissemina para todos, é, na verdade, uma inversão de papéis que ocorre. As emoções são exteriorizadas através da arte, objetivadas e solidificadas nos objetos artísticos, que se tornam ferramentas da sociedade. Assim como o homem

separa e utiliza tanto a técnica quanto o conhecimento científico como instrumentos sociais, a arte também se configura como uma técnica social do sentimento, incorporando os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser no tecido da vida social. Portanto, é mais apropriado afirmar que o sentimento não se torna social, mas sim pessoal, quando nos apropriamos de uma obra de arte, tornando-o pessoal sem, no entanto, perder sua dimensão social (Vigotski, 1998, p. 315). Dessa forma, a produção artística, ao conectar o indivíduo com a coletividade através das emoções, revela sua natureza intrinsecamente social. Além disso, ela desempenha um papel fundamental ao nos auxiliar a questionar, transformar, intervir e criar condições radicalmente distintas na sociedade, na humanidade, no conhecimento e na vida.

Por tudo que foi citado acima é que considerei *Merlí* uma série relevante para ser trabalhada em sala de aula. Além de promover, com os temas tratados a diversidade, conforme já mencionado, a série ajuda os alunos em questões linguísticas e também retrata de forma realista a vida escolar, destacando principalmente as dinâmicas sociais e de interação entre alunos e professores. Além disso, os conflitos existentes nas diferenças nos levam a reflexões mais aprofundadas sobre a diversidade cultural e identitária de diferentes grupos sociais e culturais e nos encoraja a promover a liberdade de pensamento e o respeito a individualidade o que pode propiciar um ambiente educacional mais inclusivo, plural e multifacetado.

2.4 Geração de dados

Para a coleta de dados, utilizei o *Facebook*, o *Instagram*, o *X*, grupos de *WhatsApp* e notas de campo. Além disso, promoveu-se uma série de debates em sala de aula sobre os temas abordados na transmídia. Embora esses debates tenham sido relatados de forma breve e não estudados em profundidade, eles, eventualmente foram usados como complemento, ilustração ou contextualização. No entanto, as análises desta tese permaneceu na transmídia desenvolvida nas redes sociais, como já mencionado.

2.4.1 Transmídia

Na nossa transmídia trabalhamos com os temas encontrados na série *Merlí* e que eram pertinentes ao cotidiano dos discentes. É interessante ressaltar que cada personagem da série aborda uma problemática diferente. A partir desses temas, os participantes foram divididos em pequenas equipes e cada equipe ficou responsável, com a minha ajuda, por elaborar o seu roteiro transmídia que deveria abranger todas as plataformas selecionadas. No roteiro, os alunos poderiam seguir com a história do personagem que escolheram, haveria também a possibilidade de indagar sobre como seria a vida desses personagens caso eles tivessem vivido situações diferentes e por fim, os alunos deveriam criar campanhas de conscientização e subir fotos, vídeos e *hashtags* nas redes sociais.

As histórias em cada plataforma deviam estar conectadas de forma que fosse possível obter um pouco mais de informação sobre os personagens e sobre os temas que as equipes estavam trabalhando. Todos os grupos deveriam interagir nas redes e ajudar a fomentar o debate e o engajamento. Destaco também que as redes sociais eram abertas e, portanto, contavam com público externo à universidade. Na seção 5 abordei como os temas de cada personagem foi desenvolvido.

Durante essa fase de construção das narrativas com os alunos, percebi a necessidade de superar as barreiras das disciplinas e promover o que Edgar Morin, em *A Cabeça Bem Feita* (2003), chama de “reforma do pensamento”. Segundo o autor, existe uma necessidade de que a educação forme cidadãos capazes de lidar com as adversidades características da modernidade. No entanto, é importante destacar que nós, como educadores, devemos preparar nossos alunos para que possam também estabelecer conexões entre os diversos campos do conhecimento e assim consigam compreender a educação de maneira integrada ao seu contexto social. Essa perspectiva rompe com as visões fragmentadas do saber e também pode ajudar os estudantes a desenvolver identidades mais críticas e conscientes dos papéis que exercem na sociedade. Ao articular conhecimento, cultura e ética, a educação pode se tornar um espaço de construção coletiva em que é possível potencializar habilidades para se comunicar de forma criativa, responsável e empática.

2.4.2 *Facebook*

Embora venha perdendo público no Brasil, o *Facebook* ainda é uma das plataformas sociais mais utilizadas no mundo. Criado em 2003 como uma evolução de um sistema anterior desenvolvido por Mark Zuckerberg, Chris Hughers e Dustin Moskovitz, enquanto estudantes da Universidade de Havard; o sistema foi batizado inicialmente com o nome *Facemash* que evoluiu posteriormente para *Thefacebook*. Em 2008 a rede social já era uma das mais populares do mundo chegando a ter mais de 100 milhões de pessoas conectadas segundo matéria do G1[3]. Nesse momento, o *Facebook* ultrapassava o famoso *MySpace*. De acordo com a revista Veja[4], em 2022 a plataforma cresceu 2% e alcançou a marca de 2,6 bilhões de usuários. Por essa razão, essa rede social foi escolhida por mim para o desenvolvimento da Transmídia. É importante destacar que essa plataforma ainda possui muitos usuários ativos e, portanto, todavia pode ser uma ferramenta interessante com capacidade de divulgar conteúdos, monetizados ou não, e de mudar comportamentos sociais tanto positiva quanto negativamente.

Sobre a capacidade de divulgar conteúdos e monetizar, a BBC News[5] colocou que “junto com o *Google*, o *Facebook* estabeleceu um novo modelo para a economia digital. Para o bem e para o mal, em grande medida a plataforma definiu como seria a vida nas primeiras décadas do século 21”. Isso porque além de conectar pessoas conhecidas, ele também, através do *News Feed,* conseguiu oferecer relatórios em tempo real das atividades dos seus amigos sem a necessidade do usuário visitar os seus perfis. Essa experiência, ainda de acordo com a BBC News, definiu o futuro da monetização uma vez que essa maciça e ininterrupta coleta de informações permitiu que o algoritmo

---

[3] Facebook completa 10 anos; veja a evolução da rede social. Matéria disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/02/facebook-completa-10-anos-veja-evolucao-da-rede-social.html. Acesso em: 18/04/2023.

[4] O surpreendente revés no resultado da Meta dona do Facebook. Matéria disponível em: https://veja.abril.com.br/economia/o-surpreendente-reves-no-resultado-da-meta-dona-do-facebook/. Acesso em: 18/04/2023

[5] Matéria disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/noticias/bbc/2021/07/11/como-o-facebook-mudou-a-internet-o-comercio-e-ate-a-politica.htm. Acesso em: 18/04/2023.

fosse ajustado para conseguir ofertar produtos e serviços individualmente e de acordo com o comportamento e pesquisas de cada usuário conectado na rede.

Já no que diz respeito à capacidade do *Facebook* de moldar comportamentos, Fernando Bumbeers em artigo escrito para a revista Galileu[6] trouxe que pesquisas apontam que essa rede social está intimamente ligada à depressão já que "16 milhões de adultos americanos sofreram um episódio de depressão em 2012, número equivalente a quase 7% do total de usuários do *Facebook*." (Bumbeers, 2015). E isso se deve à teoria da comparação social que os usuários podem desenvolver nessas plataformas digitais. Além disso, o autor explicitou que esse aplicativo facilita encontros, mas incita que casais sejam infiéis e interfere na construção de identidades.

Em 2008 um artigo publicado por sociólogos da Universidade de Temple discutiu as distinções entre a construção da identidade *online* e *offline*, especialmente ao comparar a representação do "você" no *Facebook* com a vida real. Após examinar 63 perfis, os pesquisadores concluíram que é mais provável obter uma compreensão mais precisa de uma pessoa através de suas fotos, postagens e páginas curtidas do que através da seção "sobre mim", destinada à descrição pessoal. Eles observaram que os usuários tendem a utilizar as fotos para projetar uma imagem de desejabilidade social, destacando momentos felizes e atividades positivas, enquanto as postagens frequentemente incluem reflexões e frases clichês de efeito. Consequentemente, os pesquisadores sugeriram que o *Facebook* muitas vezes retrata os indivíduos conforme eles aspiram ser na vida real, em vez de refletir sua verdadeira personalidade, popularidade ou habilidades de articulação (Bumbeers, 2015).

Assim, as redes sociais conseguem ser controversas já que ao mesmo tempo que podem servir de plataforma para estudo/ aprendizagem elas servem também para que existam comparações, competição e para que haja criação de outras identidades completamente desconectada do perfil pessoal real. Fora isto, essas plataformas sociais também funcionam, em muitos casos, como repositório para comportamentos

[6] Matéria disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/Internet/noticia/2015/05/como-o-facebook-muda-nosso-comportamento-social.html. Acesso em: 01/05/2023.

antissociais, violentos e até mesmo criminosos. Isso ocorre, porque mesmo em uma rede social como o *Facebook*, que costuma ser mais amigável, “as pessoas podem estar inclinadas a serem mais rudes, porque não conseguem o retorno emocional normal de quem está lendo a mensagem ou assistindo do outro lado da tela” (Moura, 2017, s.n).

Por outro lado, existem também pontos positivos que merecem ser observados. Entre esses pontos está o fato de que a plataforma consegue muitas vezes dar visibilidades a causas antes invisíveis, denunciar abusos, compartilhar informações muito rapidamente e, por último e não menos importante, servir para conectar pessoas com culturas diferentes em diversas regiões do globo, por mais distantes que elas pareçam. Outro fator é que a rede também tem potencial para promover a empatia “já que compartilhando nossas experiências [...] somos capazes de nos solidarizarmos uns com os outros. Um amigo pode ter passado por uma provação semelhante que você está passando atualmente, e ele será capaz de ajudá-lo a passar por isso” (Kinast, 2019, s.n).

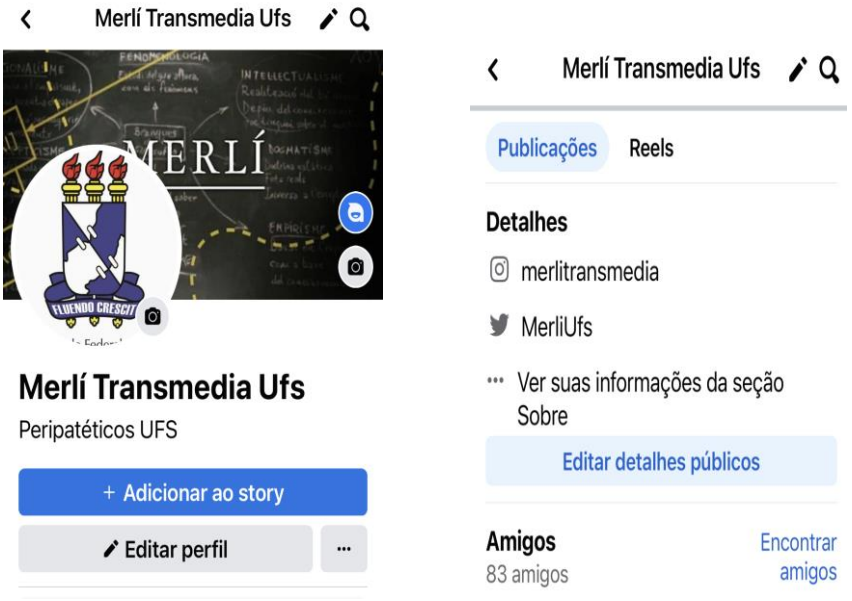

Figura 4: Imagens do Perfil do projeto Transmídia no Facebook

Fonte: Arquivo Pessoal

Na pesquisa, os alunos utilizavam o *Facebook* para as postagens em texto. Além disso, com o intuito de identificar o personagem, os discentes sempre incluíam uma foto

junto ao texto. As *hashtags* também foram usadas com a intenção de atrair o público para comentar nas publicações. Percebi que o *Facebook* gerava menos engajamento do que outras redes sociais, e que o público externo à universidade costumava acompanhar e interagir mais no *Instagram*. De qualquer forma, a plataforma foi fundamental para o desenvolvimento da transmídia e alcançou muito bem os objetivos propostos.

2.4.3 *Instagram*

O *Instagram* foi lançado em 2010 por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger. Em apenas um ano a rede social contava com dez milhões de usuários ainda que de início ele era limitado ao sistema da *Apple*, o IOS. O programa só ficou disponível para *Andoid* em 2012, depois que foi adquirido pelo *Facebook.* De acordo com o tecnoblog[7], em apenas 24h após estar disponível para *Andoids*, o aplicativo contou com mais de 1 milhão de *dowloads*.

Nessa rede social, embora o uso de textos seja limitado aos comentários, e pequenas descrições de postagens, há a disponibilidade de recursos como os *stories*, as imagens têm uma gama considerável de filtros e é possível subir vídeos. No Brasil o *Instagram* conta com aproximadamente 113 milhões de usuários o que o coloca em terceiro lugar atrás somente do *WhatsApp* e do *Youtube*. Além disso, de acordo com D'Angelo (2023), nos levantamentos feitos pela *Opinion Box*, 92% do percentual de usuários usam o aplicativo pelo menos uma vez por dia e mais de 53% o utilizam várias vezes ao dia. A rede também é preferida pelo público mais jovem em que pelo menos 15% se considera muito influenciado pelos conteúdos digitais e 35% reconhecem que são influenciados na hora de comprar; ainda que incríveis 61% reconheceram comprar algum produto indicado por algum *influencer* digital.

Pelas razões citadas decidimos usar o *Instagram* na nossa transmídia visto que o público alvo da pesquisa são os estudantes de Letras da graduação, portanto um

[7] Disponível em: https://tecnoblog.net/especiais/a-evolucao-do-instagram-das-fotos-quadradas-a-era-dos-videos/

público geralmente mais jovem; e também pelo fato de que no Brasil essa rede social é umas das que mais permitem o engajamento de conteúdo.

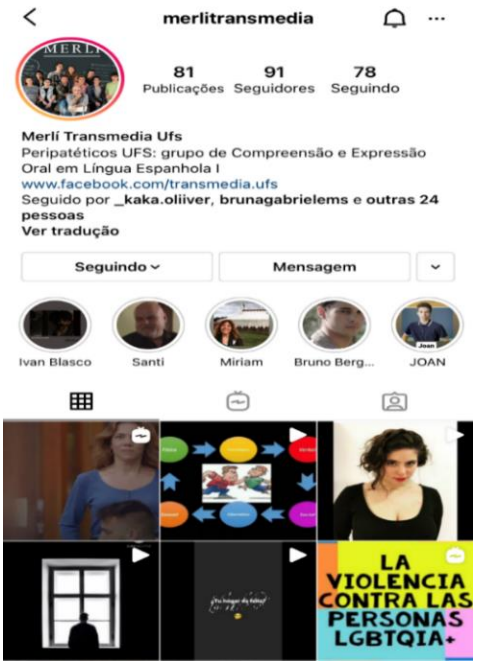

Figura 5: Página de entrada do Instagram do projeto

Fonte: Arquivo pessoal

No *Instagram* os alunos postavam fotos e vídeos tanto no *feed* quanto nos *stories*. Além disso, cada personagem criou seu próprio destaque com os conteúdos dos *stories*. É interessante ressaltar que as postagens de vídeos eram gravadas com a voz de diferentes participantes para que todos pudessem praticar a oralidade. Já as postagens escritas eram comentadas por todos, indiferentemente do grupo a que pertencessem, além dos comentários de pessoas de fora da universidade que começaram a acompanhar a nossa página. Os alunos optaram por criar vídeos com as fotos dos próprios personagens para não terem suas imagens divulgadas.

Figura 6: Comentários do *Instagram*

Fonte: Arquivo pessoal

2.4.4 *X*

Outra plataforma utilizada na Transmídia foi o *Twitter*, atualmente chamado de *X*. Essa rede social foi criada em março de 2006 por Jack Dorsey, Evan Williams e Biz Stone nos Estados Unidos. Em 2007 já era considerado um sucesso e, portanto, conseguiu ainda neste ano se tornar uma empresa própria.

No início, de acordo com o canaltech, o *X* oferecia espaços para a publicação de microtextos de até 140 caracteres. Em 2017 o limite aumentou para 280 e com o tempo a plataforma foi ganhando mais incorporações e passou a ter espaço para a publicação de fotos, transmitir vídeos ao vivo e mais recentemente enviar áudios. A rede conta também com os *trending topics* que são os assuntos mais comentados do momento e passou, por conta disso, a ser usada como termômetro político, ainda de acordo com o

canaltech[8]. Hoje o *X* conta com aproximadamente 229 milhões de usuários ativos no mundo e é a 10ª rede social mais usada no Brasil, com 24 milhões de contas.

O *X* simula um blog pessoal ou um *microblogging*, que é "uma forma de comunicação que revolucionou a interação social e a transmissão de informação através dos meios digitais" (Varo; Cuadro, 2013, p. 95-96). Nela podemos postar as mensagens ou *tweets* de coisas que acontecem em tempo real conosco ou com o mundo. Logo não é incomum ler *tweets* de um pensamento pessoal de algum internauta, uma vontade meio desconexa de outro, ou ler uma notícia importante, algumas coberturas jornalísticas, fatos da política etc. Por ser dinâmica, ter um engajamento interessante e ser essencialmente uma rede que favorece a escrita, foi que decidi utilizar o *X* em nossa transmídia.

Outro ponto que pretendo destacar, no que diz respeito ao uso do *X* nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), é que nessa plataforma é possível que os discentes expressem suas opiniões a respeito de um tema tratado em aula e tenham suas intimidades preservada visto que a comunicação se faz de maneira mais simples e direta. Além disso, existe a possibilidade do envio de mensagens de diversos aparelhos eletrônicos diferentes como *smartphone, tablet, notebook* etc (Varo; Cuadro, 2013, p. 105).

Assim, tendo em vista os diversos usos da plataforma, solicitei aos alunos que complementassem as histórias do *Facebook* e do *Instagram* por meio de pequenos textos. A ênfase nas *hashtags* foi sugerida para ampliar o alcance das publicações, e encorajei os discentes a incorporarem as *trending topics* da semana, quando possível, para maximizar o engajamento nas redes sociais.

Nas figuras abaixo é possível ver como ficou a página de entrada da transmídia e como as postagens eram feitas

[8] Disponível em: https://canaltech.com.br/empresa/twitter/#:~:text=Ela%20foi%20criada%20em%20mar%C3%A7o,de%20no%20m%C3%A1ximo%20140%20caracteres. Acesso em 02/05/2023.

Figura 7: Página de entrada do projeto no *X*
Fonte: Arquivo pessoal

2.4.5 Grupo no *WhatsApp*

O *WhatsApp* surgiu no dia 24 de fevereiro de 2009 e foi um aplicativo que revolucionou a forma de comunicação e interação que se faz via internet visto que o programa permitiu chamadas e o envio de mensagens de textos e voz de forma gratuita via *Andoid* ou IOS. O *software* foi fundado por Jan Koum e Brian Acton que trabalharam juntos no *Yahooo* por cerca de 20 anos. O *whatsApp* se juntou ao *facebook* em 2014 quando foi comprado por cerca de US$ 19 bilhões o que o tornou em um dos negócios de tecnologia mais bem sucedidos até hoje. O aplicativo possui diversos mecanismos que facilitam a interação entre vários usuários diferentes e um deles são os grupos ou comunidades.

No decorrer das nossas aulas resolvi criar uma dessas comunidades que serviria para sanar as dúvidas, facilitar a comunicação entre nós professores e os discentes, melhorar a acessibilidade às informações, visto que todos da turma possuíam o aplicativo, e resolver possíveis impasses que pudessem aparecer no meio do caminho.

A ferramenta também foi muito útil porque me auxiliou a ter *feedbacks* em tempo real dos alunos e essa simplicidade na comunicação ajudou a criar um ambiente mais acolhedor e intimista. No entanto, destaco aqui que estabelecemos diretrizes claras para a utilização do grupo para que a comunicação fosse feita de forma respeitosa e relevante.

Neste grupo os alunos mandavam sugestões de como desenvolver a transmídia, visto que algumas dúvidas surgiram inclusive para mim, já que era a primeira vez que estava elaborando algo parecido; criavam *stickers* de seus personagens e organizavam a gestão das redes sociais.

É interessante observar que a interação entre os alunos foi tão intensa que muitos deles mudaram seus nomes e identificações no *WhatsApp* para os nomes de seus personagens transmídia. Isso, no entanto, causava certa confusão para mim, pois o mesmo personagem podia ser representado por mais de uma pessoa, devido ao trabalho em grupo. Assim, eu frequentemente recebia notificações de que 'Pol' estava perguntando algo, sem saber de qual aluno especificamente se tratava. No entanto, ver tanto empenho e vontade me deixou profundamente feliz e realizada visto que, mesmo em um momento tão difícil de pandemia que englobava não somente o Brasil, mas o mundo todo, conseguimos encontrar uma motivação para os nossos dias ficarem mais leves e divertidos.

Para preservar a privacidade dos discentes, não irei divulgar as imagens das mensagens trocadas no aplicativo; visto que não considero, para os propósitos educacionais desta tese, necessário o compartilhamento dessas informações.

2.4.6 Notas de Campo

No decorrer das aulas realizei e documentei observações que me ajudaram a conduzir melhor a transmídia. Pretendia com isso entender de maneira mais acertada as escolhas dos temas pelos grupos e conduzir a pesquisa da forma mais empática e agradável possível; tendo em vista também o momento de incertezas, dúvidas e perdas que estávamos vivendo. As notas de campo me ajudaram a perceber que a eleição do

personagem pelos grupos não se dava aleatoriamente, mas que os discentes se sentiam de certo modo representados pela causa que esse personagem abordava. Além disso, essas notas também foram úteis na hora de desfazer mal-entendidos e dissolver algumas resistências pontuais que surgiram, principalmente de cunho religioso, no início das aulas. Procurei nesse diário pessoal, embora os nossos encontros fossem sempre gravados, documentar as opiniões, comentários e percepções dos alunos sobre as temáticas abordadas na transmídia uma vez que “sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno” (Triviños, 1987, p.155.)

2.4.7 Debates em aula remota

> Muitos professores queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista. (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 83)

A utilização do debate como metodologia de ensino oferece aos alunos uma formação fundamentada na lógica construtiva e na habilidade de resolver problemas. Na ótica do pensamento crítico e da comunicação dialógica, o debate pode se revelar como uma metodologia de importância significativa, não apenas para o desenvolvimento humano, mas também para a formação acadêmica dos estudantes (Barbosa et. al., 2020, p.1).

Um outro aspecto significativo desse processo é que a prática do debate pode ser benéfica para promover o aprendizado e enriquecer as discussões de forma contextualizada, garantindo a compreensão do ponto de vista do outro (Casulo, 2011). Ao debater, não apenas o vocabulário pode ser ampliado, mas também há uma melhoria no aspecto gramatical, já que os discentes precisam buscar estruturas frasais mais adequadas para sustentar suas argumentações. Além disso, o debate pode ter potencial para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de respeitar as opiniões

divergentes. Dessa forma, ele se mostra como um método interessante no qual os alunos compartilham conhecimento e aprendem com a diversidade de perspectivas.

Reconhecendo esses benefícios, optei por integrar o debate em nossas aulas remotas. Contudo, é importante esclarecer que nesta tese, não me deterei na análise específica das conversas ocorridas em sala de aula, pois esse não é o foco de interesse desta pesquisa. Em vez disso, vou brevemente compartilhar como essa dinâmica contribuiu para o desenvolvimento da disciplina e, por conseguinte, oferecer *insights* para professores que desejam adotar essa metodologia.

Durante o curso, reservei um número de aulas para promover discussões sobre os temas que estavam sendo desenvolvidos nas redes sociais. Essas discussões eram conduzidas na língua estudada, o espanhol, com o objetivo de proporcionar um momento de troca e fomentar a expressão oral proposta pela disciplina. Além disso, era uma oportunidade para os discentes compartilharem suas perspectivas sobre as situações vivenciadas por seus personagens, enquanto eu e o outro professor atuávamos como mediadores. É interessante observar que, enquanto nas redes sociais os alunos adotavam a identidade de seus personagens, nas discussões presenciais eles usavam suas identidades reais. Por isso, lembro-me de ouvir relatos emocionados de alguns estudantes que vivenciaram situações semelhantes às dos personagens da série 'Merlí'. Esses momentos eram fundamentais para refletirmos sobre o quanto ainda vivemos em uma sociedade que, muitas vezes, prefere silenciar e restringir o direito de existir do outro em vez de aceitar e celebrar as diferenças.

Discutir esses temas em sala de aula, fez-me acreditar de forma mais veemente que a educação linguística não deve se tratar apenas sobre transmitir questões gramaticais e de nomenclatura, mas também sobre capacitar os alunos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor, a desafiar as estruturas sociais injustas e, por fim, incentivá-los a questionar as normas estabelecidas e a se envolverem ativamente na transformação de suas realidades, como já ressaltado repetidas vezes nesta tese. A educação pode ajudar na “construção de um mundo melhor que, ao contrário do admirável mundo novo de Huxley, proporcione a conscientização ao invés

da alienação, utilize o conhecimento para a resolução dos problemas da maioria e não a utilização da maioria para resolver os problemas da minoria” (Cruz, 1996, p. 76).

Desta forma, os debates serviam para que os alunos observassem questões gramaticais, de modismos etc., mas não somente isso. Para mim era interessante que os problemas da série não fossem tratados com ingenuidade ou de forma acrítica e superficial, já que esses não eram problemas somente de um grupo de personagens da ficção; mas eram situações reais a que muitos estavam submetidos em seu cotidiano. Nestes momentos de discussão, desejava que os nossos alunos percebessem que temos um papel, enquanto professores e futuros professores, que somos “agentes de mudança, engajados na desconstrução de estereótipos” (Mota, 2004, p. 49) e na promoção da empatia em relação às diferenças.

3. A NARRATIVA TRANSMÍDIA E OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE IDIOMAS: A APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA EM UM MUNDO CONECTADO

" Usar recursos digitais não é garantia de aprendizagem. A tecnologia é mais uma ferramenta, que precisa do talento do professor, interesse do aluno e o acompanhamento da família"

Rogério Joaquim

"Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de sua desigualdade"

Aristóteles

A seguir, pretendo investigar de que maneira a narrativa transmídia pode ser utilizada no ensino de línguas, com o objetivo de proporcionar vivências de aprendizado mais envolventes e estimulantes. No entanto, longe de idealizar o uso das TIC, analiso as dificuldades que a aplicação desse tipo de estratégia pode trazer, principalmente em cenários em que o acesso à tecnologia é restrito ou instável. Ao abordar o aprendizado de idiomas em um mundo conectado, almejo colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que supram as necessidades de cada estudante, independentemente de sua condição financeira.

Inicio esta discussão destacando os desafios enfrentados por muitas escolas durante a pandemia, especialmente no que se refere ao acesso tecnológico, desafios que, em grande medida, ainda persistem. Em seguida, abordo de forma mais específica a temática das narrativas transmídia, explorando os diversos letramentos necessários para a compreensão e utilização desse tipo de narrativa.

3.1 Educação: direito ou privilégio? Precariedade no ensino de línguas e acesso às tecnologias

Alguém já escreveu que a internet é um instrumento democrático. Tomada ao pé da letra, essa afirmação é falsa. Eu gostaria de corrigi-la acrescentando: a internet é um instrumento potencialmente democrático. No atual momento, o lema da internet está encapsulado nas palavras politicamente incorretas de Jesus: "a quem tem, mais será dado" (Mateus 13: 10-12).

> Em vez de reduzir as distâncias atreladas à hierarquia social, a internet as exacerba. Carlos Ginzburg (2016)

No que se refere ao ensino de Língua Inglesa no Brasil, dados apresentados pela Folha de São Paulo[9], que aludem a uma pesquisa que foi realizada pelo Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, plataforma *online* desenvolvida pelo British Council, do programa do governo britânico UK-Brazil Skills for Prosperity, revelam que 70% dos alunos da educação básica têm aulas com professores sem a formação adequada. Estima-se, ainda de acordo com a Folha, que apenas 29,42% das turmas de inglês principalmente nas escolas privadas, possuem professores que têm titulação, isto é, que cursaram licenciatura em letras inglês ou têm dupla habilitação.

Soma-se a isso o fato de que apenas 5% da população brasileira sabe se comunicar em inglês, de acordo com Terra[10]. Essa realidade nos coloca no 41º lugar em um ranking de 70 países. Posição que nos situa atrás de nações como o Chile, o Peru, o Equador e o México o que evidencia um desafio significativo do acesso à Língua Inglesa nas escolas brasileiras.

Já no que concerne ao ensino de Língua Espanhola, as dificuldades são ainda mais contundentes. Isto porque a regulamentação do ensino da língua só aconteceu em 5 de agosto de 2005 através da Lei Federal nº 11.161, que tornava obrigatória a oferta do espanhol como disciplina do Ensino Médio. Até então, grande parte dos poucos professores que lecionavam a matéria não possuíam formação acadêmica alguma.

> Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
>
> § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

---

[9] Matéria disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingles-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml. Acesso em: 4/01/2024.

[10] Matéria disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/dino/95-da-populacao-brasileira-nao-fala-ingles,9f848f68ed451de99742216570b7ccf9gc7gj8du.html. Acesso em 04/01/2024.

> § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.
>
> Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.
>
> Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola (Brasil, 2005).

Com a promulgação da lei, abriu-se espaço para que houvesse uma expansão no mercado em torno do espanhol, além disso, a busca por formação em universidades impulsionou os estudos e a pesquisa do idioma no país (Cruz; Souza, 2020, p. 4).

Não obstante, em 2016, durante o governo de Michel Temer, a Medida Provisória nº 746/ 2016 fez com que o Ensino Médio Nacional sofresse modificações imediatas em seu currículo e organização.

> Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.
>
> Art. 26. § 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.
>
> Art. 36. § 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Mais tarde, essa Medida Provisória (MP) evoluiu para a Lei nº 13415/2017, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, que revoga de forma definitiva a obrigatoriedade do espanhol nas escolas. Com a implementação da reforma um novo documento que nortearia a educação foi homologado em sua versão final já no ano de 2018: a BNCC.

A BNCC, em conformidade com o disposto na lei 13415/2017, estabelece o espanhol como facultativo e obriga a oferta do Inglês em todas as escolas do país. Essa medida resultou na exclusão do espanhol da grade curricular de diversas escolas, tanto privadas quanto públicas. Diante do cenário, emergiu no Rio Grande do Sul, entre 2016 e 2017, um movimento político-linguístico denominado "Fica Espanhol", que reivindica o

retorno do plurilinguismo na educação básica. Professores, estudantes e cidadãos interessados na causa expressaram seu apoio, respaldados por líderes políticos que asseguraram a aprovação de uma nova legislação estadual, reinstaurando a obrigatoriedade do ensino do espanhol no estado. Em 2020, durante a pandemia, um vídeo da professora Lorena Blemith, que convocava uma reunião nacional visando discutir o ensino do espanhol, viralizou nas redes sociais, impulsionando *o Fica Espanhol* em diversos estados brasileiros, como Sergipe, Piauí, Rio grande do Norte, Rio de Janeiro, Pará, São Paulo, entre outros. Foi estabelecido que cada estado teria até três representantes, e a maioria dos professores que aderiram ao movimento eram membros das Associações de Professores de Espanhol (APEs) locais, destacando a importância do contínuo fortalecimento dessas associações.

Posteriormente, estados como Rondônia, Paraíba e o Distrito Federal também obtiveram a aprovação de leis orgânicas que reintegram o espanhol ao currículo escolar. Além disso, o estado do Ceará[11] já confirmou a inclusão do idioma assim que o Novo Ensino Médio entrar em vigor, enquanto em São Paulo[12] uma proposta de lei está em andamento para incorporar o espanhol nas escolas públicas. Outros 14 estados, entre eles o Rio de Janeiro e Alagoas, aguardam a votação para aprovação da restituição do espanhol ao currículo escolar.

A “MP do ensino médio”, como ficou conhecida, foi convertida rapidamente em lei e alterou de fato a LDB que aprovou a reconfiguração da estrutura curricular do ensino médio a partir de três disciplinas obrigatórias (matemática, português e inglês), que são consideradas básicas (Cervo *et al*., 2018, p. 320). O objetivo dessa mudança tão rápida foi contribuir para que a educação brasileira “se inclinasse para um ensino mecanicista, tecnicista e acrítico” (Rocha; Filho, 2020, p. 5). Nesse sentido, o novo Ensino Médio passaria a privilegiar os interesses da burguesia brasileira que sempre viu a língua inglesa como a única que pode ser considerada franca e globalizada e que atende aos propósitos do ideal neoliberal (Rocha; Filho, 2020). A valorização do inglês em

[11] Informação disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/novo-ensino-medio-escolas-da-rede-publica-do-ceara-terao-espanhol-como-disciplina-obrigatoria-1.3492151. Acesso em: 06/06/2024.
[12] Informação disponível em: https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=471366. Acesso em: 06/06/2024.

detrimento do espanhol representa a consolidação de uma política pública de Estado voltada para atender aos interesses coloniais e neocoloniais “nos quais a principal intenção seria a expansão não somente da língua, mas de ideais que promovam o inglês dentro dos parâmetros ocidentais e modernos, que incluem o progresso, o capitalismo e o liberalismo” (Rocha; Filho, 2020, p. 6). Essa política hegemônica voltada para o norte, está somente para atender as necessidades do mercado de trabalho, em que impera a ideia de empreendedorismo e o perfil meramente utilitário e pragmático do conhecimento (Cervo *et al*., 2018, p. 322).

É importante ressaltar ainda, que o caráter hegemônico do ensino de línguas se torna mais evidente quando observamos que os países que fazem fronteira com o Brasil são quase todos falantes de Espanhol. Ademais, as nações que integram o MERCOSUL, bloco econômico em que o Brasil possui fortes relações comerciais, também utilizam, entre outras, a língua espanhola como idioma oficial. Logo, somente a desculpa mercadológica não fundamenta o apagamento do ensino do idioma no país que estaria melhor justificado por questões ideológicas, de política e de poder.

Quando pensamos no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, precisamos levar em consideração que, de acordo com Machado e Yokota (2021, p.387), “as questões geopolíticas e identitárias acabam interferindo no grau de importância atribuído às línguas e na sua escolha para compor a grade curricular dos cursos nas instituições de ensino”. Isto ocorre porque “a língua como vetor de cultura e componente da identidade de um povo também é um instrumento de poder” (Machado; Yokota, 2021, p. 392) e, portanto, como tal, o status que lhe é atribuído está condicionado à cultura veiculada por ela (Machado; Yokota, 2021, p. 393). Existe, desta forma, um jogo ideológico que “é articulado através da língua inglesa, para expandi-la, ao tempo em que o capital cultural dos americanos e britânicos é disseminado, sobretudo, como superior, avançado e moderno” (Anjos, 2016, p.98, grifo nosso).

Como podemos constatar o ensino de línguas estrangeiras é controverso e muito precário, somado a isso, tínhamos em 2020 o fato de estarmos vivendo, como já mencionado, uma pandemia do coronavírus que obrigou escolas e universidades a adotarem o ensino emergencial remoto. A pandemia aprofundou ainda mais as

desigualdades nas escolas do país e evidenciou a necessidade de usar as tecnologias em sala de aula, assunto do qual me disponho a tratar a partir deste momento.

Em 2020, como já dito na introdução desta tese, compelida a usar as tecnologias e imbuída de um desejo imenso de chamar de alguma forma a atenção dos meus alunos, que naquele momento viviam uma realidade bastante conturbada e adversa, optei por utilizar, além das ferramentas disponibilizadas pela universidade, tais como *Google meet,* SIGAA etc. as redes sociais como metodologia para o ensino de línguas, no caso, o espanhol. Relatei também, que a minha experiência foi bastante exitosa. Contudo, reconheço que esse êxito se deveu, em grande parte, ao fato de a universidade ter disponibilizado recursos aos alunos e ter concedido um período de tempo suficiente para que os professores estudassem como adaptariam suas aulas à nova realidade.

Não obstante, é preciso mencionar que esse panorama não foi vivido igualmente por todos os docentes, principalmente nas escolas de educação básica. Isto porque, muitos alunos não dispunham em suas residências dos meios apropriados para participarem das aulas, como internet ou computadores, e os professores se viram obrigados a utilizar extensos grupos no *WhatsApp* que naquele momento era a ferramenta mais eficaz de ensino, uma vez que o celular, frequentemente, era o recurso mais acessível a todos.

No Brasil, de acordo com Garofalo[13] (2022), em um estudo realizado pela PWC, em parceria com o Instituto Locomotiva, cerca de 81% da população com 10 anos ou mais utiliza a internet. Mas somente 20% dessa população tem acesso à internet de qualidade. Quando dividimos o país por classes: A, B, C D e E, segundo a revista Ciência hoje[14], as diferenças são ainda mais profundas. Isto porque enquanto nas classes A e B a presença da internet nos domicílios beirava os 100%; nas classes D e E o acesso à rede caia para cerca de 50% em 2019. Já quando o assunto é a posse do computador,

[13] Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2022/08/08/desigualdade-de-acesso-digital/. Acesso em 06/01/2024

[14] Dados retirados de: https://cienciahoje.org.br/artigo/desigualdades-digitais-e-educacao/. Acesso em: 06/01/2023.

esse é um item frequente em cerca de 95% dos lares da classe A e B e de 14% nos lares das classes D e E.

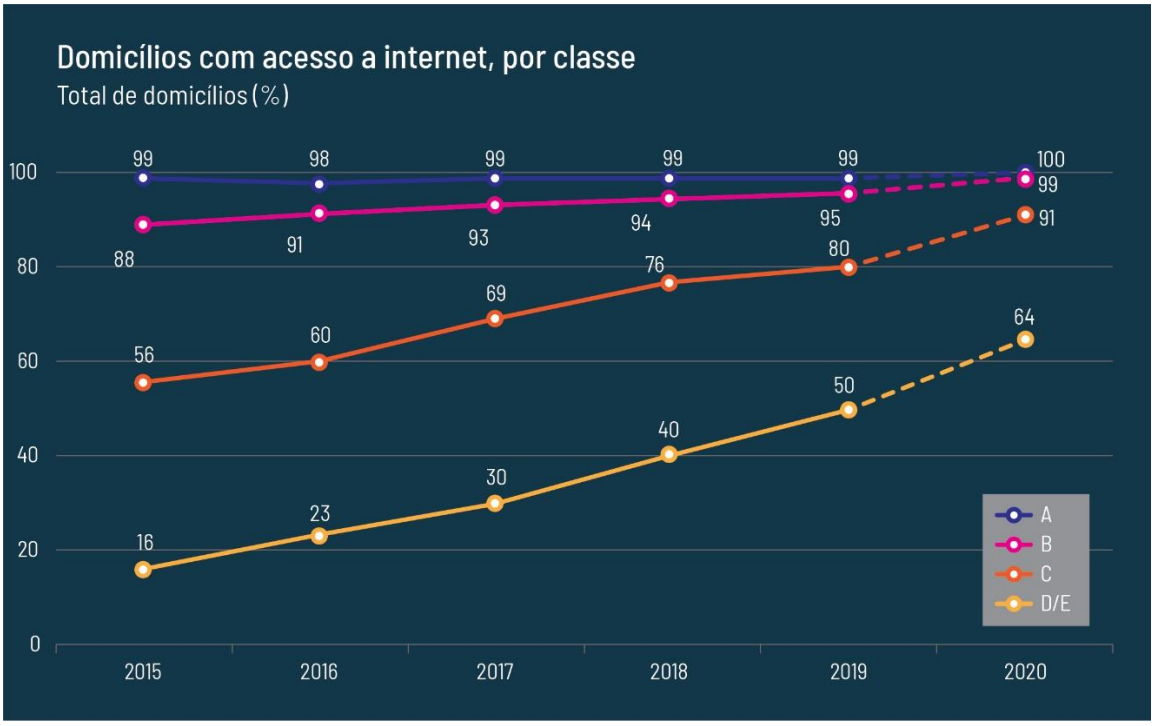

Figura 8. Domicílios com acesso à internet por ano, de acordo com a classe social. FONTE: Revista Ciência Hoje.

Na esfera educacional, a pesquisa da revista Ciência mostra que somente 14% das escolas públicas declararam empregar algum tipo de plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem. Nas instituições de ensino privadas esse número chegou a 64% em 2019. As pesquisas da PWC revelaram ainda uma realidade mais inquietante. Cerca de 8 milhões de estudantes, correspondendo a 21% do total, matriculados nas redes públicas de ensino do nosso país frequentam escolas desprovidas de acesso à banda larga, uma tecnologia essencial para o desenvolvimento do processo pedagógico. Para 124 mil estudantes, a falta de energia elétrica é uma realidade. No ensino médio, a situação é comparável, visto que uma em cada quatro escolas carece de acesso à internet para fins educacionais. Além disso, aproximadamente 6 milhões de discentes da

educação básica enfrentam a limitação de não possuir internet em suas residências (Garofalo, 2022, s.n.).

Esses dados evidenciam as disparidades na inclusão digital presentes em nosso país, destacam as divergências entre escolas públicas e privadas, entre indivíduos de diferentes condições socioeconômicas e entre os “herdeiros e os não herdeiros” do sistema educacional (Bourdieu, 2015). Assim, no Brasil, somada às desigualdades sociais e educacionais temos também uma enorme discrepância de acesso ao digital que podem nos fazer questionar se a educação seria mesmo um direito ou um privilégio de poucos (Macedo, 2021, p. 265).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), nas letras do art. 6º dispõe que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição”. Já nos artigos 205 e 206, da CF/88, o direito a educação básica é reafirmado da seguinte forma

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Neste sentido, a nossa constituição cidadã deixa claro que deverá existir igualdade de condições para que haja permanência dos alunos na escola e que a educação seria um direito e não um privilégio de alguns. No entanto, precisamos refletir sobre que igualdade seria essa prevista constitucionalmente e quais os investimentos e garantais legais que as escolas deverão ter para conseguir universalizar o direito à educação básica de qualidade, principalmente em tempos de afloramento das TIC.

Na pós pandemia, algumas iniciativas foram tomadas para que houvesse mais inclusão digital nas instituições de ensino como a Lei 14.172/21 que possibilita

investimentos para o acesso à internet com finalidades educacionais tanto para alunos quanto para professores da rede pública. Em cidades como São Paulo, por exemplo, o novo PAC (Programa de Aceleração do Crescimento)[15], deve promover inclusão digital e conectividade para a escolas. Já em junho de 2023, o governo federal anunciou que por meio de ação conjunta com os ministérios da Educação e de Comunicações e com o BNDES[16] lançará um programa para universalizar a internet nas escolas públicas de todo o país.

Todas essas iniciativas são importantes visto que, de acordo com Marshall (1967, p. 73) "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil" e que ela está diretamente

> relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

Assim, é possível concluir que a escola representa o alicerce para a cidadania e é imprescindível que haja “uma nova proposta de educação voltada para a formação plena da cidadania e para a incorporação da cultura como processo de hominização e de humanização” (Nunes, 2019, p. 40). A nova escola deve assegurar a permanência, o alcance às tecnologias e a equidade entre os alunos mais privilegiados e os menos favorecidos. Além disso, deve propiciar o acesso a um ensino de línguas diversificado e orientado também para o sul, sem perspectivas hegemônicas ou eurocêntricas, priorizando inclusive as "ontoepistemologias que se encontram às margens, isto é, subalternizadas, periféricas e marginalizadas" (Matos; Santos, 2022, p. 110).

---

[15] Informação disponível em: https://www.nic.br/noticia/na-midia/diante-de-novos-investimentos-quais-estrategias-redes-publicas-devem-adotar-para-tecnologia/. Acesso em: 12/01/2024

[16] Informação disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/06/governo-lula-prepara-programa-para-levar-internet-a-todas-as-escolas-do-pais-diz-ministro.shtml. Acesso em 12/01/2024.

É importante notar que, apesar de "Merlí" ser uma produção espanhola, ou seja, situada no Norte global, os assuntos de que trata têm forte ligação com problemáticas da periferia. A série examina questões como a peleja contra variadas formas de repressão e o esforço por reconhecimento e representação de grupos que sempre foram deixados à margem, o que fomenta uma discussão maior sobre inclusão. Assim, como destaca Santos et al. (2016), a ideia de Sul vai além de sua localização no mapa e se transforma em uma imagem do sofrimento causado por sistemas como o capitalismo e o patriarcado, e também da luta contra essas dominações. Por tudo isso, podemos concluir que, mesmo vindo do Norte global, "Merlí" contribui de maneira significativa na conversa sobre as desigualdades e as formas de resistência que são cruciais ao Sul. Sua narrativa não só melhora o entendimento das dinâmicas sociais, como também incentiva a pensar criticamente sobre o enfretamento de grupos minorizados por aceitação e, acima de tudo, por respeito.

