



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
TECNOLÓGICA

FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES

**O QUE EMERGE DAS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS FEMINISTAS COM  
ORIGEM EM CANÇÕES BRASILEIRAS CRIADAS POR ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO**

Recife

2024

FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES

**O QUE EMERGE DAS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS FEMINISTAS COM  
ORIGEM EM CANÇÕES BRASILEIRAS CRIADAS POR ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título doutora em Educação Tecnológica. Área de concentração do EDUMATEC: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Thelma Panerai Alves

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Soares, Fabiana de Barros Monteiro.

O que emerge das narrativas transmidiáticas feministas com origem em canções brasileiras criadas por estudantes do ensino médio / Fabiana de Barros Monteiro Soares. - Recife, 2024.

174f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2024.

Orientação: Thelma Panerai Alves.

1. Narrativas transmidiáticas; 2. Narrativas feministas; 3. Feminismos; 4. Canções populares; 5. Ensino; 6. Educação. I. Alves, Thelma Panerai. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES**

**O QUE EMERGE DAS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS FEMINISTAS COM  
ORIGEM EM CANÇÕES BRASILEIRAS CRIADAS POR ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título doutora em Educação Tecnológica. Área de concentração do EDUMATEC: Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em 31/07/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Dra. THELMA PANERAI ALVES, UFPE**

**Presidente e Orientadora**

---

**Dr. ALEJO GONZÁLEZ LÓPES LEDESMA, UBA (Argentina)**

**Examinador Externo à Instituição,**

---

**Dr. RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA, UPE**

**Examinador Externo à Instituição**

---

**Dra. ANA BEATRIZ GOMES PIMENTA DE CARVALHO, UFPE**

**Examinadora Interna**

---

**Dra. PATRICIA SMITH CAVALCANTE, UFPE**

**Examinadora Interna**

Para Ana Júlia e Ana Carolina. Que as transformações venham. Que possamos apenas ser.

## AGRADECIMENTOS

Esta tese tem uma autora e uma orientadora, mas não só. Não se chega ao fim de um trabalho desses sozinha. Chego ao final dessa etapa muito agradecida por tudo o que vivi nesse período e a todos que cooperaram para isso.

Começo agradecendo às (aos) estudantes da escola onde realizei minha pesquisa de campo, por terem me dado a possibilidade de pôr em prática minhas ideias, por terem confiado em minha escuta e compartilhado temas por vezes sensíveis. Agradeço à Professora Sandra Gomes, por compartilhar seu espaço de trabalho comigo e me ajudar a conduzir os encontros.

Agradeço a todas, todos e todes que fazem parte do EDUMATEC, às(aos) professoras(es), ao pessoal da secretaria, todos sempre atentos e disponíveis.

Agradeço à turma do MDMI, pelos incentivos, discussões e aprendizados durante essa jornada.

Agradeço à minha banca, professores que me ajudaram a enxergar mais além, dentro do universo que pesquisei. Ao final da escrita, percebo que todos vocês estão aqui comigo no meu texto. Vocês foram base para todas as etapas das minhas discussões. Que responsabilidade a minha trazê-los aqui. Espero que eu tenha conseguido representá-las(os) bem.

Agradeço às (aos) colegas da turma de 2021 e aos demais participantes da disciplina de Seminários. Aprendemos e nos divertimos muito durante as aulas. Em especial, ao meu grupo de estudo-apoio-café: Bianca, Cassiano, Cláudia Bezerra e Lillian. Dividir as ‘brincas’ com vocês, deixou o caminho mais suave. Espero que nossa amizade siga firme.

À minha querida orientadora Professora Thelma Panerai, que sorte a minha o meu nome ter caído no seu colo. Exatamente isso: no seu colo! Agradeço a escuta paciente, as sugestões, a doçura na hora de me acalmar, os puxões de orelha na hora de me fazer acordar. Desejo que, dessa relação institucional de respeito mútuo, nasça uma bela amizade.

Agradeço à minha família. Aos meus pais, Tetê e Edgard, por sempre apoiarem as minhas escolhas e estarem sempre por perto para dizer que vai dar tudo certo. Às minhas irmãs, Luciana e Eliana, mulheres, mães, professoras como eu. Nossas trocas são minhas melhores fontes de inspiração para tudo nessa vida. Ao amor da minha vida, Paulo Ricardo, primeiro sempre a embarcar comigo nos meus sonhos. Obrigada por achar graça em tudo e tornar os dias mais leves.

Um agradecimento especial às minhas filhas, Juju e Carol. Mamãe ama vocês até o infinito, indo e voltando. Desculpem as ausências. Espero que meu gosto pelos estudos seja

exemplo para vocês. Espero que meus posicionamentos e lutas alcancem vocês de alguma forma.

Por fim, agradeço às Deusas e Deuses desse universo, pela saúde e inteligência que me acompanham até aqui. À minha Santa Ana por interceder sempre por mim.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001."

Eu canto suave  
Eu não desafino  
Eu faço tudo certinho

Mas é tanta raiva aqui dentro  
Não dá pra ser acostumada  
Herdei dos antigos e sei direitinho  
A história que não foi contada  
[...]

Eu vou cantar por mim  
Por minha mãe  
Por minha avó  
Por minha bisa

As coisas que elas um dia  
Calaram  
Sofreram  
Lutaram  
E morreram  
Pra que hoje eu esteja viva

(FERRO, Flaira; CARVALHO, Igor. Faminta)

## RESUMO

A presente pesquisa de tese foi desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais (MDMI), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), na linha de pesquisa Educação Tecnológica, e analisa o que emerge das narrativas transmidiáticas de estudantes do ensino médio quando usamos canções brasileiras para falar de feminismos. Como objetivos específicos trazemos os seguintes pontos: 1) Verificar exemplos do uso de narrativas transmidiáticas na educação; 2) Identificar exemplos da utilização da canção popular para fins pedagógicos na discussão sobre feminismos; 3) Caracterizar as produções das (dos) estudantes a partir dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas; e 4) Analisar as narrativas transmidiáticas feministas resultantes das intervenções propostas a partir dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas. Essa é uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa e com objetivo exploratório. Como procedimento técnico, optamos pela pesquisa-intervenção. As (Os) participantes dessa pesquisa foram jovens da 3ª série do ensino médio de uma escola de referência da rede estadual de educação de Pernambuco. Os dados coletados foram as produções e falas das (os) estudantes durante as intervenções realizadas na escola-campo de pesquisa e foram analisados a partir da metodologia de codificação por ciclos de Saldaña (2021) à luz dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas sistematizados por Silva (2022). Os resultados da pesquisa mostraram ampliações de caráter narrativo a partir da letra de canções, as quais puderam oferecer reflexões sobre feminismos. As (os) estudantes se mobilizaram para elaborar estratégias para a criação de universos transmidiáticos trazendo a disseminação das histórias por múltiplos meios, com intertextualidade e compreensão aditiva e assim, confirmaram a tese de que propor a ampliação das narrativas transmidiáticas feministas com origem em canções brasileiras faz crescer os repertórios culturais das(os) estudantes e traz ao coletivo de jovens a possibilidade de conhecer, nomear e enfrentar problemas que as próprias estudantes e outras mulheres em seus entornos convivem todos os dias.

**Palavras-chave:** narrativas transmidiáticas; narrativas feministas; feminismos; canções populares; ensino; educação.

## ABSTRACT

This thesis research, developed within the Digital Media and Intercultural Mediation (MDMI) research group, linked to the Postgraduate Programme in Mathematical and Technological Education (EDUMATEC), in the Technological Education research line, analyses what emerges from secondary school students' transmedia narratives when we use Brazilian music to talk about feminisms. The specific objectives are 1) to verify examples of the use of transmedia narratives in education; 2) to identify examples of the use of popular music for pedagogical purposes in the discussion of feminisms; 3) to characterise the students' productions based on the evaluative indicators of transmedia competences; and 4) to analyse the feminist transmedia narratives resulting from the proposed interventions based on the evaluative indicators of transmedia competences. This is applied research with a qualitative approach and exploratory objectives. As a technical procedure, we have chosen the intervention-research. The participants in this research were students in the 3rd year of secondary school at a reference public school in Pernambuco. The data, - the students' productions and speeches, were collected during the interventions at the school where the research was carried out. The analyses were made by using Saldaña's (2021) method of coding qualitative data by cycles in the light of the evaluative indicators of transmedia competences systematized by Silva (2022). The results of the research showed an expansion of the narrative character of the song lyrics, which were able to offer reflections on feminism. The students mobilized themselves to develop strategies for creating transmedia universes, disseminating the stories through multiple media, with intertextuality and additive understanding, and thus confirmed the thesis that proposing the expansion of feminist transmedia narratives based on Brazilian songs increases the students' cultural repertoires and gives the collective of young people the possibility of getting to know, naming and confronting problems that the students themselves and other women around them live with every day.

**Keywords:** transmedia narratives; feminist narratives; feminisms; Brazilian popular songs; teaching; education.

## RESUMEN

Esta investigación de tesis se desarrolló en el ámbito del grupo de investigación Medios Digitales y Mediación Intercultural (MDMI), vinculado al Programa de Postgrado en Educación Matemática y Tecnológica (EDUMATEC), en la línea de investigación Educación Tecnológica, y analiza lo que emerge de las narrativas transmediáticas de las (los) estudiantes de escuela secundaria cuando utilizamos música brasileña para hablar de feminismos. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) Verificar ejemplos de uso de narrativas transmediáticas en educación; 2) Identificar ejemplos de uso de música popular con fines pedagógicos en la discusión de los feminismos; 3) Caracterizar las producciones de las (los) estudiantes a partir de los indicadores evaluativos de competencias transmediáticas; y 4) Analizar las narrativas transmediáticas feministas resultantes de las intervenciones propuestas a partir de los indicadores evaluativos de competencias transmediáticas. Se trata de una investigación aplicada con un enfoque cualitativo y objetivos exploratorios. Como procedimiento técnico, optamos por la investigación-intervención. Las (los) participantes en esta investigación fueron jóvenes de 3° de secundaria de una escuela pública de referencia del estado de Pernambuco. Los datos recogidos fueron las producciones y discursos de las (los) estudiantes durante las intervenciones realizadas en la escuela y se analizaron utilizando la metodología de codificación por ciclos de Saldaña (2021) a la luz de los indicadores evaluativos de competencias transmediáticas sistematizados por Silva (2022). Los resultados de la investigación mostraron una ampliación del carácter narrativo de las letras de las canciones, que pudieron ofrecer reflexiones sobre el feminismo. Las alumnas se movilizaron para desarrollar estrategias de creación de universos transmediáticos, diseminando las historias a través de múltiples medios, con intertextualidad y comprensión aditiva, y confirmaron así la tesis de que proponer la expansión de narrativas transmediáticas feministas a partir de canciones brasileñas aumenta los repertorios culturales de las alumnas y da al colectivo de jóvenes la posibilidad de conocer, nombrar y enfrentar problemas que las propias alumnas y otras mujeres de su entorno viven todos los días.

**Palabras clave:** narrativas transmedia; narrativas feministas; feminismos; canciones populares brasileñas; enseñanza; educación.