Tendo em vista tudo o que foi exposto nesta seção, depreendo que não seria tão simples implementar uma transmídia, ou qualquer outro método de ensino que inclua as TIC, em um país marcado por profundas desigualdades sociais e desafios adversos para as classes menos privilegiadas. Por essa razão é que desejei sublinhar nesta tese que o fato de ter tido bastante êxito, como já mencionado, não significa que seja viável a implementação de um projeto transmidiático em todas as escolas ou universidades, especialmente para aquelas que não garantem acesso digital equitativo a todos os alunos. Infelizmente, em países com altos níveis de desigualdade social, as tecnologias podem evidenciar ainda mais as divisões existentes e marginalizar os “não herdeiros” do sistema educacional.

3.2 O que é a narrativa transmídia? Um novo jeito de aprender Espanhol

Abordar as principais pesquisas nacionais e internacionais realizadas até aqui sobre a narrativa transmídia e suas possibilidades educacionais para o ensino-aprendizado de idiomas, não é tarefa das mais fáceis. Tentarei nesta investigação apresentar os caminhos já percorridos, bem como discutir novas possibilidades de ensino

de línguas através da transmídia.

O critério utilizado nesta pesquisa para a fundamentação teórica e a elaboração do estado da arte é o de apresentar trabalhos que mostrem como as narrativas transmídia podem ser uma maneira inovadora de se aprender, já que elas também circulam em um universo tão conhecido dos alunos, as redes sociais. No entanto, levo sempre em consideração que o aprendizado não deve ser feito distante de um contexto social e muito menos distante da vivência dos nossos aprendizes. Muitas vezes, com o afã de usar as TIC para inovar nosso modo de ensinar, esquecemos de contextualizar esse ensino e o fazemos de uma maneira aleatória e sem observar que

> estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas de ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, consequentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos (Pennycook, 1998, p. 22).

E por essa razão é que precisamos refletir sobre como as estruturas desiguais e dominantes limitam nossa compreensão do mundo e a nossa capacidade de transformá-lo. Uma aprendizagem de línguas que se faça de maneira crítica e questionadora pode proporcionar a abertura de novos caminhos para uma educação que “resgate a valorização da vida no seu sentido mais amplo, e em especial, a reconheça nos ambientes de ensino e aprendizagem, percebendo-o como obra sempre aberta que se autoecoorganiza sempre que necessário” (Moraes, 2015, p.21).

Nesta conjuntura, a LA, tem um potencial tanto para reforçar quanto para contestar as desigualdades e para que seja possível essa contestação devemos investir na “formação crítica de professores que deve introduzir modelos críticos que possam ser vivenciados na prática. “Tais modelos, no entanto, não devem ser prescritivos ou fixos” como dispõe Mattos (2018, p. 31), mas devem “se constituir em espaços flexíveis de reflexão e autorreflexão, proporcionando a (trans)formação das identidades profissionais

dos professores de línguas” (Mattos, 2018, p. 31). Ao lidar não apenas com tecnologias, mas também com linguagem e educação, necessitamos refletir sobre “a urgência de novos parâmetros na pesquisa para a Linguística Aplicada” (Matos, 2014, p. 62) que vise uma abordagem mais holística e contextualizada dos fenômenos linguísticos. Esta tese pretende contribuir para esse debate, explorando não apenas as interações entre linguagem, tecnologia e educação, mas também investigando como tais interações podem impactar e transformar as práticas pedagógicas e os discursos educacionais, promovendo assim uma compreensão mais profunda das dinâmicas linguísticas no contexto contemporâneo.

Iniciarei esta trajetória discutindo o conceito de narrativa transmídia e sua evolução até ser incorporada à área da educação. Segundo Jenkins (2013), o termo "transmídia" foi inicialmente utilizado por Marsha Kinder em seu texto *Playing with Power*, ao abordar a "transmedia intertextualidade". No entanto, foi o próprio Henry Jenkins quem o popularizou em um artigo intitulado *Transmedia Storytelling*, traduzido para o português como narrativa transmídia, para explicar como o conteúdo flui através de diferentes mídias (Jenkins, 2011).

No livro *Cultura da Convergência*, Jenkins (2009) define a transmídia como sendo uma história que se desenrola

> através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões (Jenkins, 2009, p. 138)

Jenkins (2009, p. 49) destaca também que a narrativa transmídia representa uma nova estética emergente, surgida em resposta à convergência das mídias - uma estética que impõe novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa das comunidades de conhecimento. Segundo o autor, essa forma de narrativa envolve a criação de um universo integrado, em que os consumidores assumem o papel de exploradores e colecionadores, buscando fragmentos da história através de diferentes

canais e discutindo suas descobertas com outros fãs em comunidades *online*. Idealmente, cada meio no qual a história é distribuída deve contribuir de maneira única para o seu desenvolvimento (Jenkins, 2011, p. 1).

Em *Cultura da convergência* (2009) ainda há uma discussão sobre como a cultura pop, por exemplos os *reality shows* e produções tais como *Matrix*, *Harry Potter* etc., interagem com o público através dos meios de comunicação e como esse público e as mídias se modificaram ao longo do tempo, visto que as tecnologias trouxeram possibilidades interativas em particular com as comunidades virtuais. A obra está dividida em seis capítulos que versam sobre o tema da convergência em diferentes plataformas midiáticas e analisa esse nicho das produções de entretenimento como uma maneira de gerar uma sociedade mais democrática. É importante salientar que Jenkins (2009) define a transmídia em termos gerais, mas não discute as particularidades de cada mídia que se irá tratar nas produções. No entanto, essas plataformas precisam necessariamente de um planejamento prévio para que os conteúdos circulem de modo adequado e isso não é pautado pelo autor.

Outro ponto que desejo ressaltar é que, segundo França (2015, p. 119), existem categorias de transmídias que são determinadas pela lógica, pelas metas almejadas e que variam em cada campo de aplicação. Para a autora, as categorias são "*Transmedia Storytelling*, *Transmedia Ativismo*, *Transmedia Branding*, *Transmedia Play*, *Transmedia Learning*, *Transmedia Design*, *Transmedia Jornalism*" (França, 2015, p. 120). Entre essas categorias, a narrativa transmídia desponta como a mais difundida, encontrando sua maior expressão na indústria do entretenimento (França, 2015, p. 120).

Percebi também ao longo das minhas leituras, que alguns investigadores se referem ao problema do conceito transmídia. Sobre isso, Gomez (2010, s/p), CEO da *Starlight Runner Entertainment,* pontua que

> Transmídia é um termo que não gosto de usar de forma isolada. Porque há uma certa ambiguidade sobre o que ele significa e poderia ser o mesmo que multiplataforma ou *crossmedia*. Quando você o usa de forma isolada, há esse problema. Entretanto, narrativa transmídia é o termo que me sinto mais confortável em usar, porque você estabelece a noção de que está comunicando mensagens, conceitos, história de forma que cada

> plataforma diferente de mídia possa contribuir com algo novo para uma narrativa principal.

No entanto, embora ciente da problemática da terminologia levantada por alguns autores, para esta pesquisa utilizei os termos narrativa transmídia, narrativa transmidiática ou simplesmente transmídia como sinônimos.

Pesquisadores, tais como Massarolo e Mesquita (2013) utilizam a expressão *storytelling transmídia,* já Santaella (2015 b, p. 35) criou a expressão "transmídia mania" e alega que "a narrativa transmídia tornou-se "não apenas uma moda, mas uma mania que se esparrama pelas áreas de comunicação, arte e, sobretudo, marketing e publicidade". Já para Jenkins et. al. (2013) a transmídia em si significa "através de mídias" e envolve a combinação de diferentes textos (sejam digitais ou analógicos) para criar uma experiência midiática integrada no entretenimento contemporâneo. Na argumentação do autor ainda um bom trabalho transmidiático "deve combinar intertextualidade radical e multimodalidade para os propósitos de compreensão adicional para ser uma história transmídia. É por isso que reduzir transmídia a 'uma história através de múltiplas mídias' distorce a discussão" (Jenkins, 2011, s.p). Essa intertextualidade radical, segundo o autor, seria as relações que envolvem a construção dos personagens, o contexto em que estão inseridos e as temáticas abordadas; já a multimodalidade são elementos como imagem, cores, enquadramento, gestos e som presentes na nova mídia, mas que não necessariamente configuram uma narrativa transmidiática.

No artigo intitulado *Redes sociais em narrativa transmídia: a perversidade entre o real e as telas*, Gosciola (2012) discute como as redes sociais digitais podem servir de plataforma para a narrativa transmídia. No entanto, o autor ressalta a grande dificuldade que existe em se planejar um projeto que seja transmidiático e observa que é preciso refinar o planejamento das transmídias que irão circular nas redes sociais.

Ainda sobre contar uma história através de vários meios de comunicação, Pratten (2015, p. 1) declara que a "narrativa transmídia é uma abordagem para o engajamento do público que procura integrar os três CS": *Characters* (Personagens) ou a relevância da história; *Convenience* (Conveniência) que seria a importância de se conseguir o conteúdo certo para o público correto e no momento adequado e *Community*

(Comunidade) que seria a relevância de se conectar os fãs e depois recompensá-los.

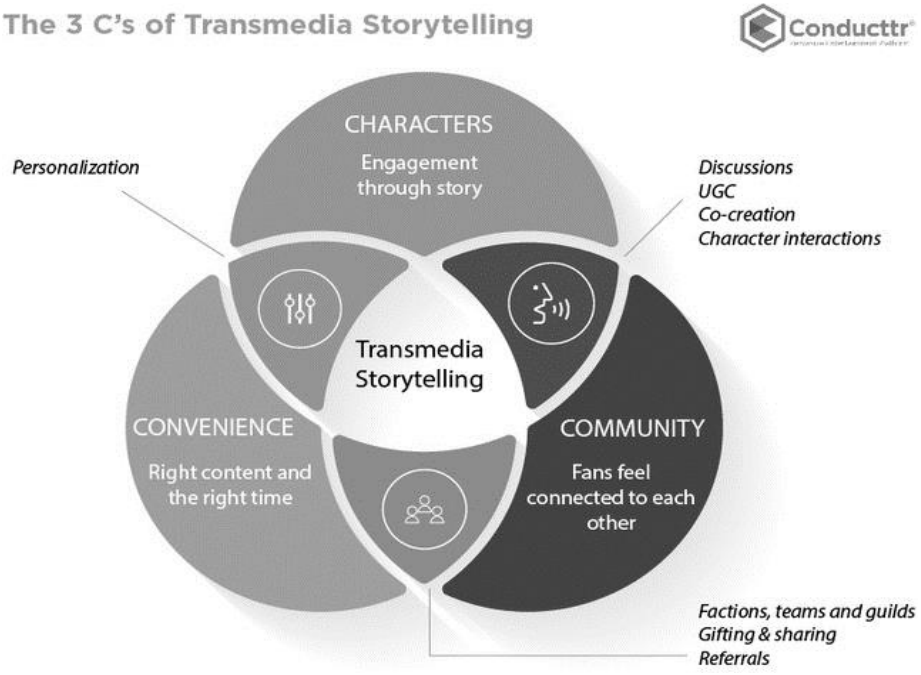

Figura 9: Os três Cs da narrativa transmídia
Fonte: PRATTEN, 2015, p. 12

Figueiredo (2016) aprofunda a visão de Pratten ao realçar outros três pilares que dão base à narrativa transmídia que são a convergência dos meios de comunicação, a cultura de participação e a inteligência coletiva. A autora ressalta que a convergência dos meios vai além da mera junção de dispositivos, envolvendo a disseminação de conteúdo em diversas plataformas e a colaboração entre diferentes setores da mídia. Isso se manifesta de forma essencial nas percepções dos consumidores e em seus relacionamentos sociais. Ao abordar a cultura participativa, Figueiredo (2016) enfatiza a atuação dos indivíduos na criação, interação e divulgação de mídia, contrastando com a tradicional passividade do público consumidor. Por fim, a ideia de inteligência coletiva, conforme delineada pela autora e sugerida por Pierre Lévy, explora como lidamos com a vasta quantidade de informações na era digital. As pessoas primeiramente organizam essas informações conforme suas capacidades e ferramentas, e em seguida as juntam

de maneira colaborativa, como na montagem de um quebra-cabeça (Figueiredo, 2016, p. 47).

Para Figueiredo (2016), na prática a narrativa transmídia é uma técnica versátil usada para diversos propósitos tais como estabelecer uma ligação entre o texto principal, frequentemente um filme, e suas continuações; adiantar o desenvolvimento da trama de uma obra; expandir ou preencher lacunas na narrativa original; explorar histórias de personagens secundários, revelando detalhes adicionais e perspectivas diversas do enredo; facilitar a entrada de novos públicos na franquia e construir universos narrativos vastos que ultrapassam os limites de uma única forma de mídia. Do ponto de vista econômico, essa estratégia é vantajosa para os produtores, pois atrai consumidores de diferentes segmentos e fortalece a conexão do público com a obra (Figueiredo, 2016, p. 48).

Massarolo e Mesquita (2013), em seu artigo intitulado *Narrativa transmídia e a educação: panorama e perspectiva*, sublinham que atualmente, as redes móveis de telecomunicações evoluíram para abranger tanto pessoas quanto dispositivos, com os serviços de aplicativos integrados aos dispositivos móveis, como *smartphones, tablets* etc. Isso resultou na criação de espaços hiperconectados, em que múltiplas telas cercam os usuários. A web 2.0, caracterizada pela participação, colaboração e descentralização, transformou os antigos consumidores passivos de conteúdo, fornecido por grandes empresas de mídia, em novos produtores de conteúdo. Esses conteúdos são compartilhados em uma variedade de plataformas, incluindo *blogs*, *sites*, *wikis*, fóruns de discussão e redes sociais. Ainda para o autor, quando o conteúdo midiático é remixado, ele oferece uma perspectiva alternativa sobre o que a comunidade de fãs pode discutir ou explorar. Nesse contexto, a produção dos fãs engloba não apenas interpretações textuais, mas também comentários, análises, ensaios opinativos e resumos explicativos, promovendo um ambiente que valoriza o compartilhamento de arquivos e a diversidade de opiniões. Essa abordagem estimula os processos de aprendizagem, permitindo que a interação dos fãs com o material original evolua de uma leitura crítica para uma escrita criativa, refletindo assim uma ampliação progressiva das interpretações textuais (Massarolo e Mesquita, 2013, p. 35).

Massarolo e Mesquita (2013) pontuam também que a releitura feita pelos fãs vai além dos significados estabelecidos pelo texto original, dando origem a novas redes discursivas que reconfiguram as comunidades de fãs ou *fandom* em um espaço de convivência social e trocas simbólicas renovadas. Esse processo de releitura representa uma forma de cultura participativa que desafia a autoridade do texto original, como descrito por Jenkins (2008) como "convergência alternativa", em contraposição ao modelo de "convergência corporativa" adotado pelos grandes conglomerados de mídia. Através da interatividade e participação ativa, os fãs se apropriam e redefinem os conteúdos midiáticos, promovendo estratégias de alfabetização digital que facilitam a construção colaborativa do conhecimento na sociedade interconectada (Massarolo; Mesquita, 2013, p. 35).

No campo da educação, "a migração dos jovens estudantes pelos espaços caracterizados pela mobilidade, interatividade e a colaboração" (Massarolo; Mesquita, 2013, p. 36) presume uma ruptura dos pressupostos teóricos tradicionais. Essa ruptura impulsiona os docentes a buscar diversos formatos de aprendizagem que possam atender às necessidades de um novo aluno, que demanda *inputs*, consumo de mídia e práticas de produção de recursos globais, conforme apontam Rodrigues e Bidarra (2014). Na tentativa de encontrar esses novos *inputs* e práticas de forma atrativa para o aluno, e tendo em perspectiva tudo o que foi discutido sobre a transmídia até aqui, pensei neste tipo de narrativa para desenvolver esta pesquisa. Entendo que intercambiar informações e experiências é um recurso importante que facilita a aprendizagem e desvincula o conhecimento da figura do especialista. As atividades assumem um caráter prático e, desta maneira, passam a fazer parte das experiências vivenciadas cotidianamente por nossos discentes. Essa pluralidade de olhares sobre um mesmo tema assume uma nova configuração, com vozes que se complementam (Carmo et al., 2017, p. 6).

É importante ressaltar também que Merlí, originalmente, não foi concebida como uma narrativa transmídia, e os alunos não tiveram acesso a diversas mídias para interagir com a série. O objetivo era que os estudantes atuassem como roteiristas ou autores, transformando Merlí em uma experiência transmidiática. Aqui, as histórias precisavam seguir um fio narrativo que complementasse ou aprofundasse o que era apresentado na série, utilizando as plataformas selecionadas, como já dito. Para alcançar esse objetivo,

adotamos princípios baseados nas teorias de Jenkins (2010), conforme discutido e enumerado abaixo por Montanero (2016. p. 47)

1. *Drillability* (Aprofundamento): Capacidade que um determinado assunto possui de permitir que o público investigue de modo mais detalhado e profundo o conteúdo que lhe é oferecido, aprofundando o seu conhecimento sobre um aspecto específico;
2. *Continuity* (Continuidade): trata-se do potencial que a narrativa tem de contar novas e diferentes histórias. Assim, é importante que as narrativas não esgotem o mundo concebido, mesmo que o planejamento ainda não tenha antecipado tudo o que pode existir ao mesmo tempo ou em diferentes épocas;
3. *Multiplicity* (multiplicidade): Trata-se de outras formas de contar as mesmas histórias. Esse é um componente que pode ser interpretado como uma versão alternativa da narrativa original, oriunda tanto de um universo que inclui realidades paralelas, quanto de histórias contadas de múltiplos pontos de vista de diferentes personagens;
4. *Immersion* (imersão): Essa é uma característica que envolve emocionalmente o público às narrativas, permitindo que não apenas participem, mas também se preocupem com os resultados obtidos, os quais adquirem significados pessoais;
5. *Extraction* (extração): São elementos retirados das ficções pelo público, que se apropria deles de maneira significativa e dentro de seu contexto social e vida cotidiana. Assim, a extração possibilita que o indivíduo assimile atributos das narrativas que podem promover mudanças em si mesmo;
6. *World building* (construção de mundo): Cria-se um universo transmídia, onde se estabelece uma nova realidade a partir de suas normas, artefatos, personagens e leis universais, que, ao mesmo tempo que introduz elementos novos e distintos da realidade, permite-nos discernir e refletir sobre nossas perceções de comportamento social, visões de mundo, geografia, rituais, vestimentas, tecnologia e tudo mais que consideramos essencial neste universo;

7. *Seriality* (serialidade): É a capacidade de narrar uma diversidade de múltiplas histórias que se entrelaçam de maneira direta ou indireta dentro do mesmo contexto diegético e das regras universais. Este é o princípio que viabiliza a criação de diversas obras midiáticas em diferentes linguagens e formatos, mantendo suas singularidades, enquanto ainda são reconhecidas como integrantes do mesmo panorama transmidiático;
8. *Subjectivity* (subjetividade): É a capacidade que oferece ao público uma compreensão mais profunda do conjunto de narrativas apresentadas e a liberdade de interpretá-las conforme seu interesse. Além disso, a subjetividade permite que o sujeito participe ativamente da experiência, baseando-se em sua própria perspectiva, construída não apenas a partir de sua visão de mundo, mas também de sua interação com outros participantes que compartilham dessa mesma vivência;
9. *Performance* (performance): Na performance a proposta é que a imersão seja total e proporcione ao público uma participação ativa na exploração do mundo fictício. Aqui, os espectadores podem assumir a responsabilidade de buscar informações, interagir como personagens ou integrar-se organicamente ao universo narrativo.

Embora, nas análises da seção 5, eu não me detenha na observação detalhada desses princípios narrativos, considero relevante enfatizar que as narrativas não foram construídas de forma aleatória; ao contrário, foram cuidadosamente estruturadas e planejadas para explorar diversas facetas do universo fictício, conferindo uma experiência envolvente e coesa para o público. É importante considerar ainda que os envolvidos eram alunos do terceiro período de línguas e não especialistas ou profissionais da área de *marketing.* Portanto, é possível que haja algumas imperfeições na execução da transmídia, uma vez que, inclusive para mim, a proposta era nova e em vários momentos tive dúvidas sobre sua funcionalidade.

Mesmo desafiadora, acredito que a transmídia proporcionou um conhecimento que emergiu de debates entre múltiplas vozes, iniciados por problemas que foram

previamente estudados, como sugere Moreira (2017). Isso resultou na expressão de diferentes experiências e opiniões, promovendo uma interconexão não apenas sobre o tema em discussão, mas também sobre questões comuns ao grupo (Moreira, 2017), conforme procurei evidenciar nas análises realizadas. Além disso, como aponta Carmo et al. (2017), quando os estudantes atuam de forma colaborativa, têm a oportunidade de compreender a importância de observar atentamente o mundo ao seu redor. Isso oportuniza a troca de diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto e enriquece o ambiente social com uma gama variada de visões. Através desse compartilhamento, os espaços sociais se transformam em locais que não apenas promovem a diversidade, mas também possibilitam que indivíduos distintos trabalhem em conjunto, algo que é fundamental para alcançar um objetivo comum (Carmo et al., 2017).

Assim, o meu interesse pela narrativa transmídia para a educação linguística reside em ter observado a oportunidade que este tipo de narrativa traz de explorar com os nossos estudantes as diversas formas que o discurso narrativo pode assumir durante o processo criativo na língua-alvo. Isso envolve contar suas próprias versões de histórias, tanto as pessoais quanto as de outros, assim como as histórias que os inspiram e as que os conectam à cultura local, que por sua vez dialoga com outras culturas representadas pela língua que estão aprendendo, como observado por Aranda e Freire (2003).

A aprendizagem transmídia ademais valoriza o contexto sócio- histórico justo por levar em consideração que o conhecimento se constrói em diálogo com o outro. Tanto Bakhtin quanto Vygotsky pressupõem que “sem o outro o homem não mergulha no mundo sígnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito” (Freitas, 1997, p. 320).

3.3 Letramentos e Multiletramentos

> Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.
>
> (Freire, 2001)

Antes de explorar o tema desta seção, considero fundamental realizar uma breve explanação sobre o conceito de letramento. Acredito que iniciar por essa abordagem é importante para estabelecer uma base sólida de entendimento sobre o tema. Como Freire (2001) dispõe na citação acima, para ser letrado é preciso fazer mais que uma decodificação literal. Existe uma importância contextual que abrange a capacidade do indivíduo de compreender uma conjuntura social mais ampla. Isso inclui considerar não apenas a ação descrita de que “Eva viu a uva”, mas também as relações sociais subjacentes, como por exemplo o papel que Eva possui na sociedade, quem está envolvido na produção dessas uvas e, principalmente, quem lucra com as uvas. A esta prática, podemos atribuir o termo letramento.

Soares (2009), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, aponta que o termo entrou no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas somente na segunda metade dos anos 80. A autora destaca também que uma das primeiras menções pode ser encontrada no livro de Mary Kato de 1986, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* da Editora Ática, em que a língua culta falada é mencionada como sendo resultado do letramento. Dois anos depois, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, ainda de acordo com Soares (2009), no capítulo introdutório de seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* da Editora Pontes, distingue entre alfabetização e letramento, marcando possivelmente o momento em que o vocábulo alcançou um status técnico. Desde então, a palavra tem sido cada vez mais frequente tanto no discurso oral quanto escrito dos especialistas, ao ponto de, em 1995, figurar no título do livro organizado por Ângela Kleiman *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (Soares, 2009, p. 7).

Etimologicamente a palavra letramento vem do inglês *literacy* e

> a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Diciionary, literacy* tem a acepção de "*the condition of being literate*", a condição de ser *literate*.' e *literate* é definido como "*educated; especially able to read and write*", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz

> consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usa- la (Soares, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, ser letrado vai além do simples ato de decifrar palavras ou ser alfabetizado. O letramento envolve um conjunto de práticas sociais que estão intrinsecamente ligadas à escrita, desenvolvidas em contextos específicos e direcionadas a objetivos determinados (Barton; Hamilton 1998). Em essência, uma pessoa letrada não apenas decodifica, mas também interpreta, compreende e se apropria dos textos, navegando por diferentes contextos sociais com significado e propósito.

Outro ponto que considero interessante destacar é que, o termo letramento pode, de acordo com os objetivos do pesquisador, ganhar diferentes perspectivas. Para Soares (2009, p.18) “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”; Fischer (2007, p. 30) indica que “ninguém é totalmente letrado, mas letrado em diferentes e determinados contextos”; Kleiman (2012, p. 17) indica que “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”. Deste modo, podemos perceber que o letramento é um conceito que envolve bastante dinamismo e compreende diferentes abordagens. Para evitar perpetuar divisões entre indivíduos rotulados como letrados e não letrados, é que Mussio (2016) considera significativo explorar diversas definições e perspectivas teóricas do termo. Isso inclui, ainda de acordo com a autora, não limitar a aprendizagem apenas ao ambiente escolar, mas também considerar como o aprendizado pode ocorrer em contextos específicos, como quando os indivíduos utilizam recursos informais, como videoaulas no *YouTube*, para compreender e se envolver no discurso acadêmico, como no caso da escrita científica (Mussio, 2016, p. 161).

Diante da multiplicidade de interpretações sobre letramento, destaco a abordagem proposta por Mussio (2016), que reconhece e valoriza distintas formas de letramento. Essa visão inclusiva não se limita à educação formal, mas reconhece a importância dos ambientes sociais visto que

> Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

Kleiman (1995), assim como Mussio (2016), evidencia que existe uma disparidade entre as práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola. Essa divergência sublinha a urgência de integrar e valorizar as conjunturas informais de educação, nas quais os conhecimentos essenciais para a vida se consolidam, capacitando o aprendiz a desenvolver novas perspectivas críticas sobre a realidade e “em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas” (Soares, 2009, p. 78).

Por outro lado, o uso do termo "letramentos", no plural, tem gerado discussões relevantes, conforme aponta Souza (2015). Essa concepção busca abranger diferentes formas de interação com o mundo, como o letramento digital, computacional, informacional, visual e midiático, reconhecendo a diversidade de práticas sociais presentes na contemporaneidade (Souza, 2015, p. 24). Segundo França (2015), o termo "letramentos" tem sido adotado para englobar os saberes e habilidades essenciais ao indivíduo e ao cidadão que utiliza a leitura e a escrita como instrumentos para o exercício da cidadania e a construção do conhecimento em uma sociedade interconectada por redes sociais, tecnologias e mídias. De acordo com a autora, possuir letramentos vai além do ato de ler e escrever, abrangendo também a interação com novos formatos de mídia, que geram novas linguagens e influenciam profundamente os processos comunicativos, socioculturais e de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, emerge uma pedagogia que busca “redefinir textos e práticas, passando-se do campo do letramento (no singular) aos letramentos (no plural)” (Pinheiro, 2017, p. 10).

Soares (2002) argumenta que a necessidade de pluralização da palavra letramento

> e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (Soares, 2002, p. 155-156).

Ao utilizar a palavra "letramentos" no plural, reconhecemos o fato de que existem inúmeras práticas de leitura e escrita que são específicas de um determinado contexto sociocultural e tecnológico. Esses contextos requerem que os indivíduos participem ativamente da sociedade em que vivem e consigam aplicar múltiplas modalidades de comunicação e linguagem.

No livro *Letramentos Sociais abordagens críticas, do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* de Street (2014), busca- se compreender como os letramentos podem ser reconhecidos como um fenômeno social que está inserido em distintas ocasiões. O autor sublinha, ademais, que a leitura e a escrita são moldadas e utilizadas por comunidades, as quais devem levar em consideração todas as mudanças, sejam elas culturais ou tecnológicas, que influenciam as condutas de letramentos ao longo do tempo. Para Street (2014), os letramentos não são apenas uma habilidade técnica, mas uma praxe socialmente situada que reflete e influencia as dinâmicas de poder, identidade e conhecimento dentro das comunidades em que ocorre. Nesse sentido, devemos adaptar nossas atuações educacionais para incorporar essas complexas interações entre leitura, escrita e tecnologia, reconhecendo como essas práticas são configuradas e como elas se adequam às demandas contemporâneas já que “não se trata de uma mudança na perspectiva dos estudos de letramento, mas de uma mudança nas próprias práticas letradas do passado” (Vianna et al. 2016, p. 42).

De acordo com Aguilar (2012, p. 248), "é evidente a necessidade de incorporar às práticas educativas aos aspectos relacionados ao uso e compreensão dos novos meios tecnológicos". Já Soares (2002, p. 156) enfatiza que diferentes tecnologias de escrita geram distintos estados ou condições de leitura e escrita: diferentes espaços e mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes formas de letramento. Assim, o desafio a ser assumido por toda a sociedade consiste em explorar

e incorporar essas novas possibilidades educacionais proporcionadas pela atualidade tecnológica (Kenski, 2003).

Neste cenário, os multiletramentos surgem como uma alternativa para transcender as restrições dos letramentos tradicionais, conforme postula Baptista (2016), que são descritos como "monolinguísticos e monoculturais". Em contrapartida, os multiletramentos são caracterizados como "multissemióticos e multiculturais", fomentando uma compreensão mais abrangente e inclusiva das normas de comunicação na atualidade (Baptista, 2016, p. 66).

Conforme Aranda e Freire (2020), a pedagogia dos multiletramentos foi desenvolvida em 1996 pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL) com a convicção de que a educação tem o potencial de promover mudanças sociais significativas. Segundo as autoras, ao citar o GNL, essa pedagogia estabelece uma relação dinâmica entre ensino e aprendizagem, com o objetivo de criar condições que viabilizem uma participação social plena e igualitária. Diante de um cenário marcado pela intensificação da globalização, aumento da mobilidade migratória e avanço das tecnologias digitais e da comunicação *online*, o GNL destacou que o ensino de linguagem e letramento precisaria ser fundamentado em uma abordagem crítica para preparar as futuras gerações. Essa perspectiva deveria levar em conta a diversidade cultural, a multiplicidade de discursos, linguagens e formas textuais que surgiam em um período de transformações sociais profundas (Aranda; Freire, 2020, p.1542).

De acordo com Biavati e Santos (2016, p. 4)

> o grupo construiu um estudo voltado para o ensino, denominado Pedagogia dos Multiletramentos, cujo objetivo era analisar as regras da língua padrão materna e seus contextos culturais e sociais. Essa visão compreende as várias modalidades da linguagem como diversidade cultural-linguística, diversidade local, semiótica, vinculação global, apresentados pela mídia e pela internet. Interessante foi a inserção desses itens nos contextos e produção de significados e modos de interação. Além disso, houve a reflexão sobre como as palavras escritas se encontram em harmonia com o visual, o sonoro e o espacial.

Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos surgiu com o intuito de ampliar a compreensão sobre a diversidade e complexidade da linguagem, enriquecendo e expandindo o alcance de diversas áreas do conhecimento e das interações sociais.

No campo da educação básica, na BNCC, a palavra multiletramentos, segundo Kaelle e Fofonca (2021), aparece dez vezes “sobretudo, para definir as práxis de leitura e a produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e, por isso, exigem letramentos diversificados” (Kaelle e Fofonca, 2021, p. 23). O documento considera

> compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 486)

A BNCC aponta para um modelo de alfabetização digital que vai além do mero domínio técnico das ferramentas digitais, abrangendo também habilidades críticas, criativas e éticas necessárias para uma participação efetiva do corpo discente na sociedade.

Kaelle e Fofonca (2021) destacam ainda que o termo multiletramentos na BNCC é mencionado quatro vezes no contexto do Ensino Médio. Primeiramente, é discutido dentro da seção de Língua Portuguesa, destacando-se como um fenômeno linguístico contemporâneo. Em seguida, aparece como nota de rodapé, explicando que envolve novas práticas de leitura e produção de textos, usando diversas linguagens e semioses. Posteriormente, na terceira instância no documento, a BNCC enfatiza a necessidade de recursos que estimulem a transformação social através da adoção de letramentos tradicionais e novos, capacitando os alunos para um papel mais proativo num mundo permeado por fenômenos como a pós-verdade e bolhas sociais. Por fim, há uma reflexão breve sobre a cultura digital e a urgência de novas habilidades letradas para atender às demandas do século XXI (Kaelle e Fofonca, 2021, p. 23).

Embora a palavra multiletramentos apareça poucas vezes na BNCC para o Ensino Médio, sua presença e contextualização nos mostram um reconhecimento de sua importância na formação educacional, especialmente diante das transformações sociais e tecnológicas da atualidade.

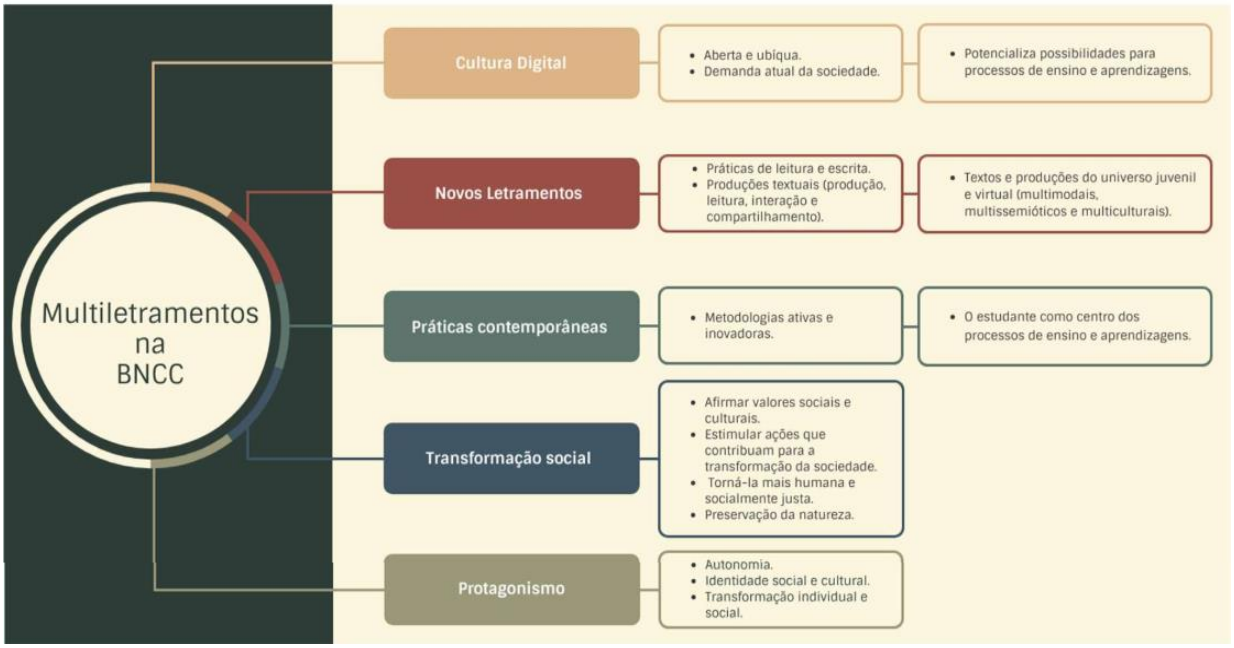

Figura 10: Multiletramentos na BNCC

Fonte: Kaelle; Fonfoca (2021)

Já nas OCEM, para o ensino de Línguas Estrangeiras, reconhece-se a importância de um enfoque que integre múltiplos conhecimentos, alinhando-se aos conceitos propostos pela pedagogia dos multiletramentos. Essa perspectiva busca uma formação mais abrangente, considerando a diversidade de práticas linguísticas e culturais no contexto educacional.

> A novidade é a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras. Ao longo dos últimos anos, surgiram levantamentos indicando a relevância dessa “habilidade” do idioma estrangeiro; além disso, os conhecimentos sobre comunicação oral recebem influências das teorias sobre multiletramentos, o que vem a

> reformular as concepções das chamadas habilidades. (BRASIL, 2006, p. 118).

Nesse contexto, a proposta pedagógica enfatiza uma abordagem que visa compreender o ensino de maneira holística, sem a segmentação dos saberes, e defende que todas as metodologias de ensino devem estar profundamente conectadas às práticas de cidadania. Assim, o ensino de Línguas Estrangeiras, fundamentado nos princípios dos multiletramentos, torna-se mais inclusivo e dinâmico, preparando os alunos para interagir de forma crítica e criativa com o mundo contemporâneo e suas diversas formas de expressão.

No âmbito da educação superior, e especialmente no que se refere à narrativa transmídia, torna-se indispensável o domínio de diferentes letramentos e multiletramentos, uma vez que, conforme Gillmor (2010), “ser letrado também significa criar, contribuir e colaborar”. Ademais, “na era digital, essa participação é um componente essencial do letramento genuíno” (Gillmor, 2010, citado por Dudeney et al., 2016, p. 48). Assim, a formação acadêmica contemporânea demanda não apenas a capacidade de compreender criticamente as informações, mas também a habilidade de atuar de forma ativa e colaborativa na construção de conhecimentos em ambientes digitais.

A transmídia também opera em um ambiente simultaneamente multimodal e colaborativo, onde navegar por diferentes plataformas e compreender suas linguagens específicas exige tanto conhecimento técnico quanto uma capacidade interpretativa e crítica para decifrar os múltiplos significados que emergem das interações entre distintas mídias e formas de expressão. Essa combinação de características foi, ao meu ver, o que tornou o projeto transmidiático em minhas aulas tão bem-sucedido. O envolvimento dos participantes demonstrou como a diversidade de letramentos desempenhou um papel essencial, permitindo que eles transitassem com fluidez entre a criação de conteúdos digitais e a interpretação de diversas linguagens, como vídeos, postagens em redes sociais e narrativas interativas. Essa familiaridade com os diferentes formatos pode ter estimulado o engajamento nas atividades e favorecido a integração de ideias e a exploração criativa de temas sociais e culturais.

No entanto, é fundamental destacar que, como aponta Scolari (2016), o letramento transmidiático, enquanto área de pesquisa em constante evolução, não deve limitar-se a uma simples lista de conhecimentos ou práxis atualizadas. Assim como outros tipos de letramento, ele deve ir além das dimensões cognitivas (conhecimento) e pragmáticas (ação), integrando também a dimensão emocional do indivíduo, que é essencial em qualquer processo de aprendizado.

Ademais, o letramento transmídia não deve ser encarado como uma substituição ao letramento midiático, mas como uma ampliação que abarca novas áreas, conceitos e condutas ainda pouco exploradas (Scolari, 2016). Na próxima seção, abordo o letramento midiático em mais detalhes, examinando sua relevância no contexto educacional e como ele pode contribuir para a formação de leitores críticos da mídia. Discuto, ainda, como esses conceitos podem ser aplicados no ambiente escolar, promovendo reflexões significativas e conectadas às realidades sociais dos estudantes.

3.4 O Letramento midiático

> No trato com os textos - escritos, impressos ou digitais - não temos mais apenas signos escritos. Todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam sem a menor cerimônia. E isso é proporcionado pela mídia digital
>
> (Rojo; Moura, 2019, p. 11)

Antigamente, quando perguntávamos a uma criança o que ela queria ser quando crescesse, costumávamos escutar respostas como médico, advogado, engenheiro, professor, etc. Hoje em dia, ao perguntarmos a mesma coisa a crianças e adolescentes da geração Z e Alpha[17], escutamos que muitos querem ser *youtubers* ou *tiktokers*. Percebemos então que esse acesso crescente ao consumo de mídias mudou a forma como lidamos com aspirações profissionais, autoimagem e com as próprias mídias. A maneira como nos informamos, nos comunicamos e interpretamos o mundo ao nosso

[17] Geração Z: Nascidos a partir de 1995 até aproximadamente 2010.
Geração Alpha: composta por indivíduos nascidos entre 2010 e 2025.

redor também foi transformada, e consequentemente, deve mudar a forma como abordamos a educação e os diferentes letramentos que são exigidos atualmente para uma formação cidadã.

Em uma sociedade em que o consumo de mídias nem sempre é positivo, devido à vasta quantidade de falsas informações disponíveis, aos discursos de ódio cada vez mais comuns nas redes, à comparação que leva muitos adolescentes à depressão e aos *haters* que atacam deliberadamente os novos *influencers*, torna-se imprescindível que nossos jovens possuam letramento midiático. Isso lhes permitirá discernir, analisar criticamente e navegar de maneira segura e consciente por esse ambiente digital complexo e muitas vezes adverso. No entanto, apesar dos problemas citados, precisamos considerar que existem aspectos positivos na interação com as mídias. Elas devem ser vistas "como agentes da socialização, ou seja, possuem um papel educativo no mundo contemporâneo. Junto com a família, a religião e a escola, elas funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamento" (Setton, 2010, p. 8).

Quando pensamos em letramento midiático (LM), devemos considerar não apenas a capacidade de compreender e interpretar os meios de comunicação de massa, mas também a necessidade de utilizar as plataformas digitais de forma crítica para comunicar, expressar ideias e participar ativamente da nossa sociedade, que cada vez mais demanda por multiletramentos, como discutido anteriormente. De acordo com Perrenoud (2000), o uso de diversas mídias em um mundo conectado requer que as pessoas desenvolvam habilidades específicas para engajar-se em uma cultura que consome, seleciona, cria, manipula e organiza as informações que circulam nas redes. Isso implica no desenvolvimento de práticas digitais, que envolvem a capacidade de mobilizar recursos cognitivos diante de diferentes contextos (Perrenoud, 2000).

Embora pareça simples encontrar uma conceituação para LM, é importante destacar que sua definição gera muitas discussões nos congressos e conferências sobre o tema, justo por se tratar de “um campo plural e interdisciplinar, envolvendo cognição, educação, comunicação, tecnologia, cultura, ética, comportamento, cidadania, entre outros” (França, 2015, p. 69). O próprio termo apresenta limitações, uma vez que muitos

pesquisadores preferem adotar a denominação "educomunicação" (Caprino 2014). No entanto, apesar das

> diferentes abrangências do letramento midiático, todas as concepções convergem no sentido de fazer um uso consciente e crítico das tecnologias e mídias, uma função não simples e fácil do letramento, até porque, por muitos anos, a atividade central desse letramento limitava-se ao saber usar, isto é, dominar os aspectos técnicos. Essa abordagem esteve mais presente com a popularização dos computadores pessoais, bem como com a instalação de laboratórios de informática nas escolas (França, 2015, p. 69)

Desta forma, possuir letramento midiático não se resume simplesmente a dispor de habilidades básicas de navegação na internet ou a usufruir de conhecimento técnico dos *softwares* necessários. É também essencial desenvolver a criticidade, como dito repetidas vezes no decorrer desta tese, para que sejamos capazes de analisar e utilizar as mídias de forma consciente, compreendendo seu impacto na sociedade e ser capaz de participar ativamente do ambiente digital. Abaixo, deixo o modelo proposto por Texeira (2023) para visualizarmos como deveria ser a trajetória do letramento midiático:

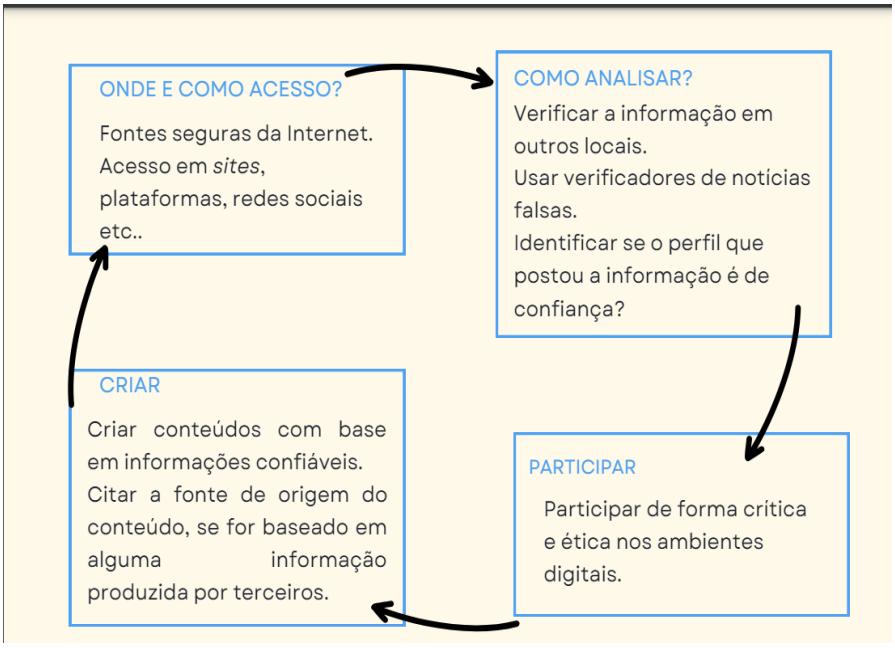

Figura 11: trajetória do Letramento midiático

Fonte: TEXEIRA, E. (O que é letramento midiático?, 2023, p. 9)

O letramento midiático abrange neste modelo quatro aspectos essenciais: acesso, análise, participação e criação. Primeiramente, é preciso entender como acessar e utilizar as diversas formas de mídia. Em seguida, o modelo inclui a habilidade de examinar criticamente as informações midiáticas, identificando vieses, notícias falsas e sabendo identificar fontes confiáveis de informação. A participação ativa implica engajar-se no debate público de maneira informada e ética. Por fim, criar conteúdo midiático significa não apenas consumir, mas também contribuir com informações significativas e bem fundamentadas para o público. É importante notar que, nessa abordagem de letramento, o indivíduo letrado é visto como alguém que observa o texto de uma perspectiva externa e racional. No entanto, nesta tese proponho uma visão mais ampla do letramento, que vai além dessa abordagem. Sugiro que o letramento envolve transformação identitária, emocionalidade, criatividade e engajamento profundo com o texto.