## RÉSUMÉ

Cette thèse a été développée dans le cadre du groupe de recherche Médias Numériques et Médiation Interculturelle (MDMI), lié au Programme de Hautes Études en Éducation Mathématique et Technologique (EDUMATEC), dans la ligne de recherche Éducation Technologique, et analyse ce qui émerge des narratifs transmédias des élèves de l'école secondaire lorsque nous utilisons la musique brésilienne pour parler des féminismes. Les objectifs spécifiques sont les suivants: 1) vérifier des exemples d'utilisation de narratifs transmédias dans l'éducation; 2) identifier des exemples d'utilisation de musique populaire à des fins pédagogiques dans la discussion sur les féminismes; 3) caractériser les productions des élèves sur la base des indicateurs d'évaluation des compétences transmédias; et 4) analyser les narratifs transmédias féministes résultant des interventions proposées sur la base des indicateurs d'évaluation des compétences transmédias. Il s'agit d'une recherche appliquée avec une approche qualitative et des objectifs exploratoires. Sur le plan technique, nous avons opté pour la recherche-intervention. Les participants à cette recherche étaient des élèves en troisième année d'école secondaire dans une école publique et de référence de l'État de Pernambuco. Les données collectées sont les productions et les discours des élèves lors des interventions réalisées dans l'école et ont été analysées à l'aide de la méthodologie de codage par cycles de Saldaña (2021) à la lumière des indicateurs d'évaluation des compétences transmédias systématisés par Silva (2022). Les résultats de la recherche ont montré une expansion du caractère narratif des paroles de la chanson, qui ont pu offrir des réflexions sur le féminisme. Les étudiants se sont mobilisés pour développer des stratégies de création d'univers transmédia, en diffusant les histoires par le biais de médias multiples, avec l'intertextualité et la compréhension additive, et ont ainsi confirmé la thèse selon laquelle proposer l'expansion de récits transmédia féministes basés sur des chansons brésiennes augmente les répertoires culturels des étudiants et donne au collectif de jeunes la possibilité de connaître, de nommer et de confronter les problèmes que les étudiants eux-mêmes et d'autres femmes de leur environnement vivent tous les jours.

**Mots-clés** : récits transmédias; récits féministes; féminismes; chansons populaires brésiennes ; enseignement ; éducation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Descrição das etapas realizadas do Ciclo de Saldaña na RSL	30
Figura 2 - Representação Gráfica dos Indicadores Avaliativos de Competências Transmidiáticas	522
Figura 3- Postagem com imagem e comentário sobre a decisão de Chico não mais cantar 'Com açúcar, com afeto'	834
Figura 4- Comentários sobre postagem com imagem e comentário sobre a decisão de Chico não mais cantar 'Com açúcar, com afeto'	84
Figura 5- Memes adaptados para discussão em sala	85
Figura 6- Memes originais	86
Figura 7 - Nuvem de palavras com temas das músicas escutadas pelos respondentes	1011
Figura 8 - Etapas do Ciclo de Codificação	1255
Figura 9- Recortes das produções do grupo 'Mulher do fim do mundo'	128
Figura 10 - Rascunhos do grupo 'Melhor sozinha'	1299
Figura 11 – Etapas do Ciclo de Codificação	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Elementos obrigatórios de uma RSL	24
Quadro 2- Achados do Portal Periódicos da CAPES	26
Quadro 3 – Achados da base RCAAP	26
Quadro 4- Achados da base BDTD	27
Quadro 5 – Achados da base SciELO	27
Quadro 6- Encadeamentos exitosos e número de trabalhos encontrados em cada repositório	28
Quadro 7- Descrição dos códigos para análise dos documentos	29
Quadro 8 - Lista dos artigos analisados na RSL	31
Quadro 9- Lista das teses e dissertações analisadas na RSL	35
Quadro 10- Lista das RSL analisadas dentro dessa RSL	39
Quadro 11 – Texto da postagem no perfil do Instagram @historia_em_retalhos	833
Quadro 12 - Relação entre objetivos específicos x instrumentos x análise dos dados	94
Quadro 13 - Seleção de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas	96
Quadro 14 - Relação entre os objetivos específicos e os indicadores transmidiáticos	97
Quadro 15 – Letra da canção Com açúcar, com afeto	
1066	
Quadro 16 - Letras das canções da 2ª Intervenção Pedagógica	126

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Redes sociais mais usadas pelas(os) estudantes respondentes	101
Gráfico 2 - Respostas sobre ter conhecimento dessas falas machistas	1022
Gráfico 3- Diagrama de Sankey – Fluxo dos códigos X gêneros	110
Gráfico 4 - Diagrama de Sankey para caracterização das competências transmidiáticas	114
Gráfico 5 – Diagrama de Sankey para análise das narrativas transmidiáticas feministas	117
Gráfico 6 - Diagrama de Sankey para caracterização das competências transmidiáticas	130
Gráfico 7 - Diagrama de Sankey para análise das narrativas transmidiáticas feministas	

**Erro! Indicador não definido.**

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Grupos da turma D x ideias de NT a partir da canção 'Com açúcar, com afeto'	88
Tabela 2- Respostas das(os) estudantes para as perguntas sexistas do questionário	103
Tabela 3- Descrição das 22 produções realizadas na 1ª Intervenção Pedagógica	107
Tabela 4- Classificação das produções quanto ao gênero e ao formato	1088
Tabela 5- Descrição dos códigos e número de citações correspondentes	109
Tabela 6 - Descrição dos códigos de análise para o Ciclo 2	112
Tabela 7- Descrição dos códigos de análise para o Ciclo 3	116
Tabela 8 - Descrição dos trabalhos selecionados para as análises da 2ª intervenção pedagógica	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
NT	Narrativas Transmidiáticas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBC	Sociedade Brasileira de Computação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA</b>	22
2.1 PROTOCOLO	23
2.2 RESULTADOS DA RSL	30
<b>3. NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA ÀS COMPETÊNCIAS TRANSMIDIÁTICAS</b>	42
3.1 COMPETÊNCIAS TRANSMIDIÁTICAS	50
<b>4. A BNCC E A INVISIBILIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE GÊNERO</b>	53
<b>5. FEMINISMOS</b>	61
5.1 PARALELOS HISTÓRICOS	62
5.2 FEMINISMO INTERSECCIONAL	68
5.3 CANÇÕES BRASILEIRAS PARA ENSINAR FEMINISMOS	69
<b>6. METODOLOGIA</b>	75
6.1 A NATUREZA DA PESQUISA	76
6.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	77
6.3 PROCEDIMENTO: PESQUISA-INTERVENÇÃO	78
6.4 SUJEITOS DA PESQUISA	79
6.5 O CAMPO DE PESQUISA	80
6.6 OS INSTRUMENTOS DE COLETA	81
6.7 OS ENCONTROS E AS ATIVIDADES PROPOSTAS	82
6.7.1 O 1º Encontro	82
6.7.2 O 2º Encontro	87
6.7.3 O 3º Encontro	88
6.7.4 O 4º Encontro	90
6.7.5 O 5º Encontro	92
6.7.6 O 6º Encontro	92

6.8 FORMAS DE ANÁLISES DOS DADOS	93
<b>7. ANÁLISES E RESULTADOS</b>	99
7.1 OS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO INICIAL	100
7.2 AS PRODUÇÕES DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	106
7.3 AS PRODUÇÕES DA SEGUNDA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	126
7.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	137
<b>8. CONCLUSÕES</b>	142
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA ASSINADA	155
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS)	156
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)	158
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO INICIAL – GOOGLE FORM	162
ANEXO A – LETRA DA CANÇÃO ‘COM AÇÚCAR, COM AFETO’	162
ANEXO B - LETRA DA CANÇÃO ‘MULHER DO FIM DO MUNDO’	171
ANEXO C – LETRA DA CANÇÃO ‘MELHOR SOZINHA’	173

## 1. INTRODUÇÃO

*“- Ô mãe, me explica, me ensina, me diz o que é feminina?*

*- Não é no cabelo, no denço ou no olhar, é ser menina por todo lugar.*

*- Então me ilumina, me diz como é que termina?*

*- Termina na hora de recomeçar, dobra uma esquina no mesmo lugar. Costura o fio da vida só pra poder cortar.*

*Depois se larga no mundo pra nunca mais voltar.”*

*Canta: Joyce.*

MORENO, Joyce. Feminina.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

No início desse capítulo teço o fio da minha caminhada até aqui para apresentar como nasceu minha pesquisa. Afinal, se pensarmos na formalidade do mundo acadêmico, em seus editais e normas, essa informação poderia ser dada de forma pragmática, pois sabemos o que se espera de um projeto de doutorado. Entretanto, se pensarmos no desejo embrionário que faz nascer cada projeto, certamente não seremos capazes de imaginar o que leva pessoas a se dedicarem à investigação de um problema de pesquisa por tantos anos. Cada projeto é único, porque são únicas as experiências da (o) pesquisadora(o). Sendo assim, considero importante neste primeiro momento escrever sobre o meu desejo e o porquê deste trabalho.

O que me trouxe até aqui foi uma vida acadêmica bem interdisciplinar, a responsabilidade de ocupar meu lugar de fala e uma paixão pela cultura brasileira, especialmente a música. Minha formação inicial foi nas ciências ditas duras: a engenharia. Na mesma época, fiz um curso preparatório para ser professora de língua inglesa e foi na sala de aula que me encontrei como profissional e vi a possibilidade de colaborar como cidadã para o mundo. Nesse ambiente, percebi rapidamente a chance que tinha de contribuir para uma

formação, além da curricular, das pessoas com quem compartilhava um ambiente de sala de aula.

Logo veio a necessidade de estudar mais sobre teorias de aprendizagens e metodologias de ensino. Fiz uma Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, depois um Mestrado em Engenharia da Computação e, por fim, o Curso de Letras (Português-Inglês). Sim. Nessa ordem. Sei o estranhamento que meu currículo pouco ortodoxo causa nas pessoas. Hoje bem menos do que antes. Entretanto, já mais madura, olho para trás e percebo que o interesse pela educação e pelas tecnologias sempre estiveram presentes na minha formação profissional e continuada. E encontro sentido nesse emaranhado de conhecimentos acumulados.

Quis trazer as canções brasileiras<sup>1</sup> para a pesquisa, pois a música esteve muito presente em minha vida. Como professora, sempre achei um excelente recurso a ser explorado. As letras, a melodia, o ritmo. Podemos explorar a linguagem normativa, a história, a arte, a poesia, a imaginação. No lado pessoal, ela sempre foi meu refúgio. Canto e toco violão e piano como *hobbies*. Me encanta descobrir novos talentos, principalmente novos compositores. Sou muito atenta às letras. Então pensei: a essa altura da minha vida, se eu tiver que enfrentar um doutorado, a música haverá de ser minha parceira.

Além da música, queria que meu trabalho fosse interdisciplinar. Gostaria que o que construísse durante esse processo perpassasse por diferentes áreas do currículo formal, entrelaçando os conhecimentos com algo que extrapolasse os muros da escola. Foi aí que decidi tratar de feminismos. E por quê? Para ouvir as estudantes e compartilhar de momentos de escuta, refletindo junto com todos numa sala de aula, que acredito ser o melhor espaço para quebrar velhos conceitos e estereótipos e desenvolver novas visões de mundo.

Registro que tenho total noção do privilégio que usufruo por ser branca, de classe média-alta, com alto grau de instrução. Contudo, isso não me fez insensível às violências sofridas por outras mulheres, nem completamente protegida delas, nem isenta de omitir opinião, nem alienada do mundo que me cerca. Como nos diz Heloísa Hollanda<sup>2</sup> (2020, p. 33), “é nessa consciência diferencial que talvez tenhamos a chave para derrubar o muro entre as mulheres

---

<sup>1</sup> Canções brasileiras. Durante todo o trabalho sempre que ocorrer uma referência às palavras: música, canção, música popular brasileira, música popular ou canção popular; queremos nos referir às letras das canções. No Brasil intercambiamos muito os termos, mas especificamente a palavra música é um termo mais amplo e se refere a qualquer composição sonora organizada, envolvendo melodia, harmonia, ritmo e timbre que podem contar ou não com palavras ou vocais e abrangem diversos gêneros e estilos. Já a palavra canção é uma composição musical que inclui letras. Em resumo, toda canção é uma música, mas nem toda música é uma canção (Lima, 2010).

<sup>2</sup> Durante todo o trabalho sempre que ocorrer uma referência a uma escritora ou pesquisadora, seu nome e sobrenome estarão destacados no corpo do texto subvertendo um pouco a regra da ABNT. Essa foi uma escolha da autora para render homenagem às mulheres referenciadas no texto.

das periferias e a abstração conceitual do feminismo metropolitano e aprofundar uma política do comum e do bem viver.”

Outro fator pessoal importante que me impulsionou a trabalhar com esse tema foi a maternidade. Eu divido minha prática pedagógica em sala de aula em dois momentos: antes e depois de me tornar mãe. Todos os teóricos educacionais passaram a fazer mais sentido quando me vi na responsabilidade de ajudar a educar duas meninas e com a missão de entregar para a sociedade duas pessoas emancipadas, conscientes de seus papéis, empáticas e justas. Não é tarefa fácil e não tem como deixar de levar e trazer experiências da sala de aula para casa e vice-versa.

Assim, juntei minha história acadêmica, que enlaça a educação com as tecnologias, para tratar de um tema muito caro para mim, principalmente depois das minhas filhas: feminismos. Decidi compartilhar esse lugar de fala por acreditar que ainda estamos no meio do processo de entendimento desse tema e que não podemos parar, enquanto ainda existirem exemplos diários de violências físicas, verbais e psicológicas contra nós, mulheres. Parece haver progressos em algumas áreas, mas Chimamanda N. Adichie (Adichie, 2015, p. 21) nos lembra que “nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar.” Para ela, a questão de gênero como está estabelecida é uma grande injustiça. Ela diz ter, ao mesmo tempo, raiva e esperança porque acredita “profundamente na capacidade dos seres humanos evoluírem.” (Adichie, 2015, p. 24). Sua fala me impulsiona por esse caminho. É preciso transformar esses sentimentos em algo concreto, que traga frutos para as próximas gerações.

Nesse caminhar, bell hooks<sup>3</sup> (hooks, 2018) nos diz que não nascemos feministas. Pessoas feministas são formadas. E *pessoas feministas* é uma expressão comum de dois gêneros, pelo menos nas línguas latinas como a Língua Portuguesa, a Língua Espanhola ou a Língua Francesa. Dito isto, quero deixar claro que acredito que a formação feminista não é só direito e dever das mulheres, mas de todos e para todos. E a escola precisa assumir seu papel diante dessa necessidade.

Para trazer esse tema para a sala de aula e dar início ao projeto, vinculamos as letras de canções brasileiras, com viés feminista, e a utilização de recursos midiáticos como suportes para contar essas histórias. Vislumbramos investir na ampliação de narrativas transmidiáticas (NT) como ferramenta pedagógica. Uma narrativa transmidiática parte de uma história-base, que pode ser expandida em outros arcos narrativos, em gêneros diversos e independentes entre

---

<sup>3</sup> bell hooks é um pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins e é grafado em minúsculo por ser um posicionamento político da recusa egóica intelectual.

si, e que são veiculadas em várias plataformas midiáticas. Tem também como preceito a sua construção de maneira colaborativa.

A aplicação prática de NT em atividades pedagógicas ainda é um campo pouco explorado na Educação. Observamos isso numa revisão sistemática que realizamos durante o trabalho de pesquisa e que será detalhada no capítulo 2.

As NT são um recurso muito usado por grandes conglomerados de entretenimento e marketing para expandir histórias nos mais diversos segmentos midiáticos. Trazer um universo de infinitas possibilidades para a sala de aula é ao mesmo tempo instigante e amedrontador. Instigante, porque nos deparamos com muita liberdade para criar arcos narrativos a partir da letra de uma canção, utilizando qualquer um dos recursos tecnológicos que dispúnhamos. Amedrontador, porque ficamos sempre com as grandes produções midiáticas como parâmetro e, sem querer, podemos ser levados a crer que as produções mais simples, realizadas em sala de aula, somam pouco valor.

Destarte, resolvemos investigar, nessa pesquisa, o seguinte problema: o que emerge das narrativas transmidiáticas de estudantes do ensino médio quando usamos a música brasileira para falar de feminismos?

Durante a realização da intervenção em sala de aula, como pesquisadora e professora, pude observar a nossa cultura servindo como estímulo para a ampliação do repertório e da consciência sobre a condição da mulher na nossa sociedade. Presenciei quais narrativas essas(es) estudantes foram capazes de construir e quais imagens da mulher na sociedade elas e eles traziam em suas falas, com os ecos de seus contextos repercutindo em seus textos.

Buscamos confirmar a tese de que propor a ampliação das narrativas transmidiáticas feministas com origem em canções brasileiras faz crescer os repertórios culturais das(os) estudantes e traz ao coletivo de jovens a possibilidade de conhecer, nomear e enfrentar problemas que as próprias estudantes e outras mulheres convivem todos os dias, em seus entornos. Só enfrentamos aquilo que conhecemos. E esse conhecimento parte da análise crítica da realidade do mundo no qual estamos todas inseridas.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar o que emerge das narrativas transmidiáticas de estudantes do ensino médio quando usamos a música brasileira para falar de feminismos. Como objetivos específicos temos os seguintes pontos: 1) Verificar exemplos do uso de narrativas transmidiáticas na educação; 2) Identificar exemplos da utilização da música popular para fins pedagógicos na discussão sobre feminismos; 3) Caracterizar as produções das (dos) estudantes a partir dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas definidos por Silva (2022); e 4) Analisar as narrativas transmidiáticas feministas resultantes das

intervenções propostas a partir dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas definidos por Silva (2022).

Do ponto de vista da natureza, essa é uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa, pois traz conhecimentos práticos numa relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos participantes. Tendo liberdade para criar e imaginar os percursos desse trabalho, a pesquisa teve um objetivo exploratório, por explorar um tema pouco estudado, procurando familiarizar-se com o uso de narrativas transmidiáticas feministas a partir de canções brasileiras na área de educação. Além disso, no processo exploratório, o trabalho em curso busca gerar hipóteses para futuras pesquisas. Como procedimento técnico, ou seja, a maneira pela qual acessamos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, optamos pela pesquisa-intervenção, que é um tipo de estudo que não se limita apenas a observar e a descrever um fenômeno, mas busca interagir ativamente com a realidade para promover mudanças e melhorias. É uma abordagem que combina a produção de conhecimento com a transformação social.

Esta é uma pesquisa que tem a perspectiva de transformar para conhecer, buscando a todo tempo interagir ativamente com a realidade para promover mudanças e melhorias. Durante o processo, de acordo com as situações vivenciadas em sala de aula, as(os) estudantes foram escolhendo suas canções e os caminhos de suas produções. As produções foram transformações de letras de música em novas narrativas que, por sua vez, expuseram questões relacionadas aos feminismos, machismos e violências de gênero. Ou seja, a partir dessas transformações, buscamos conhecer mais sobre a situação das mulheres na sociedade, provocando reflexões sobre os papéis de todos na sociedade. Vale ainda ressaltar, que as(os) estudantes estiveram sob nossa orientação, seguindo o percurso da pesquisa-intervenção.

As (Os) participantes dessa pesquisa são jovens da 3ª série do ensino médio de uma escola de referência da rede estadual de educação de Pernambuco, local escolhido para ser o campo da pesquisa. As atividades de intervenção ocorreram durante as aulas de Língua Portuguesa, gentilmente cedidas pela professora regente, que também contribuiu na condução da turma e na execução das atividades planejadas. É importante lembrar que as(os) estudantes participaram da realização das atividades propostas, enquanto se dividiam entre as demais disciplinas e os estudos preparatórios para o ENEM.

Foi realizada uma entrevista inicial com algumas (alguns) das(dos) jovens que se dispuseram a responder às questões gerais sobre música, habilidades com aplicativos para edição de imagens, áudios e vídeos, além de questões sobre papéis de gêneros e machismos cotidianos. Em seguida, foram realizadas duas intervenções com a utilização de canções

brasileiras. Os encaminhamentos das atividades planejadas e as produções realizadas a partir das propostas formam nosso corpus de análise.

Isso posto, justifico a realização desse trabalho por dois ângulos: um pessoal e outro acadêmico. No âmbito pessoal, pela própria condição de ser mulher, conforme desejos e pensamentos narrados anteriormente. Academicamente, pelo fato de termos poucos trabalhos nessa área e com participantes nessa faixa etária. Para além disso, esse estudo se apoia na Agenda 2030 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas. Os ODS são um conjunto de iniciativas que buscam “acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade.” (Nações Unidas - Brasil, 2022). São 17 objetivos que são interconectados e pretendem ser atingidos até o ano de 2030. Dentre esses 17 objetivos, dois estão intimamente ligados a esse trabalho: o objetivo 4, que trata da área de educação de qualidade; e o objetivo 5, que trata da igualdade de gênero.

Especificamente o item 4.7 do objetivo 4 diz que a agenda deverá garantir até 2030 que:

todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (Nações Unidas - Brasil, 2022)

Já todos os pontos do objetivo 5 estão de alguma forma ligados ao tema tratado nesse trabalho, pois trazem iniciativas que buscam eliminar as diversas formas de violência contra a mulher, bem como promover reformas nas leis que dão acesso a direitos, ao uso de tecnologias e a políticas de saúde pública, entre outras. São eles:

5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte;

5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;

5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas;

5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;

5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;

5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;

5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis. (Nações Unidas - Brasil, 2022)

Como exemplo de programas que visam esses objetivos, o site<sup>4</sup> informa que durante o ano de 2022, dois projetos estiveram diretamente ligados aos objetivos 4.7 e 5.6, no estado de Pernambuco. Esses projetos buscam apoiar e promover pesquisas e estudos para subsidiar políticas públicas relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis. Políticas em educação preventiva e educação sexual estão também nos escopos desses projetos que são financiados por agências ou governos e são acompanhados de perto para aferimento de sua execução e dos resultados produzidos.

Por outro lado, apesar deste projeto de doutorado estar alinhado com essa agenda, ele não está submetido a nenhum financiamento ou programa oficial. Entretanto, vai ao encontro do que se espera que seja produzido pelas universidades, com o intuito de, através da pesquisa científica, problematizar questões dessa agenda e propor caminhos, no nosso caso pedagógico, para enfrentar os desafios que a questão de gênero ainda impõe à sociedade.

Assim, organizamos essa tese em oito capítulos. Nesse capítulo introdutório narramos um pouco da concepção desse projeto e os temas que o atravessam, trouxemos a justificativa pessoal e acadêmica, além dos objetivos.

No capítulo dois, descrevemos a revisão sistemática que realizamos para encontrar trabalhos que discutissem o uso de narrativas transmidiáticas no campo da educação. Este capítulo está dividido em duas seções: na primeira seção, apresentamos o protocolo seguido para realizar a revisão sistemática; na segunda, detalhamos os resultados encontrados para a pergunta de pesquisa realizada na RSL.

No capítulo três, conceituamos a cultura da convergência e as narrativas transmidiáticas. Usamos as NT como a ferramenta pedagógica que costurou as discussões e permitiu que as(os)

---

<sup>4</sup> Site das Nações Unidas – Brasil: <https://brasil.un.org/pt-br>, acesso em: 26/06/2024.

estudantes produzissem seus textos nos quais expuseram as violências e refletiram sobre elas. Ainda nesse capítulo, trazemos as competências transmidiáticas apresentadas em Silva (2022), que guiarão as análises das produções das(os) estudantes.

No capítulo quatro, apresentamos algumas competências gerais e específicas da BNCC que trazem, de forma generalista, temas como o respeito, os direitos humanos e as relações de poder, evitando a discussão de tensões sociais específicas, como papéis de gênero, por exemplo.

No capítulo cinco, apresentamos o percurso histórico do feminismo no Brasil. Esses estudos nos embasaram para reconhecer feminismos e machismos presentes na sala de aula onde o campo foi realizado. A fundamentação teórica foi importante para compreender que vários feminismos convivem, pois são distintos os desafios que as mulheres enfrentam. Ainda nesse capítulo trazemos uma subseção com reflexões sobre o uso da música na educação e para ensinar feminismos.