Outras acepções para o LM seriam as seguintes: Livingstone (2004, p. 5) define-o como "a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em várias formas". A UNESCO (2016) reconhece-o como um direito humano essencial para fomentar uma sociedade mais justa, equilibrada e inclusiva. Para a organização, o LM não se resume apenas a habilidades técnicas, mas também inclui a capacidade crítica e reflexiva necessária para democratizar o acesso ao conhecimento.

No campo da educação, Jenkins (2008, p. 4) aponta que "o novo letramento envolve habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e networking. Essas habilidades são construídas na fundação do letramento tradicional, habilidade de pesquisa, habilidade técnica e crítica-analítica ensinada na sala de aula". Já para Setton (2010), a transmissão de conhecimentos e valores pelas mídias constitui um ato pedagógico, e, por conseguinte, a comunicação de significados é essencial para a educação. Hamilton (2000) argumenta que a incorporação do letramento midiático na rotina escolar geralmente se concentra na aprendizagem sobre a mídia, e essa educação é frequentemente limitada à compreensão da lógica textual impressa, seguindo uma abordagem ordenada e linear. Hobbs (2009, p. 3) define a *media education* como "uma

prática crítica da cidadania". O que podemos notar é que, embora com definições controversas e muitas vezes conflituosas, o letramento midiático pode transformar não apenas a dinâmica de aprendizagem dos estudantes, mas também pode redefinir o papel do professor. Este passa de um mero transmissor de conhecimento para um facilitador que reestrutura suas práticas em busca de um ensino mais contextualizado e enriquecido por recursos hipermidiáticos, incorporando a práxis associada ao uso de tecnologias digitais, especialmente nas áreas de cultura, comunicação e colaboração (Scolari et al., 2018).

Alguns autores abordam o estudo do Letramento Midiático sob a ótica da competência midiática, que implica no uso das mídias de massa de forma impactante ou não, envolvendo um entendimento crítico e bem fundamentado das técnicas que empregam e dos seus efeitos. Isso inclui a habilidade de interpretar, examinar, avaliar e produzir comunicação em diversos formatos midiáticos (Farias, 2017, p. 163). Belluzzo define a competência midiática como

> a informação representada em mensagem pode ser tecnicamente construída, armazenada e disseminada sob essas formas de linguagem, sendo que, a digitalização nos meios de comunicação veio alterar significativamente a produção/edição da informação na atualidade. A compreensão e o entendimento dessas linguagens são muito importante para a produção e recepção no processo de comunicação, devendo ser uma competência desenvolvida tanto para comunicadores como para os usuários/receptores da informação transmitida por um desses formatos, denominando-se como competência midiática (media literacy). (Belluzzo, 2007, p. 60)

Possuir competência midiática significa então ter aptidão para interpretar, analisar criticamente e criar conteúdo midiático em diversas plataformas e formatos. Essa competência envolve “uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto” (Ferrés e Piscitelli, 2012, p. 79).

Ferrés e Piscitelli (2012) pontuam ainda as seis dimensões que compõem a competência midiática: a linguagem (que seria a compreensão e interpretação dos códigos, gêneros e narrativas presentes nas mídias), a tecnologia (entendida como a

capacidade de acessar e entender o papel das tecnologias na produção e disseminação de conteúdos midiáticos), os processos de interação (que seria a postura crítica e responsável do cidadão ao interagir com os conteúdos midiáticos) , os processos de produção e difusão (que são a compreensão dos processos envolvidos na criação e divulgação de conteúdo midiático), a ideologia e valores (modalidade de análise das intenções e interesses subjacentes nas mensagens midiáticas, considerando aspectos ideológicos e de valores) e a estética (que são o conhecimento dos elementos visuais e sonoros utilizados nas produções midiáticas). Já Hobbs (2010), define outras cinco competências que são essenciais em letramento digital e midiático para comunicação e solução de problemas: acesso, análise e avaliação, criação, reflexão e ação. Borges (2013) argumenta que é fundamental desenvolver essas competências para compreender como as mídias são relevantes na interação social; Feitoza et al. (2016, p. 03) consideram que as competências podem “potencializar o pensamento crítico e reflexivo, bem como a autonomia dos indivíduos diante das tecnologias”. No entanto, os autores não detalham de que maneira esse potencial é efetivamente desenvolvido, deixando em aberto a discussão sobre os processos pedagógicos e metodológicos necessários para alcançar tais objetivos.

Como podemos observar, a expressão "competência midiática" é frequentemente utilizada para descrever as capacidades associadas ao acesso, análise, avaliação e criação de conteúdos em diferentes formatos e plataformas de mídia. No entanto, essa expressão pode assumir uma conotação que limita essas práticas ao domínio técnico ou funcional, frequentemente desvinculado de contextos socioculturais mais amplos. Ainda que autores como Feitoza et al (2016) e Ferrés e Piscitelli (2012), tentem incorporar o pensamento crítico neste conceito, parece-nos faltar uma estratégia que integre de maneira mais relevante as dimensões sociais e culturais que impactam e são impactadas pela mídia. Por outro lado, quando falamos em "letramento midiático", mudamos o foco da simples operacionalidade para uma perspectiva que valoriza a interação com a mídia como um fenômeno cultural e social. Assim, considero importante que discutamos a decisão entre "competência midiática" e "letramento midiático", já que essa decisão pode espelhar variados paradigmas educacionais e epistemológicos.

Nesta tese, optamos pelo uso do termo “Letramento Midiático”, que envolve o desenvolvimento da capacidade de interagir com a mídia de maneira significativa. Esse entendimento promove uma participação ativa e reflexiva nas dinâmicas sociais, permitindo uma inserção mais consciente na cultura, economia e política, tanto em contextos locais quanto globais (Kellner, 2004: 16). O Letramento Midiático, no contexto da transmídia, é ainda mais crucial, pois possibilita a navegação e compreensão nas diversas plataformas que compõem as narrativas integradas, permitindo aos alunos explorar e interagir de forma mais completa e consciente com universos ficcionais ou informativos.

Ao longo do nosso experimento, percebi que os alunos não só dominavam as técnicas e os *softwares* necessários, mas, mais importante, entenderam a necessidade de adotar uma perspectiva crítica sobre os temas que estavam explorando, assim como o contexto social em que as histórias se inseriam. Esse processo pode ter os incentivado a construir uma visão mais global dos assuntos trabalhados, promovendo uma análise mais profunda dos impactos das narrativas na sociedade e na cultura.

4. REDES SOCIAIS: TERRA DE NINGUÉM? POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Nesta seção, proponho-me a examinar o impacto das redes sociais na era do cancelamento, analisando as possibilidades e os desafios que elas oferecem para a construção de um ensino crítico de idiomas. Inicialmente, abordo as identidades no ciberespaço, explorando como elas são criadas, negociadas e transformadas nesse ambiente digital. Essas identidades fluidas e mutáveis podem refletir muitas vezes as interações sociais contemporâneas e enriquecer debates sobre questões como autopercepção.

Além disso, reflito sobre a linguagem do cancelamento e os discursos de ódio, destacando como as redes sociais, apesar desses desafios, podem ser utilizadas também para fomentar discussões sobre responsabilidade social, empatia e cidadania. Com isso, procuro apresentar caminhos para um ensino de línguas que ultrapasse a simples transmissão de conhecimentos, promovendo uma perspectiva mais reflexiva e alinhada às demandas da atualidade. Embora essas plataformas apresentem riscos e complexidades, argumento que elas também podem ser utilizadas como espaços significativos para a promoção de um aprendizado consciente e engajado.

4.1 Identidades no ciberespaço

O indivíduo contemporâneo vive em um contexto caracterizado pela fragmentação de sua identidade, resultado das transformações culturais e do progresso tecnológico que constantemente remodelam o contexto social. Hall (2006, p. 8) destaca que "as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’ ou seja, deslocadas ou fragmentadas", o que reflete uma ruptura com a concepção tradicional de uma identidade fixa e unificada. Em lugar disso, surgem identidades fluidas, múltiplas e em constante transformação. Bauman (2005) aponta que a identidade é dinâmica e instável, exige esforço, escolhas e lutas constantes. Segundo o autor

> a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protege-la lutando ainda mais mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (Bauman, 2005, p. 21-22).

A identidade, portanto, é entendida como algo em contínua construção e transformação. Silva (2000, p. 75), alinhando-se a essa perspectiva, ressalta que as identidades “não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”. Para a autora, longe de serem inerentes ao mundo natural, elas são configuradas pelas dinâmicas culturais e sociais. Esse processo de afirmação e proteção exige esforço e resiliência, especialmente em uma “modernidade líquida” caracterizada por incertezas e instabilidades. Ainda assim, a fragilidade e o caráter inacabado das identidades são frequentemente ignorados ou deliberadamente ocultados, evidenciando a necessidade de aceitar a mudança constante como parte essencial da experiência humana. Nesse cenário, Brito e Souza (2015) destacam que o sujeito deve desenvolver uma flexibilidade crescente para lidar com as demandas de um mundo em constante transformação, adaptando-se às suas complexidades e desafios.

A modernidade líquida, como destaca Bauman (2005), caracteriza-se pela volatilidade das identidades e pela crise das instituições, refletida no "derretimento dos sólidos". Estruturas outrora sustentadas pela tradição e autoridade tornam-se relativas, afetando até mesmo os pilares mais básicos das relações humanas, como o amor e a religião, que passam a assumir um caráter instável e fluido (Bauman, 2005, p. 68). Essa instabilidade evidencia a fragilidade das interações sociais contemporâneas. Bauman também aponta o abandono da ideia de progresso linear, que visava um futuro ideal e acessível, substituído pela transferência de responsabilidades coletivas para os indivíduos, intensificada pela “desregulamentação e privatização” de funções sociais essenciais (Bauman, 2001, p. 38). Nessa dinâmica, os sujeitos enfrentam desafios crescentes para construir projetos de vida consistentes, ao mesmo tempo em que lidam com o peso de suas escolhas e das consequências que delas decorrem (Szwako, 2006).

É a partir desse contexto, fragmentado e líquido que a internet emerge como um espaço de encontro e diversidade, o ciberespaço, possibilitando a interação entre culturas, grupos e indivíduos de diferentes realidades (Lévy, 1996). Essa dinâmica redefine o cotidiano e destaca a importância da alteridade, através da qual os sujeitos se constituem e se reconhecem. Burnett e Marshall (2003, p. 33) destacam ainda como a internet na contemporaneidade “permite a construção de identidades por meio de um conjunto diverso de investimentos e formas de comunicação interpessoal”, refletindo como nesse ambiente, as interações não se limitam a simples transmissões de informações, mas se tornam processos interativos, em que os indivíduos podem projetar, reforçar e até reinventar suas identidades de acordo com as diversas possibilidades que o ciberespaço oferece.

Segundo Lévy (1999), o ciberespaço, ao ser um “espaço infinito”, quebra a dependência do espaço-tempo e estabelece novas formas de interação entre pessoas e comunidades, superando as fronteiras e barreiras geográficas existentes. Vieira e Martins (2015) observam que as comunidades virtuais, sem um território específico, criam um senso de identidade muito semelhante ao sentido pelos integrantes de comunidades locais, mas com diferentes dinâmicas organizacionais. Jenkins (1992) reforça que essa dinâmica evidencia a capacidade humana de se (re)conhecer, de projetar e criar vínculos no ambiente virtual. De acordo com Vieira e Martins (2015), essas interações apontam para a importância de se investigar a construção de identidades sociais no ciberespaço, em que os laços e os sentidos de pertencimento se configuram de maneira marcadamente distinta das estruturas das comunidades territorializadas.

> E é essa uma das marcas maiores da modernidade, do desencaixe das noções de tempo e espaço, que permitiu que as formas mais tradicionais de encontro e troca de experiências baseadas na unidade de um grupo em torno de uma vila, aldeia, cidade, etc. passasse a circular de uma maneira totalmente nova, -circunscrita pelo termo de ‘aldeia global’, de um espaço sem fronteiras. Essa espécie de não-lugar como o ciberespaço, certifica aos indivíduos definirem novas formas de expressão e atribuições de sentido, que enseja a criação de corpos virtuais, da fantasmagoria, da personificação dos sujeitos em seus avatares, do olhar sob suspeita - o ciber-flânerie (Lemos, 2003). Para Maffesoli (2006), por exemplo, essas considerações levam a ideia de se repensar a própria questão da identidade nos dias atuais “o social repousa na associação racional de

> indivíduos que têm uma identidade precisa e uma existência autônoma; a socialidade, por sua vez, se fundamenta na ambiguidade básica da estruturação simbólica". Assim, sairíamos da lógica das identidades para a lógica da identificação (Bezerra, Sobrinho, 2011, p. 125).

E, nesse cenário, a identificação privilegia os laços efêmeros e as construções simbólicas que emergem das interações sociais e culturais, especialmente nos espaços desterritorializados como o ciberespaço. Aqui, os indivíduos exploram novas formas de pertencimento e expressão, adaptando-se continuamente às mudanças e criando sentidos em meio à complexidade e à ambiguidade que definem a contemporaneidade.

Refletir sobre a construção das identidades nas comunidades virtuais é um desafio complexo, pois a própria noção de identificação envolve questões epistemológicas amplas, como destacam Vieira e Martins (2015). Essas questões, segundo os autores, abrangem desde estereótipos e processos de generificação até os aspectos psíquicos que influenciam a formação do sujeito, a percepção de si mesmo e a capacidade de imaginar novas formas de ser e existir. Nesse cenário, Meucci e Matuck (2005) acrescentam que, no ciberespaço, a criação de identidades e personagens virtuais surge como uma resposta à ausência de interações físicas e à necessidade de estabelecer vínculos em um ambiente desterritorializado. Eles ressaltam que as identidades digitais funcionam como projeções simbólicas do indivíduo, articulando elementos de sua subjetividade e imaginação para criar conexões e se adaptar aos diferentes contextos de interação virtual. Essas projeções não apenas permitem o mútuo conhecimento entre os sujeitos, segundo os autores, mas também possibilitam a experimentação e a reinvenção de formas de ser, ultrapassando os limites impostos pelas interações presenciais.

Embora o tema gere controvérsias, Meucci e Matuck (2005) citam Peter Anders (2001), que defende a criação de identidades virtuais como reflexo dos aspectos humanos no mundo real. Ao referirem-se a Kant (1987), Meucci e Matuck argumentam ainda que os seres humanos, enquanto "coisas em si", são inacessíveis à percepção direta, sendo que o que conhecemos são os fenômenos que emergem da interação com o mundo. Dessa forma, assim como construímos nossa identidade no mundo físico, é

natural também criarmos identidades no ambiente virtual, que funcionam como uma extensão de nossa existência (Meucci; Matuck, 2005).

Suler (2002) propõe que a identidade construída no ambiente virtual reflete uma multiplicidade de aspectos da identidade do usuário, que podem ser tanto dissociados quanto integrados. Segundo o autor, a convivência no ciberespaço permite que os usuários destaquem e desenvolvam determinados aspectos de sua própria identidade, orientados por escolhas pessoais e interesses variados. Além disso, Suler argumenta que, em grupos *online*, os usuários frequentemente compartilham elementos que refletem quem são e expressam suas experiências de vida. O autor também destaca que o anonimato no ambiente virtual pode atender à necessidade de ocultar ou eliminar aspectos da identidade que os usuários preferem não revelar em suas interações com o grupo, preservando, assim, um certo grau de privacidade ou controle sobre como são percebidos.

No campo das narrativas, diversos autores destacam como elas se tornam espaços férteis para a construção e reconstrução de identidades, promovendo uma constante reconfiguração de quem somos. Moita Lopes (2001, p. 3) enfatiza o papel essencial das narrativas na formação das identidades sociais, argumentando que, durante essas interações, as pessoas compartilham e recontam histórias de suas próprias vidas. Nesse processo, as narrações não apenas revelam identidades, mas também demonstram como esses relatos contribuem para a formação das identidades e para a construção da percepção sobre o outro. O autor observa que, ao contar histórias, os indivíduos realizam um ato de “reapresentação”. Mishler (1999) complementa essa visão ao tratar a narrativa como um processo dinâmico, no qual as experiências de vida pessoais transcendem a simples ação socialmente situada; elas funcionam como expressões de identidade, integrando conteúdo e forma. Para Bastos e Santos (2013, p. 27), as narrativas são

> um instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e coerência à sua existência, e o estudo de como as pessoas costuram elementos dispersos para realizar essa construção pode ajudar na compreensão de como essas produções dão forma ao significado da

> existência humana no âmbito pessoal e coletivo em vários contextos sociais

Assim, o processo de construção narrativa pode desempenhar um papel central na formação da identidade e na interação com o mundo, refletindo as complexas dinâmicas de pertencimento, memória e significado que são compartilhadas nas experiências sociais.

Gee (2007) observa que as identidades se dividem em três categorias: virtual, real e projetiva. Apesar de esses conceitos terem sido originalmente concebidos para serem utilizados em jogos, é curioso notar como eles também podem ser aplicados à narrativa transmídia, um campo em que essas identidades se fazem evidentes. Por exemplo, a identidade virtual diz respeito à representação do personagem no universo ficcional que é moldada pelas decisões tomadas, seja pelo jogador nos jogos ou, como destaco, pelo narrador na transmídia. As escolhas assumidas nos jogos, ou no desenvolvimento do personagem na narrativa transmídia, juntamente com as possibilidades apresentadas pela própria trama, são responsáveis pela construção dessa identidade. A identidade real, por sua vez, está relacionada à verdadeira personalidade do jogador ou narrador, fora do contexto da ficção, representando sua dimensão concreta. Já a identidade projetiva pode ser entendida de duas formas: de um lado, ela envolve o ato de projetar valores e desejos pessoais sobre o personagem virtual; do outro, ela também se refere ao conceito da personagem como um “autoprojeto”. Neste caso, o personagem é visto como uma construção contínua, moldada pelas aspirações do próprio jogador ou espectador. A identidade projetiva é, portanto, um reflexo das expectativas que o sujeito tem sobre o desenvolvimento do personagem, representando uma projeção de seus próprios ideais e ambições (Zacchi, 2018).

Nas narrativas desenvolvidas pelos alunos na transmídia, foi possível identificar momentos em que essas categorias de identidade pareciam se entrelaçar. Esse cruzamento entre as identidades virtual, real e projetiva pode ser percebido nas escolhas narrativas feitas pelos alunos, que, em muitos casos, podiam refletir tanto aspectos de suas vivências concretas quanto traços de suas aspirações e valores projetados. Ao moldar personagens ou desenvolver enredos, os alunos sugeriam um diálogo entre suas

percepções pessoais e as possibilidades criativas oferecidas pela narrativa transmídia. Em muitos momentos, a identidade virtual, representada pelos personagens e suas trajetórias no universo fictício, parecia funcionar como uma extensão das decisões e da visão de mundo dos criadores. Paralelamente, a identidade real dos discentes, suas experiências, interesses e perspectivas, podia ser notada de maneira sutil, influenciando a construção de cenários, conflitos e resoluções apresentados nas histórias, como veremos mais adiante.

Sabemos que narrativas têm um poder único de nos cativar, permitindo que projetemos nossos desejos, emoções e aspectos mais profundos de nossa identidade. Murray (2003) aponta que as histórias criam um espaço flexível e dinâmico, em que cada pessoa pode encontrar diferentes interpretações a partir de uma mesma trama. Em ambientes virtuais, essa capacidade se intensifica ainda mais. De acordo com Brockmeier e Harré (2003), as narrativas funcionam como autênticas ligações entre nossas vivências pessoais e os valores culturais que partilhamos, ligando quem somos ao que nos cerca. Neste cenário, a formação de identidades adquire novas perspectivas: não se limita a espelhar quem somos, mas também a explorar possibilidades, vivenciar transformações e traçar novos caminhos. Na transmídia nos tornamos mais do que simples narradores; somos agentes criativos e podemos moldar histórias que misturam realidade e imaginação de maneiras únicas e transformadoras.

A prática transmidiática realizada pelos estudantes demonstrou esse potencial. Ao criarem suas histórias, eles exploraram suas próprias identidades e ampliaram seu repertório criativo, como analisarei mais adiante. Essa interação com o ambiente virtual proporcionou um espaço de expressão, onde experiências reais puderam ser ressignificadas e novos papéis puderam ser experimentados. A construção dos personagens revelou muitas projeções, destacando a capacidade dos alunos de articular reflexões e imaginar novas possibilidades. O sucesso dessa prática nos mostra como as narrativas transmidiáticas podem favorecer a construção identitária. Mais do que um exercício linguístico, a atividade nos revelou que é possível explorar conexões entre o real e o virtual e fortalecer o vínculo entre experiência pessoal e colaboração coletiva em um ambiente mediado pelo digital.

4.2 O panóptico das redes sociais: vigilância, punição e cancelamento

No mundo realmente invertido, o verdadeiro é um momento do falso (Debord, G. 1997. p. 16)

Jeremy Bentham (2008) cunhou o termo panóptico no século XVII, referindo-se a um projeto arquitetônico circular que transformou a visão de vigilância e controle. No núcleo da construção, uma torre de monitoramento possibilitava que um único guarda fiscalizasse todas as celas, posicionadas estrategicamente ao seu redor. Este sistema assegurava que cada prisioneiro pudesse ser potencialmente observado a qualquer instante, mesmo que nunca tivesse certeza precisa de quando estaria sendo supervisionado. O guarda, escondido na torre central, criava a sensação de uma vigilância contínua e inalterável, que levava as pessoas a se autodisciplinarem, mesmo sem a presença de um supervisor direto.

No livro "O Panóptico" (2008), organizado por Tomaz Tadeu e traduzido por Guarcia Lopes Louro e Magno Miller, Bentham descreve minuciosamente a estrutura desse ambiente. Ele explora características como as dimensões e o posicionamento das janelas, o modelo das grades e o uso estratégico de iluminação natural e artificial para aperfeiçoar a capacidade de observação. Considera ainda elementos como a altura das celas, a quantidade certa de presos por área, a quantidade de vigilantes e até a vista que os reclusos têm, visando aumentar a eficácia da supervisão ininterrupta. No entanto, o panóptico pode ser concebido como algo que vai muito além de um projeto arquitetônico destinado à construção de prisões perfeitas; ele consegue transcender sua finalidade inicial para se tornar um símbolo dos mecanismos de controle social e vigilância. Esta concepção nos mostra que a estrutura espacial não só pode gerenciar comportamentos, mas também estabelecer relações de poder e promover dinâmicas de dominação, estimulando a incorporação da supervisão como método de disciplina.

Mais tarde, na década de 1970, Foucault (1975) retoma o conceito de panóptico e o converte em uma metáfora para destacar as relações de poder inerentes à sociedade. Para o autor o que inicialmente seria um modelo arquitetônico para prisões perfeitas, se converte em algo muito mais amplo e complexo, um mecanismo simbólico que demonstra

como o poder pode se disseminar de forma difusa e impactar todos os aspectos da vida social. Foucault (1975) também destaca que a lógica da vigilância pode ser aplicada em várias instituições, incluindo escolas, hospitais, fábricas e até mesmo nas interações diárias mais básicas, formando um sistema de controle que pode moldar comportamentos, consolidar hierarquias e controlar a coexistência social.

Neste cenário, Foucoult (1975) também diferencia duas formas de poder que seriam o "poder soberano" e o "poder disciplinar". O poder soberano, para o autor, pode ser entendido como o poder convencional, que é detido por figuras de autoridade, tais como líderes ou governantes, cujas ações e decisões são transparentes e centralizadas. Por outro lado, o poder disciplinar se expressa de maneira mais sutil e indireta. Ele opera por meio de normas, monitoramento constante e domínio sobre corpos e mentes, fazendo com que as pessoas adotem essas normas e se autocontrolem, frequentemente sem se dar conta. Essa análise nos convida a refletir sobre como as estruturas sociais se organizam para manter a ordem e a conformidade, muitas vezes quase de maneira imperceptível. O panóptico, na visão foucaultiana, não é apenas uma ferramenta de opressão explícita, mas um espelho das formas contemporâneas de poder que disciplinam, normatizam e definem os limites da liberdade em nossa sociedade.

No contexto da disciplina e do monitoramento constante, as redes sociais assumem o papel de um panóptico contemporâneo, mas diferem do modelo tradicional descrito por Jeremy Bentham, no qual havia um único vigia centralizado. Nesse novo cenário, o controle não é exercido por uma figura única, mas por uma multiplicidade de vigias: os próprios usuários. Cada indivíduo, ao mesmo tempo em que observa, também é observado, criando uma rede de vigilância mútua. As plataformas digitais transformam todos em participantes ativos desse sistema, em que curtidas, comentários e compartilhamentos funcionam como mecanismos de validação e também, de uma certa forma, como domínio social. O julgamento coletivo, instantâneo e público, pode reforçar padrões de comportamento e estabelecer normas implícitas que delimitam o que é aceitável ou condenável. Assim, os "vigias" não estão mais confinados a uma posição isolada; eles são onipresentes, conectados em uma rede que se estende a partir de dispositivos móveis, notificações e algoritmos que amplificam a exposição. Essa descentralização do poder de vigilância intensifica a pressão por uma performance

constante, em que a imagem projetada nas redes precisa atender às expectativas de um público amplo, diverso e muitas vezes cruel. Nesse ambiente, qualquer manifestação de vulnerabilidade ou desvio dos padrões pode ser rapidamente punida por críticas, "cancelamentos" ou exclusões sociais, perpetuando a lógica de controle difuso e a busca incessante por legitimação. Dessa forma, o panóptico contemporâneo não é uma torre isolada no centro de um espaço, mas um sistema colaborativo em que todos são simultaneamente vigilantes e vigiados, em uma sociedade cada vez mais espetacularizada, moldando, dessa maneira, comportamentos e limitando a expressão plena das subjetividades humanas.

A transmídia, nos conglomerados de *marketing*, ao utilizar múltiplas plataformas para engajar seu público, também pode criar uma dinâmica de monitoramento e controle simbólico. Os consumidores de conteúdo transmidiático frequentemente interagem, compartilham e participam ativamente da construção narrativa, mas, ao mesmo tempo, estão sujeitos à análise de dados, algoritmos e padrões de engajamento que moldam sua experiência. Além disso, em uma narrativa transmídia, o público é incentivado a participar ativamente, colaborando para preencher lacunas narrativas ou explorando diferentes facetas de uma história em várias mídias. No entanto, essa participação pode ser analisada e direcionada por empresas ou instituições que monitoram o comportamento dos usuários, estabelecendo tendências e padrões de consumo.

A lógica espetacular do panóptico contemporâneo, evidente nas redes sociais, se alinha à espetacularização característica da transmídia. Enquanto as redes sociais incentivam a exibição de performances pessoais para alcançar validação, as narrativas transmidiáticas utilizam essas mesmas plataformas para criar experiências imersivas e engajadoras. Ambas as práticas operam em uma lógica de exposição, em que a presença constante nas plataformas é essencial para validar a participação, seja no sistema de vigilância social ou na expansão narrativa. No entanto, nesta tese, embora quiséssemos também engajar o maior número de pessoas, a lógica da prisão panóptica foi subvertida. Em vez de uma vigilância controladora que reprime e normatiza, buscamos um engajamento emancipatório, no qual os participantes pudessem explorar narrativas de maneira livre, crítica e criativa. Assim, a transmídia aqui proposta não opera sob a lógica do controle ou da espetacularização coercitiva, mas como uma ferramenta para promover

a autonomia, o questionamento e a expressão plural das subjetividades. Dessa forma, utilizamos a estrutura transmidiática não para moldar comportamentos de maneira imperceptível, mas para ampliar perspectivas e fomentar uma verdadeira interação democrática e reflexiva entre os participantes e as narrativas propostas.

Sobre essa espetacularização, observada de forma ainda mais intensa na contemporaneidade, Debord (1997) identifica sua essência na supervalorização do "parecer" entre os indivíduos. Conforme o autor “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (Debord, 1997, p. 13). Debord (1977) também indica que as aparências podem ter um papel crucial na sociedade do espetáculo, intermediadas por imagens que muitas vezes influenciam as relações humanas e a visão que se tem delas. Neste contexto, a vida diária se transforma em um espetáculo constante, em que a pessoa desempenha diversos papéis para chamar a atenção dos outros, como se estivesse diante de um palco. Portanto, as interações deixam de ser vivências para se transformarem em representações meticulosamente construídas que enfatizam a relevância da aparência em relação à essência.

Já para Sibilia (2008), a espetacularização do indivíduo ocorre principalmente por conta das transformações quase instantâneas promovidas pelas tecnologias no âmbito social. A autora denomina esse fenômeno como o “show do eu”, que reflete uma centralidade na construção de uma "performance" do eu nas redes sociais. Nesse contexto, há uma espécie de obrigação velada para que as pessoas se exponham e sejam vistas, criando um ambiente no qual a exibição pessoal ocorre quase que de forma natural, movida por mecanismos muitas vezes imperceptíveis. No entanto, Sibilia (2008) ressalta que esse fenômeno de autoexibição não é exclusivo da internet. Ele tem raízes em dinâmicas sociais anteriores, relacionadas à evolução humana, nas quais a busca pela aprovação do outro sempre desempenhou um papel importante para a convivência em sociedade. A novidade do contexto atual, segundo a autora, está na "curadoria" dessa exibição, um processo que envolve a seleção estratégica de aspectos da vida pessoal para serem apresentados. Essa curadoria, por sua vez, representa uma diferença fundamental em relação a décadas anteriores. Antes, a validação social dependia de

interações presenciais ou de grupos menores, enquanto, no cenário atual, há uma crescente necessidade de estar em evidência de forma contínua e estrategicamente planejada (Sibila, 2008). As redes sociais ampliaram essa dinâmica ao criar um palco para performances cuidadosamente editadas, em que "ser visto" se tornou quase tão essencial quanto o "ser", promovendo uma busca incessante por aprovação que, como aponta Tubino (2015, s.n), "impõe uma redução da vida humana e social à simples aparência mediada pelas novas mídias." Assim, o indivíduo se torna, simultaneamente, protagonista e prisioneiro de sua própria performance, moldando sua identidade em função das expectativas externas em um ciclo de alienação cada vez mais profundo.

Essa lógica encontra respaldo nas reflexões de Han (2017, p. 27), que observa como, na sociedade contemporânea, denominada por ele de transparente e positiva, "as coisas, agora transformadas em mercadorias, têm de ser expostas para ser, seu valor cultural desaparece em favor de seu valor positivo." Nesse cenário, a necessidade de visibilidade não se limita aos indivíduos, mas também se estende aos objetos e bens, cujo significado cultural é substituído pela capacidade de atrair atenção. Assim, tanto pessoas quanto coisas passam a ser definidas pela forma como se apresentam e pelo impacto visual que produzem, consolidando um modelo em que o "ser visto" prevalece sobre o "ser", como discutido anteriormente. Esse ambiente reflete a supervalorização da aparência e revela uma sociedade moldada pelas exigências do espetáculo, em que a busca pela visibilidade é acompanhada pelo constante risco de julgamento público e "cancelamento". O medo de não se encaixar nas normas impostas regula comportamentos, aprisionando os indivíduos em seus próprios panópticos e impõe uma conformidade que atende às expectativas coletivas, frequentemente à custa da autenticidade e da autonomia.

Considero pertinente incluir uma reflexão sobre o fenômeno do cancelamento, uma vez que, como será discutido adiante, os alunos estavam constantemente expostos às opiniões alheias no espaço transmidiático construído na pesquisa. Essa discussão permite compreender de que forma as dinâmicas de aprovação e rejeição social atravessam os processos identitários, influenciando práticas de linguagem, interações e modos de pertencimento.

Segundo Hoff et al. (2022), a cultura do cancelamento pode ser vista como uma expressão de discurso de ódio dirigida a todos aqueles que não compartilham dos mesmos ideais ou princípios, os quais Mbembe (2017) denomina como “não semelhantes”. Já Almeida (2024) destaca que, apesar de ainda não ter uma definição amplamente aceita, o cancelamento é visto como um fenômeno social marcado pela crítica massiva direcionada a pessoas ou entidades, especialmente nas redes sociais. Esta prática é comumente empregada, conforme a autora, como um meio de punição pública contra indivíduos que proferem discursos ou praticam comportamentos vistos como socialmente reprováveis. Geralmente, as pessoas afetadas pelo cancelamento sofrem punições como exposição negativa, boicote, ataques em massa, humilhações e até mesmo linchamentos virtuais. A autora destaca também que o cancelamento “ocorre, quando alguém adota uma postura contrária à opinião ou preferência de certos grupos sociais ou, até mesmo, por se manter em silêncio diante de temas públicos, frequentemente polêmicos” (Almeida, 2024, p. 42).

O termo "cancelamento" ou "canceladura" é definido pelo *Oxford Languages* como o “ato ou efeito de boicotar ou retirar apoio a uma organização, pessoa etc., especialmente em posição de poder e influência, por meio de manifestações nas redes sociais, em razão de opiniões, atitudes ou comportamentos considerados inaceitáveis”. Dessa maneira, a prática de cancelar tem contribuído para a intensificação de um ambiente de polarização, no qual divergências de opinião frequentemente resultam na exclusão ou silenciamento de indivíduos. Em lugar de fomentar o diálogo, o cancelamento nas redes sociais pode reforçar barreiras entre grupos, promovendo, conforme Almeida (2024), um "linchamento virtual". Esse comportamento, como observa os autores, reflete um “punitivismo no ambiente digital”, voltado a castigar de forma imediata e implacável todos aqueles que cometem erros, muitas vezes sem considerar o contexto ou a possibilidade de aprendizado ou reparação.

Guimarães e Barbosa (2020) consideram como moral

> os valores sociais que visam a normalidade em detrimento ao caos dado a determinado grupo social. É positivo que haja entre as pessoas a desconstrução de ideias e debates sobre diferentes âmbitos da vida, mas

> torna-se negativo quando atinge-se o limite que leva à silenciação e ao boicote, o que fere a moral do indivíduo (2020, p. 14).

Nesse sentido, esses valores podem refletir a tentativa de preservação da ordem dentro de um grupo social, mas também revelam as tensões inerentes a essa dinâmica. O alcance e a rapidez das interações nas plataformas sociais podem amplificar o impacto das críticas e tornar o ambiente hostil rapidamente. Quando as discussões deixam de ser um de intercâmbio de ideias e se tornam meios de exclusão, as chances de aprendizado e mudança social se esvaem. Ademais, o ato de silenciar pode fomentar uma cultura de medo, reprimindo a liberdade de expressão e a prontidão dos indivíduos para se envolver em discussões públicas pertinentes.

Guimarães e Barbosa (2020) observam ainda que o cancelamento pode ser entendido como reflexo das relações de poder que permeiam a sociedade. Apoiado nas ideias de Foucault, o poder é descrito pelos autores como uma junção de saberes e ações que interligam as pessoas. No entanto, o poder, segundo Foucault, é difuso e capilar, fluindo através das interações sociais e estruturando as dinâmicas das relações humanas. Assim, o cancelamento pode ser visto como uma forma contemporânea de punição e também como um esforço para estabelecer valores, questionar regras e desafiar hegemonias, mesmo que frequentemente resulte em práticas de exclusão e monitoramento.

Sobre essa prática de exclusão e vigilância promovida pelas redes sociais, é possível observar que essas redes constantemente expõem uma “banalidade do mal”, conceito discutido por Hannah Arendt. Para Arendt (2012, p. 609),

> Pode-se dizer que esse mal radical surgiu em relação a um sistema, no qual todos os homens se tornaram supérfluos. Os que manipulam esse sistema acreditam na própria superfluidade tanto quanto na de todos os outros, e os assassinos totalitários são os mais perigosos, porque não se importam se estão vivos ou mortos; se jamais viveram ou se nunca nasceram.

Para a autora o mal radical surge quando um sistema transforma os indivíduos em seres supérfluos, despojados de sua dignidade, identidade e valor intrínseco. Essa superfluidade, característica das máquinas totalitárias, não apenas reduz as pessoas a números ou instrumentos, mas também apaga sua individualidade e capacidade de agir como agentes morais. Nesse sentido, os manipuladores desse sistema, ao acreditarem tanto na própria superfluidade quanto na dos outros, atingem um estado de indiferença absoluta. Essa indiferença é perigosa porque elimina qualquer vínculo com a vida ou com a ideia de um propósito maior. Quando os indivíduos chegam a esse ponto de desconexão, tornam-se capazes de cometer atrocidades com uma frieza quase mecânica, sem consideração pelas consequências éticas ou humanas de suas ações. Essa é a essência do mal radical para Arendt (2012): a negação total da humanidade, tanto do outro quanto de si mesmo.

Ao realizar essa análise nas plataformas sociais, nota-se que, em vez de promoverem um diálogo e a partilha de pensamentos, elas podem intensificar o isolamento e fomentam a criação de bolhas ideológicas. Frequentemente, nesses lugares, as pessoas são cercadas por perspectivas que apenas reforçam suas próprias convicções, restringindo as oportunidades de aprendizado e interação com a alteridade. Esta dinâmica, ao limitar a habilidade de gerir diferenças e confrontar pensamentos divergentes de maneira construtiva, ecoa com o conceito de "banalidade do mal" abordado por Arendt (2012). Assim como nos sistemas que transformam os indivíduos em seres supérfluos, desprovidos de sua dignidade e capacidade de agir moralmente, as redes sociais, ao privilegiarem a superficialidade e a validação instantânea, acabam desumanizando os sujeitos. O ambiente digital muitas vezes conduz à indiferença moral e à insensibilidade ética, características centrais do mal banal. Quando o outro se torna apenas um avatar ou uma opinião desconexa de sua humanidade, as práticas de exclusão, vigilância e hostilidade são normalizadas, reproduzindo, em escala virtual, dinâmicas que Arendt (2012) descreveu como destrutivas para a condição humana.

Nesse sentido, Bauman (2016)[18] aponta que as redes sociais, ao abrigarem um ambiente marcado por críticas constantes e julgamentos públicos, podem atuar como

[18] Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/185-noticias-2016/550727-zygmunt-bauman-as-redes-sociais-sao-uma-armadilha.

verdadeiras armadilhas para a saúde mental. Isto porque a exposição contínua à crítica e ao julgamento público, juntamente com o medo do cancelamento, pode criar um ambiente de pressão psicológica constante. A procura por validação e a exigência de ajustar comportamentos para corresponder às expectativas sociais podem resultar em sentimentos de ansiedade, insegurança e isolamento. Ademais, o isolamento em bolhas ideológicas pode não só diminuir a abertura ao contraditório, como também debilitar a capacidade dos sujeitos de participarem de discussões construtivas e estabelecer relações interpessoais autênticas.

Portanto, é fundamental compreender o cancelamento e a dinâmica das redes sociais como parte de um contexto mais amplo, no qual relações de poder, comunicação e saúde mental se encontram profundamente interligadas. Essa perspectiva contribui para a construção de uma sociedade menos punitiva e mais inclusiva, evitando o esvaziamento da totalidade humana, como alerta Carmo (2021). Reconhecer a complexidade desses fenômenos nos capacita a buscar soluções que valorizem o diálogo e fortaleçam a convivência democrática, rompendo os ciclos de exclusão e sofrimento psicológico. Nesse sentido, cabe ao docente que pretende utilizar tais plataformas considerar que os alunos estarão expostos a comentários hostis e à lógica do cancelamento promovida por grupos radicalizados. Quando não preparados para enfrentar tais situações, podem ter sua saúde mental seriamente afetada, o que reforça a urgência de uma mediação crítica e da adoção de estratégias pedagógicas que promovam um uso ético, consciente e responsável dos ambientes digitais.

4.3 O potencial das redes sociais no ensino crítico de línguas: possibilidades e desafios

Conforme Silva e Serafim (2016, p. 78), as redes sociais não são um fenômeno exclusivo da era digital. Desde tempos muito remotos, segundo os autores, a sociedade tem se organizado em grupos de pessoas com interesses, valores ou ideologias compartilhadas, formando comunidades estruturadas em torno de objetivos ou identidades comuns. Para Barabási (2009) a conexão em rede sempre fez parte da nossa

existência, pois essa é a forma de organização intrínseca à própria natureza. Nesse sentido Franco (2008, p. 43) aponta que

> Não é agora que a sociedade está se constituindo como uma sociedade-rede. Toda vez que sociedades humanas não são invadidas por padrões de organização hierárquicos ou piramidais e por modos de regulação autocráticos, elas se estruturam como redes. O que ocorre na época atual é que a convergência de fatores tecnológicos (como a fibra ótica, o laser, a telefonia digital, a microeletrônica e os satélites de órbita estacionária), políticos, econômicos e sociais, está possibilitando a conexão em tempo real (quer dizer, sem distância) entre o local e o global e, assim, está tornando mais visível a rede social e os fenômenos a ela associados, ao mesmo tempo em que está acelerando e potencializando os seus efeitos, o que não é pouca coisa.

Nesse contexto, a era atual se destaca pela convergência de progressos tecnológicos que possibilitam uma ligação instantânea entre o local e o global. Essa conexão não só fez as redes sociais mais evidentes, como também potencializou seus efeitos e acelerou sua influência nos campos político, econômico e cultural. O avanço tecnológico tem impulsionado transformações significativas em todos os setores, inclusive no da educação, objeto do nosso estudo nesta tese. Desse modo, surgem oportunidades de interação e cooperação, mas também desafios consideráveis, como a administração de conflitos e os efeitos na saúde mental. A visibilidade das plataformas sociais e os fenômenos que as acompanham tem revolucionado a forma como nos relacionamos e a maneira como nos estruturamos e geramos conhecimento numa proporção nunca antes experimentada.

Na educação, Aragão e Dias (2014) dispõem que as redes sociais desenvolvidas em diferentes *softwares* destacam- se como espaços ideais para a identificação de atores sociais e o fortalecimento de vínculos entre eles, podendo ser utilizadas como ferramentas valiosas de aprendizagem, alinhadas às formas de interação e aquisição de conhecimento características da sociedade contemporânea. Reis et. al. (2014, p. 3) também afirmam que essas mídias “funcionam como ambientes virtuais de aprendizagem ofertando recursos que auxiliam a elaboração de atividades, tarefas educativas, assim como o gerenciamento da interação dos alunos na própria plataforma”. Esta versatilidade

pode viabilizar a sua integração ao contexto acadêmico, gerando possibilidades para um aprendizado mais colaborativo e focado no estudante.

Já para Garcia (2000), a utilização pedagógica das mídias sociais pode proporcionar aos estudantes e docentes a chance de ultrapassar limitações geográficas, assegurando assim soluções de questões à distância e incentivando a colaboração no estudo entre alunos de diversas regiões do país. Conforme o autor, esta tecnologia permite ainda debates sobre assuntos de interesse coletivo e aprimora o aprendizado de forma individual e em grupo. Com essa metodologia, Garcia (2000) sublinha que o estudante pode quebrar o isolamento convencional e expandir seu leque de conhecimentos e pontos de vista. Ele pode fazer perguntas, expressar ideias e opiniões, confrontar diferentes pontos de vista e desenvolver leituras de mundo diversificadas. O autor aponta, por último, que a sala de aula deixa de ser restrita a um ambiente e se transforma em um espaço dinâmico e participativo. Ao ser integrada a um projeto pedagógico robusto, essa tecnologia pode modificar a prática educacional, promovendo uma educação mais moderna e alinhada às necessidades de uma sociedade interligada e em constante transformação (Garcia 2000, p. 5).

Garcez (2019) ressalta ao menos três justificativas para a utilização das redes sociais no contexto educacional. Inicialmente, de acordo com a autora, lidar com o dia a dia dos estudantes é um grande desafio para os docentes, que frequentemente não estão capacitados para incorporar aspectos da vida dos alunos em suas metodologias de ensino. Numerosos professores optam por se manter em suas zonas de conforto, fundamentados em planos rigorosos e tendo o livro didático como principal referência. Em segundo lugar, Garcez destaca que trazer o contexto dos discentes para o ambiente escolar é um desafio complexo, levando em conta a diversidade das turmas. Contudo, lidar com essa diversidade representa uma chance de progresso na educação atual, requerendo criatividade e adaptabilidade por parte do pedagógico. Por último, para a autora, a facilidade de acesso às redes sociais pode possibilitar que as atividades educacionais ultrapassem os limites físicos da escola. Este elemento favorece a aplicação do conhecimento ubíquo, que permite aos discentes prosseguirem com o aprendizado de maneira integrada e constante, tanto dentro da escola quanto fora dela (Garcez, 2019).

Para Santaella (2013, p. 303)

> aprendizagem ubíqua é uma modalidade de aprendizagem que é contingencial e inadvertida. Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem que prescinde de quaisquer sistemáticas do ensino.

Nesse sentido, esse método pode fortalecer a autonomia do estudante, permitindo que o aprendizado ocorra de maneira natural e contextualizada. Essa abordagem pode ter o potencial de revolucionar a forma como assimilamos conhecimento, ao combinar tecnologia, vivências do dia a dia e investigação espontânea. Além disso, dessa forma redefinimos o papel do educador e do ambiente educacional, priorizando a construção conjunta e dinâmica do saber.

Para Souza e Sobral (2012) as redes sociais, por reunirem diversos tipos de conteúdo em um só lugar, oferecem aos professores um leque de ferramentas que podem enriquecer as aulas. Contudo, as autoras ressaltam que, para aproveitar ao máximo essa vantagem, é crucial que o professor esteja sempre engajado e use as tecnologias para tornar o aprendizado algo mais relevante para os estudantes. Dessa forma, as redes sociais podem ir além de simples plataformas de interação e se tornarem valiosos instrumentos pedagógicos (Souza; Sobral, 2012).

Contudo, mesmo com as vantagens, precisamos reconhecer os desafios e limitações inerentes ao uso das comunidades virtuais. Conforme destacado na terceira seção desta tese, nem todos os alunos e escolas possuem acesso à internet, computadores ou *tablets*, o que representa um obstáculo para o ensino utilizando tecnologias. Ademais, o contexto das redes sociais pode ser nocivo, como abordado anteriormente, demandando do educador competência para administrar conflitos e fomentar interações benéficas. Também é preciso considerar que o trabalho com as TIC requer dos alunos letramentos, como o digital e o midiático, que muitas vezes ainda não foram desenvolvidos plenamente. Além disso, conforme ressalta Garcez (2019), a

capacitação do corpo docente no uso de tecnologias modernas e a forma como a escola encara a aplicação de mídias sociais nas aulas têm um peso enorme no sucesso da integração dessas ferramentas no ensino. Caso não haja um preparo eficaz, os professores podem ter dificuldades para aproveitar ao máximo as vantagens pedagógicas dessas mídias, restringindo seu uso a aplicações banais ou impróprias. Mesmo assim, o bom ou mau resultado do processo de ensino não deve ser creditado unicamente aos professores, uma vez que também depende de diversos aspectos institucionais, estruturais e de contexto, como já observamos, que exercem influência sobre o ambiente de aprendizado (Garcez, 2019).

Nessa perspectiva, Ricardo (2019) argumenta que, para aproveitar o potencial educativo das comunidades virtuais e suas variadas possibilidades, é importante que o educador domine o letramento digital. O autor observa que, com frequência, os professores não acompanham as novidades tecnológicas, o que os levam a resistir à evolução da comunicação e a se distanciarem dos alunos (Ricardo, 2019, p. 59). Além disso, “considerando a vasta gama de tipos de textos existentes e a criação de novos gêneros pelas mídias sociais, o professor desatualizado pode não capacitar os alunos a lerem diferentes formatos textuais” (Ricardo, 2019, p. 60). Para usar essas ferramentas no ensino, os professores precisam pensar em abordagens que superem a práxis comum, adaptando-se às mudanças contínuas na forma como nos comunicamos. O desconhecimento dos formatos textuais recentes e do funcionamento das mídias digitais pode restringir o impacto das lições e evitar que os estudantes construam uma perspectiva analítica sobre os modos de ler e criar textos. Desse modo, o educador que não busca se manter informado pode acabar perpetuando um sistema de ensino que não corresponde às demandas da atualidade.

De acordo com Garcez (2019), um dos maiores empecilhos para usar redes sociais na educação ainda é a dispersão. A autora observa que tanto estudantes quanto docentes, por igual, podem ter dificuldade em se manter focados com essas ferramentas por perto, já que a natureza flexível e ágil dessas plataformas pode tirar a atenção da aula. O uso errado das mídias sociais, como postar coisas que não importam ou entrar em conversas alheias aos estudos, pode prejudicar o sucesso do aprendizado. Para solucionar esse problema, Garcez (2019) diz que é crucial ter um professor pronto, com

um plano bem definido e objetivos claros para cada tarefa. Ela também observa que é preciso ensinar os alunos a pensar de forma crítica e a usar a tecnologia de maneira consciente na escola.

Apesar das dificuldades e desafios analisados ao longo desta seção, minha experiência com as mídias em sala de aula foi amplamente positiva. Em um período tão desafiador quanto o da pandemia, testemunhar o engajamento dos alunos e o uso construtivo dessas plataformas foi bastante motivador para mim. Embora, como discutido antes, as redes sociais frequentemente possam se revelar ambientes marcados por dinâmicas tóxicas, críticas constantes, julgamentos rápidos e práticas de exclusão; essas mesmas plataformas também podem apresentar um potencial significativo para o ensino crítico de idiomas, especialmente quando utilizadas de maneira reflexiva e intencional.

Dado que muitos alunos participam ativamente de alguma mídia social, essas plataformas se mostram um ambiente propício para explorar o emprego da linguagem, impulsionar a reflexão detalhada sobre narrativas e despertar a curiosidade dos estudantes por temas sociais atuais, conforme evidenciado neste estudo. Ao serem incorporadas como recursos pedagógicos, as redes sociais têm o potencial de auxiliar os alunos a refinar a comunicação, a manifestação de pensamentos e interpretação, habilitando-os a entender, assimilar e produzir material em variados contextos. Para além das críticas e perigos relacionados ao seu uso, como dispersão ou interações impróprias, o benefício é claro quando essas plataformas são adicionadas de forma organizada e ponderada ao ensino. Essa vivência evidenciou que, ao combinar tecnologias com métodos de ensino bem definidos, é possível alcançar desfechos positivos e um aprendizado mais relevante.

5. TRANSMÍDIA: DA TEORIA À PRÁTICA

Uma boa escola prepara os alunos para o mercado de trabalho. Uma ótima escola os ensina a pensar.

Allan Caetano Zanetti

Nesta seção, com base no referencial teórico e metodológico que foi apresentado, dou início à descrição, análise e interpretação dos dados que foram obtidos por meio dos métodos utilizados nesta tese: redes sociais e notas de campo. As notas de campo foram utilizadas sempre que necessário, com o objetivo de aprofundar e enriquecer a compreensão dos fenômenos em estudo. Além disso, contextualizei a discussão e apresentei a narrativa dos alunos antes de adentrar na análise propriamente dita.

Nas análises, discuti a importância e relevância de cada personagem transmidiático criado pelos alunos para o contexto do ensino de línguas estrangeiras. Busquei enfatizar aspectos ligados à identidade e ao processo de educação linguística do espanhol. Também analisei como o uso da transmídia no contexto educacional pode fomentar o envolvimento ativo dos alunos, considerando que essa pode ser uma estratégia que combina o estudo de idiomas com reflexões sociais. A transmídia pode não apenas aprimorar o processo educacional, mas também contribuir para a formação de alunos críticos e conscientes, capazes de conectar o idioma que estão estudando às realidades que ele representa e simboliza.

5.1 Pol Rubio: juventude, bissexualidade e autoaceitação

Voy dando vueltas a los miedos, a las inseguridades, a la huella del pasado, a las escenas morbosas... Por supuesto, siempre hay una parte que se debe ocultar. ¿Acaso no soy humano? ¿No soy una cosa que piensa, como la res cogitans de Descartes? ¿No dudo, afirmo, odio, amo, quiero, imagino y siento? (Yo Pol Rubio p.9)

Figura 12: *Prints* de mensagens públicas deixadas nas publicações do *Facebook* de pessoas LGBTQIAPN+ Fonte: Arquivo pessoal

As capturas de tela acima mostram comentários ofensivos em publicações de membros da comunidade LGBTQIAPN+. É notória a intolerância, o preconceito e a discriminação enfrentados por essa população, inclusive nas mídias sociais. Frequentemente rotulados como "anormais", "anticristos", "abominações" ou "doentes mentais", os LGBTQIAPN+ sofrem diversas formas de agressão, que se tornam um fardo pesado para muitos. Essa brutalidade se manifesta no preocupante índice de suicídios entre homossexuais, de acordo com o que foi divulgado pelo Observatório de Mortes e Violência contra LGBTs.

A origem desse tipo de discriminação é complexa e difícil de resolver. Normalmente enraizadas em convicções religiosas, ideológicas ou culturais, essas ofensas virtuais alimentam um padrão de aversão que pode afetar seriamente a saúde psicológica e o conforto desses sujeitos, o que leva ao surgimento de questões de amor-próprio e autoaceitação. Ademais, vale a pena frisar que essas hostilidades podem gerar desfechos trágicos.

Segundo a CNN[19], o Brasil é identificado como o país que registra o maior número de mortes de indivíduos LGBTQIAPN+ globalmente. Já o Observatório de Mortes e Violência contra LGBTI+ fornece dados alarmantes ao revelar que, em 2021, houve 316 vítimas de LGBTfobia. No ano subsequente, em 2022, esse número persistiu elevado, atingindo 273 casos, que englobam não apenas homicídios, mas também suicídios e outras formas de mortes relacionadas à discriminação. O dossiê de 2023 todavia não consta no site da instituição.

Ainda de acordo com o relatório emitido pelo Observatório, São Paulo é o estado que mais mata seguido de capitais como Salvador, Manaus e Rio de Janeiro. Estima-se que em 2022, a cada 32 horas uma pessoa LGBTQIAPN+ foi assassinada no país. Para Alexandre Borges, diretor executivo da Acontece Arte e Política LGBTI+, um dos três coordenadores do observatório, a educação deve ser o principal pilar para combater e acabar com o preconceito.

[19] Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/lgbtfobia-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-quem-apenas-quer-ter-o-direito-de-ser-quem-e/. Acesso em: 05/02/2024

> Nós só vamos conseguir mudar toda essa situação quando a gente realmente puder falar abertamente e com tranquilidade para se ouvir e ser ouvido para construir essa diversidade sexual e de gênero que existe nesse mundo. Então se a gente não conseguir fazer isso, que é por meio da educação, não vai se mudar. Eu vejo que o processo principal de mudança radical é a educação na escola, na saúde, na empresa, em casa, na praça, aonde você puder falar[20]

Por acreditar que a educação constitui a principal ferramenta para esclarecer e combater todas as formas de discriminação, optei por introduzir na sala de aula a temática da LGBTfobia. Ademais, ciente da relevância das redes sociais como espaços de debate e de construção de discursos e identidades, considero fundamental promover a problematização crítica dessas dinâmicas, de modo a esclarecer e desconstruir todo tipo de preconceito, estereótipo e prática excludente, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, inclusivos e preparados para a convivência democrática.

Pol Rubio, personagem da série *Merlí*, interpretado por Carlos Cuevas, emerge como um dos alunos mais notáveis da trama. Inicialmente conhecido entre os professores por suas notas baixas e repetidas reprovações, além de sua aparente desatenção em sala de aula, Pol passa por uma transformação significativa ao longo da série. Sua relação com o professor Merlí se fortalece, levando-o a se conectar cada vez mais com a filosofia. Ao longo dos episódios, testemunhamos seu exímio crescimento e desenvolvimento pessoal.

Na trama, Pol enfrenta sérios problemas interpessoais com seu pai, sua então namorada Berta e consigo mesmo ao lutar, à priori, contra a aceitação de sua bissexualidade. É interessante notar que, no início, o personagem é retratado como um conquistador que busca se envolver com todas as mulheres que consegue, inclusive Mirian, a mãe de seu próprio colega de classe, Ivan. Além disso, desde cedo, Pol é obrigado a trabalhar por não contar com o apoio financeiro adequado em casa, e todos esses acontecimentos o levam a um processo de amadurecimento que o fazem enfrentar dilemas éticos e questionar, através da filosofia, o mundo que o cerca.

---

[20]Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-lgbtqia-no-mundo-pelo-quarto-ano-consecutivo/. Acesso em: 05/02/2024.

É importante ressaltar que, para na atividade transmidia que propus, os alunos poderiam seguir a história principal de Pol ou poderiam explorar outras narrativas que ainda não tinham sido contadas. Era possível compartilhar os pensamentos pessoais dos personagens, desejos, ambições ou trabalhar de forma mais aprofundada as questões que *Merlí* levantava. No caso específico do personagem Pol, um grupo de cinco alunos optou por focar em temas de autoaceitação e questões típicas da juventude, como amizades e vida social em festas.

As postagens do grupo de Pol aconteceram nas três plataformas selecionadas nos dias 10/11/2020 (duas vezes); 18/11/2020; 1/12/2020; 8/12/2020; 15/12/2020; 19/12/2020; 19/01/2021; 26/01/2021; 30/01/2021 e 9/02/2021. Totalizando onze publicações. O *Instagram* foi empregado para compartilhar predominantemente fotos, *stories* e vídeos, enquanto o *Facebook* foi utilizado para publicar textos. Por sua vez, a plataforma *X* foi escolhida para compartilhar pequenas frases de motivação diária ou pensamentos aleatórios. É significativo destacar que, embora as histórias precisassem ter um fio narrativo coeso, precisávamos garantir que as pessoas que não seguissem as três redes sociais simultaneamente pudessem compreender as postagens sem dificuldades adicionais.

No dia 10/11/2020, os alunos iniciaram a apresentação do personagem Pol, incluindo seu nome, idade e os desafios de aprendizagem enfrentados. No *Facebook*, foi realizada uma reflexão mais aprofundada sobre os problemas interpessoais vivenciados por Pol; no *Instagram*, foi abordado o tema da saudade da mãe; enquanto no *X*, a postagem foi feita com um tom mais descontraído e brincalhão.

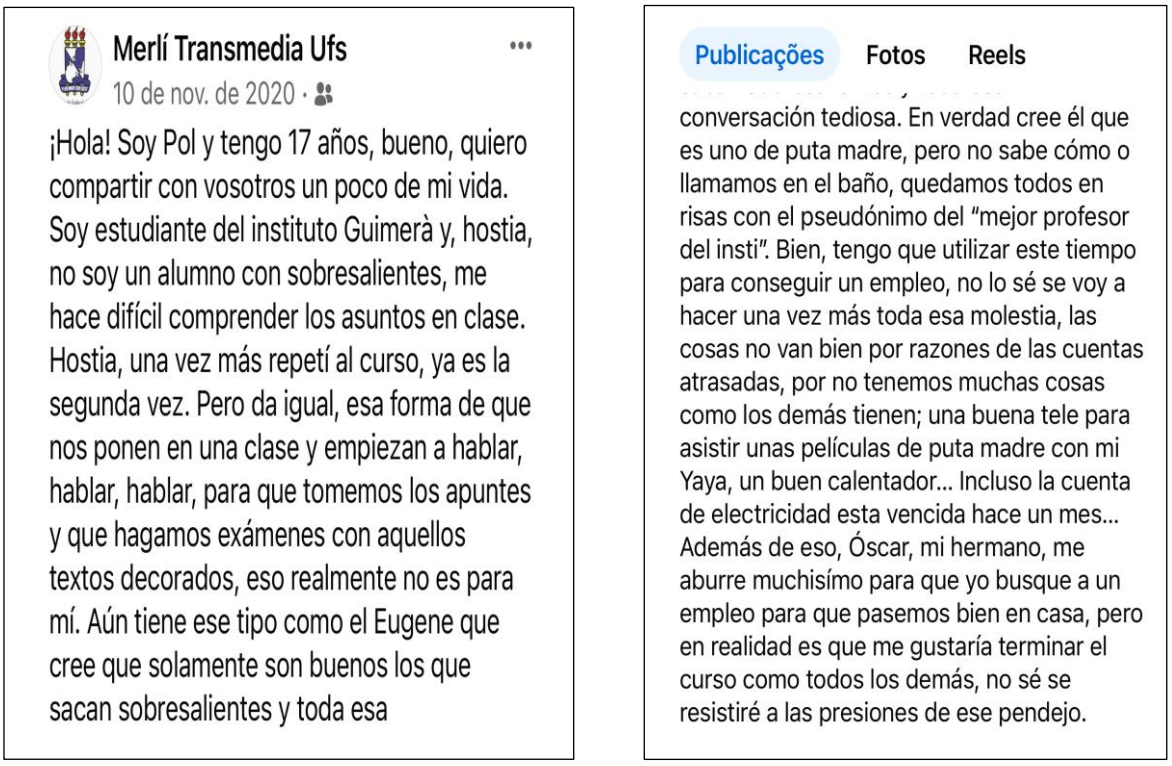

Figura 13: Início das postagens: Personagens Pol Rubio.

Fonte: Arquivo pessoal *Facebook*

Figura 14: Início das postagens no *Instagram* e no *X*:
Personagem Pol Rubio.

Fonte: Arquivo pessoal

Como mencionado anteriormente, esta primeira postagem foi criada exclusivamente para familiarizar o público com o personagem. Nela, o grupo explorou alguns dos problemas enfrentados por Pol, que não são tão aprofundados em *Merlí*. Além disso, é perceptível uma coerência entre as publicações, embora cada uma delas também funcione de forma independente com grande eficácia.

Ainda no dia 10/11/2020, o grupo responsável pelo personagem Pol Rubio complementou a publicação do *Facebook* comentando um pouco mais dos problemas de aprendizagem do personagem.

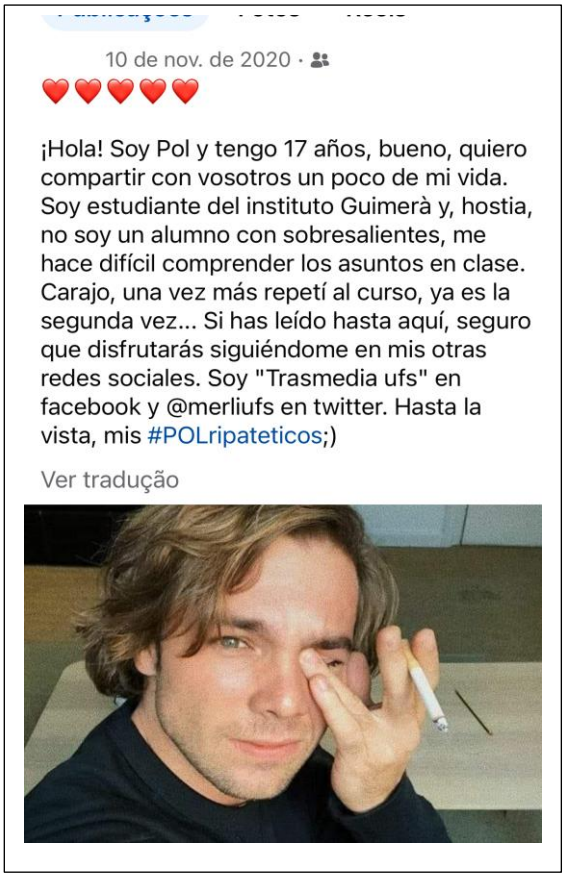

Figura 15: Postagem feita pelo grupo de Pol Rubio

Fonte: Arquivo pessoal

Em 18/11/2020, a narrativa foi desenvolvida em duas das plataformas selecionadas, desta vez através de vídeos. Na postagem do *Facebook*, é explorada com mais profundidade a relação de Pol com o professor Merlí, assim como é abordada a importância da disciplina de filosofia e do conceito de peripatéticos. Além disso, o vídeo trata da situação de Pol em casa e da urgência de seu irmão Oscar em encontrar emprego. Destaco ainda que o vídeo foi narrado em espanhol. É importante sublinhar que no *Instagram* os alunos fizeram apenas pequenos recortes do personagem Pol durante a série como uma forma de apresentar suas várias situações e facetas.

Figura 16: Vídeos postados nas redes sociais

Fonte: Arquivo pessoal

Em 1/12/2020, a narrativa de Pol Rubio prosseguiu nas plataformas selecionadas, com a continuação da história sendo postada no *X* em 2/12/2020. Nessas datas, os alunos optaram por seguir destacando os problemas de aprendizagem enfrentados por Pol e sua relação conturbada com os professores do Instituto, especialmente com o professor Eugeni, de Língua e Literatura Catalã. É digno de nota que Eugeni é retratado como um professor competente e respeitado pelos alunos, embora não seja particularmente amigável e nem amado. Ele adota um estilo de ensino mais tradicional em comparação com Merlí, e sua abordagem pedagógica tende a ser mais convencional. No início da série, Eugeni é mostrado criticando os alunos para Merlí, o que causa algum desconforto. Nessa postagem, o grupo optou por destacar esse tema e evidenciou o mal- estar gerado por conta das observações de Eugeni.

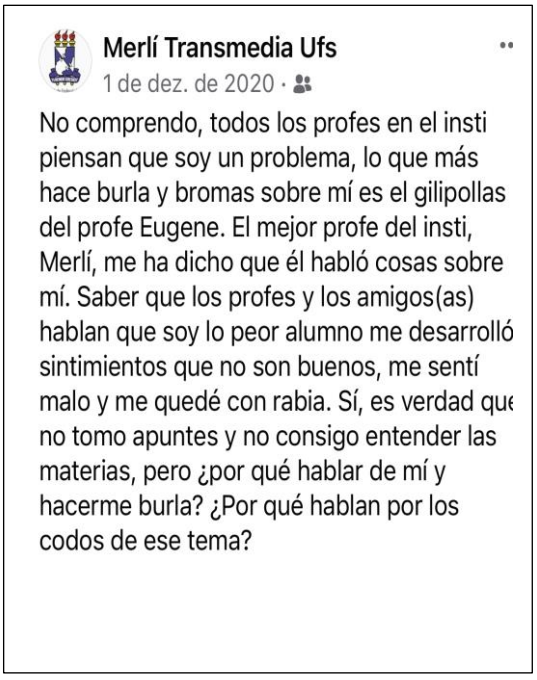

Figura 17: Vídeos postados nas redes sociais

Fonte: Arquivo pessoal

Em 8/12/2020, as publicações continuaram nas redes sociais, com os alunos optando por manter os temas joviais da vida de Pol. Devido à proximidade do Natal, foi simulada uma ligação telefônica entre os amigos, na qual todos os membros do grupo participaram. Vale ressaltar que nenhum desses amigos é mencionado na série *Merlí*. No *Facebook* e no *Instagram* os discentes publicaram vídeos enquanto no X fizeram um breve comentário sobre a ligação.

Um ponto que chamou minha atenção na publicação dos alunos foi um diálogo entre Pol e uma das supostas amigas, que lhe perguntou sobre como estavam as garotas que ele tinha atrás dele, ou talvez os garotos também. Pol respondeu com uma risada irônica, dizendo: "sabes bien que me molan las tías". Essas expressões coloquiais eram frequentemente utilizadas em Merlí, e assim como na série, que o personagem demora a aceitar sua sexualidade, os alunos optaram por negar, até esse momento, que Pol se interessava da mesma forma por homens.

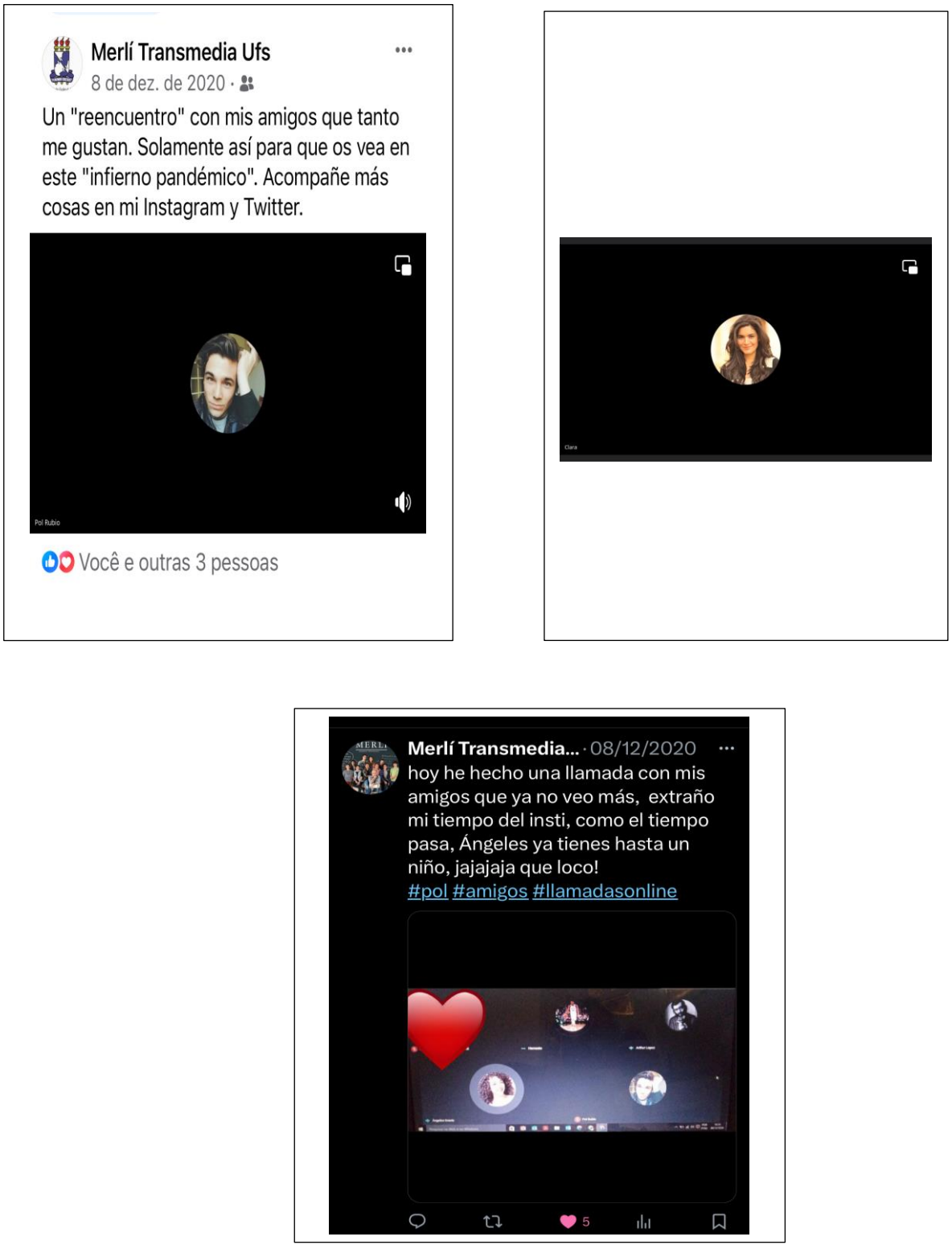

Figura 18: Postagens nas redes sociais

Fonte: Arquivo pessoa

No dia 15/12/2020 o grupo seguiu a história de Pol e fez apenas pequenos comentários em textos, no *Facebook* e no *Instagram*, sobre a ligação que foi feita entre os amigos. Já no *X* foi mencionado o link de uma foto de Pol e seus amigos que foi publicada no *Instagram*.

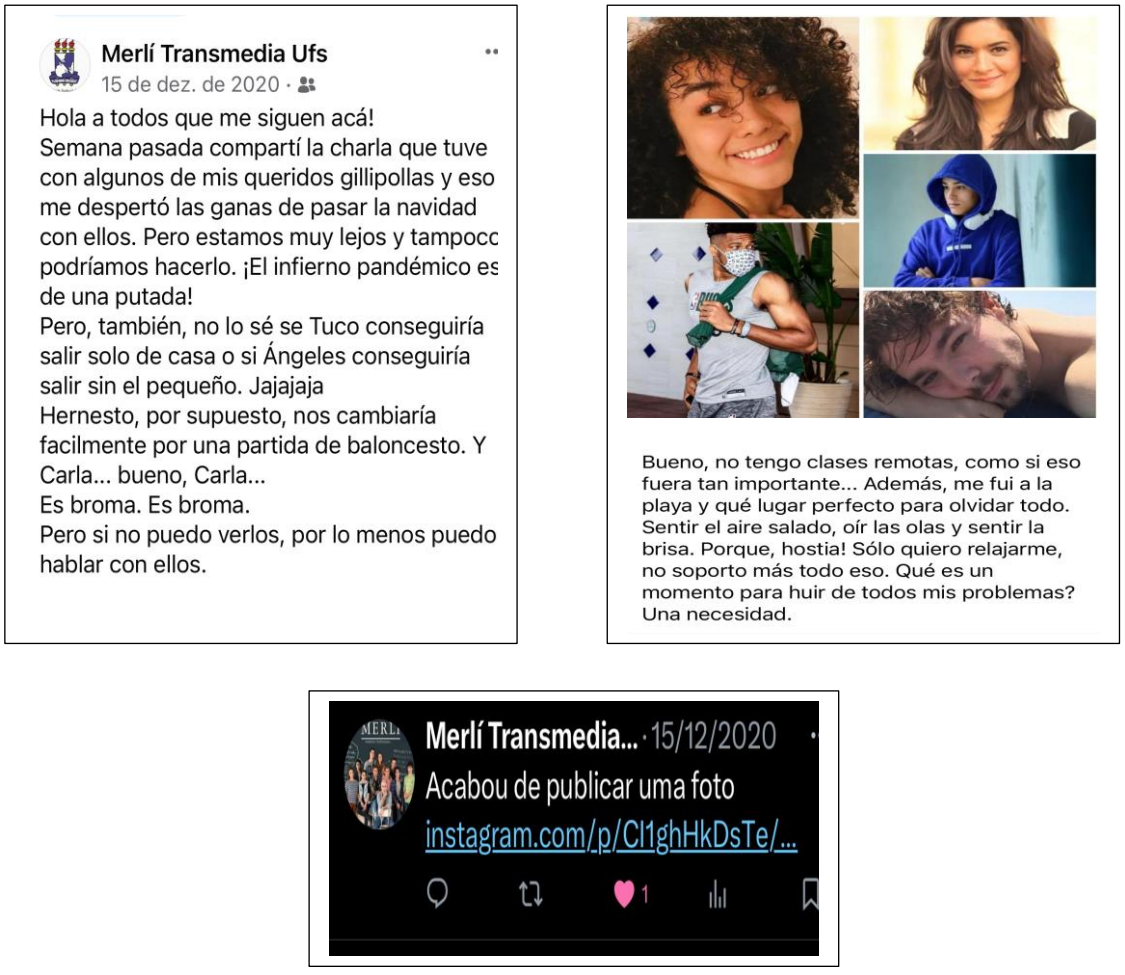

Figura 19: Postagens de Pol nas redes sociais

Fonte: Arquivo pessoal

No dia 19/12/2020, as postagens mantiveram o mesmo ritmo das publicações anteriores. Os alunos escolheram continuar comentando sobre a vida escolar de Pol,

destacando seu incipiente interesse pela filosofia e sua excelente relação com o professor Merlí

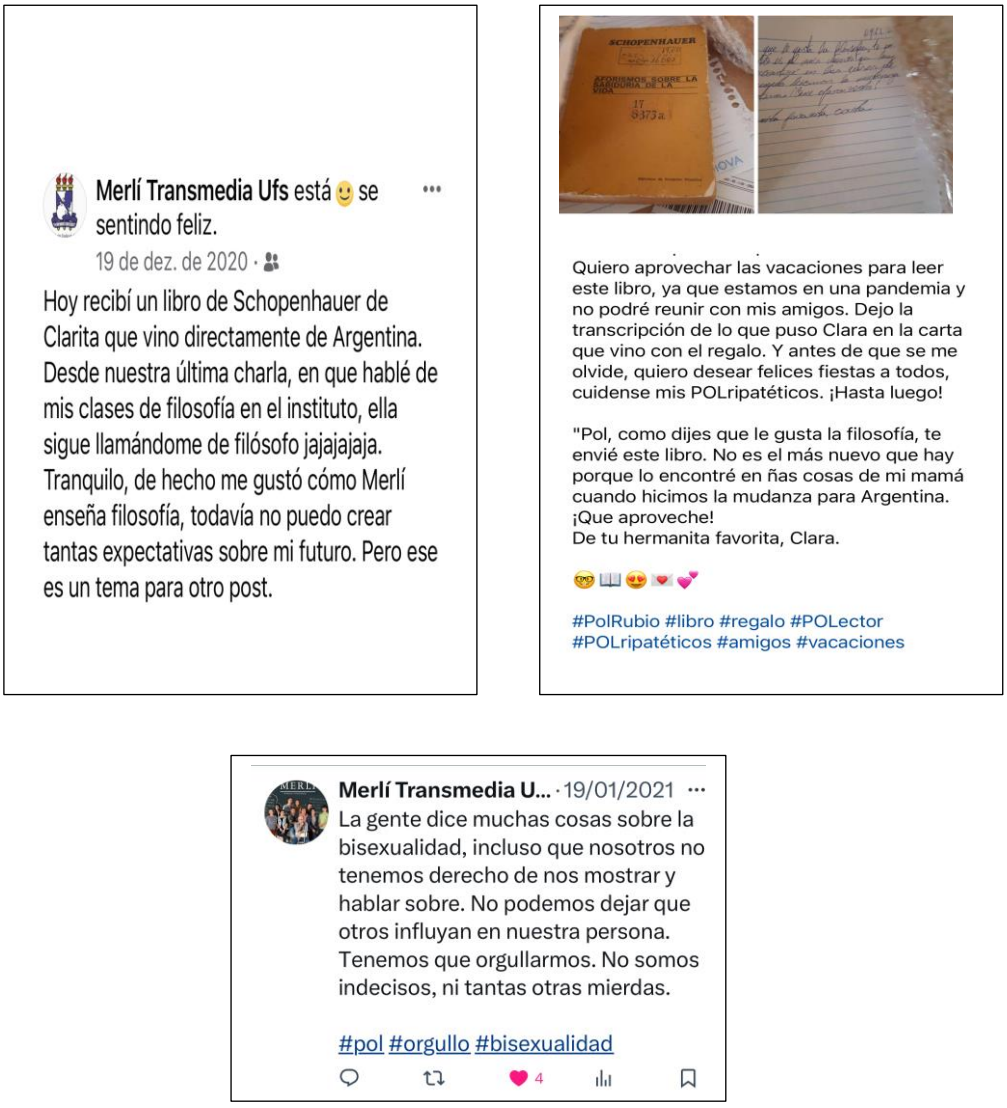

Figura 20: Sequência das postagens de Pol nas redes sociais

Fonte: Arquivo pessoal

Nos posts do dia 19/01/2020, os discentes optaram por começar a trabalhar o tema da bissexualidade e da autoaceitação do personagem. Percebi que as escolhas feitas por esse grupo era a de refletir e aprofundar gradualmente os mesmos dilemas apresentados em *Merlí*.

Segundo Milkolci (2009), muitos jovens que se descobrem gays inicialmente expressam os preceitos da heteronormatividade, considerando-a como algo natural e essencial para uma boa integração na sociedade. No entanto, é fundamental compreender que, na esfera da sexualidade, não existe um conceito de "natural", mas sim construções históricas e sociais que refletem dinâmicas de poder e dominação (Adelman, 2000). Nesse contexto, ao considerarem-se desviantes, muitos homossexuais frequentemente internalizam um preconceito que os levam a aceitar “as atitudes negativas veiculadas pela sociedade em relação à homossexualidade” (Antunes; Machado, 2005, p. 8). Essas atitudes resultam principalmente em “culpa e vergonha de ser *gay* ou lésbica ou de experimentar o desejo homossexual” (Downey; Friedman, 1995, p. 435; tradução nossa).

Alguns setores sociais, frequentemente influenciados pelo conservadorismo religioso, também perpetuam uma ideia de erro, desvio de conduta ou doença associados à sexualidade, o que resulta no cerceamento e na inibição dos desejos, culminando, por fim, na não aceitação da própria condição sexual. Inclusive o sufixo “ismo”, utilizado na palavra homossexualismo, identificava até o ano de 1990 uma doença ou patologia, já que a OMS, Organização Mundial de Saúde, classificava até este momento a homossexualidade como um distúrbio mental.

De acordo com Goffman (1963, p. 17) os padrões que o *gay*

> incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro

Por essa razão, não é difícil compreender os motivos pelos quais muitos homossexuais sentem medo ou rejeitam, especialmente durante a adolescência, sua própria orientação sexual. Sabemos que este grupo está sujeito, no dia a dia, a diversos

tipos de agressão verbal, física e, em casos extremos, a assassinatos, como os números nos mostram.

Com Pol Rubio a situação não foi muito diferente. O personagem negou o máximo que pode sua identidade sexual, tanto para os amigos quanto para os familiares. Aceitar-se *gay* ou bissexual foi um processo lento que demandou vários capítulos da série. Os discentes responsáveis pelas postagens do personagem seguiram a mesma relutância e somente depois de algum tempo abordaram o tema da sexualidade.

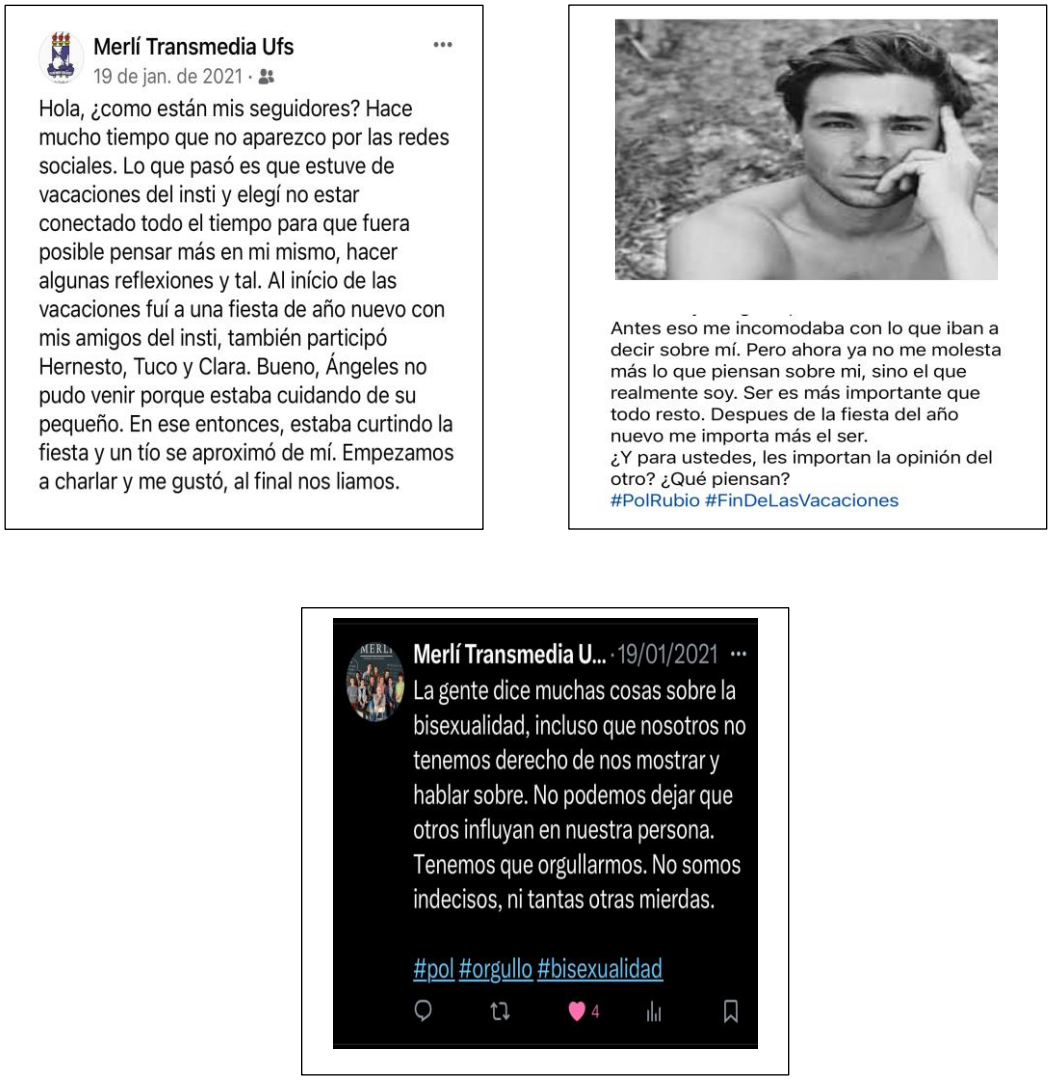

Figura 21: Postagens de Pol sobre Bissexualidade e autoaceitação

Fonte: Arquivo pessoal

Outro ponto que gostaria de ressaltar é a linguagem extremamente coloquial e as gírias encontradas em algumas publicações. Na série *Merlí*, Pol Rubio costuma falar exatamente com esse mesmo tipo de coloquialidade. Percebi que os alunos começaram a incorporar modismos, como "tía", "flipando", "unos tíos", entre outros, em suas publicações. Essa constatação nos evidencia que além de questões da LAC, também podemos trabalhar as marcas de oralidade, as variações diatópicas[21], visto que muito dessas expressões são de origem espanhola; as variações diastráticas[22] já que essa linguagem ocorre em virtude da convivência entre alguns grupos sociais e as variações diafásicas[23] que se estabelecem em virtude do contexto em que ocorre a comunicação.

Destaco ainda alguns erros ortográficos que foram encontrados em algumas postagens. É importante notar que muitos desses desvios ocorreram principalmente devido ao fato de que os autores eram alunos do terceiro período. No entanto, essa situação evidencia uma oportunidade interessante de utilizar a transmídia para abordar igualmente questões gramaticais e de linguagem de forma atual.

Em 26/01/2021, os discentes deram continuidade às narrativas desenvolvidas nas redes sociais. Desta vez, um pequeno texto foi publicado no *Facebook*, um vídeo foi compartilhado no *Instagram* e uma reflexão foi postada no *X.* O tema girava em torno da aceitação social dos bissexuais. Como discutido anteriormente nesta tese, é evidente que ainda existe muita hostilidade em relação à homossexualidade. No entanto, quando o tema é a bissexualidade, é importante reconhecer que também há preconceito dentro da própria comunidade LGBTQIAPN+, conforme relatam muitos membros do grupo ao G1[24]. Frequentemente rotulados como indecisos, esses indivíduos acabam se tornando invisíveis dentro da própria comunidade a qual deveriam pertencer.

O conceito de bissexualidade tem sido utilizado de forma mais ampla, servindo como uma categoria inclusiva para descrever a sexualidade daqueles que sentem atração sexual e/ou afetiva por mais de um gênero. Esse termo abrange não apenas a

[21] Variação linguística regional ou geográfica
[22] Variação linguística que se refere aos grupos ou classes sociais. Também chamada de variação social.
[23] Variação linguística que se estabelece em função do contexto comunicativo, em outras palavras, a ocasião é que determina a forma como nos dirigimos ao nosso interlocutor, formal ou informal por exemplo.
[24] Disponível em: https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/educacao/noticia/bissexuais-relatam-preconceito-dentro-do-meio-lgbt-somos-invisiveis.ghtml. Acesso em: 15/02/2024.

bissexualidade tradicional, mas também outras identidades não monossexuais, como pansexualidade, polissexualidade e sexualidade fluida (Flanders, 2017; Eisner, 2013)

> Se, como suspeito, a bissexualidade não é somente outra orientação sexual, e sim uma sexualidade que desfaz a orientação sexual como categoria, uma sexualidade que ameaça e questiona a fácil dualidade de hetero e gay [...] e mesmo, através de seus significados biológicos e fisiológicos, as categorias de masculino e feminino, então a busca de significado para a palavra "bissexual" oferece uma lição diferente. Em vez de dar nome a uma minoria invisível, mal percebida, que agora encontra seu lugar ao sol, a categoria "bissexual" passa a estar, como os próprios bissexuais, em todo lugar e em lugar nenhum. Resumindo, não existe um "realmente". A questão de saber se alguém era "realmente" hétero ou "realmente" gay deixa de reconhecer a natureza da sexualidade, que é fluída, não fixa, ainda que complexa. A descoberta erótica da bissexualidade é o fato de ela revelar que a sexualidade é um processo de crescimento, transformação e surpresa, e não um estado conhecível e estável (*Garber, 1997).*

Portanto, seria importante desconstruir esses padrões de discriminação para que, através da educação, seja possível promover uma mudança de perspectiva em relação à diversidade sexual existente.