No sexto capítulo, discorremos sobre o percurso metodológico seguido, as bases da pesquisa, as etapas de intervenção, as experiências vividas, as produções e demais dados coletados.

O capítulo sete é dedicado à análise dos dados com o auxílio da metodologia de Saldaña (2021), visando responder aos objetivos específicos três e quatro.

No capítulo oito, tecemos nossas conclusões, inferências e propulsões para trabalhos futuros.

Assim como esse capítulo introdutório, todos os capítulos iniciam com uma canção composta por uma artista da música popular brasileira e interpretada por uma cantora brasileira. De alguma forma, a mensagem do trecho escolhido está relacionada ao capítulo. Às vezes mais claramente, às vezes de forma subjetiva, entre aquilo que está escrito e aquilo que se sente durante o processo de pesquisa, estudos e escrita. Nossa singela homenagem às compositoras, intérpretes, artistas, mulheres.

## 2. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

*“Me cansei de lero-lero  
 Dá licença, mas eu vou sair do sério  
 Quero mais saúde  
 Me cansei de escutar opiniões  
 De como ter um mundo melhor  
 Mas ninguém sai de cima, nesse chove não molha  
 Eu sei que agora eu vou é cuidar mais de mim.”*  
 Canta: Rita Lee.

LEE, Rita; CARVALHO, Roberto de. Saúde.

Neste capítulo descrevemos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) realizada, a fim de responder como as narrativas transmidiáticas estão sendo usadas na educação. Ele está dividido em duas subseções: na primeira, explicamos o protocolo que foi seguido; e, na segunda, detalhamos os trabalhos encontrados e os resultados da RSL.

Esta pesquisa entrelaça algumas áreas como a educação, as narrativas transmidiáticas, os feminismos e a música. Para dar encaminhamento ao que aplicaríamos em campo, foi necessário entender como as narrativas transmidiáticas estavam sendo usadas na educação, como indicado no objetivo específico 1. Dessa forma, criamos um protocolo para realizar uma revisão de literatura, a fim de encontrar outros trabalhos que se aproximassem do nosso.

Uma RSL é uma forma de pesquisa que se baseia na aplicação de métodos claros, sistematizados e replicáveis, além de apresentar uma conclusão que traga novas informações a partir do conteúdo garimpado (Gomes e Caminha, 2014).

Por sua vez, Sampaio e Mancini (2007, p. 83), afirmam que uma RSL “requer uma pergunta clara, a definição de uma estratégia de busca, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos e, acima de tudo, uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada.” Tendo em vista essas orientações, descrevemos nesse capítulo o protocolo seguido para realizar essa revisão, os achados e os desdobramentos que revelaram o conteúdo selecionado.

Entretanto, faz-se necessário mencionar que, antes de chegarmos ao protocolo descrito na subseção a seguir, tomamos algumas iniciativas de buscas com os principais eixos dessa pesquisa: educação, narrativas transmidiáticas, canções e feminismos. Realizamos buscas com

o conjunto e arranjos dessas palavras nas quatro bases de dados que utilizamos nessa RSL e não encontramos trabalhos que vinculassem esses temas. Naquele momento da pesquisa, isso indicou o ineditismo na nossa proposta, o que não nos desobrigava a investigar alguns desses eixos. Sendo assim, por se mostrarem mais exitosos nos arranjos que formamos inicialmente, resolvemos realizar a RSL com os eixos: narrativa transmidiática e educação.

## 2.1 PROTOCOLO

De acordo com Demerval, Coelho e Bittencourt (2020), é importante decidir um protocolo de pesquisa que deve ser claramente relatado antes da realização da RSL. Ainda segundo esses autores, os elementos obrigatórios de uma RSL são:

1. as questões de pesquisa que devem ser respondidas;
2. as estratégias que devem ser adotadas para realizar a busca e a seleção dos estudos que serão incluídos na revisão;
3. o procedimento e os critérios para realizar a avaliação de qualidade dos estudos selecionados;
4. o procedimento de extração e coleta dos dados e as possíveis classificações nas quais os estudos podem ser categorizados;
5. a estratégia de síntese;
6. análise dos dados extraídos e interpretação dos resultados encontrados na revisão e,
7. a escrita do relatório reportando todo o processo de execução e os resultados encontrados na revisão sistemática (Demerval, Coelho e Bittencourt, 2020, p. 6).

Para ilustrar os passos desenvolvidos nessa RSL, criamos o Quadro 1, com os elementos obrigatórios propostos por Demerval, Coelho e Bittencourt (2020), e os relacionamos com os procedimentos que adotamos. Em seguida, descrevemos cada uma dessas etapas.

Primeiramente, definimos a seguinte pergunta de pesquisa:

- Como as narrativas transmidiáticas estão sendo usadas na educação?

A partir da questão norteadora, elencamos um conjunto de descritores que usamos nas bases de dados consultadas. Foram quatro as bases selecionadas: duas nacionais e duas internacionais. Escolhemos o Portal de Periódicos da CAPES, por ser um dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil, que reúne e disponibiliza artigos produzidos no Brasil, além de outros assinados com editoras internacionais; o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), que agrega e indexa conteúdo científico de acesso livre existentes nos repositórios institucionais das entidades de ensino superior de Portugal; a Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portal que integra e dissemina textos completos de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa e que também oferece acesso livre; e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), que é um portal de revistas que organiza e publica textos completos de 16 países, majoritariamente localizados na América Latina, na Península Ibérica e na África.

Quadro 1- Elementos obrigatórios de uma RSL

Elementos	Procedimentos adotados na pesquisa
1 – Questão de Pesquisa	Como as narrativas transmidiáticas estão sendo usadas na educação?
2 – Estratégias de busca e seleção dos estudos	Seleção das bases, definição e combinação dos descritores, definição dos critérios de exclusão e inclusão.
3 – Critérios utilizados para selecionar os estudos encontrados	<p>Critérios de Inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- artigos revisados por pares</li> <li>- teses e dissertações defendidas e aprovadas;</li> <li>- temporalidade dos estudos: 10 anos (2012-2022);</li> <li>- textos em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola;</li> <li>- localização dos descritores: na questão de pesquisa.</li> </ul> <p>Critérios de Exclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudos duplicados;</li> <li>- estudos fora da temporalidade delimitada;</li> <li>- estudos em outros idiomas;</li> <li>- estudos não relacionados à Educação.</li> </ul>
4 – Extração, coleta de dados e classificações	Leitura dos resumos, intersecção dos textos nas bases pesquisadas e classificação dos documentos em dois grupos: artigos e teses/dissertações (Ciclos de Saldaña).
5 – Estratégia da síntese	Leitura dos documentos selecionados e utilização do ATLAS.ti para marcar e classificar citações dos documentos.
6 – Análise e interpretação dos dados encontrados	Com auxílio do ATLAS.ti, identificação dos temas recorrentes nos trabalhos e as respostas para a questão de pesquisa.
7 – Relatório com os resultados encontrados	Item 2.2 deste capítulo

Fonte: A autora (2023), a partir de Demerval, Coelho e Bittencourt (2020)

Seguindo orientações de Demerval, Coelho e Bittencourt (2020), para encontrarmos o conjunto de descritores, quebramos a questão de pesquisa em palavras-chave. Os descritores escolhidos foram Transmídia(s) OU Transmidiática(s) OU Narrativa(s) transmídia(s) OU Narrativa(s) transmidiática(s) E Educação OU Ensino OU Aprendizagem OU Escola, fazendo a combinação desses termos com os operadores lógicos e respeitando as especificidades das ferramentas de busca de cada base, que detalharemos mais adiante.

É importante destacar que os repositórios de textos das bibliotecas digitais permitem encadeamento de buscas com o uso de conectivos lógicos E e OU e que o processo de definição dos descritores e seus encadeamentos é iterativo e envolve várias rodadas de experimentação, verificação dos textos retornados na busca e ajustes nos termos encadeados (Dermeval, Coelho e Bittencourt, 2020).

Para auxiliar na organização dessas rodadas de buscas e manter o foco na pergunta de pesquisa, recorreremos a utilização dos Ciclos de Codificação, de Saldaña (2021), que oferecem uma metodologia para estruturar análises qualitativas. De início, é importante compreender como ele designa ‘dado’ e ‘código’, dois termos bases na sua metodologia. Ele define dados como qualquer documento escolhido para uma análise (entrevistas, artigos, pesquisas, fotografias, desenhos, *websites*, vídeos etc.) e código é uma palavra ou frase que simboliza, sumariza ou evoca algum atributo que se quer observar nesse conjunto de dados analisados. O que ele propõe são ciclagens desses dados para que a cada ciclo realizado seja possível ter um conjunto de informações mais sintéticas do que as do ciclo anterior. Sendo assim, os ciclos tendem a juntar coisas que se assemelham em um determinado código e a partir da análise desses códigos, trazem novos conhecimentos.

A etapa 4, de extração, coleta de dados e classificações, considerada no Quadro – 1, serão descritas seguindo a proposta de Saldaña (2021). Cada etapa sinalizada será chamada de ciclo de codificação. Saldaña (2021) também sugere uma etapa de pré-codificação, quando levantamos questionamentos acerca dos dados que iremos abordar. Nessa RSL, a pré-codificação corresponderá a criação dos protocolos de busca nos repositórios a partir do conjunto de descritores e dos critérios de inclusão e exclusão. No primeiro ciclo, realizamos uma codificação inicial, método que codifica e categoriza a primeira revisão do pesquisador sobre o corpus. Na nossa RSL, esta etapa foi a seleção dos documentos nos repositórios *online* a partir da leitura dos títulos e resumos.

O primeiro repositório pesquisado foi o Portal de Periódicos da CAPES. Foram realizadas 7 rodadas de busca, combinando as palavras-chave encadeadas com os operadores lógicos e alternando entre as opções “qualquer campo contém” e “assunto contém”, sempre respeitando o período de 10 anos, trabalhos revisados por pares e com filtros para os idiomas português, inglês e espanhol.

Na primeira rodada de busca, consideramos o seguinte encadeamento lógico: “Qualquer campo contém transmídia OU Qualquer campo contém transmidiática OU Qualquer campo contém transmidiático E Qualquer campo contém educação”, que retornou 73 artigos.

Na segunda rodada de busca, consideramos como encadeamento lógico “Qualquer campo contém transmídia OU Qualquer campo contém transmidiática OU Qualquer campo contém transmidiático E Qualquer campo contém ensino”, que retornou 69 artigos.

Na terceira rodada de busca, resolvemos especificar o campo assunto e construímos o seguinte encadeamento: “Assunto contém transmídia OU Assunto contém transmidiática OU Assunto contém transmidiático E Assunto contém ensino”. O resultado mostrou 42 artigos.

Após executar a terceira rodada e de ter lido os títulos e os textos destacados nos resultados das buscas, observamos que a maioria dos documentos não estavam relacionados com ensino ou educação. Então, resolvemos fazer um teste colocando apenas dois descritores em cada rodada de busca, ligados pelo operador lógico E.

Na quarta rodada, consideramos, então, o seguinte encadeamento: “Qualquer campo contém transmídia E Qualquer campo contém educação”, e obtivemos 43 resultados que pelos títulos e trechos destacados mostravam-se mais relevantes à nossa pesquisa.

Seguimos para a quinta rodada com o seguinte arranjo: “Qualquer campo contém transmídia E Qualquer campo contém ensino”, que retornou 39 artigos.

A sexta rodada (“Qualquer campo contém transmidiática(o) E Qualquer campo contém educação” – 22 artigos) e a sétima rodada (“Qualquer campo contém transmidiática(o) E Qualquer campo contém ensino” – 18 artigos) retornaram artigos que já haviam aparecido nas rodadas 4 e 5. Sendo assim, concluímos que os descritores “transmídia E ensino” e “transmídia E educação” eram suficientes para encontrar artigos de interesse para a pesquisa. Então, realizamos a intersecção das rodadas 4 e 5 para excluir os artigos repetidos ou fora do escopo da pergunta norteadora. Essa intersecção foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos. No total 20 artigos foram selecionados para leitura. O Quadro 2 sintetiza esse percurso.