Abaixo podemos observar as postagens da data mencionada mais acima com relação ao referido tema.

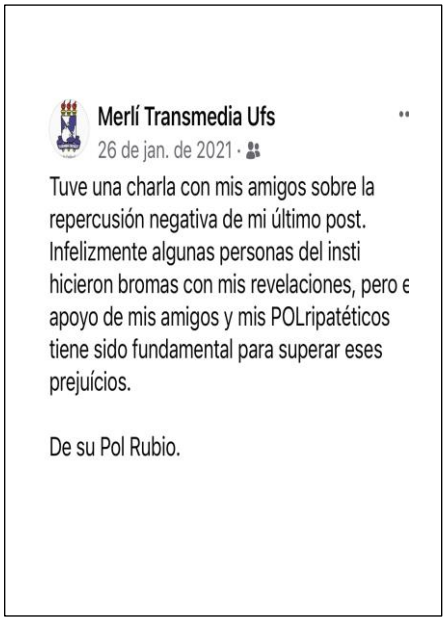

Figura 22: Postagens de Pol discutindo a bissexualidade
Fonte: Arquivo pessoal

Em 30/01/2021 os alunos seguiram com os posts nas redes sociais. Nesse momento, eles preferiram agradecer o apoio recebido por amigos e resolveram tocar novamente no assunto “mensagens de ódio”. Estávamos na data caminhando para o fim da nossa transmídia e para a campanha de conscientização.

Figura 23: Pol, aceitação e mensagens de ódio

Fonte: Arquivo Pessoal

No último dia de postagens, no grupo do Pol ocorreu em 9/2/2021, solicitei aos alunos que realizassem uma breve campanha de conscientização nas redes sociais sobre os temas abordados ao longo desses meses. As postagens foram feitas em texto no *Facebook*, em vídeo no *Instagram* e no *X* com pequenas chamadas e *hashtags*. O objetivo dessa campanha era destacar as questões levantadas por cada grupo e conscientizar sobre a importância, no caso do Pol, de se reivindicar igualdade de direitos, respeito e, principalmente, políticas voltadas para a não violência, para o direito à diversidade e a cidadania, garantida constitucionalmente a todos.

Para Morin (2003, p. 102) umas das missões essenciais da educação é “fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles”. No entanto, o

> bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre a sociedade e a escola. Uma relação que não é tanto de reflexo, mas de holograma e de recorrência. Holograma: assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da

> figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade (Morin, 2003 p.100)

E essas resistências não devem impedir a nós, enquanto professores, do intento de reforma das mentes a não aceitação das violências enfrentadas pelas minorias sem questionar as forças culturais e ideológicas que estão por trás delas. É fundamental que nossos alunos compreendam suas posições na sociedade e sejam capazes de se solidarizar com as dores vividas pelo outro. Por isso, é essencial que a palavra se transforme em ativismo, reflexão e diálogo constantes. Este é um caminho importante para promover uma sociedade mais inclusiva e equânime. Por essa razão, visando uma prática educacional voltada para a cidadania, no conceito mais atual da palavra, e para o respeito com o outro, sugeri essas pequenas campanhas de conscientização (Freire, 2010).

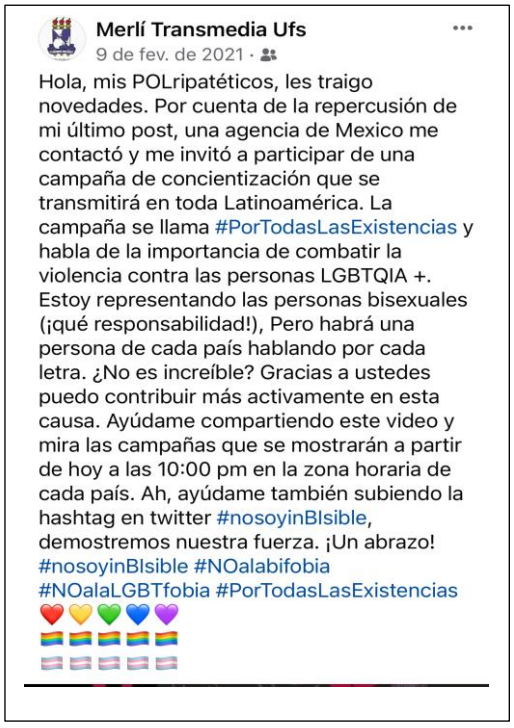

Figura 24: Campanha de conscientização Pol Rubio

Fonte: Arquivo Pessoal

Minha tese tem um sul: a vontade de visibilizar as pautas das minorias através da educação e fomentar a autonomia e a identidade dos nossos alunos. Sabemos que a educação pode ser um instrumento de democratização, de libertação e de construção de uma sociedade mais humana e acolhedora.

> Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (Freire, 1991, p. 126).

E para que os nossos sonhos sejam possíveis, é preciso que haja uma reforma do pensamento. Essa reforma poderá ocorrer quando conseguirmos reformar também o ensino e dar visibilidade às causas das minorias. Nesse sentido, a transmídia pode ser uma excelente aliada.

Estou muito satisfeita com os resultados alcançados na estratégia transmídia do grupo de Pol Rubio. Percebo que conseguimos trilhar caminhos, não apenas para o aprendizado de línguas, mas também para promover a conscientização cidadã entre os meus alunos. Sinto-me ainda mais gratificada por contribuir para a formação de sujeitos conscientes, comprometidos. Como expressou Freire (2006, p. 30), "a conscientização implica em ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade, para adentrar em uma esfera crítica na qual a realidade se torna objeto cognoscível e na qual o ser humano assume uma posição epistemológica".

Na próxima seção, apresento a análise do personagem Pol, tomando como base o referencial teórico delineado nesta tese. Para uma maior clareza expositiva, optei por organizar a discussão em duas etapas, descrição e análise, de modo a evitar que o texto se tornasse excessivamente extenso. Essa estratégia possibilita uma abordagem mais consistente e focalizada, além de favorecer a compreensão e a reflexão crítica acerca das características e do desenvolvimento do personagem no contexto desta pesquisa.

5.1.1 Pol Rubio: análise do personagem

Inicio a análise da construção do personagem Pol Rubio, com base nos paradigmas estabelecidos nesta tese. Investigo como a narrativa transmidiática dialoga com os temas centrais da pesquisa, abrangendo a aprendizagem de idiomas integrada a reflexões sociais, a questões identitárias e a busca por uma educação inclusiva e equitativa. Por fim, ressalto os aspectos que tornam o ensino de línguas mais cativante e acessível, demonstrando como a utilização de personagens transmidiáticos pode estimular o engajamento dos alunos, favorecer uma abordagem colaborativa e inovadora, e enriquecer a experiência educacional, além de promover competências analíticas e reflexivas.

Em *Merlí*, Pol Rubio é inicialmente apresentado como um adolescente desinteressado nos estudos, com comportamento rebelde, envolvido em conflitos interpessoais e familiares, e que constantemente assume uma postura de conquistador. A chegada do professor Merlí, no entanto, desencadeia uma série de transformações em

sua vida. Pol começa a confrontar seus próprios dilemas, especialmente aqueles relacionados à descoberta de sua bissexualidade e ao processo de autoaceitação, temas que se desenvolvem gradualmente ao longo da trama.

Na transmídia que propus, os alunos poderiam explorar com maior profundidade algum aspecto da série ou introduzir novos temas. Conforme discutido anteriormente, a orientação nas nossas conversas *online* foi que as histórias desenvolvidas mantivessem um “gancho narrativo” entre as três redes sociais escolhidas, garantindo que os leitores pudessem acompanhar a narrativa de forma coesa em uma ou várias plataformas. Essa abordagem visava evitar qualquer sensação de fragmentação, preservando a integridade da trama e estimulando o engajamento do público. Além disso, foi solicitado que os grupos selecionassem personagens com os quais possuíam algum grau de identificação. Essa escolha não apenas poderia facilitar a reflexão sobre as características e trajetórias dos personagens, mas também promover uma conexão mais genuína entre os alunos e os temas abordados, o que poderia potencializar o impacto educativo da atividade.

O conceito de "gancho narrativo", segundo Jenkins (2011), refere-se à necessidade de organizar as histórias de maneira a incluir pequenos enredos pontuais, cujos desfechos se deem em cada episódio, mantendo simultaneamente elementos ligados a uma narrativa mais ampla. Esta estratégia estabelece um equilíbrio entre a solução imediata e o progresso a longo prazo, incentivando a atenção constante do público. É relevante destacar que o diferencial de uma transmídia em relação a uma ficção convencional está em seu "vínculo de continuidade com um cânone principal", sustentado por um "eixo temporal" que organiza uma sequência de eventos interligados (Santaella 2018, p. 79). Além disso, para que a narrativa transmidiática alcance todo o seu potencial, é fundamental incorporar a multimodalidade e a "intertextualidade radical", como abordado na seção 3, de acordo com Jenkins (2011, s.n.). Nesse sentido, a transmídia desenvolvida pelos alunos precisou demonstrar coerência entre as tramas pontuais e o relato principal, assegurando a continuidade e a expansão do universo ficcional. Ao integrar elementos multimodais e conectar diferentes plataformas e enredos, os alunos podem ter favorecido a imersão do público e estimulado um engajamento mais ativo dos espectadores, que acompanharam as histórias nas redes sociais.

Embora as primeiras postagens do personagem Pol no *Facebook* e no *X* tenham apresentado certa repetitividade, as histórias conseguiram preservar um fio narrativo consistente ao mesmo tempo em que mantiveram uma sequência lógica e coesa em todas as plataformas. Inicialmente, os alunos abordaram temas como problemas escolares, amizades e questões juvenis, reservando o tema da bissexualidade de Pol para as publicações finais. Essa escolha refletiu a trajetória do personagem na série, em que sua descoberta da bissexualidade ocorre apenas no final da primeira temporada, desencadeada pelo interesse romântico de Bruno, filho de Merlí. No começo, Pol resiste às investidas de Bruno, mas, gradualmente, desenvolve curiosidade e inicia um relacionamento com ele, marcando um ponto significativo em sua jornada de autodescoberta. De forma semelhante, os alunos decidiram introduzir esse tema nas postagens finais, respeitando a cadência da série e permitindo uma evolução gradual do personagem no contexto das histórias desenvolvidas.

Essa abordagem não apenas preservou a autenticidade da narrativa, permitindo uma, intertextualidade com a série, como já mencionado, mas também se mostrou um terreno fértil para o aprendizado de idiomas, especialmente do espanhol. Durante o desenvolvimento da transmídia, os alunos foram continuamente incentivados a praticar a escrita por meio da criação de conteúdo para as redes sociais, ao mesmo tempo que aprimoravam suas habilidades orais na gravação de vídeos. Essa combinação entre produção escrita e oral foi essencial para desenvolver múltiplas competências comunicativas, promovendo um aprendizado mais contextualizado e alinhado ao uso prático da língua em ambientes multimodais. Assim, a progressão narrativa não apenas intensificou a imersão nos temas abordados, mas também enriqueceu a experiência educacional, conectando-a de forma mais profunda ao universo linguístico e cultural da língua espanhola.

Além disso, os erros encontrados nas publicações podem proporcionar oportunidades pedagógicas para trabalhar questões verbais, gramaticais, de concordância e outros aspectos linguísticos, com intervenções ajustadas ao nível de proficiência dos discentes. Também foi possível explorar elementos culturais e linguísticos do espanhol, como os modismos “hostia” (Fig. 15, p.121) e “flipar” (Fig. 22, p.132), bem como expressões coloquiais regionais, como “gilipollas” (Fig. 17, p.124), por

exemplo. Adicionalmente, observou-se o uso de registros típicos da comunicação digital, como a onomatopeia “jajajaja” (Fig. 20, p.127), destacando a naturalidade da interação dos alunos com a língua em um contexto virtual. Essas análises aprofundaram o conhecimento dos discentes sobre variações linguísticas e culturais, enriquecendo sua compreensão do idioma e promovendo um aprendizado mais significativo e reflexivo.

Sobre a questão da identificação do grupo com o personagem, como relatei anteriormente, os alunos deveriam escolher seus protagonistas por afinidade. Esse processo foi muito importante visto que lhes permitiu explorar suas próprias vivências e percepções de mundo. Nas minhas notas de campo, ressalto os diversos relatos que escutei dos discentes que vivenciaram algum tipo de preconceito ou discriminação devido à sua orientação sexual. Durante os debates, ficou evidente que esse tema era particularmente sensível para muitos, especialmente aqueles que enfrentavam o desafio de "sair do armário", como foi mencionado em uma ocasião, perante a família e os amigos. Nessa perspectiva, a possibilidade de cada grupo escolher seu personagem permitiu que eles funcionassem, para diversos discentes, como uma “identidade projetiva”, oferecendo-lhes um espaço seguro para projetar e explorar aspectos de sua própria identidade real, bem como para refletir sobre questões relacionadas à autoaceitação, ao pertencimento e às relações interpessoais.

As questões identitárias discutidas por Suler (2002), Gee (2007) e Zacchi (2018) na seção 4 evidenciam como o ambiente virtual e a narrativa transmídia constituem espaços dinâmicos para a construção e reconstrução da identidade. Esses contextos facilitam um complexo jogo de negociações entre a identidade real (quem os sujeitos são), a identidade virtual (quem aparentam ser no contexto ficcional ou online) e a identidade projetiva (quem aspiram se tornar ou expressar). Na transmídia, essas dinâmicas se tornam evidentes e também se materializam de forma concreta, moldando experiências e interações dos participantes com a narrativa. Esse fenômeno se evidenciou não apenas nos debates teóricos, mas também nos momentos em que o ambiente virtual interagia diretamente com as experiências cotidianas dos alunos, ilustrando na prática como as identidades real e virtual frequentemente se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Na figura 18 e 19 (p. 125- 126), os alunos fazem referência à pandemia ao mencionar "el infierno pandémico"; na figura 19 (p.126), destacam temas

relacionados ao Natal e às aulas remotas, contextos que faziam parte do cotidiano dos discentes naquele período. Já na figura 21 (p.129), há menção à ausência de Pol nas redes sociais devido às férias, um reflexo das próprias férias de fim de ano dos estudantes.

Outro ponto interessante presente na figura 21 é a necessidade de desconectar das redes sociais por um tempo, uma reflexão que também observei entre os próprios alunos em determinados momentos da pesquisa durante as aulas síncronas. Essas interações mostram como o universo virtual não apenas se entrelaça com as vivências concretas, mas também se torna uma extensão delas, permitindo uma ressignificação de experiências e uma maior conexão entre a narrativa transmidiática e o cotidiano dos discentes.

Um aspecto digno de destaque, seguindo na linha das questões identitárias, é a maneira como o grupo de Pol lida com sua bissexualidade, demonstrando segurança e clareza ao abordar o tema na transmídia. No entanto, em minhas anotações, observei que alguns alunos lidavam de forma conturbada com questões semelhantes em suas próprias vidas, o que sugere uma possível projeção no personagem de uma vivência idealizada, contrastando com as dificuldades reais que esses alunos enfrentam. A maneira como Pol encara sua bissexualidade, com confiança e sem hesitações, contrasta diretamente com a realidade de muitos desses alunos, que ainda enfrentam desafios profundos relacionados à aceitação e ao reconhecimento de sua sexualidade. Como pode ser visto nas figuras 22 (p.132) e 23 (p.133), o personagem é retratado de forma assertiva, o que pode ter servido como inspiração para alguns, ajudando-os a refletir sobre suas próprias experiências e a afrontar a temática com mais abertura e compreensão. Isso demonstra como a narrativa transmidiática pode facilitar a discussão e a autoaceitação, promovendo uma maior conscientização sobre questões relacionadas à identidade sexual no contexto educacional.

Podemos classificar Pol ainda, tanto o transmidiático quanto o personagem da série, como um corpo não dócil, conforme descrito por Foucault (1975). Isso significa que esse personagem exemplifica a resistência e a autonomia dos indivíduos diante dos mecanismos de controle e disciplina que são impostos socialmente. É bom frisar que

segundo Foucault, o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado, sendo facilmente moldado e adaptado para se conformar às normas e expectativas da sociedade por meio de técnicas disciplinares. O que contrasta com o personagem Pol Rubio, que mostra firmeza em não ceder a essas imposições, destacando-se como um exemplo de independência, determinação e enfrentamento às regras vigentes.

Por outro lado, o corpo não dócil, repele os intentos de controle e não adere facilmente às instruções estabelecidas pelas instituições de poder. Pol, na série e na narrativa dos alunos, não se adequa ao que os professores, a escola e a sociedade esperam dele. Ele desafia o *establishment*[25]*,* revelando uma postura questionadora ao adotar práticas que não são convencionais e se recusar a aceitar passivamente os papéis que lhe são atribuídos. Pol confronta as narrativas dominantes e força uma reavaliação das práticas normativas, mostrando que o controle social não é monolítico e que a agência individual desempenha um papel importante na formação e na reformulação dos padrões que nos são ditados. Portanto, podemos considerar que a resistência de Pol vai além da simples rejeição das expectativas externas. Ela se torna um ponto de partida para um diálogo mais amplo e profundo sobre como somos moldados pelas instituições e, ao mesmo tempo, como nossas ações e escolhas têm o poder de influenciar e transformar essas mesmas estruturas.

No que diz respeito à questão da sexualidade de Pol e à sua descoberta relativamente tardia, possivelmente influenciada por pressões sociais, alinho-me as palavras de Butler (2018, p. 8) e questiono: “O que acontece ao sujeito e à estabilidade das categorias de gênero quando o regime epistemológico da presunção da heterossexualidade é desmascarado, explicitando-se como produtor e reificador dessas categorias ostensivamente ontológicas?” Quando essa presunção é exposta como sendo produto de uma construção social, como preconiza Butler (2018), é possível que o indivíduo consiga experimentar mais liberdade para explorar e afirmar sua própria identidade fora dos padrões normativos. Isso promove uma compreensão mais fluida e inclusiva dessas identidades, permitindo uma maior diversidade e reconhecimento das

[25] De acordo com o *Oxford Languages* é a ordem ideológica, econômica, política e legal que constitui uma sociedade ou um Estado; a elite social, econômica e política de um país.

experiências individuais que não se encaixam nas normas tradicionais, como acontece com Pol Rubio.

Ainda de acordo com Butler (2018, p. 24)

> “o corpo” aparece como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma. Em ambos os casos, o corpo é representado como um mero instrumento ou meio com o qual um conjunto de significados culturais é apenas externamente relacionado. Mas o “corpo” é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de “corpos” que constitui o domínio dos sujeitos.

Embora o corpo e suas diversas manifestações sejam produtos de uma construção cultural e histórica que reflete e reforça as normas, valores e relações de poder predominantes em uma determinada sociedade, podemos inferir que, o corpo de Pol, na série e na transmídia, não é simplesmente um receptor passivo ou um veículo neutro para significados culturais; ele não é, de fato, moldado e definido somente pelas práticas culturais, sociais e discursivas, mas também se torna um agente ativo que negocia, subverte e redefine essas influências através de suas próprias ações e escolhas.

Com relação à bissexualidade Angelides, em *A History of Bisexuality*, dispõe que:

> Caracterizada de maneira diversa nos discursos dominantes da sexualidade como, entre outras coisas, uma forma de infantilismo ou imaturidade, uma fase de transição, uma autoilusão ou estado de confusão, uma fuga pessoal e política, uma panaceia, uma tendência superficial da moda, uma ferramenta de marketing, mesmo uma mentira e uma catacrese, à categoria de bissexualidade há mais de um século tem sido persistentemente recusada o título de identidade sexual legítima (Angelides, 2001, p. 1).

Essa resistência a reconhecer a bissexualidade como uma identidade sexual válida e autêntica reflete um preconceito mais amplo e um desejo de se manter as categorias de sexualidade em um modelo restritivo. Esse fenômeno demonstra como a bissexualidade desafia as normativas e muitas vezes é marginalizada ou invalidada

dentro dos discursos, ainda os não hegemônicos, sobre sexualidade, o que revela uma necessidade de que haja maior compreensão e aceitação das complexidades da experiência sexual.

Callis (2009) aponta que os estudiosos que abordam a identidade bissexual frequentemente lamentam a escassez de representação desse tema nas obras dos teóricos queer. Ainda de acordo com a autora, embora essa lacuna tenha sido identificada, ela não foi suficientemente abordada no cerne da teoria queer. Autores fundamentais dessa escola teórica, como Michel Foucault, Judith Butler, Diana Fuss e Eve Sedgwick, frequentemente omitiram a bissexualidade de suas investigações, mesmo ao criticar modelos binários e biológicos de gênero e sexualidade (Callis, 2009). Trabalhos mais recentes, segundo Callis (2009), muitas vezes desenvolvidos em resposta a esses pioneiros, também têm negligenciado as questões levantadas pela bissexualidade. A autora argumenta que a teoria queer se beneficiaria ao focar nas questões e realidades bissexuais. Já nas palavras de Giddens (1993) a bissexualidade é mais difícil de ser entendida por parecer uma mescla de homossexualidade e heterossexualidade. Seffner (2004) aponta que os indivíduos bissexuais são, muitas vezes, invisibilizados e passam desapercebidos justo pela representação da sexualidade ser, majoritariamente, organizada a partir de dois pólos bem marcados, a homossexualidade e a heterossexualidade. E por essa razão, segundo o autor, essas identidades seriam bem definidas, marginalizando, assim, as identidades bissexuais e sua complexidade.

Na transmídia, observei que o tema foi abordado de maneira bastante leve, permitindo que os alunos destacassem o preconceito que o personagem enfrentava ao se declarar bissexual. No entanto, como ilustrado na Figura 20, (p.127), Pol, na narrativa elaborada pelos discentes, não se sentia indeciso; pelo contrário, ele demonstrava orgulho de sua identidade e de ser quem realmente era. Além disso, conforme observado na Figura 21, (p.129), os alunos foram hábeis em retratar também a repercussão negativa e o preconceito que o personagem sofreu ao revelar sua sexualidade. Isso mostra uma compreensão equilibrada do impacto da bissexualidade nas diversas esferas da vida de Pol. Ao abordar tanto o orgulho quanto o preconceito enfrentado, os alunos conseguiram captar a complexidade dessa experiência revelando a necessidade de uma maior

empatia e um entendimento mais profundo das diversas formas de identidade sexual e das dificuldades associadas a elas.

Sobre a capacidade da transmídia de trabalhar temas sociais, podemos observar, através do personagem Pol Rubio, como a narrativa transmidiática consegue desafiar e contrapor o discurso hegemônico, que é muitas vezes aceito como algo "normal" ou "natural", justamente porque se ancoram em entendimentos pré-existentes no senso comum (Gandin; Hypolito, 2003, p. 72). As forças hegemônicas, ao longo do tempo, conseguem colonizar o senso comum, criando a ilusão de que os conceitos culturais dominantes são os únicos e "naturais" modos de pensar (Gandin; Hypolito, 2003, p. 72). Como explicam Gandin e Hypólito (2003, p. 72), uma vez que essa nova base hegemônica é estabelecida, medidas políticas e institucionais devem ser implementadas para consolidar materialmente o que já foi simbolicamente assegurado. Esses grupos hegemônicos, ao transformarem seu discurso em algo dominante, são capazes de convencer os grupos dominados a utilizarem suas próprias "lentes" para entender a realidade e orientar suas ações no cotidiano (Gandin; Hypolito, 2003, p. 76). A narrativa transmidiática, como exemplificado pelo personagem Pol Rubio, oferece uma alternativa a essa visão dominante, criando espaços para outras perspectivas e promovendo a reflexão crítica sobre questões sociais, como a identidade sexual e a aceitação. Ao propagar essas narrativas fora dos moldes tradicionais, a transmídia permite que os alunos e o público em geral questionem as "verdades" estabelecidas e desenvolvam uma visão mais plural da sociedade. Sabemos que não é possível viver de forma harmoniosa em sociedade nem avançar de maneira digna nos espaços que ocupamos sem o fortalecimento das relações sociais democráticas, que reconheçam e valorizem as pessoas e grupos em sua diversidade (Genro; Garegnatto, 2013, p. 24). E essa valorização implica no reconhecimento de que as desigualdades não podem ser tratadas de forma igualitária, pois a verdadeira justiça social exige um tratamento diferenciado que considere as especificidades de cada grupo. Portanto, escolas e universidades, enquanto espaços democráticos, têm a responsabilidade de abordar as diversas formas de violência às quais os grupos minorizados foram historicamente submetidos. Essas violências, muitas vezes naturalizadas, perpetuam um ciclo em que os mais favorecidos

são ainda mais favorecidos, enquanto os desfavorecidos permanecem desfavorecidos (Bordieu, 2007).

Para concluir, a respeito da capacidade da transmídia de engajar e envolver os alunos de forma ativa, pude observar durante as aulas, nas conversas em grupo no *WhatsApp* e nos debates, o alto nível de envolvimento e comprometimento que o tema despertava na maioria dos alunos. As discussões sobre o gerenciamento das redes sociais, os melhores horários para postagem no *X*, as *hashtags* do momento ou até o que poderia ser ajustado para melhorar a transmídia evidenciaram o entusiasmo e o interesse dos discentes, o que me deixava cada vez mais confiante de que o projeto traria bons resultados. Essas discussões aconteciam até fora do horário das aulas, a ponto de eu ter que interrompê-las em determinados momentos, já que os alunos frequentemente diziam: "- Ah, eu fico na transmídia e acabo nem percebendo o tempo passar, esqueci de entrar na aula de fulano *hoje*", como registrei em minhas anotações. Além disso, muitos alunos começaram a utilizar o nome do personagem transmidiático, Pol, em seus perfis no *WhatsApp*, conforme mencionado anteriormente. Esse comportamento reflete, mais uma vez, a fusão e a projeção entre identidades virtuais e reais, como já discutido nesta seção. Houve situações curiosas, como uma conferência remota da universidade em que, ao tentar registrar a presença de Pol, o acesso foi negado porque ele não constava na lista de participantes, sem perceberem que Pol era, na verdade, o nosso personagem transmidiático, ou melhor, os meus alunos transmidiáticos. Esse fenômeno demonstrou o grau de imersão e identificação dos alunos com o projeto, refletindo como a transmídia pode, de fato, criar conexões profundas entre a narrativa e a vivência pessoal dos estudantes.

O desenvolvimento do trabalho coletivo também é digno de nota, já que os estudantes se estruturaram de forma a assegurar a originalidade das publicações, prevenindo repetições. Ademais, produziram vídeos de excelente qualidade, evidenciando cooperação e inventividade em cada fase do processo. Esta estrutura não apenas melhorou o conteúdo produzido, mas também destacou a relevância do esforço conjunto, em que cada estudante agregou suas competências e ideias para o êxito do projeto. O resultado foi uma experiência de aprendizado valiosa e cativante, que não só

motivou os alunos, mas também os estimulou a aprimorar suas competências de forma criativa e inovadora.

A narrativa transmidiática, como explorado, possibilita a integração de múltiplos aspectos do processo educativo. Outrossim, ela pode abordar dimensões linguísticas, identitárias e sociais de maneira profunda e reflexiva, transcendendo o mero entretenimento. O engajamento coletivo dos alunos emerge também como um pilar central, já que a construção compartilhada de histórias e personagens pode estimular o intercâmbio de perspectivas, fortalecer a empatia e enriquecer a aprendizagem conjunta.

5.2 Ivan: Mundo moderno, excesso de informações e transtornos psicológicos

Figura 25: Recortes de revistas sobre problemas mentais na adolescência

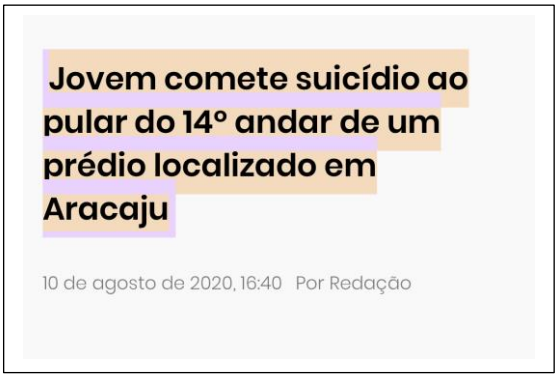

Figura 26: Notícias Aracaju 2020

Figura 27: Notícias SE 2022

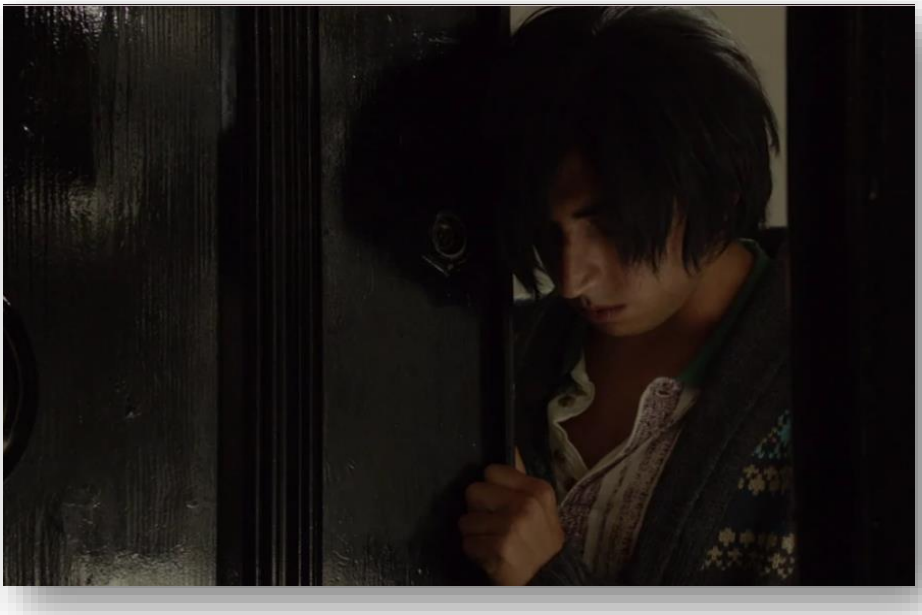

Figura 28: Iván Blasco. Agorafobia: medo de situações imprevisíveis, principalmente quando vividas em público

Fonte: https://merli.fandom.com/ca/wiki/Iv%C3%A1n_Blasco/Gallery?file=101_Iv%C3%A1n.png

A agorafobia, de acordo com o jornal da USP[26], se caracteriza por um medo extremo, que um indivíduo pode experimentar, de passar mal ou ter ataques de pânico

[26] Informação disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/agorafobia-o-medo-que-nao-permite-viver-o-presente/. Acesso em: 1/08/2024

em ambientes novos ou desconhecidos. Para Lisboa (2024)[27] quando uma pessoa com agorafobia enfrenta esses cenários ou os antecipa, ainda que seja em pensamento, pode desencadear uma crise de ansiedade aguda, que costuma se manifestar através de sintomas como suor excessivo, batimentos cardíacos acelerados e alterações na pressão arterial etc. Esses episódios intensificam o desconforto e impactam significativamente a qualidade de vida do indivíduo que pode chegar ao ponto de ficar confinado em casa.

Ainda segundo o Jornal da USP, dados do Hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo, mostram que atualmente 150 mil brasileiros sofrem de agorafobia. Esta estatística ressalta a relevância do problema e a necessidade de que estratégias de diagnóstico precoce sejam adotadas para o tratamento das pessoas afetadas pelo transtorno. Entre adolescentes, de acordo com D'El Rey et al. (2006), a prevalência de fobia social gira ao redor de 7,8%, com maior incidência observada em estudantes do sexo feminino na faixa etária de 12 a 15 anos. O impacto na escolaridade, para os autores, foi bastante negativo e aproximadamente 89% dos adolescentes diagnosticados com fobia social repetiram o ano escolar pelo menos uma vez.

Os adolescentes que sofrem com a agorafobia necessitam, entre outras coisas, que tanto a família quanto a escola os assistam para que eles possam enfrentar e gerenciar essa condição da melhor maneira possível. A família pode proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, enquanto a escola precisa oferecer adaptações e recursos adequados para minimizar os impactos da fobia social na vida acadêmica dos estudantes portadores da condição. Preciso ressaltar ainda que conforme demonstra Rodrigues et al. (2012, s.n.)

> A Mini Internacional Neuropsychiatric Interview 5.0 avaliou transtornos de ansiedade e o risco de suicídio. Dos 1.621 jovens entrevistados, 20,9% apresentaram algum transtorno de ansiedade e 8,6% risco de suicídio. A presença de algum transtorno de ansiedade esteve significativamente associada ao risco de suicídio (RP 6,10 IC95% 3,95 a 9,43). Dessa forma, salienta-se a importância de maior atenção ao risco de suicídio também em pacientes com transtornos de ansiedade

[27] Informação disponível em: https://saude.abril.com.br/medicina/agorafobia-o-que-e-transtorno-medo-de-estar-no-mundo. Acesso em 1/08/2024.

É importante observar que a agorafobia se caracteriza, conforme o Manual MSD[28], como uma “ansiedade intensa e/ ou esquiva de situações”. Por isso, é fundamental atentar para o risco de suicídio, que pode aumentar para pessoas afetadas por este distúrbio psicológico, especialmente para aquelas que estão sujeitas ao isolamento social. Esse aumento do risco destaca a necessidade de intervenções e suporte contínuo para ajudar esses indivíduos a enfrentar os seus problemas e melhorar sua saúde mental.

Iván Blasco, na série *Merlí*, é um adolescente que está constantemente submetido a muitas informações negativas e notícias catastróficas de jornal. Filho de uma mãe solo, Mirian, o personagem, na primeira temporada, apresenta-se como alguém que lida com um crescente sentimento de desesperança e ansiedade, refletindo a influência negativa desses conteúdos em sua visão de mundo e seu estado emocional. Trancado em seu quarto há meses, afastado completamente da escola e sem se comunicar com ninguém, principalmente por não falar mais, Iván demonstra um isolamento profundo que intensifica seu sofrimento psicológico e limita sua capacidade de buscar apoio ou enfrentar seus problemas. Nesse contexto, a escola designa o professor Merlí, para ajudá-lo com as tarefas acadêmicas e assim não repetir o ano. Merlí, ainda que tenha tido intenções discrepantes logo no início, de forma nada convencional, obriga Iván, ao longo da série, a arrumar o quarto, a falar e aos poucos a sair de casa. A ajuda do professor, ainda que controversa, estimula o personagem a enfrentar suas adversidades e superar seus medos o que culmina com sua volta à escola ao longo da temporada.

Os alunos que trabalharam com o personagem Iván, decidiram aprofundar mais a questão dos problemas que a agorofobia pode trazer a um adolescente. Percebi que em todas as postagens o tema da saúde mental de Iván e seu progresso foi o foco central do grupo. As publicações foram feitas nas três redes sociais nos dias 10/11/2020, 12/11/2020, 17/11/2020, 1/12/2020, 9/12/2020, 19/12/2020, 20/01/2021, 26/01/2021, 27/01/2021 e por último em 3/02/2021. Totalizando dez publicações. O *Instagram* foi empregado, assim como no personagem Pol, para compartilhar fotos, textos, *stories* e

[28] Informação disponível em https://www.msdmanuals.com/pt-br/profissional/transtornos-psiqui%C3%A1tricos/ansiedade-e-transtornos-relacionados-a-estressores/agorafobia. Acesso em 16/08/2024

vídeos, enquanto no *Facebook* houve mais publicações textuais. A plataforma *X* foi selecionada para disseminar frases curtas e reflexões, visando oferecer ao público pequenas informações sobre a perspectiva do personagem.

No dia 10/11/2020, os alunos responsáveis pelo personagem Iván Blasco lançaram a transmídia com uma postagem de abertura que não apenas apresentou o personagem, mas também iniciou a discussão sobre os transtornos psicológicos que ele enfrentava. Além disso, a equipe revelou uma nova informação que não está na série: o pai de Iván o abandonou no nascimento, e ele é criado exclusivamente pela mãe. Embora saibamos que Mirian é mãe solteira, a série não menciona o abandono de Iván pelo pai. Desta forma, a equipe trouxe um detalhe significativo que enriquece a compreensão do personagem e seu contexto família.

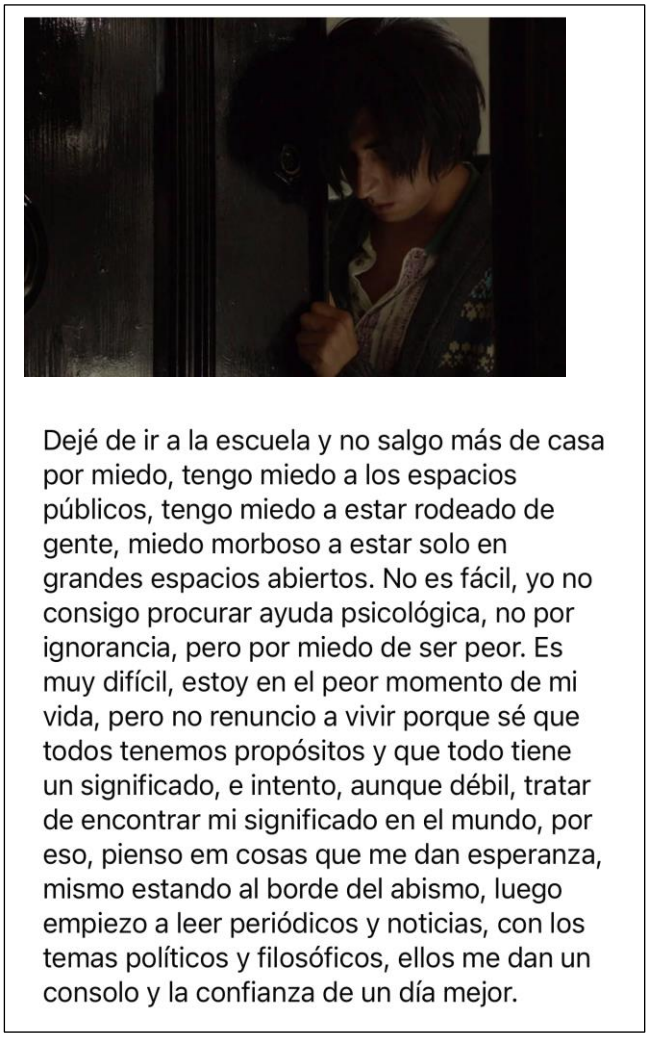

Figura 29: Postagens no *Instagram*, *Facebook* e *X*. Apresentação do grupo Iván

Fonte: Arquivo pessoal

Em 12/11/2020, iniciou-se a exposição da doença de Iván, a agorafobia, ao público, detalhando como o personagem enfrentava dificuldades na escola e os motivos que o levaram a abandoná-la. A publicação sobre o tema foi compartilhada no *X* no dia 13/11/2020, destacando a luta interna de Iván e o impacto profundo que a agorafobia teve em sua vida cotidiana e nas suas interações sociais. O objetivo era aumentar a conscientização sobre a doença e promover uma maior compreensão e empatia para aqueles que a vivenciam.

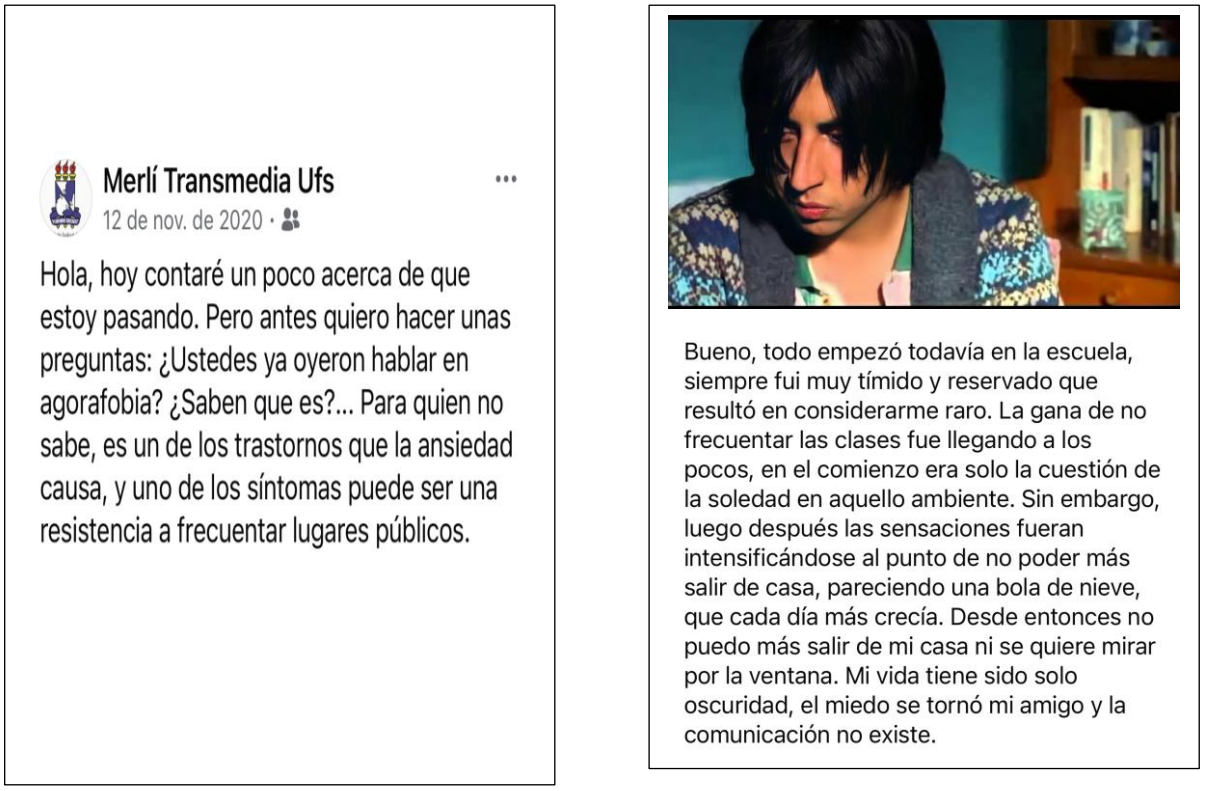

Figura 30: Iván Blasco e a agorafobia. Facebook, Instagram e X

Fonte: Arquivo pessoal

Na data de 17/11/2020, a narrativa foi expandida em duas das plataformas escolhidas, através de vídeos. No *Facebook,* o conteúdo mergulhou nos desafios de Iván relacionados ao medo de sair de casa e suas ansiedades. No *Instagram,* o vídeo abordou a substituição de Eugene pelo professor Merlí e detalhou a recepção inicial de Iván, que, ao não abrir a porta, escutava as palavras de Merlí apenas através dela. Destaco que os vídeos foram narrados em espanhol.

Figura 31: Vídeos de Iván Blasco no *Facebook* e *Instagram*

Em 1/12/2020, o grupo continuou explorando o tema das aulas ministradas pelo professor Merlí, focando especialmente no impacto que elas tinham sobre Iván. O conteúdo destacou a necessidade do personagem de enfrentar seus desafios pessoais e acadêmicos, e como as aulas de Merlí poderiam oferecer não apenas um aprendizado acadêmico, mas também um suporte para a superação das suas dificuldades emocionais e sociais. A publicação também ressaltou a exigência de Merlí para que Iván arrumasse seu quarto, evidenciando o impacto dessa imposição sobre o personagem. Iván percebeu que essa solicitação refletia uma preocupação do professor com seu bem-estar, além de representar uma oportunidade para o personagem assumir suas responsabilidades pessoais.

Figura 32: Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Em 9/12/2020, as postagens foram atualizadas com vídeos no *Instagram* e no *Facebook*, enquanto no *X* os alunos optaram por compartilhar uma frase motivacional. Nessas atualizações, o grupo começou a destacar os progressos que Iván estava fazendo em relação à sua agorafobia, ilustrando como suas pequenas vitórias contribuíam para uma melhoria geral em seu estado. A alegria de sua mãe ao perceber esses avanços também foi enfatizada, refletindo a esperança e o suporte emocional que acompanhavam a jornada de Iván para a recuperação.

Figura 33: Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X*

Fonte: Arquivo pessoal

No dia 19/12/2020, as dificuldades que o personagem Iván enfrentava para sair de casa, mesmo com o incentivo constante do professor Merlí, foram o tema das publicações. Além disso, foi ressaltada a importância dos pequenos avanços na recuperação de Iván e como a visita de Bruno despertou nele um desejo renovado de retornar à escola. A postagem salientou também como o apoio dos amigos e a percepção de progresso, por menor que fosse, desempenharam um papel importante na motivação de Iván para enfrentar seus desafios e buscar reintegrar-se ao ambiente escolar.

Figura 34: Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Em 20/01/2021, a equipe relatou os significativos avanços de Iván, incluindo cortar o cabelo, sair de casa e, finalmente, retornar à escola. A postagem destacou a valiosa contribuição do companheiro Bruno, cuja presença e apoio foram fundamentais para esses progressos. Além disso, enfatizou-se a importância do suporte contínuo dos

amigos e da família, que ajudaram Iván a superar suas dificuldades e a recuperar sua confiança, marcando um passo crucial na sua jornada de reabilitação.

Figura 35: Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Na ocasião de 26/01/2021, um vídeo detalhando os últimos avanços de Iván foi publicado. No *X*, os discentes optaram por destacar em uma frase os pequenos ciclos da vida e a importância de ajudar e ser ajudado. Nos vídeos compartilhados no *Instagram* e no *Facebook*, o foco foi a recuperação de Iván e seu desejo de ajudar outras pessoas no futuro, possivelmente através de uma carreira em psicologia ou psiquiatria. A postagem

também apresentou Iván fazendo planos para o futuro e demonstrando uma sensação de realização e felicidade por ter superado desafios significativos. O grupo destacou como sua jornada não apenas marcou uma transformação pessoal, mas também inspirou Iván a contribuir positivamente para a vida de outros.

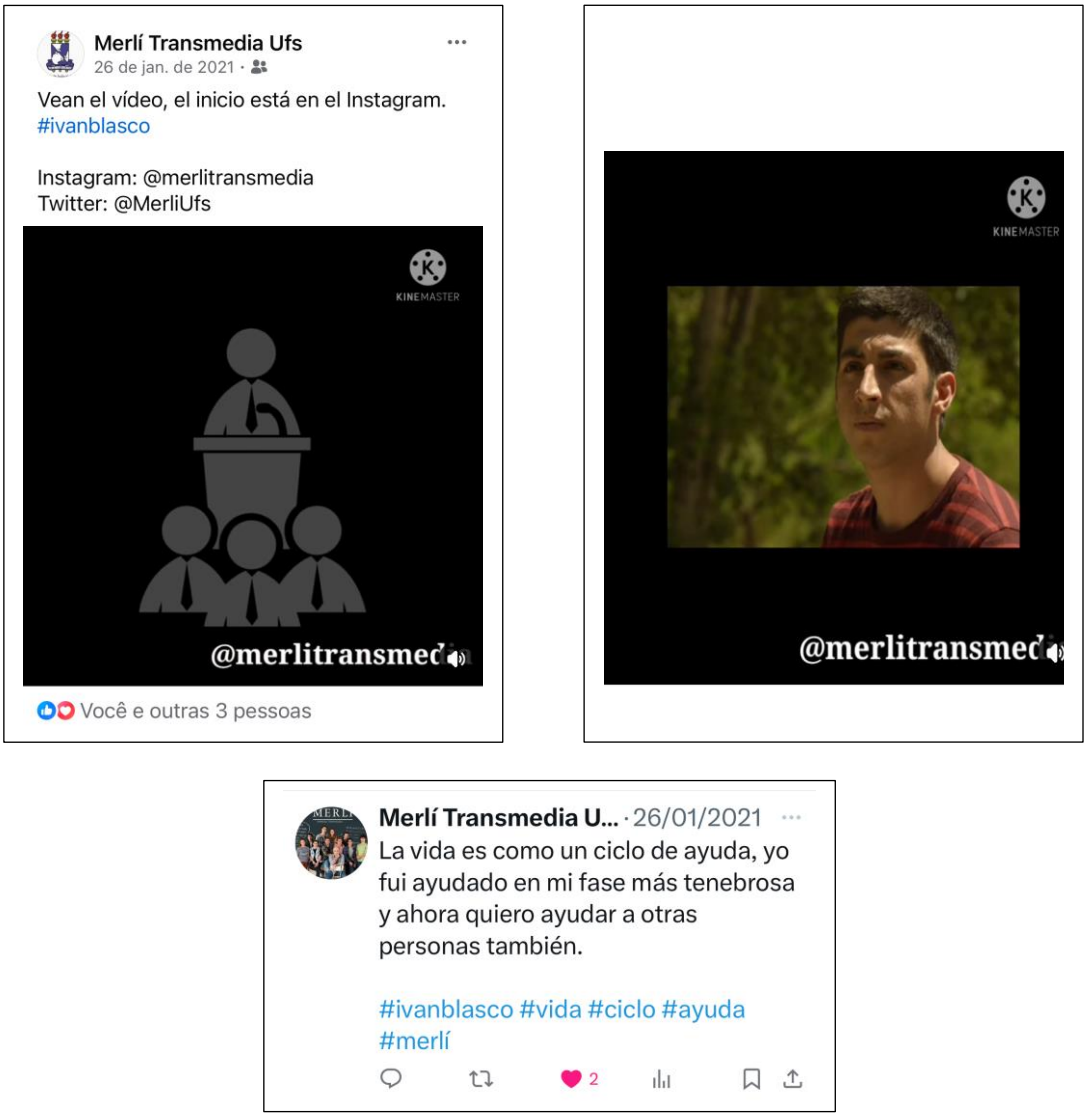

Figura 36: Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Em 27/01/2021, foi feita uma postagem celebrando a grande vitória de Iván ao superar a agorafobia e ser aprovado no vestibular de medicina, com a intenção de se

especializar em psiquiatria. A postagem no *Instagram* destacou a importância do professor Merlí no processo de recuperação de Iván, evidenciando como o apoio e a orientação dele foram fundamentais para a conquista desse objetivo. No *X*, os alunos escreveram sobre como Iván, ao entender o sentido da vida através de sua jornada pessoal, encontrou não apenas a força para superar seus desafios, mas também a motivação para encontrar uma direção significativa para a sua vida.

Figura 37: Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Na última publicação, no dia 3/02/2021, os discentes optaram por concluir as postagens com uma reflexão mais aprofundada sobre a agorafobia e os desafios de conviver com essa enfermidade. Foi ressaltada a importância de enfrentar e compreender os próprios medos durante o tratamento, bem como a necessidade de buscar ajuda profissional. No *X,* a publicação destacou a empatia como um elemento fundamental para apoiar aqueles que estão passando por dificuldades semelhantes, enfatizando como esse elemento diz respeito ao caráter e à humanidade, mostrando que o verdadeiro apoio vai além da compreensão superficial e se traduz em ações concretas de solidariedade e suporte.

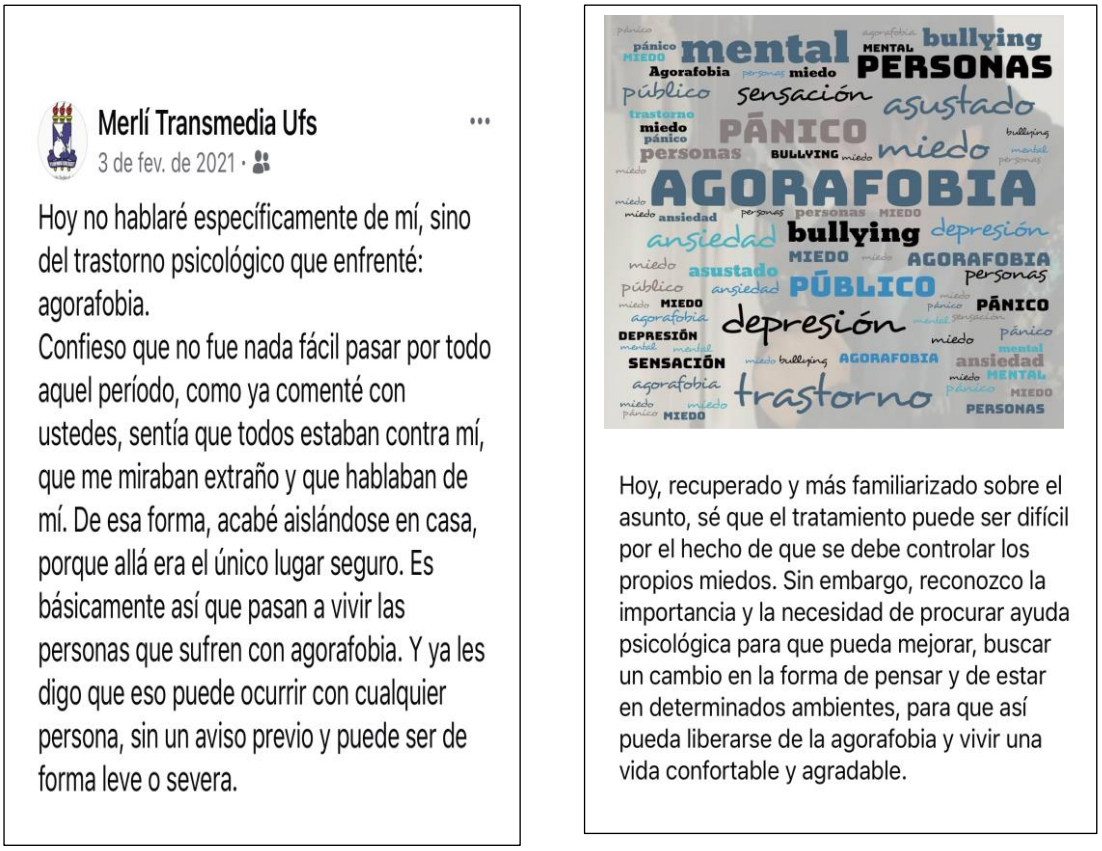

Figura 38: Postagens Iván. *Facebook, Instagram* e *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Embora o grupo de Iván tenha optado por focar exclusivamente na agorafobia, sinto-me muito satisfeita com os resultados alcançados. A equipe conseguiu manter um fio narrativo consistente em suas postagens, abordando de maneira aprofundada um tema tão relevante e atual, especialmente entre os jovens. A ansiedade tem se tornado um problema crescente na vida dos adolescentes, e o grupo não apenas destacou a importância de compreender e lidar com essa condição, mas também contribuiu significativamente para a conscientização e o debate sobre o assunto.

Abordar temas desse tipo em sala de aula pode contribuir para promover uma maior compreensão e empatia entre os alunos, além de prepará-los para identificar o problema e buscar ajuda sempre que necessário. Discutir pautas como saúde mental pode ser interessante para formar cidadãos mais conscientes e qualificados para lidar com as complexidades da vida moderna, entre elas o excesso de informação, que nem sempre é algo positivo, como podemos observar no caso de Iván. Existe a possibilidade, principalmente em um contexto como o nosso e naquele tempo, ainda mais com a pandemia da COVID-19, de que as informações possam gerar uma sobrecarga cognitiva e emocional que pode afetar a vida social do indivíduo. Selecionar conteúdo é importante para que se possa navegar de maneira mais equilibrada e saudável no mundo digital, o que pode promover um bem-estar geral e um pensamento crítico mais apurado.

Na seção seguinte, realizei uma investigação minuciosa do personagem Iván, empregando o arcabouço teórico delineado nesta pesquisa. Assim como no caso do personagem anterior, Pol, decidi segmentar a explanação sobre Iván em duas partes distintas, uma descrição e uma análise, a fim de evitar que o texto se tornasse demasiado longo. Essa estratégia proporcionou uma abordagem mais concentrada e detalhada, promovendo uma melhor compreensão e uma avaliação crítica das características e da evolução do personagem no contexto do estudo.

5.2.1 Iván Blasco: Análise do personagem

Assim como na análise anterior, iniciarei a avaliação do personagem Iván Blasco com base nos princípios estabelecidos, ou seja, explorar como a narrativa transmidiática, ao integrar a aprendizagem de idiomas com reflexões sociais e questões identitárias, contribui para o processo educativo. Destacarei também os elementos que tornam o ensino de línguas mais envolvente e acessível, evidenciando como o uso de personagens transmidiáticos, como Iván, pode incentivar o engajamento dos alunos, promover uma abordagem colaborativa e inovadora.

Na série *Merlí*, Iván Blasco é inicialmente retratado como um adolescente que enfrenta diversos transtornos mentais, como já mencionado. O personagem embarca em uma jornada intensa e frequentemente solitária rumo à sua reabilitação. O professor Merlí e alguns colegas desempenham papéis fundamentais na superação das suas crises de agorafobia. Na transmídia desenvolvida pelos alunos, o foco na saúde mental foi central, e os discentes documentaram minuciosamente o processo de recuperação de Iván ao longo do tempo, como foi possível observar. As narrativas estavam bem concatenadas, permitindo que os leitores compreendessem o drama do protagonista e o acompanhassem através de uma ou várias plataformas. Além disso, a abordagem transmídia possibilitou a compreensão dos desafios enfrentados por Iván e destacou a importância do apoio contínuo e da empatia no processo de recuperação.

No que diz respeito ao aprendizado de idiomas por meio da narrativa transmidiática, como abordado no personagem anterior, um amplo repertório linguístico

foi desenvolvido pelos alunos. A necessidade de produzir textos coesos para as redes sociais e gravar vídeos fomentou práticas de escrita e oralidade que integraram diferentes habilidades comunicativas. No caso deste personagem, em particular, foram trabalhados diversos aspectos gramaticais do espanhol, tanto em sala de aula como em explicações curtas no grupo de *whatsApp*, como os usos da palavra *"mismo"* (Fig. 30, p.152), a concordância com termos como *"acerca"* (Fig. 31, p.153), as nuances de *"todavía"* (Fig. 31, p.153), a conjugação do verbo *"sentir"* (Fig. 33, p.155), a colocação pronominal em expressões como *"me interesar"* e *"me hacer"* (Fig. 31, p.153), além do uso da contração "al" que em espanhol ocorre pela fusão obrigatória entre a preposição "a" e o artigo definido masculino singular **"**el**"** (Fig. 34, p.156).

Este trabalho caracteriza-se por sua forte contextualização, com uma abordagem que parte da prática para alcançar a teoria. Essa dinâmica reflete o que Lave e Wenger (1991) denominam aprendizagem situada, um processo em que o aprendizado ocorre por meio da experiência direta, possibilitando que o indivíduo vivencie as oportunidades oferecidas pelo contexto cultural e pelo ambiente, no caso, o universo transmidiático.

Além disso, Gee (2005), em *Good Video Games and Good Learning*, apresenta princípios fundamentais de aprendizagem, como "just in time" e "on demand", que podem ser traduzidos como "na hora certa" e "sob demanda". Esses princípios nos mostram que, tanto nos jogos quanto, no nosso caso, na transmídia, as informações chegam exatamente quando os participantes precisam delas ou até mesmo antes, permitindo que estejam preparadas para uso no momento necessário. Assim, o processo de ensino-aprendizagem pode te tornar mais dinâmico, natural e conectado com a realidade dos estudantes. Além disso, essa prática incentiva a autonomia dos alunos, ao dar a eles a oportunidade de construir o conhecimento de forma reflexiva, estratégica e no seu próprio ritmo, como destaca Gee (2005). Dessa maneira, a aprendizagem deixa de ser um simples acúmulo de informações e se torna um caminho mais significativo, onde teoria e prática se encontram no tempo certo.

Além dos aspectos gramaticais, exploramos questões culturais e linguísticas, como o emprego de coloquialismos, destacando expressões típicas como *"insti"* (abreviação de "instituto", Fig. 38, p.160), bem como as interferências do português na

língua alvo, exemplificadas pelo uso de termos como *“vestibular”* e suas possíveis equivalências no espanhol (Fig. 38, p.160).

Podemos perceber que a transmídia tem potencial não somente para enriquecer o vocabulário e a compreensão linguística dos alunos, mas ela pode também ajudar a identificar e superar desafios típicos de quem aprende um novo idioma. O trabalho com elementos culturais e linguísticos específicos pode ampliar a visão sobre a diversidade do espanhol e promover maior confiança no uso da língua em diferentes contextos. Além disso,

> a construção de narrativas transmídia supõe o uso e o entrelaçamento de determinados elementos discursivos nos textos que as compõem – sejam eles produzidos para uma mídia digital, ou não. Assim, pensar as narrativas transmídia como prática de educação em língua estrangeira significa convidar os estudantes, no processo de criação, a identificar nos textos e nos recursos tecnológicos as potencialidades das diferentes linguagens e seus modos semióticos para a elaboração de sentidos e representações críticas das experiências que vivem em sociedade (Aranda; Freire, 2020, p. 1539).

Desta maneira, a transmídia se consolida como uma estratégia pedagógica inovadora, que pode ser capaz de integrar habilidades comunicativas, culturais e tecnológicas e incentivar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ela pode possibilitar que os estudantes se tornem protagonistas de sua formação, desenvolvendo competências críticas, criativas e colaborativas, enquanto exploram a língua estrangeira em conexão com as realidades e desafios da contemporaneidade.

Nos anos de 2020 e 2021, como é sabido, enfrentamos a pandemia da COVID-19. Naquele período, estávamos todos enclausurados e imersos em uma atmosfera de incertezas, inseguranças e medos. Além disso, enfrentávamos constantemente as notícias nos jornais, que reportavam os números crescentes de vítimas fatais da doença. Com o tempo, esses números começaram a refletir rostos de amigos, conhecidos e entes queridos, tornando a realidade ainda mais pessoal e dolorosa. Nesse contexto, trazer para a sala de aula um personagem como Iván, que enfrentava uma ansiedade profunda e um medo quase paralisante diante de diversas situações, revelou-se ainda mais

relevante. Sua presença gerou uma identificação imediata não apenas por parte do grupo responsável por sua narrativa, mas por toda a turma, como ficou evidente nos debates promovidos em aula.

A situação global, deste modo, intensificou a relevância de explorar questões de saúde mental, oferecendo uma oportunidade valiosa para discutir e compreender os desafios enfrentados por muitos, pois naquela época quase todos estavámos lidando com algum tipo de transtorno psicológico. Esse período caótico nos permitiu então estabelecer uma conexão mais profunda com Iván Blasco, uma vez que nossa realidade era, de certo modo, assustadora e gerava ansiedade constantemente. Assim, discutir como lidar com a saúde emocional, especialmente em tempos de crise, tornou-se essencial para promover uma compreensão mais ampla e oferecer suporte às necessidades emocionais que estávamos enfrentando.

De acordo com a UNICEF Brasil [29](2021)

> pelo menos uma em cada sete crianças foi diretamente afetada por *lockdowns*, enquanto mais de 1,6 bilhão de crianças sofreram alguma perda relacionada à educação. A ruptura com as rotinas, a educação, a recreação e a preocupação com a renda familiar e com a saúde estão deixando muitos jovens com medo, irritados e preocupados com seu futuro. Por exemplo, uma pesquisa online na China no início de 2020, citada no relatório Situação Mundial da Infância 2021, indicou que cerca de um terço dos entrevistados relatou sentir medo ou ansiedade.

Além disso, antes mesmo da pandemia, ainda segundo estimativas da UNICEF Brasil, mais de um em cada sete jovens com idades entre 10 e 19 anos no mundo enfrenta algum transtorno mental diagnosticado. Anualmente, cerca de 46 mil adolescentes cometem suicídio, tornando-o uma das cinco principais causas de morte nessa faixa etária. No entanto, existem ainda grandes disparidades entre as necessidades de saúde mental e o financiamento disponível para políticas relacionadas. O relatório da *The State of the World's Children 2021; On My Mind: promoting, protecting and caring for children's mental health* indica que apenas aproximadamente 2% dos orçamentos de saúde dos

[29] Informação disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens. Acesso em 30/08/2024.

governos globais são direcionados para o bem- estar psicológico (UNICEF Brasil, 2021). Esses dados nos mostram a importância não somente durante a pandemia, mas também posteriormente a ela de se trabalhar em sala de aula com questões relacionadas à saúde e bem estar das crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que, no Brasil, de acordo com Chaves; Ribeiro (2024), a promoção da estabilidade mental está a cargo da Política Pública de saúde. Nessa conjuntura, segundo os autores, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), o Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi), os Centros de Referência em Saúde Mental (CERSAM) e o Centro de Referência em Saúde Mental Álcool e Drogas (CERSAM-Ad), além dos leitos dos hospitais psiquiátricos, desempenham papéis importantes na oferta de suporte e tratamento para indivíduos com transtornos mentais. Essas unidades buscam integrar a atenção psicossocial para garantir o acesso a cuidados especializados em diferentes níveis. Toda essa estrutura está estabelecida no Plano Nacional de Saúde Mental, conforme a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001 (Chaves; Ribeiro, 2024, p. 5). Entretanto,

> Quando há alguma necessidade de intervenção em saúde mental no contexto escolar, na maioria das vezes, os estudantes são encaminhados para o serviço de saúde. Aqui se questiona se esse tipo de intervenção na modalidade identificar-encaminhar-tratar seria o melhor para a condução do vínculo escolar, dos processos de ensino-aprendizagem e da potencialidade do contexto escolar/universitário. Dizemos isso reconhecendo as especificidades existentes da saúde mental e dos modos de condução de cada nível de atenção ajustado à demanda apresentada no âmbito da política pública. O lugar das escolas como potentes centros de atenção primária em saúde mental é reconhecido internacionalmente, visto que a sua composição e características oportunizam diversas intervenções, formulações de políticas públicas, além de um efetivo monitoramento daqueles que demonstram necessidade de ajuda para enfrentar as crises de desenvolvimento, além das demais crises que podem ocorrer como, por exemplo, a depressão, entre outros transtornos e doenças mentais (Chaves, Ribeiro, 2024, p. 6)

Dessa forma, a inserção entre saúde mental e educação nos obriga a repensar essa abordagem tradicional "identificar-encaminhar-tratar", visto que esse processo pode ser muito limitado. Por muitas vezes, foca- se apenas na triagem e encaminhamento para serviços especializados, sem considerar o potencial das escolas/ universidades como centros ativos de apoio e intervenção. A escola/ universidade pode ter potencial para manter um vínculo consistente com o estudante ao longo do tempo e fomentar um ambiente que pode ajudar no monitoramento e no apoio ao desenvolvimento emocional e psicológico desses discentes. No entanto, cabe ressaltar que com isso não estou defendendo o não direcionamento para serviços especializados quando necessário. A intervenção especializada continua a ser importante para tratar casos mais complexos ou graves, mas a proposta é integrar essa abordagem com um suporte dentro do ambiente educacional.

Trabalhar com Iván durante a pandemia nos proporcionou, como pude observar principalmente nas conversas em sala de aula, uma compreensão mais profunda sobre como lidar com a ansiedade e o estresse gerados pela situação vivida naquele momento. O personagem nos ajudou a refletir sobre habilidades para gerenciar nossas próprias emoções durante tempos de crise e incerteza. Além disso, Iván desempenhou um papel fundamental na criação de um ambiente mais acolhedor e compreensivo. Em diversas situações, pude perceber que os alunos se sentiram mais à vontade para compartilhar suas preocupações e pedir ajuda quando necessário.

Essa dinâmica também nos possibilitou refletir sobre as interações entre as identidades reais e virtuais, evidenciando como a história de Iván, de forma simbólica, reflete os dilemas emocionais que todos nós enfrentamos. Isso pode ter gerado uma identificação, na qual as experiências de cada um foram ressignificadas, promovendo não apenas compreensão, mas também um senso de pertencimento.

É importante frisar que essa identificação vai além do nível pessoal, já que a ansiedade e o medo excessivo não são problemas isolados, mas questões com componente social. Esses sentimentos frequentemente são intensificados por fatores como a reclusão, a incerteza e, em muitos casos, até mesmo o suicídio. Assim, ao trazer esses temas para a sala de aula, acredito que conseguimos fazer com que os discentes

pudessem perceber que suas emoções não são vivências únicas, mas fazem parte de uma experiência compartilhada. Esse processo pode tê-los incentivado a refletir sobre a importância de construir redes de apoio para enfrentar os desafios emocionais e sociais.

Por último, no que diz respeito à capacidade da transmídia em envolver os alunos de maneira ativa, percebi, ao longo de todo o processo de criação do personagem, que o grupo se mostrou bastante comprometido. Observei que todos se preocupavam em gerenciar as tarefas para garantir a qualidade das produções. Esse envolvimento pode ter contribuído para fortalecer a dinâmica coletiva, estimular a criatividade e o trabalho colaborativo e cooperativo, o que, por sua vez, pode ter tornado o processo de aprendizagem mais fluido.

É importante ressalta que em algumas ocasiões, não somente neste grupo, observei que os próprios discentes faziam algumas correções nas postagens dos colegas. Desta forma, ao trabalhar junto os alunos se “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor” (Colaço, 2004, p.339). Isso destaca a relevância de o educador incentivar a colaboração entre os alunos e promover uma dinâmica interativa que favoreça o intercâmbio de ideias. Diferentemente de uma abordagem impositiva e diretiva, é essencial que as interações entre os estudantes sejam baseadas na cooperação, em vez de se limitarem a uma correção unilateral, conforme apontado por Moysés (1997) e Damiani (2008).

Vale ressaltar ainda a diferença entre um trabalho cooperativo e colaborativo. De acordo com teóricos como Damiani (2008, p. 214) “o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim”. Desta maneira, para a autora, na cooperação, as tarefas são realizadas com suporte entre os participantes, embora os objetivos geralmente não sejam definidos coletivamente, o que pode gerar relações desiguais ou hierárquicas dentro do grupo. Já na colaboração, os integrantes trabalham juntos em busca de metas compartilhadas, estabelecidas por consenso, promovendo relações mais horizontais, liderança distribuída, confiança recíproca e

corresponsabilidade na execução das atividades (Damiani, 2008). Sendo assim, na transmídia, essas dinâmicas colaborativas e cooperativas se tornam essenciais para o sucesso do processo educativo, pois estimulam não apenas o cumprimento de objetivos comuns, mas também a construção de um ambiente de aprendizado mais democrático, em que os participantes compartilham responsabilidades, desenvolvem suas habilidades em conjunto e criam narrativas significativas de maneira integrada e participativa.

Além disso, o caráter público das postagens permite uma interação direta com os espectadores, ampliando o alcance da narrativa e estabelecendo um diálogo contínuo entre criadores e seguidores. Essa troca é essencial, pois incentiva os alunos a responderem às sugestões e provocações, promovendo releituras e ajustes tanto nos textos quanto na construção da narrativa. Esse processo pode enriquecer a história e fomentar a flexibilidade, a criatividade e a habilidade de adaptação dos discentes. Essa interação também pode fortalecer a ligação entre a narrativa e a realidade social, criando um ciclo dinâmico de aprendizagem que integra teoria e prática de forma significativa.

Os resultados alcançados pelo grupo de Iván foram satisfatórios, evidenciando um trabalho que combinou qualidade, colaboração e comprometimento. Embora explorar outros aspectos da vida do personagem pudesse ter enriquecido ainda mais a experiência, a escolha de abordar a ansiedade extrema em um contexto tão singular quanto o da pandemia revelou-se relevante. Essa abordagem não apenas pode ter proporcionado uma oportunidade de aprendizado significativo para os alunos, mas também pode ter gerado reflexões para o público que acompanhava a narrativa.

Ao tratar de questões emocionais que ressoavam com as experiências vividas por todos durante um período tão desafiador, a discussão pode ter fomentado conexões entre os envolvidos. Além disso, o projeto demonstrou que o formato transmidiático consegue engajar os estudantes, incentivando o desenvolvimento de múltiplos letramentos, práticas socioculturais e promovendo reflexões identitárias de maneira integrada e dinâmica.

Na seção subsequente, será analisado o personagem Santi, cuja representação permite problematizar questões relacionadas ao bullying e à gordofobia, oferecendo

subsídios para a compreensão das formas de violência simbólica e discursiva que atravessam os espaços sociais e educativos.

5.3 Santi: *Bullying* e a discriminação contra corpos gordos

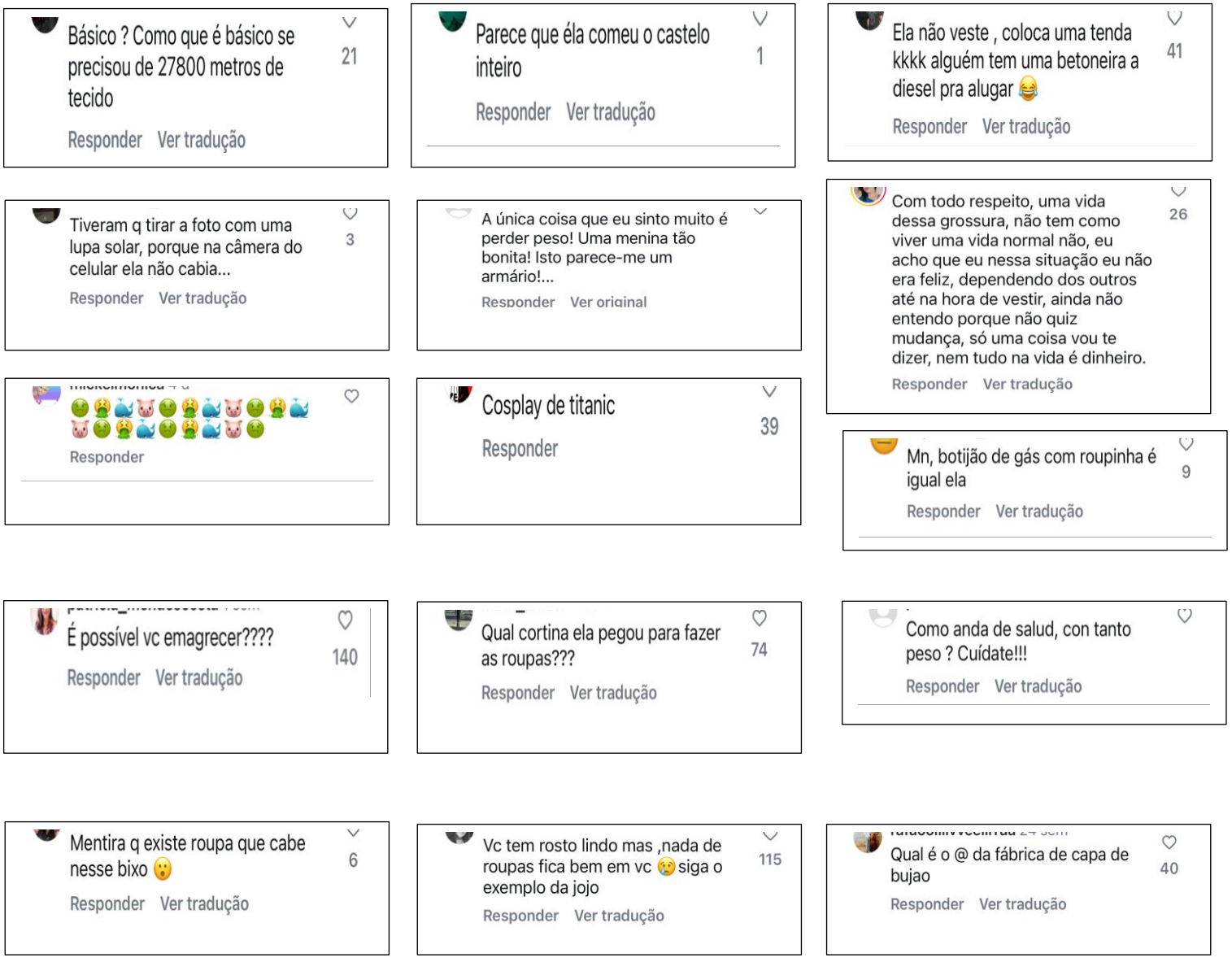

Figura 39: *Prints* de mensagens deixadas no *Instagram* para uma *influencer* obesa

Fonte*: Instagram* de *influencer*

Figura 40: Matérias do G1, do portal Gov., Veja e CNN.

Fonte: G1, Portal GOV. Veja, CNN.

De acordo com Fante, (2005), a palavra bullying tem origem na língua inglesa e, por não haver uma tradução exata para o português, geralmente é utilizada no idioma original. Ela se refere ao ato deliberado de causar danos a outra pessoa, deixando-a em uma situação de tensão e sofrimento (Fante, 2005). De acordo com Minayo (1994), esse tipo de agressão possui um caráter biopsicossocial e, portanto, é um ato que envolve impactos não apenas físicos, mas também psicológicos e sociais que afetam a vida da vítima e também do agressor. Berger (2007) aponta que pelo menos três elementos são fundamentais na definição do bullying, a repetição, o preconceito e a desigualdade de poder.

De acordo com Ventura et. al. (2016)

> No meio acadêmico, o *bullying* é cada vez mais estudado. Este passou a ser um tema bastante discutido pelas sociedades, normalmente em

> resposta a tragédias que tiveram na sua origem esse tipo de violência premeditada, contínua e exercida por pares das vítimas. Já se sabe que o *bullying* escolar, sobretudo em tenra idade, está associado a patologias e a problemas emocionais, psicológicos e até físicos na fase adulta.

Desta forma, esta é uma questão que impacta crianças e jovens no mundo inteiro, podendo se estender até possivelmente a fase adulta e, muitas vezes, gerando consequências irreparáveis à vida das vítimas.

Segundo um artigo publicado pela revista Veja[30], uma em cada cinco crianças considera o suicídio após sofrer esse tipo de violência. Ademais, conforme a publicação, "adolescentes de 12 a 15 anos que são vítimas de *bullying* escolar têm um risco até três vezes maior de tentar suicídio". Estes dados nos indicam que este é um assunto que precisa de atenção e deve ser abordado também na escola, uma vez que

> O ambiente escolar é um campo fértil para a prática desta forma de violência que pode se manifestar através de ameaças, empurrões, destruição de materiais, intimidações, discriminação, apelidos pejorativos, constrangimentos em público, risadinhas, isolamentos, comentários maldosos sobre a vida pessoal da vítima, dentre outras atitudes agressivas (G1, 2022, s.n.)

No entanto, a escola não deve funcionar com um agente perpetuador do sofrimento psicológico (Bandeira & Hutz, 2010), mas como um espaço de convivência pacífica com as inúmeras identidades, de expansão das redes de interações e como um lugar de desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos (Menegotto; Machado, 2018).

É relevante destacar também que nem sempre é simples identificar quando um estudante está sendo vítima de *bullying*. De acordo com uma entrevista realizada pela psicóloga Alvim (2022) ao G1, a maior parte das humilhações ocorre disfarçada de brincadeiras. Neste cenário, a vítima pode se sentir confusa e esconder as situações

[30] Matéria disponível em: https://veja.abril.com.br/saude/alerta-1-em-cada-5-criancas-pensa-em-suicidio-por-causa-do-bullying#google_vignette. Acesso em 12/09/2024.

vivenciadas. Alvim (2022), sublinha ainda que isso pode ocorrer devido à insegurança, à autoestima reduzida, ao receio de retaliação, à ideia de que a circunstância se resolverá por si só etc. Assim, podemos perceber que existe uma necessidade de que educadores e pais monitorarem as alterações de comportamento dos jovens, incentivando-os a procurar auxílio quando for preciso.

Outro ponto que considero importante destacar nesta tese também é o *ciberbullying*, quando as ofensas e xingamentos transcendem as barreiras da sala de aula e se intensificam na internet, especialmente nas redes sociais. As telas dos computadores podem encorajar atitudes ainda mais cruéis, como podemos observar nos *prints* da figura 41. Quando esses ataques são feitos por colegas de classe, o impacto pode ser ainda mais devastador, gerando sentimentos de inadequação, solidão e desesperança. A natureza pública e persistente das ofensas *online* pode amplificar o desconforto, tornando ainda mais difícil para as vítimas escapar do assédio.

De acordo com o portal G1[31], em matéria publicada por Santos (2022), um jovem de 13 anos, morador de Guarujá, no litoral de São Paulo, recordou os momentos de tristeza que vivenciou ao enfrentar o *ciberbullying* e o *bullying* na escola. “Eu postava fotos e recebia ofensas como gordo, bolo fofo, saco de areia, baleia, entre outras coisas”. O adolescente destacou que as agressões só cessaram quando ele mudou de escola. Ainda de acordo com o portal, existem punições para esse tipo de conduta que pode variar desde advertência, prestação de serviço à comunidade até indenização dos pais, etc. No entanto, o combate ao *bullying* deve ser um esforço coletivo que envolve campanhas de conscientização, palestras e toda a comunidade escolar uma vez que é essencial promover um ambiente seguro para todos os alunos. Ademais, a implementação de programas educativos que incentivem o respeito à diversidade e a solidariedade, juntamente com o fornecimento de suporte às vítimas, pode gerar efeitos positivos a curto e médio prazo. Somente com a colaboração de todos, alunos, educadores, pais e a comunidade em geral, será possível criar uma cultura que previna e combata o *bullying* em todas as suas formas.

[31] Matéria disponível em: https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/11/estudante-xingado-de-gordo-e-bolo-fofo-compartilha-sofrimento-apos-ser-vitima-de-bullying-e-cyberbullying.ghtml. Acesso em 12/09/2024.

Santi, na série *Merlí*, é um professor de Língua e Literatura Castelhana e, por causa de sua aparência física fora dos padrões, sofre constantes provocações, incluindo de seu aluno Bruno, filho de Merlí. Por possuir uma natureza amigável, muitas vezes Santi ignora as hostilidades de Bruno, mas com o tempo as provocações começam a tomar dimensões insuportáveis. No decorrer da série, o professor acaba falecendo repentinamente após sofrer um infarto fulminante, o que deixa os alunos impactados, especialmente Bruno, que começa a pensar nas consequências de suas ações. Os alunos que trabalharam com o personagem Santi fizeram as postagens no *Facebook* e *Instagram* nos dias 12/11/2020, 18/11/2020, 3/12/2020, 10/12/2020, 18/12/2020, 19/12/2020, 21/01/2021, 24/01/2021, 28/01/2021, 02/02/2021, 11/02/2021 totalizando onze publicações. É importante destacar que algumas publicações foram feitas em datas diferentes no *X*.

As postagens tiveram início em 12/11/2020, como já mencionado. Na primeira publicação, os alunos apresentaram Santi ao público, informando seu local de nascimento e apresentando seus pais. Além disso, no *Facebook*, os estudantes revelaram que Santi costumava comer muitos doces desde pequeno, devido ao negócio da família, o que resultou em *bullying* na escola, já que seu consumo excessivo de doces o levou ao sobrepeso. No *Instagram,* os alunos continuaram a compartilhar informações sobre o personagem, acrescentando que Santi decidiu se tornar professor de Língua e Literatura Castelhana desde pequeno, após ser defendido por uma professora do *bullying*. Também foi mencionada sua relação com Glória, uma professora que é personagem secundária na série *Merlí*. É interessante notar que a maior parte desses detalhes não está presente na série. No X os discentes optaram por fazer uma breve apresentação de Santi e dos seu sentimento de tristeza frente as agressões enfrentadas por ele.

Figura 41: Postagem inicial do grupo de Santi

Fonte: Arquivo pessoal

Em 18/11/2020, as publicações no *Facebook* e *Instagram* foram feitas em formato de vídeo, abordando o *bullying* que Santi enfrentou na escola durante sua infância e os impactos negativos dessas agressões em sua saúde emocional. Essas produções visavam conscientizar o público sobre a gravidade do *bullying* e promover uma reflexão sobre a importância do apoio emocional e da empatia nas relações escolares. No X, a postagem ocorreu em 03/12/2020 e consistia em uma frase de autoajuda que o personagem havia encontrado na internet. Essa citação refletia a busca de Santi por encorajamento e resiliência diante das adversidades, servindo como um lembrete para seus seguidores sobre a importância de cuidar da saúde mental e de se manter positivo em tempos difíceis.

Figura 42 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e *X*

Fonte: Arquivo pessoal

No dia 3/12/2020, os alunos continuaram com as publicações em suas três redes sociais. No *Facebook* e *Instagram*, o grupo destacou a importância dos pais estarem atentos aos seus filhos e listou 10 sinais de *bullying*. Essa iniciativa visava aumentar a conscientização sobre o tema, ajudando os pais a reconhecerem comportamentos preocupantes, como mudanças de humor, atitude negativa contra o colégio, perda ou aumento do apetite, diminuição da autoestima, mudança de círculos sociais etc. Ao compartilhar essas informações, os discentes buscavam informar sobre a necessidade de se reconhecer cedo quando crianças e adolescentes sofrem algum tipo de agressão em ambiente escolar. Nessa data não houve publicação no *X*.

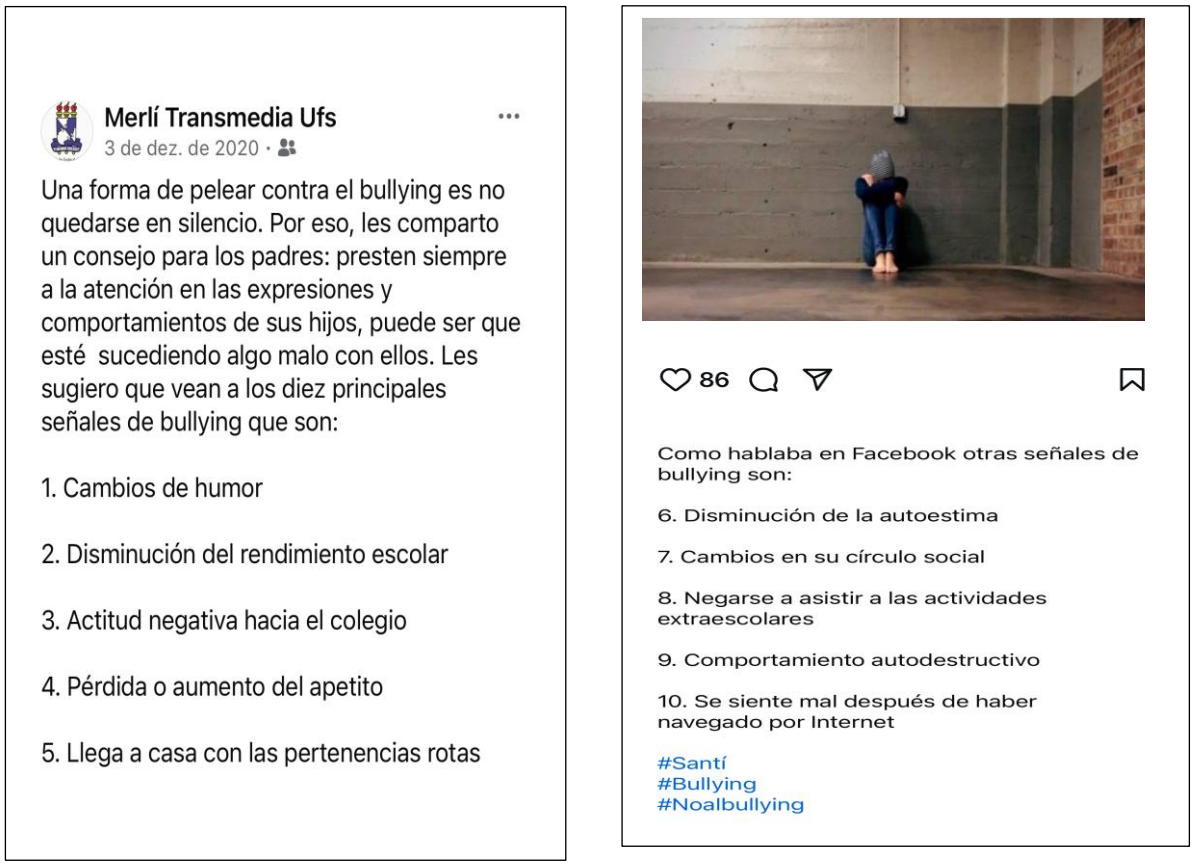

Figura 43 Postagem do grupo de Santi no *Facebook e Instagram*

Fonte: Arquivo pessoal

Na publicação de 10/12/2020, feita em vídeo no *Facebook* e no *Instagram*, os alunos mudaram um pouco o foco do *bullying* para explorar outro aspecto da vida de Santi: sua paixão pela literatura. No *X*, o grupo complementou essa abordagem com uma citação de *Dom Quixote*, incentivando o público a refletir sobre o poder transformador da literatura e o papel dos livros na vida de Santi. A iniciativa buscava ressaltar como a literatura era uma forma de refúgio e inspiração para o personagem, mostrando uma nova faceta de sua personalidade e aprofundando o vínculo entre o público e sua história.

Merlí Transmedia Ufs
10 de dez. de 2020 ·

Como ya he hablado en el Instagran, ese es el otro lado de mi vida, mi pasión por la literatura. Como sabéis, esa arte nos traen demasiadas enseñanzas y el libro Don Quijote de La Mancha no es diferente. Les invito a ver el video y dejar la imaginación volar en el mundo de Don Quijote.... Ver mais

Merlí Transmedia U... · 10/12/2020

📚🖋️¡Hola, personas! Les invito a reflexionar sobre una de las enseñanzas de Don Quijote para nuestras vidas. ¿Qué pensáis sobre la siguiente frase?
¿Es locura o exceso de verdad?