Quadro 2- Achados do Portal Periódicos da CAPES

<b>Rodada</b>	<b>Qualquer campo contém:</b>	<b>Resultados</b>
1	transmídia OU transmidiática OU transmidiático E educação	73
2	transmídia OU transmidiática OU transmidiático E ensino	69
<b>Rodada</b>	<b>Campo – assunto:</b>	<b>Resultados</b>
3	transmídia OU transmidiática OU transmidiático E ensino	42
<b>Rodada</b>	<b>Qualquer campo contém:</b>	<b>Resultados</b>
4	transmídia E educação	43
5	transmídia E ensino	39
6	transmidiática(o) E educação	22
7	transmidiática(o) E ensino	18

Fonte: A autora (2023)

O segundo repositório pesquisado foi o RCAAP e, desta vez, aproveitamos os descritores exitosos da experiência anterior. Foram realizadas oito rodadas de busca, alternando os encadeamentos dos descritores entre os campos “descrição” e “assunto”. Os resultados retornados em cada rodada podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3 – Achados da base RCAAP

<b>Rodada</b>	<b>Campo</b>	<b>Encadeamento</b>	<b>Resultados</b>
1	Assunto	Transmídia E Educação	9

2	Assunto	Transmídia E Ensino	3
3	Assunto	Transmidiática E Educação	1
4	Assunto	Transmidiática E Ensino	0
5	Descrição	Transmidiática E Ensino	4
6	Descrição	Transmidiática E Educação	2
7	Descrição	Transmídia E Ensino	18
8	Descrição	Transmídia E Educação	13

Fonte: A autora (2023)

A partir dos retornos das buscas, observamos que seria mais interessante utilizar o campo “descrição”. Dessa forma, avaliamos as rodadas cinco, seis, sete e oito. Foram excluídos textos repetidos ou fora do escopo da pesquisa a partir da leitura dos títulos e resumos. Também foram excluídos trabalhos de teses para as quais artigos produzidos a partir delas tinham aparecido nas buscas. Ao final, restaram 12 trabalhos para leitura completa.

A terceira base pesquisada foi a BDTD. Esse repositório tem apenas os campos “título”, “autor” e “assunto”, então escolhemos o campo “assunto” e, seguindo as experiências anteriores, utilizamos os mesmos descritores e parâmetros. Foram feitas quatro rodadas de busca, conforme observa-se no Quadro 4.

Quadro 4- Achados da base BDTD

Rodada	Campo	Encadeamento	Resultados
1	Assunto	Transmídia E Educação	7
2	Assunto	Transmídia E Ensino	5
3	Assunto	Transmidiática E Educação	1
4	Assunto	Transmidiática E Ensino	0

Fonte: A autora (2023)

Após avaliar os documentos retornados e excluir os repetidos ou já encontrados na RCAAP, restaram apenas 2 inéditos que foram selecionados para leitura.

A última base de dados pesquisada foi a SciELO e por ser uma base internacional, resolvemos acrescentar um encadeamento em inglês e seguir reutilizando os que já haviam sido testados. O campo escolhido foi o resumo (ou *abstract* para os descritores em inglês), e os demais parâmetros foram os mesmos: período de 10 anos, trabalhos revisados por pares e com filtros para os idiomas português, inglês e espanhol. Foram feitas cinco rodadas de busca, conforme observa-se no Quadro 5.

Quadro 5 – Achados da base SciELO

Rodada	Campo	Encadeamento	Resultados
1	Resumo	Transmídia E Educação	4
2	Abstract	Transmedia AND Education	13
3	Resumo	Transmídia E Ensino	7
4	Resumo	Transmidiática E Educação	1
5	Resumo	Transmidiática E Ensino	1

Fonte: A autora (2023)

Após avaliar os documentos retornados a partir da leitura dos títulos e resumos, e excluir os já encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, restaram nove inéditos que foram selecionados para leitura.

O Quadro 6 traz um resumo dos encadeamentos exitosos utilizados em cada base e o número de trabalhos encontrados em cada repositório.

Com o fim da busca nos repositórios, somamos 43 documentos para leitura e, seguindo os Ciclos de Saldaña, partimos para a realização da segunda ciclagem, realizando uma codificação descritiva, que atribui rótulos básicos aos documentos para fornecer uma catalogação inicial. Neste momento então, categorizamos os documentos encontrados em dois grupos: 1 – Artigos; e 2 – Teses e dissertações. Foram computados 31 documentos no grupo 1 e 12 documentos no grupo 2.

Para organização, separação, classificação, leitura e análise dos documentos utilizamos o *software* ATLAS.ti. Esse software é utilizado para análise qualitativa de grandes corpos de dados textuais, gráficos, imagens, áudios e vídeos. As funcionalidades presentes na ferramenta auxiliaram bastante na execução sistemática da RSL e no uso da metodologia de Saldaña (2021).

Quadro 6- Encadeamentos exitosos e número de trabalhos encontrados em cada repositório

REPOSITÓRIO	CAMPO	ENCADEAMENTOS	TRABALHOS
CAPES	Qualquer campo contém	transmídia E educação	20
		transmídia E ensino	
RCAAP	Descrição	transmídia E ensino	12
		transmídia E educação	
		transmídia E ensino	
		transmídia E educação	
BDTD	Assunto	transmídia E ensino	2
		transmídia E educação	
		transmídia E ensino	
		transmídia E educação	
SciELO	Resumo/ Abstract	transmídia E ensino	9
		transmídia E educação	
		transmídia E ensino	
		transmídia E educação	
		transmídia AND education	

Fonte: A autora (2023)

Os ciclos 3 e 4 foram realizados em paralelo, pois para ambos foi necessário ler os documentos completamente. O objetivo do ciclo 3, também uma codificação descritiva, foi encontrar entre os 43 documentos aqueles que traziam os temas “Educação” e “Narrativas

Transmidiáticas”. Foram encontrados 12 artigos, 11 teses ou dissertações e 2 RSL que versavam sobre essa combinação temática.

Durante a leitura realizamos a classificação de trechos nos documentos. Essa foi a atividade do ciclo 4, uma codificação estrutural. Esse tipo de codificação cria códigos que sintetizam ideias ou etapas importantes para caracterizar temas de relevância para nossa pesquisa. Utilizando o ATLAS.ti, criamos esses códigos. Ao encontrar trechos que mereciam destaque (chamados de citações no *software*), esses eram selecionados e armazenados dentro do(s) respectivo(s) códigos. Esses códigos estão discriminados no Quadro 7 e foram sendo alimentadas com as citações no decorrer das leituras dos documentos.

Os códigos visavam dar foco à leitura, buscando encontrar dados nos textos que informassem sobre aspectos que consideramos relevantes de serem observados. Por exemplo, objetivo do trabalho, ponto de partida para a produção das NT, quem era o público pesquisado, quais tipos de mídias foram usados, como analisaram os dados, qual a metodologia usada na pesquisa, quais as produções realizadas a partir da ampliação das NT, características do conceito transmídia explicitadas no texto, discussões sobre interdisciplinaridade, resultados encontrados, além da anotação de falas que consideramos interessantes e de teóricos que pudessem ser consultados a posteriori.

Quadro 7- Descrição dos códigos para análise dos documentos

Ciclo 4 -	Artigos	Teses & Dissertações
Códigos	Objetivo Ponto de partida Público-alvo Mídias usadas Análise de dados Metodologia da pesquisa Tipos de produções Características de transmídia Interdisciplinaridade Citações interessantes Teóricos	Objetivo Público-alvo Ponto de partida Metodologia de pesquisa Resultados

Fonte: A autora (2023)

A conclusão do ciclo 4 com leitura dos documentos trouxe os seguintes desdobramentos:

1 – O entendimento que o conceito de narrativas transmidiáticas vem se modificando com o passar do tempo, e que será discutido no capítulo 3 dessa tese, para o qual utilizamos como referência os precursores desse tema, que são Jenkins (2009), Scolari (2014), Gosciola (2012, 2014) e Massarolo e Mesquita (2013).

2 – A resposta para a nossa pergunta de pesquisa: Como as narrativas transmidiáticas estão sendo usadas na educação? Detalhamos os percursos percorridos nos trabalhos encontrados que trataram de NT para fins pedagógicos na próxima seção desse capítulo. Para além, respondemos a questões que complementam a pergunta precedente, a saber:

- a) Quais áreas do currículo as NT aparecem?
- b) Quais tipos de ações didáticas estão sendo realizadas com as NT nas escolas?
- c) Quais dificuldades e avanços encontrados?

Figura 1- Descrição das etapas realizadas do Ciclo de Saldaña na RSL



Fonte: A autora (2023)

Por fim, o diagrama da Figura 1 recapitula e sintetiza as etapas realizadas nessa RSL utilizando o conceito dos ciclos de Saldaña (2021).

## 2.2 RESULTADOS DA RSL

A pergunta proposta no início da RSL tinha o objetivo de identificar o que foi feito usando o conceito de narrativas transmidiáticas para a aplicação na área de educação. Foram

encontrados 12 artigos, 11 teses ou dissertações e 2 RSL que traziam essa temática. Entretanto, uma tese (Gomes, 2019) e uma dissertação (Cerigatto, 2012) são os projetos originais de dois dos artigos abaixo analisados, de Gomes e Carvalho (2020) e Cerigatto (2021). Sendo assim, preferimos apreciar os artigos, restando nove teses e dissertações. Dessa forma, essa seção descreve esses achados, trazendo alguns aspectos de cada um desses estudos. Em primeiro lugar os artigos, em seguida as teses e dissertações e por último as duas revisões sistemáticas encontradas.

Os artigos analisados nessa subseção estão listados no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Lista dos artigos analisados na RSL

Repositório	TÍTULO	REFERÊNCIA
CAPES	A multimodalidade e a transmídia no ensino superior como estratégias de aprendizagem ativa	CERIGATTO, M. P. A multimodalidade e a transmídia no ensino superior como estratégias de aprendizagem ativa. <b>Textura - ULBRA</b> , 23, n. 54, 2021. 341-366.
RCAAP	A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual	LIMA, D.; MERCADO, L.; VERSUTI, A. A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual. <b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , 2017. 1313-1330.
CAPES	Gêneros Textuais E Transmídiação: Aproximações, Potências E Desafios Para a Educação	LIMA, D.; VERSUTI, A.; BENIA, R. Gêneros textuais e transmídiação: aproximações, potências e desafios para a educação. <b>HOLOS</b> , 2018. 252-271.
CAPES	Colaborações que emergem da cultura participativa na produção de narrativas transmídias	GOMES, E. G.; CARVALHO, A. B. G. Colaborações que emergem da cultura participativa na produção de narrativas transmídias. <b>Revista Intersaberes</b> , jan-abr 2020. 113-127.
RCAAP	Educação Ambiental e narrativa transmídia: pedagogia popular e fenomenologia recriando o espaço escolar	SATO, M.; MOREIRA, B. D.; LUIZ, T. C. Educação ambiental e narrativa transmídia: pedagogia popular e fenomenologia recriando o espaço escolar. <b>Momento: diálogos em educação</b> , 36, n. 2, jan/jun 2017. 282-296.
CAPES	Interactive education through transmedia narratives: Possibilities at school	AMADOR-BAQUIRO, J. C. Interactive education through transmedia narratives: Possibilities at school. <b>Magis</b> , 10, n. 21, 2018. 77-94.
CAPES	Leituras Transmídia De Literatura Por Design: (Sub)Versões Do Cânone No Ensino Fundamental II	ALBANESE, B. C. Leituras Transmídia De Literatura Por Design: (Sub)Versões Do Cânone No Ensino Fundamental Ii. <b>Trabalho Linguística Aplicada</b> , Campinas, set/dez 2021. 670-685.
CAPES	Los derechos básicos de aprendizaje y la Narrativa Transmedia, otra forma de aprender en clase de matemáticas	CASTAÑO, L. C. Los derechos básicos de aprendizaje y la Narrativa Transmedia, otra forma de aprender en clase de matemáticas. <b>Educación y Ciudad</b> , n. 33, Jun-Dez 2017. 87-98.
SciELO	Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula	ALONSO, E.; MURGIA, V. Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. <b>Propuesta Educativa</b> , 1, n. 53, 2020. 99-112.