#Santí
#Merlí
#Bullying
#Literaturacastellana

4

Figura 44 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X*
Fonte: Arquivo pessoal

Em 18/12/2020, os discentes fizeram publicações no *Facebook* e no *Instagram* desejando um Feliz Natal. No *X*, compartilharam uma mensagem reflexiva, convidando o público a pensar sobre a importância do amor, um sentimento essencial ao espírito natalino e fundamental para construir relações saudáveis. O objetivo era inspirar uma temporada festiva marcada por mais conscientização e conexão entre as pessoas, reforçando o impacto positivo de pequenas ações de bondade no dia a dia.

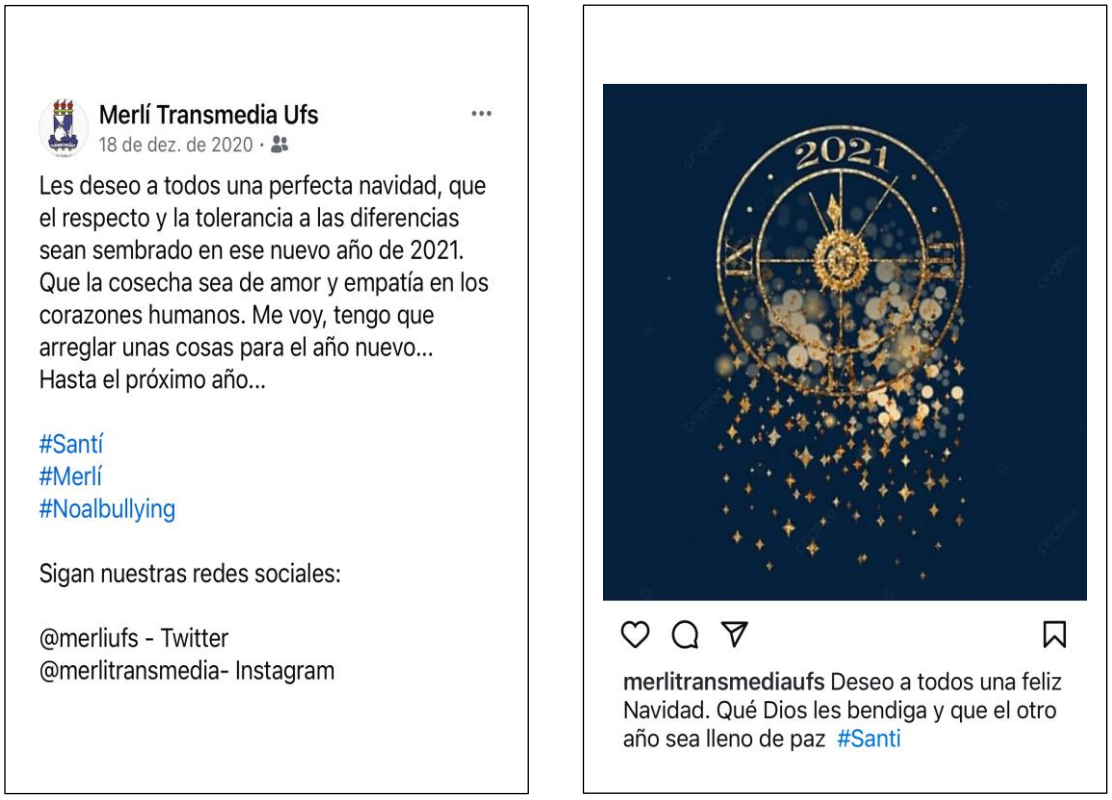

Figura 45 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Na postagem de 19/12/2020 no *Facebook*, o grupo relatou os conflitos entre o professor Santi e o aluno Bruno, destacando o arrependimento de Bruno por praticar *bullying*, uma mudança atribuída ao clima de reflexão e reconciliação do período natalino. A publicação incluiu também uma mensagem de fim de ano que enfatizava o amor e a importância do perdão. No *Instagram*, a equipe optou por compartilhar uma imagem com uma mensagem sobre perdão e amor, que foi replicada no *X* com votos de boas festas.

Merlí Transmedia Ufs
19 de dez. de 2020 ·

Bueno, ustedes ya saben que yo tuve problemas con un alumno llamado Bruno. Saben que le gusta hacerme bullying, pero, esta semana él me pidió disculpas. Cuando miré Bruno arrepentido por las cosas que había me dicho en varias clases, sentí que en aquél segundo encuentrábamos, en realidad, en el verdadero clima de Navidad y que el perdón sería el marco de un nuevo comienzo en nuestras vidas.
Y así cierro más una etapa de mi vida, y les deseo que intenten siempre practicar el perdón, pues ni imaginan cuanto de bien que lo hace.
Que el amor haga parte de sus vidas y no importa lo que pasó, siempre tenemos una manera de empiezar de nuevo y seguirmos peleando por nuestros sueños y por un sitio más hermoso de vivir.

#Santí
#Seriemerlí
#Noalbullying

Sigan nuestras redes sociales:

Merlí Transmedia U... · 19/12/2020
🔴🌄⚪ Buenas fiestas y hasta 2021...

#Santí
#Merlí
#Noalbullying

Sigan nuestras redes sociales:
@merlitransmedia- Instagram
Merli Transmedia Ufs- Facebook

AMOR, PERDÓN Y RECONSTRUCCIÓN

El respecto a las distinciones
Es lo que falta en la humanidad
Recapacite sus concepciones
Transforme su realidad

Cambie el mundo al su alrededor
Lo haga un sitio mejor de se vivir
Con el amor y el perdón sane la dolor
Y la esperanza, nunca la deje ir

Figura 46 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X*
Fonte: Arquivo pessoal

O primeiro post de janeiro foi realizado no dia 21/01/2021 nas três redes sociais. No *Facebook*, os alunos retomaram o tema do *bullying* e destacaram a gravidade das consequências desse tipo de agressão. No *Instagram*, compartilharam informações adicionais sobre o massacre de Columbine, enquanto no *X* publicaram uma mensagem reforçando o compromisso com a campanha contra o *bullying*.

Figura 47 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Na data de 24/01/2021, as publicações no *Facebook* e no *Instagram* foram feitas em formato de vídeo. Nesses vídeos, os discentes decidiram continuar abordando o tema do *bullying* e a dor que ele pode causar em crianças e adolescentes. A equipe convidou os espectadores a refletirem sobre o problema, incentivando uma postura ativa na busca por soluções e no apoio às vítimas. Já no *X,* foi publicada uma imagem com a mensagem "Basta de *bullying*", incentivando a conscientização e o combate a essa prática que pode inclusive levar ao suicídio.

Merlí Transmedia Ufs
24 de jan. de 2021 ·
#Santí
#Merlí
#Noalbullying
Sigan nuestras redes sociales:
@merliufs - Twitter... Ver mais
Página inicial
Vídeo
Amigos
Marketplace
Notificações
Menu

#Santí
#Merlí... Ver mais
0:15 / 0:58

Merlí Transmedia U... · 24/01/2021
#Santí
#Merlí
#Noalbullying
Sigan nuestras redes sociales:
@merlitransmedia- Instagram
Merli Transmedia Ufs- Facebook
BASTA DE BULLYING
NO TE QUEDES CALLADO
4

Figura 48 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X*
Fonte: Arquivo pessoal

Relativo às postagens de 28/01/2021, os alunos continuaram a abordar a gravidade do *bullying* e o risco de que esse problema leve as vítimas ao suicídio. No *Facebook,* o grupo aprofundou o tema dos homicídios relacionadas ao problema, dando sequência à publicação anterior. No *Instagram*, foi feito um alerta sobre os impactos do *bullying*, enquanto no X foi postada uma imagem destacando a porcentagem de crianças e adolescentes em diferentes países que sofrem com esse tipo de agressão.

Figura 49 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X*
Fonte: Arquivo pessoal

Concernente ao dia 02/02/2021, os discentes decidiram continuar abordando o tema do *bullying*. Desta vez, no *Facebook*, explicaram os diferentes tipos de *bullying*. No *Instagram*, incentivaram as vítimas desse tipo de agressão a buscar ajuda de pais ou da escola, sem esconder o problema. Por fim, no X, foi publicada uma imagem com a mesma mensagem de apoio e encorajamento do *Instagram.*

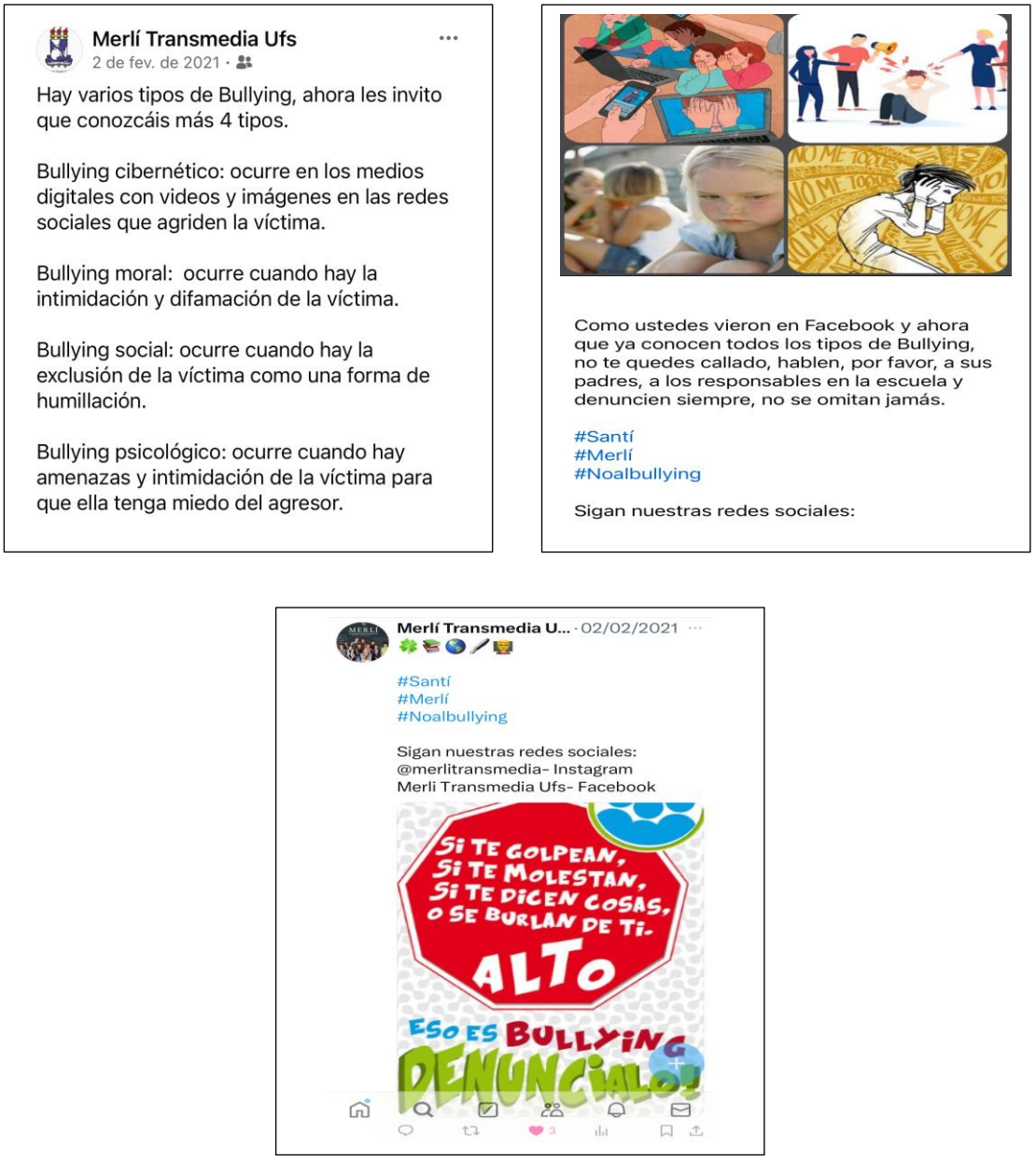

Figura 50 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Por último, em 11/02/2021, o grupo realizou sua postagem final nas três redes sociais. A publicação foi uma campanha de conscientização contra o *bullying,* apresentada em vídeo tanto no *Facebook* quanto no *Instagram.* No X, o grupo se

despediu com uma imagem de encerramento, agradecendo o apoio e reforçando a importância de combater o *bullying.*

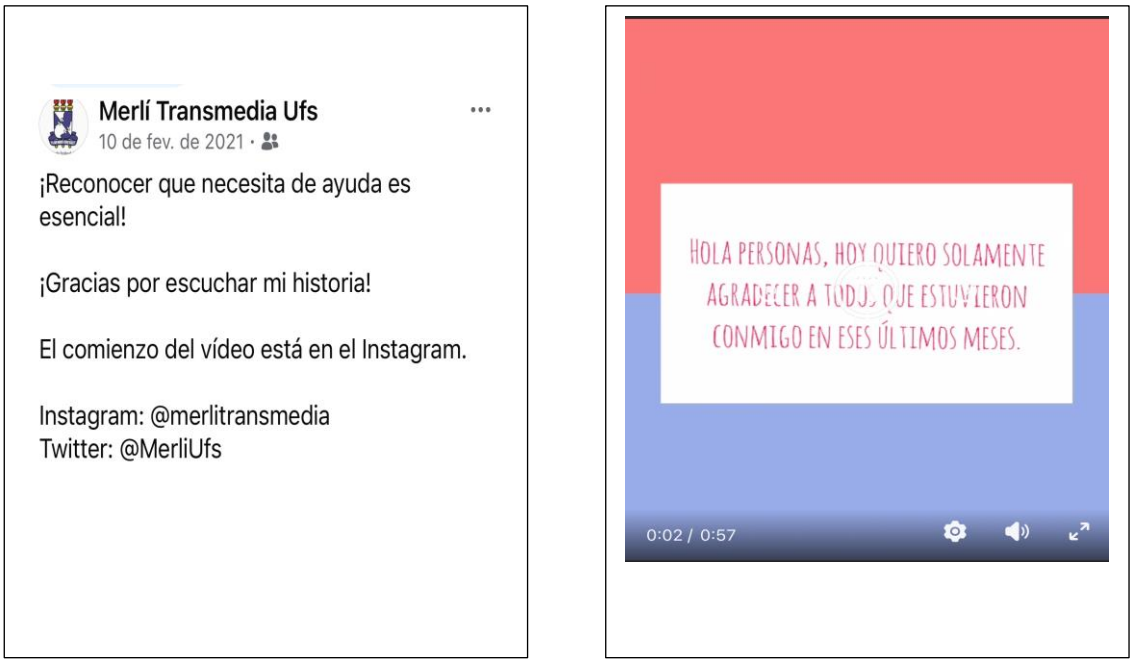

Figura 51 Postagem do grupo de Santi no *Facebook, Instagram* e no *X*

Fonte: Arquivo pessoal

Sabemos que a universidade desempenha um papel essencial no processo de formação de professores. Por isso, acredito ser crucial que a instituição prepare de forma crítica e reflexiva os futuros educadores para que possam abordar, em sala de aula, questões sociais urgentes, como o *bullying* e a gordofobia, que afetam profundamente as dinâmicas escolares. Nesse sentido, considero que a participação do grupo responsável pelo personagem Santi foi extremamente relevante, pois possibilitou a discussão de temas atuais e desafiadores. Além de trabalhar estratégias para combater o bullying como uma questão social, foi possível observar na construção do personagem as projeções de identidades reais nas virtuais, uma vez que Santi, sendo um professor, reflete desafios e vivências que dialogam diretamente com a experiência dos próprios estudantes em formação, como discutirei mais adiante.

5.3.1 Santi: análise do personagem

Santi é tratado em Merlí, como um professor simpático e muito amigável, conforme explicitado antes. No entanto, sua aparência fora dos padrões é motivo de chacota entre os alunos e de agressões cada vez mais pujantes. A situação, na série, chega ao ponto do *bullying* severo. Esta violência não só evidencia o preconceito e a crueldade disfarçada de brincadeira, como também a fragilidade de Santi como educador, que se encontra em um conflito entre preservar sua autoridade em sala de aula e enfrentar a humilhação contínua. Dado esse contexto, na transmídia desenvolvida pelos discentes, o foco no preconceito e no *bullying* foi o ponto principal. As narrativas criadas pelos alunos foram cuidadosamente elaboradas, com um claro propósito de sensibilizar e conscientizar sobre a gravidade do *bullying* nas escolas. Através das redes sociais, as repercussões psicológicas e emocionais das agressões, foram enfatizadas. Além disso, a necessidade de combater tais comportamentos prejudiciais também foi bastante evidenciada. A principal meta foi estimular uma análise crítica entre os espectadores e uma atitude proativa contra o preconceito. A empatia e o respeito também tiveram uma merecida atenção, reforçando a importância desses elementos no ambiente escolar.

Além do *bullying*, diversos aspectos da vida do personagem foram explorados na transmídia dos discentes desde a primeira postagem, como a relação de Santi com os pais, as memórias afetivas na doçaria da família, o *bullying* sofrido desde a infância e sua paixão pela literatura. A construção da narrativa permitiu que pudéssemos mergulhar na complexidade de Santi, já que suas vulnerabilidades, força e os desafios que enfrentava dentro da escola e pessoalmente foram bem destacados. Abordar tantos detalhes pode ter aproximado o público do protagonista, ao trazer à tona aspectos íntimos e cotidianos de sua vida. Isso pode ter permitido que os espectadores enxergassem Santi não apenas como uma vítima de *bullying*, mas como um ser humano complexo, com sonhos, medos e histórias próprias. A partir das postagens, também foi possível observar o engajamento dos alunos e trabalhar com aspetos linguísticos, identitários e sociais, que serão explorados nos próximos parágrafos.

No que diz respeito às questões linguísticas, as publicações do grupo não apenas permitiram o trabalho com a escrita em um contexto real de uso, como as redes sociais, mas também proporcionaram a prática da oralidade, especialmente por meio da gravação de vídeos, assim como aconteceu com as demais equipes. Além disso, diversos aspectos gramaticais que surgiram nos posts foram abordados e discutidos, como o uso de "si" e "se" (fig. 43, p.177), o emprego da palavra "mismo" em espanhol (fig. 43, p.177), as diferenças no uso dos verbos "tener" e "haber" (fig. 43, p. 177), a conjugação do verbo "hacer" (fig. 43, p.177), os usos pronominais, como em "enseñarnos" (fig. 44, p.178), a conjugação do verbo "encontrar" na forma "encontrábamos" (fig. 48, p.184) e as distinções entre "tu" e "ti" (fig. 49, p.185). Esses temas foram trabalhados tanto em sala de aula quanto no grupo de *WhatsApp*, favorecendo o desenvolvimento da proficiência linguística de forma integrada e contextualizada.

Também foi possível discutir, a partir das publicações, questões diatópicas e culturais, como a variação no uso de "vosotros" e "ustedes", que se diferencia entre Espanha e América Latina (figura 46, p.181). Essas diferenças regionais podem ter ampliado o entendimento dos estudantes sobre as variações linguísticas do espanhol e incentivado uma reflexão acerca das especificidades culturais que afetam o uso do idioma em distintos contextos geográficos. Portanto, esse tipo de abordagem foi importante para

expandir o conhecimento dos discentes, não somente no que se refere à gramática, mas também em relação às várias expressões culturais e sociais que permeiam a língua.

O grupo também explorou na transmídia questões literárias, fazendo referências ao clássico *Don Quijote de la Mancha* (fig.44, p.178). Foi possível refletir, com base no post, sobre alguns temas universais presentes na obra de Miguel de Cervantes, como a luta contra as convenções sociais e a busca pela identidade, o que enriqueceu o contexto cultural das nossas discussões síncronas.

Em relação às questões identitárias, o primeiro ponto a ser destacado é que Santi é um professor de língua e literatura castelhana, um contexto semelhante ao vivido pelos meus alunos em formação. Além disso, com base nos debates em sala de aula e nas conversas de *WhatsApp*, ouvindo frases como: “todo mundo já sofreu algum tipo de *bullying*”, “pessoas gordas sempre são vistas como doentes pelos médicos” ou “minha família ficou muito indiferente quando passei em Letras”; percebi que muitos alunos já haviam enfrentado algum tipo de preconceito, seja relacionado à identidade sexual, aparência ou até mesmo pela escolha do curso de Letras, frequentemente visto como menos valorizado e mais fácil de concluir. Nesse sentido, é possível observar que alguns detalhes da narrativa podem ter funcionado como projeções ou identificações dos próprios alunos, ainda que de forma inconsciente. Como destaca Jung (1976, p. 512), há "um alheamento do sujeito em favor de um objeto, de cujas características, em certa medida, o sujeito se reveste". Assim, existe uma conexão, mesmo que parcial, entre Santi e a equipe que o desenvolveu, permitindo que traços dessa equipe sejam refletidos no próprio personagem.

A identificação, conforme Jung (1976), é um processo inconsciente, no qual não há identificação sem uma conexão profunda e inconsciente com o objeto. Isso sugere que a relação entre os alunos e o personagem vai além de uma simples compatibilidade superficial, sendo, na verdade, enraizada em uma afinidade com desafios vivenciados, como o *bullying*, e em trajetórias comuns, como a escolha da profissão. Embora essa semelhança nem sempre seja explicitamente reconhecida, ela tem o poder de fundir realidade e ficção. É importante destacar mais uma vez que, no início do processo,

solicitei que os alunos escolhessem personagens com os quais se sentissem identificados, o que reforça a possibilidade de projeções de identidades reais nas virtuais.

Outro aspecto relevante é que, conforme Perse e Rubin (1990), o vínculo de uma pessoa com um personagem fictício pode ser tão significativo quanto as relações estabelecidas com indivíduos reais. Essas conexões muitas vezes se transformam em fontes de identificação, comparação social e inspiração pessoal. Esse fenômeno pode explicar por que, nas narrativas transmidiáticas desenvolvidas, todos os protagonistas alcançam êxito em suas jornadas. Mesmo no caso de Santi, que na série original morre, na versão dos alunos ele tem sua trajetória ressignificada, o que pode refletir um desejo coletivo de superação, de enfrentar desafios e de projetar ideais e aspirações. Esses personagens tornam-se, assim, instrumentos valiosos para explorar possibilidades e soluções diante dos obstáculos da vida cotidiana, oferecendo um espaço seguro para a experimentação e o fortalecimento de perspectivas otimistas.

A identificação, de acordo com Monteiro (2013), especialmente em um jogo ou, no caso, em uma narrativa transmidiática, pode ser entendida ainda como a projeção de características que o narrador já possui ou deseja desenvolver. Nesse ambiente criativo, o personagem, sob a direção do narrador, assume comportamentos socialmente valorizados, tornando-se um elemento de reforço positivo. Dessa maneira, contribui para a construção de uma narrativa que reafirma as experiências individuais e oferece um espaço para a idealização e experimentação de novas formas de agir e enfrentar desafios (Monteiro, 2013). Ademais em diferentes contextos, ainda de acordo com Monteiro (2013), essa identificação frequentemente remete à semelhança de comportamentos e pode ser interpretada como "incorporar" o personagem ou experimentar uma mudança temporária para adotar suas características. Comportamentos como a coragem, por exemplo, podem ser estimulados em situações que favorecem seu reconhecimento e valorização, fortalecendo a conexão entre o indivíduo e o personagem (Monteiro, 2013).

Essa dinâmica de identificação pode ser entendida também, à luz de Hall (2006b), como um processo contínuo, em contraste com a ideia de uma identidade fixa e imutável. Para Hall (2006b), como vimos anteriormente, a identidade não é estática nem única; ela é múltipla e está em constante construção. Assim, ao longo da vida, nos

reconhecemos e somos reconhecidos em diferentes papéis sociais, em um processo dinâmico e, muitas vezes, contraditório entre diversas formas de identificação. Essas identificações representam posições que ocupamos no discurso, moldadas por contextos, projeções, idealizações e interesses. Dessa forma, a identidade se configura como um espaço de transição, em que as interações sociais e os discursos culturais influenciam continuamente nossa percepção de nós mesmos e nosso posicionamento no mundo. Esse processo dinâmico reflete nossa condição de seres em constante transformação, sempre interligados com o ambiente e com os outros que estão ao nosso redor. Nesse sentido, conforme Shohat e Stam (2006, p. 452) “estamos menos interessados na identidade como algo que se possui e muito mais na identificação baseada naquilo que se faz”.

No caso de Santi, observa-se que, ao longo de toda a construção da narrativa, a equipe reiterou temas como empatia, resiliência e aceitação, características que estão alinhadas a comportamentos socialmente valorizados. Esse alinhamento pode explicar, em parte, por que o grupo escolheu ressaltar essas qualidades: ao projetar atributos amplamente aceitos e admirados, os alunos não apenas fortalecem a conexão entre o público e Santi, mas também encontram um meio de reforçar valores que desejam afirmar ou incorporar em suas próprias trajetórias. Assim, esses comportamentos, além de atenderem às expectativas sociais, podem servir como um espelho de anseios individuais e coletivos.

Ainda segundo Sérvio (2012), é importante não confundir identidade com diferença, mas sim destacar a lógica que contrapõe esses dois conceitos, evidenciando as tensões e inter-relações entre eles. Silva (2002, p. 66) acrescenta que a diferença não deve ser entendida como uma relação entre o "eu" e o "outro", nem como uma oposição entre sujeitos fixos. Pelo contrário, a diferença representa um processo de "tornar-se outro", uma transformação que nos conduz do real ao virtual, abrindo um campo de multiplicidade e infinitas possibilidades de significados e

> por isso mesmo, a diferença não é apenas o desvio da norma, mas a força que faz as normas não existirem além das ideologias provisórias. Ela é uma pulsão sem lei que age sub-repticiamente em todos nós. Não precisa

> pedir tolerância ou respeito, visto que a diferença fatalmente, desrespeitosamente, sempre adia a consolidação de qualquer sentido (Sérvio, 2012, p. 772).

É essa natureza disruptiva da diferença que promove a renovação, a reinvenção e a possibilidade de questionar as verdades estabelecidas, mantendo o campo do significado em um estado de contínua abertura e transformação.

Sobre as questões sociais trabalhadas na transmidia do personagem, devemos observar que o corpo de Santi sofre *bullying* por ser um corpo gordo, o que o posiciona fora dos padrões estéticos culturalmente impostos. Fischler (1995, p. 69), observa que "há um século nos países ocidentais desenvolvidos os gordos eram amados; hoje, nos mesmos países, amam-se os magros". Isso acontece porque os significados simbólicos atribuídos a cada tipo de corpo são flexíveis e variam "de época para época, de cultura para cultura, de espaço geográfico para espaço geográfico. O corpo não é estanque e está em constante transformação e interação dentro de si e fora de si, em contato com o mundo ao seu redor" (Rangel, 2018, p.39). Essa diferença nos convida a refletir, como propõe Arraes (2014), sobre as formas de discriminação que são disseminadas e estruturadas nos diversos contextos socioculturais.

Conforme Sant`Anna (1995, p.12) o corpo é social, ou seja, ele "está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa." Em outras palavras, o corpo torna-se um símbolo de status e poder, refletindo as hierarquias sociais e os valores culturais dominantes, enquanto também serve como palco para resistências e a busca por reconhecimento e inclusão.

> Se formos analisar desde a infância somos bombardeados de expressões preconceituosas – mesmo que, algumas vezes, sem intenção –, influenciando nossas percepções sobre o corpo e a necessidade de uma aceitação vinda da sociedade e do meio em que se vive. Foram várias formas de colocar o gordo como algo errado, como feio, como se o fato de ser gordo te tornasse incapaz de ter uma vida —normal e uma vida social ativa. Com essas memórias nos tornamos críticos de nós mesmos. Como já disse, as heranças socioculturais estão impregnadas em nós e com elas vem (dentre tantas outras) o preconceito. Não falo aqui apenas do preconceito entre indivíduos, mas também do preconceito de si mesmo perante os outros do eterno sentimento de ter que se encaixar em algum

> lugar, tempo ou espaço, por isso é tão chocante denominar o próprio corpo de —corpo gordo. É muito mais fácil criar adjetivos que suavizam a visão do gordo a si mesmo. Termos como gordinha, fofinha, grandinha, são os mais usados na tentativa de suavizar o peso do preconceito incrustado na palavra GORDO, retirando da mesma a real função de adjetivo e utilizando como forma de agressão (Eboni; Camozzato, s.d, p.10).

Os corpos gordos são constantemente desvalorizados e frequentemente ligados a imagens negativas, como enfermidades ou incapacidades, reforçando estigmas que alimentam a gordofobia. Tais comportamentos discriminatórios não só restringem a aceitação pessoal, mas também perpetuam práticas sociais de exclusão e segregação, conforme observado por Arraes (2014). Referir-se ao corpo como "gordo", sem recorrer a atenuações ou eufemismos, é um ato político e de resistência, uma forma de afirmar a própria identidade e desafiar os padrões estéticos estabelecidos. O objetivo é converter o termo "gordo", que carrega preconceito, em uma palavra neutra ou até positiva, que celebre a diversidade de corpos e fomente a inclusão.

Segundo Bourdieu (2005), o corpo biológico também é um organismo politizado, que traz consigo valores sociais e políticos. Portanto, o corpo vai além de ser apenas um elemento físico, sendo um espelho das estruturas de poder e das regras culturais que o influenciam. Um corpo gordo que se identifica e se autodeclara como tal, desafia os padrões estéticos estabelecidos e se torna invariavelmente um corpo ativista. Ao declarar sua existência fora dos padrões convencionais, ele questiona e se opõe às construções sociais que procuram controlá-lo e marginalizá-lo. A perpetuação de padrões estéticos que controlam e limitam os corpos, reforçam um sistema que lucra com a insegurança e a insatisfação individual. Essa imposição não apenas dita o que é considerado aceitável, mas também marginaliza aqueles que não se encaixam, transformando a resistência em um ato político.

Conforme Jimenez (2020), a gordofobia se manifesta em diversos contextos, ela é frequentemente disfarçada como uma aparente preocupação com a saúde, o que torna seu reconhecimento e combate ainda mais desafiadores. Sustentada por discursos de poder que associam saúde e beleza à aparência magra, a gordofobia pode se revelar em

comportamentos diários que intensificam preconceitos e estigmas contra indivíduos gordos. Condutas desta natureza reforçam estereótipos que podem levar a situações humilhantes, constrangedoras e muitas vezes degradantes. Este tipo de discriminação é perceptível, ainda de acordo com Jimenez (2020), em contextos familiares, educacionais, profissionais, nas mídias, em locais de saúde, lazer e diversão, tais como festas noturnas, praias, academias e piscinas, além de ser amplamente difundido nas redes sociais e na internet. Portanto, a gordofobia pode estar presente tanto em ambientes públicos quanto privados (Jimenez, 2020, p.147).

Nessa conjuntura, o preconceito à pessoa gorda vai além de uma simples desvalorização estética; ele se manifesta desde o mercado de trabalho até os relacionamentos interpessoais, estabelecendo barreiras que comprometem a igualdade de oportunidades e a dignidade. Essa discriminação opera de forma estrutural e subjetiva, internalizando-se em muitos indivíduos, que passam a reproduzir atitudes de autocensura e rejeição ao próprio corpo. Essa cultura da hostilidade pode impactar profundamente na autoestima, no bem-estar e nos direitos das pessoas gordas. Seus corpos são alvos de condenações, o que limita uma plena participação social, reforça desigualdades e contribui para a manutenção de uma sociedade que valoriza padrões corporais excludentes em detrimento da diversidade e do respeito às diferenças.

Além disso, podemos pensar, quando se trata de corpos como os de Santi em uma construção de uma “identidade outra”, como propõe Sérvio (2012, p. 771), uma identidade que se desvia das normas sociais hegemônicas e é frequentemente associada a minorias marginalizadas. Trata-se de uma identidade “não normativa” e, muitas vezes, “excluída”, que desafia as convenções e abre espaço para discussões sobre diversidade, representatividade e inclusão (Sérvio, 2012, p. 771).

No que diz respeito ao engajamento, cooperação e colaboração no trabalho em equipe, observei que o time responsável por Santi, assim como os demais, demonstrou uma coordenação singular na organização e execução das atividades. Eles se dedicaram a selecionar cuidadosamente as *hashtags* mais adequadas para cada momento, além de empenharem esforços na gestão das redes sociais para garantir uma narrativa coerente e envolvente. Esta atenção aos pormenores, juntamente com o empenho coletivo,

destaca não só a habilidade de coordenação, mas também a relevância do trabalho em equipe na elaboração de uma narrativa transmidiática que harmonizou criatividade, estratégia e participação.

No contexto acadêmico atual, a colaboração e a cooperação na aprendizagem são amplamente defendidas, como destacam Irala e Torres (2014)

> pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma (Irala; Torres, 2014, p. 61).

Dessa forma, a transmídia emerge como uma ferramenta que pode fomentar esses processos, permitindo a criação de narrativas colaborativas e interativas que estimulam o pensamento crítico, a troca de ideias e a resolução conjunta de desafios. Além disso, ela pode incentivar os estudantes a assumirem um papel ativo na construção do conhecimento, explorando múltiplas linguagens e plataformas de forma autônoma.

É possível observar que tivemos ótimos resultados no desenvolvimento da narrativa transmídia de Santi, visto que houve uma exploração interessante e profunda da vida do personagem. Além disso, temas sensíveis e relevantes, como o *bullying*, a gordofobia e a autoaceitação, foram abordados de maneira humanizada, o que permitiu que o personagem ganhasse uma dimensão mais realista e emocional. Esse foco no *bullying* que os corpos gordos podem sofrer também trouxe à tona questões sociais de grande importância, como os efeitos devastadores desse tipo de comportamento sobre a saúde mental de jovens, incluindo o risco de depressão e suicídio. Ao integrar essas questões, o grupo construiu uma história envolvente e utilizou a transmídia como uma ferramenta para promover conscientização e estimular a reflexão sobre a importância da aceitação, do respeito e da empatia no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final de uma jornada tem a sua importância, mas o que vivemos durante a caminhada é o que realmente importa.
Tropeços, aprendizagens, alegrias e tristezas.
A experiência é o que faz nós sermos o que somos.

Allen Shelly.

Chego ao final desta jornada com uma sensação de dever cumprido. Como afirma Allen Shelly, "o final de uma jornada tem a sua importância, mas o que vivemos durante a caminhada é o que realmente importa. "Cada etapa dessa trajetória foi construída com muito esforço, dedicação e aprendizado contínuo que transformou os desafios em oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Apesar dos inevitáveis reveses, a construção dessa tese foi marcada por revelações, adaptações e instantes de contentamento e introspecção, que aprimoraram minha base acadêmica e minha perspectiva sobre o ensino.

Este projeto ganhou forma por meio de intensas trocas de ideias, leituras e reformulações, guiadas pelo apoio indispensável do meu orientador e impulsionadas pela minha curiosidade e pelo desejo de inovar. A experiência vivida ao longo desse processo contribuiu para o desenvolvimento desta tese e também deixou marcas em minha identidade como professora. Ela ampliou minha perspectiva sobre o mundo e sobre as oportunidades que as TIC podem oferecer para transformar a prática educativa e promover uma aprendizagem mais relevante e inclusiva.

Não foi minha intenção, ao realizar este estudo, criar uma visão idealizada do uso da tecnologia no ensino. Apesar dos bons resultados que obtive em sala de aula durante o período emergencial, sei das muitas dificuldades que meus colegas enfrentaram, principalmente em escolas com poucos recursos. A pandemia tornou ainda mais visível a fragilidade do trabalho dos professores, mostrando a falta de preparo para o ensino a distância e as longas horas de jornada de muitos. Esses obstáculos revelam problemas profundos existentes no sistema educacional, impactando professores e alunos de maneiras diferentes. Tenho plena consciência da variedade de situações existentes tanto

nas escolas quanto em todo o país. É inquietante constatar que, em território nacional, aproximadamente 100 milhões de indivíduos ainda carecem de saneamento básico, 30 milhões não possuem acesso à água corrente e uma considerável parte dos alunos da rede pública não têm internet, segundo informações do (IBGE)[32]. Assim, nesta tese, não almejo criar uma visão utópica do emprego das TIC, como explico na seção 3, mas antes indicar possibilidades e compartilhar um relato particular da minha vivência, que, em função dos recursos disponibilizados, foi bastante proveitosa.

Como foi discutido, a transmídia surge como um jeito novo de contar histórias, estendendo-se por diversas mídias e permitindo que o leitor explore vários ângulos e detalhes de uma mesma narrativa. Ao contrário das histórias comuns, que costumam ser sequenciais e presas a um só meio, como livros ou filmes, a narrativa transmidiática se diferencia por fazer o público participar ativamente. Opiniões, reações, a formação de comunidades de fãs e a colaboração direta na evolução da narração mostram como essa troca pode acontecer. Assim, quem assiste deixa de ser apenas um espectador e se junta à narrativa, dando suas considerações e afetando o caminho do relato. Além disso, a transmídia pode nos dar a chance de conhecer alternativas, contadas por pequenos grupos de alunos, que, em muitos casos, se sentem reprimidos e à margem do discurso dominante. Esse formato permite que essas vozes, frequentemente silenciadas ou desconsideradas, ganhem visibilidade, criando espaços de expressão dessas identidades.

A transmídia, ademais, pode integrar diferentes aspectos do processo educativo, abordando questões linguísticas, identitárias e sociais, promovendo reflexões que ultrapassam o entretenimento. A colaboração entre os alunos é outro elemento essencial, pois o desenvolvimento conjunto das narrações favorece a troca de ideias, a empatia e o aprendizado mútuo. Para mais, como destaca Jenkins (2011), a "intertextualidade radical" constitui uma das bases dessa abordagem, conectando histórias por meio de múltiplas formas de comunicação, como redes sociais, jogos e livros. Essa metodologia cria um

[32] BARBOSA, L.O.; CUNHA, P.G.M. Pandemia e precarização do direito ao acesso à educação. Informações disponíveis em: https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/download/31745/21186/92725. Acesso em: 27/11/2023.

ambiente imersivo, colaborativo e reflexivo, no qual a participação ativa do público e dos próprios estudantes mantém a narrativa viva, dinâmica e enriquecedora.

A experiência transmidiática que tive não se limitou à mera adesão por parte do corpo discente, como pude perceber; houve uma disposição em explorar as complexidades das temáticas propostas. As discussões instigadas pelas narrativas incentivaram uma reflexão mais profunda sobre questões sociais, fortalecendo o vínculo entre aprendizagem acadêmica e experiências do mundo real, em uma abordagem mais crítica. Ser crítico, nesse contexto, significava levantar questões “em relação a acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência, assim como um entendimento histórico de como as relações sociais vieram a ser o que são.” (Pennycook, 2004, p. 797). Além disso, conforme observado por Pennycook (1994, p. 301), "nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica", portanto, "ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação".

Ottoni (2007, p. 94) estabelece que

> Tornar o pedagógico mais político, significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para a definição de significados quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro dessa perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte fundamental de um projeto de luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, de humanização e de mudança por parte dos/as próprios/as alunos/as. Já tornar o político mais pedagógico significa, de acordo com Giroux, utilizar formas de pedagogia que tratem os/as estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Sob essa ótica, Ottoni (2007), fundamentado nas ideias de Giroux, destaca a relevância da educação crítica e política para a transformação social. É importante ressaltar, no entanto, que a mera problematização dessas questões não é suficiente para conduzir-nos a uma realidade alternativa, como coloca Pennycook (2004) e “esta posição é que Widdowson critica como sendo “ideologicamente comprometida com uma única perspectiva” (Pennycook, 2004, p. 800).

Ainda sobre o tema, Paulo Freire (1967) aponta que o ensino não pode ser neutro, ele sempre é um ato político e, portanto, deve se ocupar em humanizar, em possibilitar

> ao homem uma discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, conscientes deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p. 90)

Freire ressalta, portanto, a relevância de uma educação que estimule o diálogo constante com o outro e fomente revisões contínuas e análises críticas dos conhecimentos adquiridos, um princípio que busquei aplicar neste experimento com a abordagem transmidiática. A referência à rebeldia pode ser compreendida como uma atitude humana essencial para romper o panóptico que nos aprisiona e buscar compreender o mundo de modo mais independente e consciente. Além disso, a rebeldia pode ser também entendida como uma "luta contra o autoritarismo e pela construção de processos democráticos na escola" como propõe Fleuri (2008, s.n). Essa postura rebelde não representa apenas uma resistência superficial, mas configura um posicionamento fundamentado e inteligente, capaz de superar as dinâmicas tradicionais de controle e autoridade, "na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações)" (Fleuri, 2008, s.n).

Nesse contexto, minha tese teve um sul: o desejo de contribuir para a educação linguística do espanhol como língua estrangeira por meio de uma abordagem transmidiática crítica e colaborativa, que promovesse reflexões sobre questões sociais e fortalecesse as identidades dos alunos no processo educacional. Essa abordagem visou criar um espaço em que os estudantes não apenas aprendessem o idioma, mas também se reconhecessem como agentes transformadores em suas comunidades e no mundo.

Os objetivos específicos foram: a) Analisar de que forma a narrativa transmidiática pode contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira, explorando suas potencialidades na educação linguística; b) Investigar como a utilização de narrativas transmidiáticas pode incentivar reflexões críticas sobre questões sociais, promovendo uma conexão entre a aprendizagem acadêmica e as experiências de mundo dos alunos; c) Examinar de que maneira o desenvolvimento de personagens transmidiáticos pode fomentar a exploração de identidades e fortalecer a construção identitária dos alunos no contexto educacional; d) Avaliar como a narrativa transmidiática, no contexto educacional, pode promover o engajamento ativo dos alunos, estimular o trabalho colaborativo e favorecer uma participação dinâmica nas atividades propostas.

Para atingir as metas estabelecidas, a pesquisa foi realizada utilizando uma metodologia do tipo qualitativa. Essa escolha se baseou no paradigma interpretativista, que considera a atividade científica como um processo discursivo e intersubjetivo. O método demandou análises reflexivas constantes, em que as interpretações foram ressignificadas no decorrer do estudo. Essa maneira de conduzir a pesquisa permitiu criar novas perspectivas e proporcionou um desenvolvimento tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico.

O construto teórico que fundamentou este estudo foi estruturado em cinco seções. Na primeira, foram apresentados os passos iniciais da pesquisa, com uma breve explanação sobre a temática abordada, a motivação que levou à escolha do tema, os problemas e perguntas que estimularam minhas reflexões, os objetivos gerais e específicos, além de uma descrição detalhada da organização da tese. Na segunda seção, expus a metodologia adotada para conduzir este trabalho e detalhei os caminhos percorridos e os recursos utilizados para geração de dados. Neste ínterim, também apresentei a contextualização do campo de pesquisa e tracei o perfil dos participantes. A etapa inicial foi a criação de três redes sociais, *Facebook, Instagram* e *X*, para dar suporte ao desenvolvimento da narrativa transmidiática. Em seguida, por meio de aulas síncronas e interações no grupo de *WhatsApp*, esclareci aos alunos o funcionamento do projeto transmidiático, detalhando a dinâmica de participação e o papel colaborativo de cada um no processo. Essa etapa inicial foi fundamental para envolver os discentes e criar um

ambiente de aprendizado que conectasse práticas pedagógicas inovadoras ao universo digital.

Na terceira seção, explorei o tema da narrativa transmídia e os desafios tecnológicos no ensino de idiomas. Abordei questões importantes como o debate sobre a educação enquanto direito ou privilégio, especialmente diante da precariedade no ensino de línguas e no acesso às tecnologias. Expliquei o conceito de narrativa transmídia, destacando suas características e potenciais para o ensino de idiomas, e apresentei sua relevância como uma abordagem inovadora capaz de engajar os alunos em múltiplos formatos e plataformas. Além disso, discorri sobre os conceitos de letramentos, multiletramentos e letramento midiático, enfatizando sua importância para a construção de uma narrativa transmidiática. Esses letramentos, que envolvem a capacidade de interpretar, criar e interagir com diferentes mídias, são essenciais para que professores e alunos naveguem com autonomia e criatividade nos ambientes digitais, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo.

Na quarta seção, examinei as redes sociais, explorando suas potencialidades e obstáculos no ensino de idiomas. Analisei como as identidades reais e virtuais se interrelacionam nesse espaço digital e como os alunos constroem essas identidades no ciberespaço. Também discuti o conceito do panóptico das redes sociais**,** enfatizando a vigilância constante a que seus usuários estão expostos, com o risco de punição e cancelamento. Por fim, refleti sobre as possibilidades e os desafios que as redes sociais oferecem para o ensino crítico de línguas, ao considerar sua integração no processo educacional.