CAPES	Narrativa transmídia: uma proposta para os multiletramentos no ensino fundamental	FALCÃO, B. Narrativa Transmídia: uma proposta para os multiletramentos no ensino fundamental. <b>Letras &amp; Letras</b> , Uberlândia, jan-jun 2021. 309-334.
CAPES	Narrativas Transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas?	ARANDA, M. D. C. D. L. T.; FREIRE, M. M. Narrativas Transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? <b>Trabalho em Linguística Aplicada</b> , Campinas, mai/ago 2020. 1531-1554.
CAPES	Transmedia pedagogical material for Spanish teaching in Brazil: voices from Latin American peripheries	TILIO, R.; LOBO, V. Transmedia Pedagogical Material for Spanish Teaching in Brazil: Voices From Latin American Peripheries. <b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b> , 59, n. 1, 2020. 78-98.

Fonte: A autora (2023)

O artigo de Cerigatto (2021) traz a criação de pequenos filmes a partir dos personagens femininos da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. O trabalho foi realizado com estudantes do curso de Letras e destaca a importância da construção coletiva e a divisão de tarefas, de acordo com as habilidades dos componentes dos grupos. Segundo a autora, “os novos meios tecnológicos incentivam que o próprio aluno seja cada vez mais autor de seu processo de ensino e aprendizagem, a partir da construção colaborativa. Há uma descentralização de certas estruturas da escola tradicional” (Cerigatto, 2021, p. 345).

Os artigos de Lima, Mercado e Versuti (2017) e de Lima, Versuti e Benia (2018) estão relacionados ao mesmo projeto e trabalham a construção de NT, a partir do romance *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Comunicação Social – Jornalismo. Os autores evidenciaram que o diálogo entre dois universos – o conteúdo original e o transmidiático, e a sua expansão criada de forma colaborativa, aponta para a potencialização de habilidades, engajamentos e construções dos sujeitos e da obra envolvidos no processo. Falam ainda da escrita criativa e da leitura: “as narrativas transmídias instalam uma nova perspectiva para os processos de leitura e escrita, isto é, tendem a fomentar e enaltecer essas habilidades, abrindo espaço para uma ação mais construtiva” (Lima, Versuti e Benia, 2018, p. 268).

Gomes e Carvalho (2020) refletem sobre as colaborações entre as(os) estudantes que surgiram durante o desenvolvimento das NT. Eles analisaram o discurso das(os) estudantes da 1ª série do ensino médio, para entender como estes cooperaram entre si, de forma presencial ou em rede com uso de tecnologias. Esse trabalho é também um exemplo de aplicação do uso de NT com temas interdisciplinares, pois, a partir filme *Preciosa*, ponto de partida da construção das NT, as(os) estudantes discutem questões socioeconômicas. Segundo os autores, os resultados demonstraram que, para estudantes onde a cultura digital esteja consolidada, faz-se

necessário não apenas novas estratégias de aprendizagens, “mas também novas abordagens metodológicas para atender a complexidade dos elementos da cultura participativa e da colaboração em rede” (Gomes e Carvalho, 2020, p. 126).

Por sua vez, Sato, Moreira e Luiz (2017) utilizaram o conceito das NT para trabalhar educação ambiental. Partem de uma reportagem especializada em ciência e após discussões, as(os) estudantes, com idades entre 14 e 17 anos, encontram as lacunas que seriam preenchidas e expandidas em novas narrativas. Partindo de princípios da cultura digital, como convergência, participação e colaboração, a transmidialidade foi proposta como um tabuleiro, enquanto as peças do jogo – as produções midiáticas realizadas pelas(os) estudantes, foram disponibilizadas na plataforma digital. Para os autores, o mais importante dessa dinâmica foi não apenas inserir a tecnologia em sala de aula, mas entender que as(os) estudantes estão prontos para assumir o protagonismo que pode revolucionar a educação e reverter os cenários de crise que nos ameaçam.

Um trabalho diferenciado foi realizado por Amador-Baquiro (2018), em Bogotá. Ele realizou duas intervenções diferentes para experimentar o uso de NT em contextos educacionais. A primeira foi realizada em uma escola primária, onde ele analisou a construção participativa de novas narrativas a partir de brechas do filme *Hotel Transilvânia*. A segunda foi realizada com adolescentes em três diferentes escolas secundárias. A NT parte de um caso inventado na primeira escola sobre um jovem que vinha de uma outra cidade, sofria violências e amava o ciclismo. Cada escola ampliou a NT e utilizou diferentes recursos midiáticos nessas ampliações. A experiência com crianças menores mostrou que processos de leitura e escrita podem ser promovidos desde cedo por meio de exercícios simples de transmidiação e que a produção escrita aumenta quando os alunos trabalham como editores, produtores e autores. Já na experiência com estudantes mais velhos, observamos que a comunicação implementada reconsiderou a lógica de transmissores e receptores para introduzir modos de comunicação predominantemente reticulares e rizomáticos. Outrossim, esses processos exigiram não apenas o domínio das técnicas de design, mas também a investigação de aspectos socioculturais, geográficos e políticos em torno do personagem, ressignificados a partir da investigação de dados da realidade e da produção de ficções individuais e coletivas.

O trabalho de Albanese (2021) não fala diretamente e nem explica o que são NT, porém está claro que houve uma transmidiação. Entretanto, não era esse o sentido do texto pois o autor caracterizou as novas narrativas a partir dos conceitos de multiletramentos desenvolvidos pelo *New London Group* (1996), conceitos esses discutidos no capítulo 3. Partindo da obra *Senhora*, as(os) estudantes fizeram curta metragens que foram analisadas a partir dos quatro mecanismos

de subjetivação propostos por Jouve (2013): Subjetividade Necessária Afetiva, Subjetividade Necessária Intelectual, Subjetividade Acidental Afetiva e Subjetividade Acidental Intelectual. Então, o que ele observa é que no trajeto de leitura formado entre a escrita do autor e a memória do leitor, este constrói um novo texto, o texto do leitor. Assim, o leitor constrói novos sentidos para o texto, transformando-o da mesma forma que esse novo texto passa a ser uma nova lembrança, sendo o leitor transformado. Se considerarmos que esse processo foi feito coletivamente, parece claro a proximidade dessa linha de raciocínio com a construção de NT, apesar da mesma não ter sido levada em conta neste artigo.

Castaño (2017) apresenta uma proposta de trabalhar conceitos matemáticos com o uso de NT. A partir do livro ‘O homem que calculava’, as(os) estudantes criaram várias narrativas. É possível observar que as(os) estudantes aproveitaram as brechas deixadas no livro para criar produtos, com novas mídias. Constata-se a colaboração e a inteligência participativa emergir do trabalho e a promoção de atividades iniciais em que professores, alunos e saberes matemáticos possibilitaram a produção de diversos sentidos e significados.

O artigo de Alonso e Murgia (2020) traz dois estudos de casos do uso de NT de forma pedagógica. As NT partiram de textos que estavam sendo trabalhados nas aulas. Nesse trabalho os autores estão mais focados no uso de NT como metodologia, como um passo a passo para uma aula participativa, colaborativa e com o uso de tecnologias digitais. A ampliação das narrativas se deu na medida em que os alunos expandiram os conhecimentos adquiridos sobre os textos quando foram discuti-los com a comunidade. A ideia era contrastar o aprendizado formal com o informal. As(os) estudantes se planejaram para ir a campo questionar a comunidade sobre temas referentes ao que estavam estudando. As(os) estudantes foram perguntados, no início do projeto, se achavam que os conhecimentos adquiridos na escola poderiam intervir nos problemas da comunidade, e a maioria pôs isso em dúvida. Para eles o aprendizado da escola não servia para resolver questões da vida cotidiana. Entretanto, ao fazerem parte da construção dos processos de aprendizagem, a trabalharem como atores produzindo conhecimento, mudaram essa percepção. É interessante que no artigo os autores chamam a narrativa transmidiática produzida de NT pedagógica para distinguir das NT ficcionais. Para os autores, o importante é o caráter transdisciplinar dos temas tratados nos produtos gerados e a construção das NT é apenas uma parte do processo.

O trabalho de Falcão (2021) foi o que mais se aproximou da minha proposta de trabalho para a construção dessa tese. Ela propôs o uso da NT como uma estratégia para a leitura e produção de textos verbais e multimodais para estudantes do ensino fundamental, visando promover os multiletramentos críticos, o protagonismo e o trabalho coletivo, recomendados na

BNCC, abrangendo a cultura digital e os gêneros textuais. O trabalho foi realizado em quatro turmas de nono ano, mas ela só trouxe uma dessas turmas para análise. Professora da turma e autora do artigo, Falcão conseguiu de forma planejada fazer um percurso muito interessante explorando diferentes gêneros. O ponto de partida para a construção da NT foi o tema gravidez na adolescência, escolhido pelas(os) estudantes. Sendo assim, a construção das NT se deu a partir da apresentação de temas correlatos, como reprodução humana e uso de contraceptivos, abordado pelo professor de Ciências, e da leitura de contos e minicontos. Dessa forma, notamos o caráter interdisciplinar desse projeto. No final, foi criado um site, com os alunos ajudando a construir um roteiro de navegabilidade para que se entendesse a narrativa que teve como expansões um miniconto, uma conversa de *WhatsApp*, um vídeo e uma história em quadrinhos.

Aranda e Freire (2020) discutem o conceito de NT e investigam, entre multiletramentos e letramentos transmidiáticos, que enfoque se mostra mais adequado à produção de NT. Os autores se interessaram pelo uso de NT por estudantes de língua estrangeira por acreditarem ser possível explorar as formas que pode assumir o discurso narrativo ao longo de um processo de criação na língua alvo, cuja finalidade seja a de contar as suas próprias versões da história, sendo elas quaisquer histórias e que por si só compartilham aspectos culturais da língua do aprendente e da língua alvo. A pesquisa conclui que os letramentos transmidiáticos podem ser vistos como uma importante expansão que pode oferecer uma oportunidade para as(os) estudantes lançarem um novo olhar sobre a sua realidade local, à realidade de outras culturas onde se fala a língua estrangeira que aprendem e às próprias tecnologias.

O último artigo dessa seleção da RSL que relaciona educação e NT é o de Tilio e Lobo (2020). Assim como o anterior, ele também pensa o uso de NT para aulas de língua estrangeira e acredita que a construção de material pedagógico transmídia pode desenvolver a reflexão e a criticidade nas(os) estudantes. Como temas transversais, as(os) estudantes refletiram sobre racismo e xenofobia, e foram estimulados a experimentarem a cultura participativa e a utilizarem a inteligência coletiva na realização de suas produções.

As teses e dissertações analisadas nessa subseção estão listadas no Quadro 9.

Quadro 9- Lista das teses e dissertações analisadas na RSL

Repositório	TIPO	TÍTULO	REFERÊNCIA
RCAAP	Dissertação	O uso do jogo de cartas do universo transmidiático pokémon sob a perspectiva das estruturas aditivas e multiplicativas	SILVA, N. R. D. <b>O uso do jogo de cartas do universo transmidiático Pokémon sob a perspectiva das estruturas aditivas e multiplicativas.</b> Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 97. 2018.

RCAAP	Dissertação	O caso zé perri – Literatura regional como argumento transmídia para o estudo de língua francesa	FREITAS, M. A. D. A. D. <b>O caso Zé Perri : literatura regional como argumento transmídia para o estudo de língua francesa.</b> Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, p. 164. 2019.
RCAAP	Dissertação	Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones	MELO, P. H. R. D. <b>Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones.</b> Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 137. 2019.
RCAAP	Tese	A educação do século XXI nas mãos da inteligência coletiva: narradores midiáticos nos reflexos dos narcisos digitais	SOUZA, R. E. S. <b>A educação do século XXI nas mãos da inteligência coletiva: narradores midiáticos nos reflexos dos narcisos digitais.</b> Universidade do Algarve. Algarve, p. 193. 2015
RCAAP	Dissertação	A Narrativa Transmídia como proposta metodologia para a Educação de Ensino Médio: um modelo aplicado	GALLO JUNIOR, J. A. <b>A narrativa transmídia como proposta metodológica para educação de ensino médio: um modelo aplicado.</b> Universidade Estadual Paulista. Bauru, p. 91. 2016.
RCAAP	Tese	A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático	FRANÇA, P. G. D. <b>A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático.</b> Universidade Feredal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 236. 2015.
RCAAP	Tese	Educação Transmídia: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais	MONTANARO, P. R. <b>Educação Transmídia: Contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais.</b> Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 185. 2016.
BDTD	Tese	O uso da narrativa transmídia no ensino de Geografia	PAIXÃO, Y. N. D. F. <b>O uso da narrativa transmídia no ensino de Geografia.</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 204. 2016.
RCAAP	Dissertação	A contribuição da narrativa transmídia para educação a distância	MAURER, C. F. <b>A contribuição da narrativa transmídia para educação a distância.</b> Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 99. 2014. (M7453c).

Fonte: A autora (2023)

A dissertação de Silva (2018) analisa as potencialidades educacionais de um elemento midiático, no caso jogos de cartas, de uma obra transmidiática de entretenimento, o Universo Pokémon, sob a perspectiva da Educação Matemática, com o intuito de trabalhar a aprendizagem no contexto das estruturas aditivas e multiplicativas. A autora acredita que sua pesquisa pôde trazer relevantes contribuições ao estimular estudantes, visto que solucionar “problemas matemáticos de maneira lúdica, e principalmente a partir de um contexto com o

qual eles estejam familiarizados, torna a compreensão do conceito mais simples” (Silva, 2018, p. 89-90).

O trabalho final de mestrado de Freitas (2019) aborda o uso do conceito de narrativa transmídia como estratégia de ensino-aprendizagem para um curso de língua francesa, na modalidade de ensino a distância. Foi parte deste projeto a criação de um curso chamado ‘O Caso Zé Perri’, construído no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle e a exploração dos potenciais da narrativa transmidiática neste AVA, mediante a valorização da literatura regional no contexto de um ambiente participativo. O ponto de partida da narrativa é a história de uma controversa amizade entre um pescador do sul da ilha de Florianópolis e um funcionário da companhia francesa de correio aéreo, *Aéropostale*, conhecido pelos ilhéus como Zé Perri, no final dos anos 1920. Este aeronauta tem sua identidade associada ao escritor Antoine de Saint-Exupéry, que foi piloto da companhia. Esta vinculação entre Zé Perri e o escritor francês inicia um processo que permite o uso de elementos inerentes à NT que se revelam agentes promocionais de uma literatura regionalizada e da língua francesa.

A partir da descrição de problemas de evasão, da desmotivação das(os) estudantes do 4º ano do ensino médio integrado no IF-Sertão, em Pernambuco, e da convivência com smartphones em salas de aula, indesejada pelos professores, o trabalho de Melo (2019) buscou encontrar caminhos para o uso destes dispositivos. Um estudo de caso sobre a possibilidade de entrecruzar Literatura e Tecnologia Digital foi realizado para entender de que modo a narrativa transmidiática ressignifica o ato de contar histórias, partindo de uma série de TV. O trabalho também apresenta iniciativas interdisciplinares com professores de outras áreas do conhecimento como Filosofia e Biologia. Nas palavras do autor, há um desejo que vislumbra “possibilidades de transformar o território da sala de aula em terreno mais fértil e, portanto, mais frutífero” (Melo, 2019, p. 133). Portanto, justifica-se a busca constante pela criação de condições necessárias ao desenvolvimento da vontade de aprender.

A tese de Souza (2015) aponta para a área de Arte e afins bem como espaços de criação e exposição de arte digital como potenciais para a formação em arte e em arte computacional a partir das características das narrativas transmidiáticas. O desafio proposto foi uma convergência das áreas no intuito de conciliar metodologias que privilegiem as ações coletivas.

A dissertação de Gallo Júnior (2016) foi concebida à época, com o objetivo de propor um modelo de aplicação das NT como ferramenta metodológica que integrasse mídias e tecnologias nas atividades diárias de sala de aula, ultrapassando os limites físicos da escola por meio do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, mídias sociais e outras mídias. O trabalho foi realizado com estudantes do 3º ano do ensino médio e propôs a transformação destes em

personagens e participantes do processo da narrativa. Além disso, investiu na interdisciplinaridade dos componentes curriculares diversos e no despertar de novas competências e habilidades das(os) estudantes.

A tese ‘Aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático’, de França (2015), teve como principal objetivo investigar a aprendizagem transmídia como uma abordagem pedagógica de letramento midiático junto a professores e estudantes das séries finais da educação básica pública. Interessante observar que o livro didático era o principal suporte utilizado pelos professores e que as tecnologias e mídias digitais eram apenas mencionadas pelas(os) estudantes quando estes realizavam atividades de cunho acadêmico por iniciativa própria. França concluiu que o letramento midiático do professor interferia na abordagem de privilegiar e mediar o letramento midiático das(os) estudantes. Com isso, a aprendizagem transmídia modificou a dinâmica de ensino-aprendizagem, propiciando maior entusiasmo e interação das(os) estudantes sobre o objeto de conhecimento, estabeleceu um diálogo significativo entre professores e estudantes e entre as(os) próprias(os) estudantes, além de ter potencialidade de letramento midiático.

O trabalho de doutoramento de Montanaro (2016) quis compreender como os conceitos da narrativa transmídia e da cultura de convergência poderiam incorporar a estratégias de ensino e aprendizagem, elementos como gamificação de conteúdos, tecnologias de imersão, a cultura participativa de construção do conhecimento e outros elementos. Ele realizou uma pesquisa bibliográfica que aborda questões do campo da educação e da comunicação. A pesquisa teve o intuito de elaborar uma análise crítica sobre os diferentes aspectos da utilização das tecnologias digitais na educação, priorizando a dialogicidade e o envolvimento entre os diferentes atores e conteúdo, dentro de estratégias de articulação transversal entre as diferentes mídias e meios.

A tese de Paixão (2016), voltada para a disciplina de Geografia, apresenta o desenvolvimento do projeto ‘Transmídia Trânsito Carioca’ relacionado à mobilidade urbana que visava a produção de conteúdo transmidiático criado de forma colaborativa por estudantes. Dentre as produções, foi realizado um curta sobre a mobilidade urbana intitulado ‘Maravilhoso Caos’, além de fotos, contos, podcast, artigos científicos, jogos online e HQ. Todos esses conteúdos estavam imbricados com o objetivo de melhorar a compreensão dos problemas relacionados à mobilidade urbana na cidade do Rio de Janeiro. Alguns dos resultados apresentados pelo projeto foram: todos as(os) estudantes foram aprovados em suas séries e desenvolveram habilidades técnicas que os ajudaram a compreender outras disciplinas, além da Geografia; as(os) estudantes introvertidas(os) superaram a timidez; as(os) estudantes desenvolveram autonomia para criar suas próprias produções audiovisuais; as(os) estudantes

aprenderam a trabalhar colaborativamente; outras(os) estudantes da escola e de fora dela utilizaram os materiais produzidos para aprender sobre os diversos aspectos relacionados à mobilidade urbana.

A última dissertação trazida nessa RSL propôs entender em que medida o conceito de transmídia poderia contribuir para a organização de materiais em AVA. Olhando de 2023, é interessante observar que o trabalho de Maurer (2014) conclui que o hipertexto é o principal responsável por estabelecer o elo entre o AVA e o potencial da narrativa transmídia. À época, observavam que o AVA poderia ter um potencial comunicativo diferenciado e favorecer a construção de diferentes textos e materiais didáticos. Da mesma forma, a construção de mundos através da busca e coleta de informações em diferentes plataformas de mídias poderiam proporcionar diferentes experiências para cada estudante.

As dissertações e teses encontradas são, em sua maioria, mais antigas do que a os artigos referenciados acima. Logo, observamos um discurso que traz ainda um certo distanciamento da compreensão de convergência, apesar de ela já existir àquela época. Fala-se mais em multiletramentos e letramento digital, ao mesmo tempo que o termo transmídia começa a ganhar constância em projetos relacionados à educação.

Como mencionamos anteriormente, também encontramos duas RSL durante as buscas para essa revisão sistemática e elas estão listadas no Quadro 10.

Quadro 10- Lista das RSL analisadas dentro dessa RSL

Repositório	TÍTULO	REFERÊNCIA
CAPES	A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes	VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. <b>Ecoss - Revista Científica</b> , São Paulo, jan-mar 2019. 317-337.
SciELO	Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora	SAAVEDRA-BAUTISTA, C. E.; CUERVO-GÓMEZ, W. O.; MEJÍA-ORTEGA, I. D. Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora. <b>Revista Científica</b> , Bogotá, 2017. 6-16.

Fonte: A autora (2023)

A primeira que trazemos é a de Vieira e Munaro (2019), que publicaram uma revisão bibliográfica para verificar a efetividade do uso das NT para o engajamento de adolescentes nos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa, feita nas bases de dados da Web of Science e Periódicos Capes, buscou artigos na área de Educação, sem delimitação de idioma ou período com os termos narrativas transmídia na educação, transmídia storytelling e aprendizado transmídia. Ela apontou que há muitos estudos exploratórios, com é o nosso caso, e que muitas vezes as narrativas estão dissociadas da comunicação transmidiática. Como aspecto positivo,

ressalta que o uso de NT para fins pedagógicos consegue engajar os jovens e se mostram bem efetivas no processo de aprendizagem.

A segunda, de Saavedra-Bautista, Cuervo-Gómez e Mejía-Ortega (2017), propõe uma revisão de literatura em quatro bibliotecas digitais para identificar, avaliar e analisar os principais conceitos, definições e correntes das NT e sua aplicação em contextos educativos. Entretanto as conclusões mostram tendências que têm mais a ver com a mídia e negócios do que com a educação (*cyber* jornalismo, jogos, indústria cinematográfica, animação). Ainda, diz que a produção de NT no campo educativo pode contribuir para o desenvolvimento de competências da escrita, como estímulo para a criatividade das(os) estudantes e para a melhoria dos processos de construção do conhecimento. Todavia, nenhum exemplo prático é apresentado.

Durante a leitura dos artigos, teses e dissertações foi comum encontrar o argumento da falta de publicações que trouxessem o uso de NT na área de educação. Essa RSL prova que neste momento já contamos com algumas empreitadas pedagógicas que buscam explorar a construção de narrativas transmidiáticas em benefício dos processos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, podemos responder à pergunta proposta nesta RSL dizendo que as NT estão sendo usadas de forma bastante criativa, ora partindo de obras existentes como filmes ou livros, ora partindo de histórias criadas com o propósito de serem expandidas, ora partindo de temas aflorados da realidade da comunidade onde as(os) estudantes estão inseridas.

Observando as demais perguntas que deixamos ao final da primeira seção, podemos notar a aplicação de NT em várias áreas do conhecimento formal, desde as disciplinas de linguagens, passando pelas relacionadas às humanidades, e até em projetos voltados para a matemática. Também foi comum observar o desenvolvimento do projeto de forma interdisciplinar, com professores aproveitando os temas e as expansões em duas ou mais disciplinas.