Na última seção, apresentei e analisei alguns dos personagens desenvolvidos pelos alunos no projeto transmidiático: Pol, Iván e Santi. Investiguei como o espanhol foi explorado ao longo dessa jornada, ressaltando os momentos em que os alunos expressaram suas identidades por meio desses personagens. Além disso, refleti sobre a eficácia da abordagem transmidiática no engajamento dos estudantes, avaliando se a metodologia foi capaz de promover um aprendizado significativo, contribuindo para o aprimoramento linguístico, identitário e social proporcionando uma experiência de ensino mais dinâmica, interativa e colaborativa.

Após revisar brevemente a trajetória percorrida para o desenvolvimento da tese, retorno às questões propostas com o intuito de fazer algumas considerações finais e sintetizar as possibilidades de respostas que encontrei. Na primeira pergunta questionei:

a) **De que forma a narrativa transmídia pode auxiliar na educação linguística de uma língua estrangeira?**

Embora o foco inicial da disciplina que lecionei no desenvolvimento desta tese tenha sido a comunicação oral, acredito que o aprendizado de uma língua estrangeira deve englobar todas as práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva. Com isso em mente, propus atividades que integraram essas habilidades de forma colaborativa e interativa. Para iniciar, os alunos foram convidados a assistir à série *Merlí*, inteiramente em espanhol, o que favoreceu a compreensão auditiva e proporcionou uma imersão nas variações geográficas do idioma, ao mesmo tempo em que os expôs a modismos e à linguagem coloquial.

Além da exposição ao conteúdo audiovisual, os discentes também foram incentivados a gravar vídeos em espanhol e, ao mesmo tempo, participaram de debates em sala de aula sobre os temas abordados nas atividades transmidiáticas. A gravação dos vídeos pode ter contribuído para o aprimoramento da oralidade, enquanto as discussões em grupo podem ter permitido a consolidação do aprendizado de maneira dinâmica, promovendo a expressão oral de forma natural e prática.

A escrita, por sua vez, foi trabalhada por meio das histórias criadas nas redes sociais, que não só permitiram a prática da língua de forma criativa, mas também proporcionaram uma revisão contínua de conceitos gramaticais. Isso foi particularmente útil, uma vez que muitos dos alunos ainda estavam no terceiro período do curso, como mencionei. Ao integrar essas atividades, foi possível fomentar o uso autêntico do idioma, permitindo o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da língua e de suas nuances culturais e sociais.

Por último, a leitura foi trabalhada por meio das histórias criadas pelos alunos nas redes sociais, permitindo-lhes explorar e refletir sobre conteúdos linguísticos e culturais. A análise das postagens revelou ainda que muitos discentes integraram seus textos com poemas e outros recursos literários, o que incentivou a prática da leitura interpretativa e

o aprofundamento no vocabulário. Dessa forma, a metodologia adotada pode ter não apenas fortalecido as habilidades linguísticas, mas também incentivado uma abordagem mais imersiva e colaborativa do aprendizado. Ao envolver os estudantes em uma prática reflexiva e participativa, criamos um ambiente que pode ter favorecido o desenvolvimento integral do espanhol, conectando teoria e prática de maneira fluida e enriquecedora.

A segunda pergunta que elaborei investigava:

b) **Como a utilização de narrativas transmidiáticas pode incentivar reflexões críticas sobre questões sociais e promover a conexão entre a aprendizagem acadêmica e as experiências de mundo?**

Ao planejar o formato transmidiático para minhas aulas, busquei incentivar uma abordagem que transcendesse os métodos tradicionais, favorecendo uma conexão entre as narrativas dos alunos e suas realidades. O objetivo era garantir que esses relatos não fossem meras tarefas escolares, mas que gerassem um efeito considerável, criando conexões com as experiências individuais dos alunos. Desse modo, as histórias deveriam incentivar a análise sobre a função de cada um na sociedade, e também levantar dúvidas sobre as normas sociais e os estigmas presentes no dia a dia. O objetivo era utilizar a narrativa transmídia como ferramenta de aprendizado, que fosse ao mesmo tempo um veículo de conhecimento e um espaço de diálogo sobre as experiências e desafios enfrentados pelos discentes, tornando o processo educativo mais significativo e alinhado às suas realidades locais, como propõe Zacchi (2015).

Com isso, busquei estimular nos alunos a capacidade de realizar reflexões críticas, visando torná-los sujeitos conscientes, capazes de questionar as problemáticas sociais que os envolvem. A interação mediada pela linguagem, conforme destaca Benveniste (2008), é crucial nesse processo, pois é por meio dela que os indivíduos se constituem como sujeitos e disseminadores de ideias. Esse entendimento foi fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho, pois a abordagem transmidiática, ao ser implementada, não se limitou à simples transmissão de informações. Ela incentivou os alunos a se posicionarem de maneira ativa, refletindo sobre temas como *bullying*, preconceito, sexualidade, ansiedade, entre outros que não foram tratados nesta tese,

como pude observar nas postagens das narrativas, nas aulas síncronas e nas interações no grupo de *WhatsApp*.

A possibilidade de explorar esses temas por meio de diferentes plataformas e formatos também pode ter permitido aos discentes analisar as questões sob diversas perspectivas, ampliando sua compreensão sobre as complexidades sociais e promovendo a empatia. Nas nossas conversas, percebi que os conteúdos trabalhados despertavam neles uma vontade de questionar as normas sociais e considerar o impacto de suas ações e atitudes no outro. Ao colaborar na criação de histórias que tratam de temas importantes e, frequentemente, ligados às suas vidas, os alunos foram incentivados a investigar os costumes culturais dominantes e a pensar sobre a sua função na comunidade. Desse modo, acredito que o emprego de narrativas transmídia é capaz de fomentar análises ponderadas, ligar o saber escolar com as experiências dos alunos e ainda motivar a prática ativa e atenta da cidadania.

A terceira pergunta indagava:

c) **De que maneira o desenvolvimento de personagens transmidiáticos pode fomentar a exploração de identidades, e fortalecer a construção identitária dos alunos?**

A narrativa transmídia revelou-se uma experiência transformadora em minhas aulas, pois percebi como os alunos podiam utilizar essa prática para projetar aspectos de suas identidades reais e explorar novas facetas no universo virtual. Observei que no desenvolvimento de personagens, muitos deram vida a partes de si mesmos que, em outros contextos, talvez não expressassem com tanta liberdade ou segurança. Essa conexão foi especialmente clara nas postagens realizadas nas redes sociais, onde notei narrativas que refletiam desejos, angústias, valores e questionamentos intimamente ligados às experiências pessoais dos participantes. Lembro-me também de ouvir relatos emocionados durante os encontros síncronos, em que alguns compartilharam como se sentiam pressionados a ser algo que não eram ou angustiados por ser quem realmente são. Nesses momentos, a transmídia parecia oferecer uma válvula de escape, permitindo que os estudantes dessem voz a essas emoções e reflexões.

Como mencionado, identifiquei que os protagonistas frequentemente transcenderam a ficção, tornando-se extensões das vivências individuais de alguns participantes. Por meio deles, foi possível explorar conflitos internos, experimentar novas formas de se posicionar no mundo e assumir papéis que dialogavam com suas realidades. A interação entre o real e o virtual criou um espaço seguro para a autoexploração, permitindo a construção de narrativas que podem ter auxiliado os alunos a compreenderem quem são e o que desejam se tornar. Esse processo foi especialmente evidente no sucesso das trajetórias transmidiáticas dos personagens, que podem ter expressado um desejo coletivo de superação e otimismo. Essa força compartilhada pode ter inspirado os participantes a enfrentar desafios e os encorajado a projetar um futuro mais esperançoso. As postagens que abordavam temas diretamente relacionados às vivências dos discentes, como a pandemia, as dificuldades do período pandêmico, as férias de Natal e o recesso de fim de ano, mostraram como as criações estavam intimamente conectadas ao universo pessoal e cotidiano.

Nas interações e posts, foi possível verificar ainda como os protagonistas atuaram como pontes entre identidades reais e possibilidades imaginadas. Esses seres fictícios podem ter funcionado tanto como espelhos quanto como ferramentas criativas, permitindo que os alunos abordassem questões sociais como preconceito, aceitação e diversidade de maneira reflexiva e inovadora. Acredito que essa prática fortaleceu a construção das identidades desses estudantes, ajudando-os a perceber que essas identidades são na verdade fluidas. O simples ato de dar vida a um personagem transmidiático pode ter demonstrado que, assim como suas criações podem se adaptar a diferentes contextos, os alunos também têm o poder de se reinventar e explorar novas formas de expressão.

Acompanhar esse processo foi inspirador. A narrativa transmídia não apenas conectou o aprendizado às experiências pessoais de cada um, mas também os incentivou a abraçar e celebrar a complexidade de suas identificações, reais e virtuais. Por isso, defendo o uso da transmídia como uma ferramenta capaz de projetar e explorar identidades de maneira criativa e dinâmica.

Por fim, a última pergunta questionava:

d) A narrativa transmidiática, no contexto educacional, pode promover o engajamento ativo dos alunos, estimular o trabalho colaborativo e favorecer uma participação dinâmica nas atividades propostas?

Defendo que a narrativa transmidiática possui um grande potencial para fomentar a participação ativa dos discentes e promover a colaboração nas atividades sugeridas. Ao utilizar diversas plataformas e formatos de mídia, essa metodologia pode tornar o processo de aprendizagem uma experiência em que os estudantes são os protagonistas de suas próprias narrativas e têm a chance de interagir com seus pares de forma mais relevante, conforme observado durante a execução do nosso experimento.

A utilização da narrativa transmidiática pode também conceber um ambiente único, em que os alunos deixam de ser apenas receptores de informação e passam a criadores ativos, com a chance de moldar suas próprias histórias e identidades e, ao mesmo tempo, colaborar uns com os outros. Percebi que, nesse processo de construção coletiva, os discentes não só compartilharam ideias e questionaram pontos de vista, mas também tiveram a oportunidade de aprender com a alteridade, aprofundando sua compreensão dos temas que foram trabalhados. Nas minhas aulas, vi como os estudantes se envolviam nas discussões e no desenvolvimento dos protagonistas, refletindo sobre questões sociais, linguísticas e culturais sob diversas perspectivas. A cada nova plataforma que utilizamos, seja para produzir um vídeo, fazer uma postagem ou construir uma história interativa, eu percebia o entusiasmo crescer, assim como a sensação de pertencimento a um grupo que estava, de fato, construindo algo junto. Essa dinâmica me mostrou como o aprendizado, quando é colaborativo, pode ser muito mais significativo e transformador.

Além disso, notei que as narrativas transmidiáticas também podem desenvolver habilidades essenciais para o trabalho colaborativo, como comunicação, empatia e negociação de ideias. Durante o processo criativo, os alunos não apenas aprenderam a ouvir, respeitar e valorizar as contribuições dos outros, mas também participaram ativamente na negociação de *hashtags*, na distribuição do tempo dedicado à gestão das redes sociais e na discussão sobre quais plataformas poderiam funcionar melhor para

seus projetos. Essas dinâmicas ajudaram a moldar um ambiente de aprendizado muito dinâmico. Testemunhei como esse tipo de interação, em que cada um contribui de forma única, fortalece o aprendizado e o deixa mais expressivo. Para mim, é muito interessante ver como esse processo de troca constante pode transformar as aulas em um espaço vivo, onde todos têm a chance de aprender e crescer juntos, adaptando-se às necessidades do grupo e explorando as diversas formas de se expressar.

Ao possibilitar que os alunos conectem seus interesses e vivências ao conteúdo aprendido, a transmidia pode ter contribuído para um envolvimento emocional mais intenso com o processo de ensino. Como notei em minhas aulas, quando os estudantes se deparam com suas próprias narrativas e têm a oportunidade de colaborar, a motivação para se envolver e aprender é mais duradoura.

Portanto, posso afirmar que, de forma geral, a estratégia transmidiática atingiu as metas propostas. Os achados me fizeram acreditar que é viável elaborar aulas que promovam o aprendizado e também incentivem um uma postura crítica e política, comprometida com a realidade social. A transmídia provou ser uma ferramenta capaz de fomentar o diálogo com as práticas sociais, estimulando a troca de pensamentos e vivências entre os estudantes. Este procedimento, ao combinar diversas formas de expressão e plataformas, possibilitou que os alunos desvendassem suas identidades e se transformassem em protagonistas de suas próprias narrativas e participantes ativos no mundo ao seu redor. Em suma, a transmídia pode ser um método pedagógico que transforma o aprendizado em uma vivência dinâmica, em sintonia com os desafios e problemas sociais atuais.

Por fim, destaco a importância deste estudo, particularmente no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, ao ilustrar como a educação pode se adaptar aos desafios das sociedades atuais através de práticas pedagógicas que questionam discursos e relações de poder. Nesse contexto, a abordagem transmidiática mostrou que é viável expandir o conhecimento linguístico e comunicativo dos estudantes, além de estimulá-los a refletir e desconstruir narrativas hegemônicas, fomentando um entendimento mais crítico das relações de poder que permeiam suas vidas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, M. *Paradoxos da identidade:* a política de orientação sexual no século XX. Sociologia e Política, 2000.

AGUILAR, B. Educação comunitária e novas alfabetizações. In: APARICI, Roberto (Org.). *Conectados no ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, 2012.

ALMEIDA, D.H.C. A cultura do cancelamento nas redes sociais. In.: *Revista Inovação*, n.49, 2024. Disponível em: https://revista.fapema.br/wp-content/uploads/2024/08/42-45-Sociais-Aplicadas-RedesSociais_Ed_49.pdf. Acesso em: 12/01/2025.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANGELIDES, S. *A history of bisexuality.* Chicago: University of Chicago Press, 2001.

ANJOS, F. A. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. In: *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117.

ANTUNES, R.; MACHADO, C. *Dupla Invisibilidade: a violência nas relações homossexuais.* Psychologica, n. 39, 2005. p. 167-187.

ARAGÃO, R.; DIAS, I.A. Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas. In: *Pontos de Interrogação*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2014.

ARANDA, M.C.T.; FREIRE, M.M. Narrativa transmídia; entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? In: *Trab. Ling. Aplic*, Campinas, n(59.2): 1531-1554, mai./ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/NpJtTZS7WvTSNKN4NPXNJTd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19/03/2024.

ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo.São Paulo:Companhia das Letras, 2012.

ARRAES, J. Gordofobia como questão política e feminista. In.: *Revista Fórum*, [s.l.], setembro 2014. Disponível em: http://www.revistaforum.com.br/digital/163/gordofobia-como-questao-politica-efeminista/. Acesso em: 10/12/2024.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

BARABÁSI, A. L. *Linked:* a ciência dos networks. São Paulo: Leopardo Editora, 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. (2010). As implicações do *bullying* na autoestima de adolescentes. In.: *Psicologia Escolar e Educacional, 14*(1), 2010.

BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. BAPTISTA, L. M. T. R. (Org) *Autores e produtores de textos na contemporaneidade:* multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas.1 ed. Campinas: Pontes, 2016.

BARACAT, M. M. Z.; NOBRE, F. S. *Participação social como elemento de análise da*

sustentabilidade: estudo do programa brasileiro de DST/AIDS. Cadernos EBAPE, v. 11, n. 1, p. 41 – 64, 2013.

BARBOSA, C. L. B.; MARINHO, D. M.; CARVALHO, L. S. C. *O. Debate como metodologia de ensino para a aprendizagem crítica.* Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades. Natal: Faculdade Metropolitana Norte Rio-grandense, 2020.

BARDUNI FILHO, Jairo; SOUSA, Dileno Dustan Lucas de. A questão da homossexualidade e Bullying. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies*. Reading and Writing in one Community. London/new York: routledge, 1998.

BASTOS, L. C.; SANTOS; W. S.A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: 2013.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida.* Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

_____ . *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELLUZZO, R.C.B. Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2 ed. rev. atual. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BENTHAM, J. *O panóptico*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In*: Problemas de Lingüística Geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008.

BERGER, K. S. Update on *bullying* at school: science forgoten? *Developmental Review,* 27, 90-126, 2007.

BEZERRA, F.O.; SOBRINHO; L.D.G. Ciberespaço, cotidiano e identidades: novas leituras sobre interações mediadas. In.: *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* Nº 12, pp. 123-135, 2011.

BIAVATI, N. D. F.; SANTOS, R. O. Letramento e letramentos múltiplos. Algumas considerações sobre as letras de músicas dos dizeres dos alunos. In: Educere et Educares Vol. 11 Número 22 Jul./dez. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/larae/Downloads/fabiobidu,+Gerente+da+revista,+LETRAMENTO+E+LETRAMENTOS.pdf. Acesso em: 25/06,2024.

BORGES, G. *Qualidade literacia midiática*: um diálogo profícuo e necessário. 3º ECOM.EDU - Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa, p. 46-60, 2013.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm> Acesso em: 14/01/2024.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. [Ementa]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm. Acesso em: 10/02/2024.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.* Brasília, set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 12/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. A etapa do Ensino Médio. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 461-482.

BRITO, R.R.R.; SOUZA, C.H.M. A identidade líquida e o ciberespaço. In.: *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.* .Volume 1, Número 2, Abril 2015.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. In.: Psicol. Reflex. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/8z4tybyPwGwyfgfsVBQMXgH/abstract/?lang=pt. Acesso em 13/12/2024.

BUMBEERS, F. Como o Facebook muda o nosso comportamento social. In: *Revista Galileu.* Disponível em:

https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/Internet/noticia/2015/05/como-o-facebook-muda-nosso-comportamento-social.html. Acesso em: 01/05/2023.

BURNETT, R.; MARSHALL, D. *Web theory: an introduction.* London: Routledge, 2003.

BUTLER, J. *Problemas de gênero* - feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALLIS, A. S. *Playing with Butler and Foucault:* bisexuality and queer theory. Journal of Bisexuality, v. 9, p. 213-233, 2009.

CANCELAMENTO In: Dicio, Oxford Languages. Disponível em: https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/. Acesso em 15/02/2025.

CAPRINO, M. Práticas de mídia educação e o "empoderamento" do cidadão: o que propõem as iniciativas europeias. In: *Revista Comunicação Midiática*, v.9, n.1, p.157-173, 2014.

CARMO, A. S. et al. *Transmídia e educação:* a construção colaborativa de saberes. Trabalho apresentado no IJ06 – Interfaces Comunicacionais do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba: 2017.

CARMO, R. P. *Cultura do cancelamento nas redes sociais digitais:* um estudo de caso dos cancelamentos da Gabriela Puglie,si e Karol Conká. 2021. 36f. Monografia (graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda) - Departamento de Comunicação Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

CASULO, J. C. O. Uma metodologia de ensino para aulas práticas universitárias: Leitura, Trabalho de Grupo e Debate. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Extra Série, 2011.

CERVO, L. M.; MARTINS, T. S.; PETRI, V. *Contradição, Luta, Resistência:* Reflexões sobre a exclusão da Língua Espanhola no Currículo do Ensino Médio Brasileiro. Caderno de Letras, Niterói, v. 29, n. 57, p. 319-340, 2018.

CHAVES, A.J.; RIBEIRO, L.P. Ensinar e praticar saúde mental em sala de aula: monitoria de graduação. In.: Revista docência do ensino superior, Belo Horizonte, v. 14, e046520, p. 1-17, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/46520/45627. Acesso em 3/10/2024.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.

CRUZ, M. B.A. O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da história e da educação. NIKITIUK, S. L. (org.). In: *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

CRUZ, E.S; SOUZA; D.T.R. Formação de professores de Espanhol e a descapitalização simbólica da universidade. In: *Educ. Pesqui*. São Paulo, v. 46, e220409, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/5QBv55YQRKgbCd6fmVcxKdM/?format=pdf. Acesso em: 20/03/2024.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In.: *Educar*, Curitiba, n. 31. Editora UFPR, 2008.

D'ANGELO, P. *Pesquisa sobre o Instagram no Brasil: dados de comportamento dos usuários, hábitos e preferências no uso do Instagram*. Disponível em: https://blog.opinionbox.com/pesquisa-instagram/. Acesso em 02/05/2023.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo:* comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

D'EL REY, G.J.F. Fobia social em uma amostra de adolescentes. In.: *Estud. psicol*. (Natal) 11 (1) • Abr 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/j634FMtPb5DC7gdzStLzWCh/#. Acesso em: 12/08/2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens.* Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. In: *Gragoatá*. Niterói, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008.

DOWNEY, J.I.; FRIEDMAN, R.C. Internalized homophobia in lesbian relationships. Journal of the American Academy of Psychoanalysis, v. 23, n. 3, 1995. p. 435-447.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: ROSEANA, R.P. et al. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. -

São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

DUDENEY, G., HOCKLY, N., PEGRUM. M. *Letramentos digitais*, trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

EBONI, F.; CAMOZZATO, V.C. *O corpo gordo nos construtos sociais e culturais:* desmistificar e repensar realidades e identidades. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3325/_tcc_-_fabiana_eboni_-_2019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 10/12/2024.

EISNER, S. Bi: Notes for a bisexual revolution. Berkeley: Seal, 2013.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como previnir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, Verus, 2005.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar:* perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARIAS, G. B. Competência informacional e midiática no ensino de biblioteconomia: apontamentos para o contexto brasileiro.In: *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 13, p. 111-135, 2017. Disponível em: https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/675/577 Acesso em: 12/07/2024.

FEITOZA, C.; COSTA, M. M.; GUEDES, M. T.; BORGES, G.; FERREIRA, S. As competências midiáticas nas oficinas de audiovisual do Núcleo Mediar. In: *Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. In*: Comunicar*, Huelva, v. 19, n. 38, p. 75-82, 2012. Disponível em: https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detallesNº=38&articulo=38-2012-10 Acesso em: 03/07/2024.

FIGUEIREDO, C.A.P. Narrativa transmídia: modos de narrar e tipos de histórias. In; Letras, Santa Maria, v. 26, n. 53, p. 45-64, jul./dez. 2016.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 340 f., 2007.

FISCHLER, C. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.*) Políticas do corpo:* elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

FLANDERS, C. E. Under the bisexual umbrella: diversity of identity and experience. *Journal of Bisexuality*, v. 17, n. 1, p. 1-6. 2017.

FLEURI, R. M. Rebeldia e democracia na escola. In: *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.* 13 (39). Dez 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JDbygKckc9y3g93ZgPqPZmK/#. Acesso em: 30/11/2023.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: história do nascimento das prisões. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FRANÇA, P. G. *A aprendizagem transmídia na sala de aula:* potencialidades de letramento midiático. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.

FRANCO, A*. Escola de redes:* novas visões sobre a sociedade, o desenvolvimento, a internet, a política e o mundo globalizado. Curitiba: Saturnos Assessoria em Comunicação Social S/C Ltda, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____ . *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. Ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 2010.

_____ . *Leitura da Palavra*. Leitura do Mundo. o correio da UNESCO, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, fevereiro 1991.

_____ . *Pedagogia da esperança*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In Brait, B. (Org.) Bakhtin, *dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Unicamp, 1997.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Á. M., GANDIN, L. A. Educação em tempos de incertezas. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GARBER, M. *Vice-versa*: bissexualidade e o erotismo na vida cotidiana. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GARCEZ, K.G. O facebook como recurso para o ensino da língua inglesa. In.: *Anais Eletrônicos do V Seminário formação de professores e ensino de língua Inglesa,* v.5, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12736/2/FacebookRecursoEnsinoLinguaInglesa.pdf.

Acesso em 02/02/2025.

GARCIA, P. S. *Qualidade e Informática:* a escola pública do ano 2000. Artigo apresentado e publicado no Congresso Nacional de Informática Pública (CONIP) 1995.

GEE, J.P. Good video games good learning. Phi Kappa Phi Forum, v. 85, n.2, 2005.

_____ . *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave McMillan, 2007.

GENRO, M. E. H.; CAREGNATTO, C. E. Educação na e para a diversidade: nexos necessários. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.). Diversidade culturas: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade:* sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da USP, 1993.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de administração de empresas.* São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GOFFMAN, E. *Estigma:* notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1963/1988.

GOMEZ, J. A era da convergência. In: *Revista Isto é dinheiro*. São Paulo, v. 656, n. 3, p. 1-4, 2010.

GOSCIOLA, V. Redes sociais em narrativa transmídia: a pervasividade entre o real e as telas. In: *14.0 Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social*, Lima, Peru, 2012.

GUIMARÃES, P. S.; BARBOSA, O. L. *A Internet nunca esquece:* Consequências da" Cultura do Cancelamento" no debate público. Revista Pet Economia UFES, v. 1, n. 2, p. 13-17, 2020.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

———. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 6. d. Petropólis: Vozes, 2006b.

HAMILTON, M. *Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning*. London, 2000.

HAN, B.C. *Sociedade da Transparência*. Petropólis: Vozes, 2017.

HOBBS, R.; JENSEN, A. The past, present, and future of media literacy education. In: *Journal of Media Literacy Education*, v. 1, n. 1, p. 1-11, Montclair, 2009.

HOFF, T. et al. Do cancelamento ao dispositivo: discurso de ódio no contexto do consumo. In.: *Revista Comunicação Midiática*, v.17, n.2, p.44-56, jul-dez 2022.

JENKINS, H. *Textual poachers*: television fans e participatory culture. New York: Routledge, 1992.

———— .*Cultura da Convergência*. – 2. Ed. – São Paulo: Aleph, 2009.

———— . *Transmedia 202:* Further Reflections. Blog Confessions of an Aca-Fan. August 1, 2011. Disponível em: https://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html. Acesso em: 25/06/2024.

JENKINS, H.; HERR-STEPHENSON, B.; ALPER, M.; REILLY, E. T is for Transmedia: Learning through transmedia play. Los Angeles e New York: USC Annenberg Innovation Lab e The Joan Ganz Cooney Center, In Sesame Workshop, 2013. Disponível em: http://www.annenberglab.com/viewresearch/46. Acesso em: 12/02/2020.

JIMENEZ, M.L.J. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos. In: *Epistemologias do sul*, v.4. n.1, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/larae/Downloads/2020-1+EPSUL_A-8_Jimenez.pdf. Acesso em: 10/12/2024.

JUNG, C. G. *Tipos Psicológicos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

KAELLE, J. M. B.; FERREIRA, M. V.; FOFONCA, E. A apropriação dos multiletramentos pela BNCC: perspectivas para uma educação do século XXI. IN: *Dos letramentos aos multiletramentos:* percursos históricos e práticas escolares na cultura digital/ Eduardo Fofonca; Nuria Pons Vilardell Camas (Orgs) – Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021.

KALOGERAS, S. Storytelling: an ancient human technology and critical-creative pedagogy for transformative learning, In: *International Journal of Information and Communication Technology Education*, v. 9, n. 4, p. 113-122, 2013.

KELLNER, D. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learning and Digital Media*, v. 1, n. 1, p. 9-37, Oxford, 2004.

KENSKI, V. M. Tecnologias de ensino presencial e a distância. 3.ed. São Paulo, Papirus, 2003.

KINAST, P. *O impacto positive das redes sociais na sociedade*. Disponível em: https://www.oficinadanet.com.br/tecnologia/25827-o-impacto-positivo-das-de-redes-sociais-na-sociedade. Acesso em: 01/05/2023.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. – Campinas - SP: Mercado de Letras. Coleção Letramento, Educação a Sociedade, 1995.

_____ Os Significados do Letramento. 2ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

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

LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. In:*TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 455-472, Autumn 1995.

LÉVY, P. *O que é o Virtual?* Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIVINGSTONE, S. *Media Literacy and the challenge of new information and communication Technologies*. London: LSE Research Online, 2004.

MACEDO, R.M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. In: *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021.

MACHADO, M.C.J.; YOKOTA, R. MAHER, T. J. M. Geopolítica, identidade cultural e a língua espanhola no contexto brasileiro. PragMATIZES – *Revista Latino- Americana de Estudos em Cultura*, Niterói/RJ, Ano 11, n. 20 p. 386-405, março de 2021.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. *Narrativa transmídia e a Educação*: panorama e perspectivas, 2013 Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3. Acesso em 10 de agosto de 2022.

MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status* Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATOS, D.C.V.S. Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014.

_____ .Identidades em ebulição: relações étnico-raciais e de gênero/sexualidades na pesquisa em Linguística Aplicada. In: RAMALHO, C.; LIMA, G. O. S. (Orgs.). *Estudos linguísticos e literários - Edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS.* Aracaju: Criação, 2018, p. 179-202. Disponível em: https://12b71675-15f1-9a63-d2aab425e5e96368.filesusr.com/ugd/e6676e_f2860612b3d64f68b6f8192a912230cd.pdf Acesso em: 27 de setembro de 2022.

_____; Santos, J.A. Olhares suleados à educação linguística do espanhol: análise curricular dos cursos de Letras Espanhol da UFS. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 25, n. 02, p. 109-129, mai.-ago. 2022.Disponível em: https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/4216/3539. Acesso em: 14/01/2024.

MATTOS, A.M.A. O rinoceronte e o mundo uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: ROSEANA, R.P. et al. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MBEMBE, A. *Políticas da inimizade* Lisboa, PT: Antígona, 2017.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas. In: ORTIZ, M.L. y Silva, K.A. *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

MENEGOTTO, L.M.O; MACHADO, I. Bullying escolar na perspectiva dos professores. In.: *Estud. pesqui. psicol.* vol.18 no.1 Rio de Janeiro jan./abr. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100018. Acesso em; 12/10/2024.

MERLÍ. *Produção de Héctor Lozano*. Espanha: TV3, 2015-2017. Disponível em: https://www.netflix.com/browse Acesso em: 20 de junho de 2021.

MEUCCI, A.; MATUCK, A. A Criação de Identidades Virtuais através das Linguagens Digitais. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r0571-3.pdf. Acesso em 12/12/2024.

MINAYO, M. C. de S. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*, *10*(supl. 1), 07-18, 1994.

MISHLER, E., G. Storylines. *Craftartits’ narratives of identity.* Cambridge: Harvard University Press, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *Revista D.E.L.T.A*., vol.10, n.2, 1994. Disponível em: file:///C:/Users/larae/Downloads/45412-129939-1-SM.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

_____ . *Oficina de Linguística Aplicada:* a natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

_____ . Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucuionista. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

_____ . *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____ . Introdução. Fotografias da Línguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. IN: MOITA LOPES, L. P. 245 (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente:* Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTANERO, P. R. *Educação transmídia*: contribuições acerca da convergência em processos educacionais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11725/PauloMontanaro_PPGE_tese_EducacaoTransmidia_VersaoFinal_deposito.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29/06/2024.

MONTEIRO, L. *Identificação jogador- personagem*: uma relação comportamental. XII SBGames – São Paulo – SP – Brazil, October 16-18, 2013.

MORAES, M. C. Transdisciplinaridade, criatividade e educação. Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, B. D. *Educomunicação, Ciência e Outros Saberes*: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias. Trabalho apresentado no VII Encontro Brasileiro de Educomunicação e V Global Mil Week – UNESCO. São Paulo, USP, 2017.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTA, K.M.S. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MOURA, R. *Redes sociais reduzem noção de vergonha, diálogo e empatia, diz psicoterapeuta americano*. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-42197265. Acesso em: 01/05/2023.

MOYSÉS, L. *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas: Papirus, 1997.

MURRAY, J. H. *Hamlet no Holodeck*: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo, Itaú Cultural, UNESP, 2003.

MUSSIO, S.C. Reflexões sobre o conceito de letramento segundo os ditames da cultura digital. In.: Revista Entrelinhas – Vol. 9, n. 2 (jul./dez. 2016). Disponível em:

file:///C:/Users/larae/Downloads/editor,+2-+9342+30048+(3).pdf. Acesso em: 24/06/2024.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisa em administração.* São Paulo, v.1, nº03, 2ºsem/1996.

NUNES, C. Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis. In: NUNES, C. A. R.; GOMES, C. (Orgs.). *Direitos humanos, educação e democracia*. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

OLIVEIRA, H. F. de. *À flor da (terceira) idade:* crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2010.

OLVEIRA, L. E. *A narrativa digital em língua espanhola: leitura e produção de sentidos.* São Cristóvão. 2018. 114 p. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11474/2/LARA_EMANUELLA_SILVA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 10/10/2023.

OTTONI, M. A. R. O papel dos/as educadores/as como intelectuais transformadores/ as e a construção de uma consciência linguística crítica. In: *Revista Olhares e trilhas*. Uberlândia, Ano VIII, n. 8, p. 91-97, 2007.

PAIVA, V. L. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima T. C. (org.) *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*: reflexão e prática. São Paulo: Claraluz, 2005.

PARAQUETT, M. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera (E/LE). In: ZIMMERMANN, Rosane Innig e KELLER, Tânia Mara Goellner (Orgs.) *Cuestiones de Literatura cultura y lingüística aplicada*: prácticas en lengua española. Passo Fundo/RS: UPF, 2007, p.52-70.

_____. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. In: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n. 6 (3), p. 1-23, 2009. Disponível em: https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530f2310717fe.pdf. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

_____A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e Transdiciplinaridade*. CampinasSP: Mercado de Letras, 1998.

_____Critical Applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics. Oxford:* Blackwell Publishing, 2004.

PEREIRA, A.L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: ROSEANA, R.P. et al. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERSE, E.; RUBIN, A. Chronic Loneliness and Television Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 34(1), 37-53. https://doi.org/10.1080/08838159009386724.

PINHEIRO, P. *Multiletramentos em teoria e prática:* desafios para a escola de hoje. 1. ed. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), v. 1, 2017.

PRATTEN, R. *Getting started in transmedia storytelling*: a pratical guide for beginners. 2. ed. Lexington: Createspace Independent Publishing Platform, 2015.

RANGEL, N.F.A. *O ativismo gordo em campo:* política, identidade e construção de significados. Dissertação de mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em sociologia política. Florianópolis, 2018.

REIS, S.C.et. al. Explorando a rede social educacional no ensino de línguas: possibilidades, gêneros e multiletramentos. In.: *CINTED-UFRGS*, V. 12 Nº 1, julho, 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/50280/31410. Acesso em 01/02/2025.

RICARDO, W.P. O uso das redes sociais no ensino de língua materna: extrapolando as paredes da escola. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27036/18712. Acesso em 05/02/2025.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (orgs.) *Práticas de Multiletramentos e letramento crítico:* outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ROCHA, R.; FILHO, L.J.M. Base Nacional Comum e a hegemonia da língua inglesa como língua estrangeira: a sociedade civil como interventora. In: *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 42, p. 1-12, e-15212, 2020.

RODRIGUES, M. E.S.; Risco de suicídio em jovens com transtornos de ansiedade: estudo de base populacional. In.: *Artigos • Psico-USF* 17 (1) • Abr 2012 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/QLSmZ66CtVQPqJ67RMQZJgr/#. Acesso em: 12/08/2024.

RODRIGUES, R. Educação e psicanálise: a prática educativa e a produção da subjetividade. In: *Mental* v.7 n.12 Barbacena jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272009000100004. Acesso em: 30/11/2023.

RODRIGUES, P.; BIDARRA, J. *Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices, International Journal of Emerging Technologies in Learning* – iJET, v. 9, n. 6, 2014. Disponível em: https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/4134. Acesso em: 12/10/2022.

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

SANTAELLA, Lucia. Desafios da Aprendizagem Ubíqua para a Educação. In: *Comunicação ubíqua:* Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____ .Transmídia mania. In: *MSG – Revista de Comunicação e Cultura.* São Paulo: Aberje/ Lazuli Editora, nº 10, ano 4, p. 34-35, 2015.

_____. A potência expansionista da narrativa. In: Santaella, L.; Massarolo, J.; Nesteriuk, S. (Org.), *Desafios da transmídia:* processos e poéticas. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, B. S. et. al. As epistemologías do sul num mundo fora do mapa. In: *DOSSIÊ* Sociologias 18 (43); Sep-Dec 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/#. Acesso em: 05/06/2024.

SANTOS, J.S. Black matters: uma bússola apontada para a raça a bordo da nau 'formação de professores/as de inglês'. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/larae/Downloads/tese_joelma_silva_santos.pdf. Acesso em: 05/06/2024.

SCHWANDT, T. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social construtionism. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 189-213.

SCOLARI, C. *Alfabetismo transmedia*: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. Revista Telos, n. 103. Madrid: Fundación Telefónica, 2016. Disponível em: https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788?locale-attribute=es. Acesso em: 26/06/2024.

_____ et al. *Teens, Media and Collaborative Cultures:* Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom. TRANSLITERACY - H2020 Research and Innovation Actions Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_e. Acesso em: 20/07/2024.

SEFFNER, F. Representações da masculinidade bissexual: um estudo a partir dos informantes da rede bis- Brasil. In: CÁCERES, C.F. et al. Ciudadanía sexual en América latina: abriendo el debate. Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2004.

SETTON, M. G. *Mídia e educação*. Contexto: São Paulo, 2010.

SÉRVIO, P.P.P. Identidade como identificações- diferença como devir. In: Monteiro, R. H.; ROCHA, C. (orgs*.). Anais do V Seminário acional de Pesquisa em arte e cultura Visual*. Goiânia, UFG, FV, 2012.

SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*: multiculturalismo e Representação. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2006.

SIBILIA, P*. O show do eu:* a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, F. S.; SERAFIM, M.L*. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem:* com a palavra o adolescente. In: SOUSA, RP., et al., orgs. Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T.T. Identidade e diferença: impertinências. In: *Educação & sociedade*. ano XX, n.79, agosto, 2002.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, A.A.N; SOBRAL, M.N. Redes sociais e ensino: possibilidades e desafios. In*.: VI Colóquio de Educação e Contemporaneidade.* São Cristóvão, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10177/12/11.pdf. Acesso em: 01/02/2025.

SOUZA, A. P. R. et. al. *A concepção sociointeracionista do ensino do inglês*. O professor e o livro didático. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/larae/Downloads/Dialnet-AConcepcaoSociointeracionistaNoEnsinoDoIngles-5161730%20(1).pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

SOUZA, E.L. *Sei navegar na internet*: serei eu um letrado digital? Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2015.

SOUZA, T.Q.; OLIVEIRA, D. S. *A inclusão da língua espanhola na educação brasileira*. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/art igos/tassi_art.pdf. Acesso em: 30/10/2022.

STREET, B. Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

SULER, J. Identity Management in cyberspace. Journal of Applied Psychoanalytic Studies, Vol. 4 (4), 455-459, October 2002. Disponível em: file:///C:/Users/larae/Downloads/identity_management_cyberspace.pdf. Acesso em 06/12/2024.

SZWAKO; J. *Identidades líquidas.* Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/ysNN76YvCz5SRkzmQgq4sBf/?format=pdf. Acesso em: 12/12/2024.

TEXEIRA, E. O que é letramento midiático? Disponível em: https://elaineteixeira.pro.br/wp-content/uploads/2023/03/Letramento-midiatico_compressed.pdf. Acesso em: 13/08/2024.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: *Complexidade:* redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, N. *A nova fase da sociedade do espetáculo*. Carta Maior, 2015. Disponível em: Acesso em: 12/02/2025.

UNESCO, Y. *Media and Information Literacy*: Reinforcing Human Rights, Countering, Radicalization and Extremism. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016.

VARO D.; D. & CUADRO M. R. Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *redELE* - Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera. n. 25, p. 93-118,2013. Disponível em: https://www.academia.edu/22542552/Twitter_y_la_ense%C3%B1anza_del_espa%C3%B1ol_como_segunda_lengua. Acesso em: 15/12/2023.

VENTURA, A. et.al. *Bullying e formação de professores*: contributos para um diagnóstico. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Ns9z36JkLNdjdyWxJ87g4CB/?lang=pt#. Acesso em: 12/10/2024.

VIANNA, C.; SITO, L.; VALSECHI, M.; PEREIRA, S. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (org.). Significados e Ressignificações do Letramento. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. In: *EccoS – Rev*. Cient., São Paulo, n. 48, p. 317-337, jan./mar. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/larae/Desktop/Doutorado/A%20narrativa%20transm%C3%ADdia%20no%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem%20para%20adolescentes.pdf. Acesso em: 23/12/2023.

VIEIRA, D.D.; MARTINS, G.P.C. A busca de si e a identidade sociocultural no ciberespaço. In.: *Luminária*, União da Vitória, v, 17, n. 02, 2015.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, V.N.; BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1992.

WOLCOTT, H. F. Posturing in qualitative research. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education.* San Diego: Academic Press, 1992.

YUNES, E. Prefácio difícil. In: GREGÓRIO FILHO, F. *Guardados do coração:* memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais, 1998.

ZACCHI, V. J. Linguagem e cultura na construção da identidade do sem terra. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009.

_____ . Cânone literário, tradução entre mídias e ensino de literaturas de língua inglesa. In: Polifonia, Cuiabá –MT, v. 22, nº 32, p. 86 – 103, jul-dez, 2015.

_____. Identidade em Jogos Digitais: Entre a Identificação e a Mecânica do Jogo. In:. Línguas e Letras. Disponível em: https://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20411/pdf. Acesso em 06/12/2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – EMENTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS

PLANO DE CURSO

IDENTIFICAÇAO			
Disciplina	Compreensão e Expressão Oral emLíngua Espanhola I	**Código**	LETR0454
Pré-requisito		**Carga horária**	60h
Professor	Lara Emanuella e João Paulo.	**Créditos**	04
Contato:	laraemanuela@live.com	**Semestre**	2020/1

EMENTA

Término do estudo da língua espanhola através dos atos de linguagens, em nível básico. Desenvolvimento dasquatro habilidades comunicativas básicas, priorizando a compreensão e a expressão oral em Lína Espanhola.

OBJETIVOS

1. **GERAL**

- Desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral, a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada Crítica e através do projeto transmídia

2. **ESPECÍFICOS**

- Dar ênfase ao desenvolvimento das habilidades de compreensão (ouvir e ler) e de produção (falar e escrever)em ELE;
- Conhecer e discutir alguns tópicos sobre a transmídia e a aprendizagem de língua estrangeira;
- Desenvolver práticas escritas e orais em redes sociais;
- Desenvolver uma transmídia que circule em diferentes plataformas;
- Contribuir com a formação integral dos alunos, valorizando a reflexão e o senso crítico ao tratar das mais diversas temáticas, linguísticas ou não.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Temas Geradores

- Diversidade e Pluralidade Cultural
- Aceitação e diferença

Conteúdos Sistêmicos

- A Línguística Aplicada Crítica na aprendizagem de língua estrangeira;
- A expressão e a compreensão oral e seus elementos;
- Aprendizagem ELE;
- Propostas práticas de atividades orais;

METODOLOGIA

- Classes participativas via meet;
- Leituras e análises dos textos selecionados;
- Apresentações orais;
- Desenvolvimento de uma transmídia nas redes sociais;
- Participação em ambientes virtuais de aprendizagem.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Google Meet
- Material digital;
- SIGAA;
- Redes sociais

FORMAS DE AVALIAÇÃO

1) AVALIAÇÃO POR TAREFAS (10.0)
A primeira nota será das tarefas que os grupos irão desenvolver nas redes sociais.

2) Desenvolvimento do projeto (10.0)
A segunda nota será do projeto transmídia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARALO, M. La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros, 2004.
- FERNÁNDEZ, J.O. La expresión oral – Persuasión: oratoria moderna, presentaciones orales efectivas, técnicas –estrategias, ejercicios. Buenos Aires: Lumiere, 2005.
- BERGES, M. G.T. La comprensión auditiva. En: LOBATO, S. J. y GARGALLO, I. S. (org.). Vademécum para laformación de profesores. Madrid: SGEL, 2004.
- GÓMEZ, R. P. La expresión oral. En: LOBATO, S. J. y GARGALLO, I. S. (org.). Vademécum para la formación deprofesores. Madrid: SGEL, 2004.
- SANTOS GARGALLO, I. Linguística aplicada a La enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.Madrid: Arco Libros, 2004.

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) A narrativa Transmídea no Aprendizado de Idiomas: colaboração e interação em múltiplas plataformas, conduzida por Lara Emanuella da Silva Oliveira. Este estudo tem por objetivo investigar como a narrativa transmídia, pode contribuir para o ensino- aprendizagem do espanhol como língua estrangeira desde uma perspectiva da Linguística Aplicada Crítica. Além disso, tentaremos analisar as possibilidades educacionais que a transmídia pode oferecer.

Você foi selecionado(a) por participar da disciplina Expressão Oral em Língua Espanhola I, ministrada por mim na Universidade Federal de Sergipe. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação não implicará em gastos para os participantes.

Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em assistir as aulas remotas bem como realizar as atividades propostas nas redes sociais (gravação de vídeos e postagens nas plataformas selecionadas). Além disso, os envolvidos na investigação deverão se comprometer a participar dos debates em sala de aula e a responder ao questionário que será aplicado ao final da disciplina.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso não se sinta esclarecido, o voluntário pode procurar o pesquisador responsável: Lara Emanuella da Silva Oliveira, através do e-mail: laraemanuela@live.com ou do telefone pessoal (79)99630-1700

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Aracaju, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____