Com relação aos tipos de ações didáticas realizadas nas escolas podemos notar o desenvolvimento de roteiros didáticos e materiais pedagógicos, além do notório investimento em atividades que favoreciam o trabalho colaborativo, a inteligência coletiva, o protagonismo das(os) estudantes, quase sempre trabalhando com temas transversais aos conhecimentos tidos como formais, ampliando as possibilidades de aprendizagens e conectando as(os) estudantes com situações do cotidiano ou trazendo reflexões pertinentes aos dias de hoje.

Sobre avanços com relação ao uso de NT na educação, foi possível notar que o uso das NT como ferramenta pedagógica pode fomentar e enaltecer as habilidades de leitura e escrita e que a expansão de uma NT é apenas parte de um grande processo de aprendizagem que envolve

diversas habilidades e competências das(os) estudantes. Sobre dificuldades encontradas ao analisarmos os documentos, notamos que a falta do letramento midiático tanto por parte dos professores, quanto por parte dos estudantes, pode se tornar um obstáculo para o uso de NT. Ao passo que, o seu uso, pode contribuir para uma maior aproximação das características da cultura da convergência.

A experiência de realizar essa RSL trouxe alguns aprendizados que nos auxiliaram no planejamento de nossas intervenções. Inicialmente, foi importante estruturar um plano de aula para o primeiro encontro que considerasse apresentar a proposta de trabalho e o conceito de narrativas transmidiáticas.

Consideramos que também seria importante entender neste momento se as(os) estudantes gostavam de escutar música em suas rotinas, bem como suas relações com os artefatos tecnológicos e aplicativos para edição de imagens, vídeos e sons, visto que havíamos observado, em nossa revisão sistemática, que o baixo engajamento na proposta de trabalho e a falta de letramento midiático poderiam atrapalhar o andamento do projeto.

Ademais, encontramos bases no referencial pesquisado que indicavam o mesmo caminho que nos impulsionava desde o princípio. Ou seja, assim como nos trabalhos encontrados, buscamos propor atividades que pudessem favorecer construções coletivas, ressaltando investimentos em diversas competências e habilidades que possibilitassem o acesso ao conhecimento a partir de discussões e reflexões que contribuíssem para o enriquecimento cultural e social das(os) estudantes envolvidos no projeto.

### 3. NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA ÀS COMPETÊNCIAS TRANSMIDIÁTICAS

*“Pane no sistema, alguém me desconfigurou  
 Aonde estão meus olhos de robô?  
 Eu não sabia, eu não tinha percebido  
 Eu sempre achei que era vivo  
 Parafuso e fluído em lugar de articulação  
 Até achava que aqui batia um coração  
 Nada é orgânico, é tudo programado  
 E eu achando que tinha me libertado  
 Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer  
 Reinstalar o sistema  
 Pense, fale, compre, beba  
 Leia, vote, não se esqueça  
 Use, seja, ouça, diga  
 Tenha, more, gaste e viva.”*

*Canta: Pitty.*

PITTY. Admirável chip novo.

Neste capítulo, exploramos as concepções em torno das narrativas transmidiáticas a partir da cultura da convergência e suas características. Também suscitamos a importância do seu uso na área da educação com o viés do letramento crítico. Então, em uma subseção, expomos o conceito de competências transmidiáticas.

Antes de explorarmos as narrativas transmidiáticas, dedicamos algumas linhas para definir narrativas. Defendemos a importância dessa conceituação por duas razões: primeiramente, como veremos mais à frente, o conceito de narrativas transmidiáticas é fluido, ou seja, tem ocupado vários espaços e recebido várias conceituações. Dessa forma, fixar a ideia do que seja uma narrativa se faz necessário na compreensão do próprio conceito de narrativas transmidiáticas. Em segundo lugar, compreender esse conceito também será importante para reforçar as conclusões que alcançaremos após as análises dos trabalhos realizados pelas(os) estudantes durante a pesquisa de campo.

Uma narrativa é uma sequência de situações que se complementam e que são recontadas em uma história. Essas narrações representam o intrincamento dos acontecimentos que

experienciamos no dia a dia e que a partir da sua análise, ou seja, da história das personagens, podemos acessar um conjunto de sentidos construídos socialmente e culturalmente. Como menciona Sodré (1988, p. 75), “como uma imagem, a narrativa põe-se diante de nossos olhos, nos apresenta o mundo.” Nessa mesma direção, Bruner (2004, p. 692, tradução nossa) sugere que a

narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. ‘Vida’, nesse sentido, é o mesmo tipo de construção da imaginação humana como é o de uma ‘narrativa’. É construída por seres humanos através de um raciocínio ativo, pelo mesmo tipo de raciocínio pelo qual nós construímos narrativas. Quando alguém lhe conta sua vida – e isso é o que normalmente estamos falando sobre -, é mais uma conquista cognitiva do que uma narração cristalina de algo unicamente dado.

Paiva (2008) sugere que vários tipos de narrativas circulam entre nós como, por exemplo, histórias contadas e recontadas de fatos ou ficções e eventos, em sequências lógicas e cronológicas. Estas narrativas circulam em textos orais, escritos, visuais, sensoriais e virtuais. Bruner (2004) fala que qualquer história, sobre qualquer coisa, é mais bem compreendida se considerarmos outras formas como ela poderia ser contada. Cada vez mais fica mais nítida a ausência de limites para encontrar meios de se contar uma história.

Já o termo *transmídia* tem seu primeiro uso em 1975 (Gosciola, 2014). Segundo Gosciola (2014), o conceito foi criado pelo compositor e instrumentista Stuart Saunders Smith, enquanto compunha a peça *Return and Recall*. Em sua visão, *transmídia* seria a criação de melodias, harmonias e ritmos diferentes para cada instrumento e para cada musicista, como se um compositor complementasse a obra com harmonia e sincronia coerentes com os outros compositores e instrumentistas.

A origem desse termo pode explicar metaforicamente as narrativas *transmidiáticas*, tendo, nesse caso, a música como narrativa. Esse fato também nos chamou a atenção pela coincidência de fazer das canções o nosso ponto de partida para ampliação de narrativas *transmidiáticas*. Ao seu tempo, o termo ‘*transmidiático(a)*’ é um adjetivo que está qualificando o substantivo ‘narrativa’. Portanto, a partir dos conceitos expostos acima, as narrativas *transmidiáticas* (NT) são narrativas, acontecimentos factuais ou ficcionais, que têm relação harmônica, complementar ou síncrona entre si e que percorrem vários meios ou suportes, orais ou escritos, reais ou virtuais.

Para Jenkins (2009), as narrativas *transmidiáticas* são histórias que se desenvolvem em várias plataformas *midiáticas*, com cada uma dessas contribuindo para a compreensão de um universo de histórias. Ele assinala ainda que é uma abordagem mais integrada para compreender

a relação entre as histórias e não apenas uma relação entre textos originais e seus produtos acessórios. Esse autor explora o fenômeno das NT a partir da concepção da Cultura da Convergência que, por sua vez está apoiada em três conceitos-chaves: a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva.

De forma abrangente, Jenkins (2009) nos diz que a convergência midiática se refere a “uma situação em que sistemas múltiplos de mídias coexistem e onde conteúdos midiáticos passam fluidamente por eles. A convergência aqui é compreendida como um processo em andamento ou como uma série de intersecções entre diferentes sistemas midiáticos” (Jenkins, 2009, p.282, tradução nossa). A ideia de convergência aparece associada aos conteúdos e ao público que migram todo o tempo entre as diferentes mídias. Os meios de comunicação convergem a fim de satisfazer os desejos dos que buscam entretenimento em todas as partes.

Por sua vez, a cultura participativa denota a participação de fãs e consumidores na criação e circulação de novos conteúdos. Ela se dá quando fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos (Jenkins, 2009).

Já a inteligência coletiva, termo cunhado por Pierre Lévy (2004), define a capacidade de comunidades em rede se aprimorarem acerca de qualquer conhecimento, através da colaboração e discussão em grupo, considerando essa capacidade como uma nova forma de poder. Jenkins (2009) acrescenta, que com esta habilidade, as comunidades virtuais podem se aproveitar das expertises combinadas de seus membros.

Ainda, reforçando as características da cultura da convergência presentes nas NT. Gosciola (2014, p. 13) verifica que “a narrativa transmídia desenvolve a força convergente de meios de comunicação, o quanto ela está aberta ao engajamento colaborativo, onde a audiência pode expressar suas questões, mas, principalmente, pode contribuir determinantemente com o desenrolar das narrativas.”

No entanto, por um lado, o próprio Jenkins (2009) afirma que não há uma fórmula única para determinar o que são as NT e que deve se considerar que não existe uma definição estanque, visto que as tecnologias sempre estão evoluindo e surgindo em novas plataformas que tendem a convergir. Por outro lado, ele também nos diz que há duas características primordiais nas NT: a intertextualidade radical e a compreensão aditiva. De certa forma, elas estão mutuamente imbricadas. Entende-se por intertextualidade radical as relações entre textos, quando uma obra se refere à outra, seja aos seus personagens, roteiros, situações ou ideias. A compreensão aditiva ocorre quando as narrativas se estendem a vários textos e plataformas de comunicação, dando origem a novos arcos narrativos, expandindo o texto original. Somamos a

isso a ideia de Gosciola (2012, p. 138), quando nos diz que uma “rede colaborativa somada a recursos tecnológicos de comunicação resultam em um eficiente catalisador de produção cultural.”

Por sua vez, Scolari (2014) diz que qualquer texto tem um potencial para se transformar numa narrativa transmidiática e não se pode prever para onde essas narrativas se expandirão. Essa fala não foi feita para o contexto pedagógico, entretanto, abre um leque de possibilidades que nos faz acreditar na possibilidade dessa construção. Outrora o conceito de NT foi imaginado para ser utilizado pela indústria do entretenimento, através de grandes produções culturais advindas de culturas hegemônicas, entretanto, professores e estudantes vislumbraram sua adaptação em modelos mais simples e corriqueiros, em termos de recursos tecnológicos e financeiros, mas não menos potentes em termos de possibilidades de aprendizagens.

No nosso estudo, buscamos promover o surgimento de NT a partir de letras de canções brasileiras. Essa ampliação se daria de forma colaborativa, construída a partir da inteligência coletiva empenhada em achar brechas nas letras que suscitassem a contação de novas histórias. Massarolo e Mesquita (2013, p. 42), que pesquisam o uso de NT na educação, afirmam, entre outras coisas, que “a convergência midiática estimula a construção colaborativa do conhecimento, enquanto a convergência alternativa, motivada pelos fãs, expande a fronteira entre o conhecimento formal e informal.” No nosso caso, os fãs foram as(os) estudantes e o conhecimento seria a ampliação do discurso feminista, como tema transversal a ser trabalhado em sala de aula. Assim como eles, apostamos em uma “nova cultura baseada na participação dos alunos nos processos criativos das histórias” (Massarolo e Mesquita, 2013, p.36).

É importante, todavia, observar que esses conhecimentos trazidos pelos autores supracitados partem da premissa que as pessoas envolvidas nos processos de ampliação de NT são ou estão em processos de se tornarem letrados. Em outras palavras, deseja-se que as construções propostas através dos projetos que ligam o uso de NT à educação deem conta de uma multiplicidade de discursos, em contextos linguísticos e culturais diversos. Outrossim, esses aprendentes estariam aptos a usar ou a explorar diferentes recursos midiáticos. Faz-se necessário, então, examinar o conceito de letramento, recorrente em nossas leituras e muito ligado à essa pesquisa.

Quando o *New London Group* (1996) apresentou o conceito de multiletramentos em 1996, eles já previam que a multiplicidade dos canais de comunicação e a diversidade linguística e cultural crescentes àquela época começavam a requerer uma visão mais ampliada do conceito de letramento do que àquelas apresentadas por metodologias tradicionais. Para os autores, os multiletramentos permitiriam às (aos) estudantes alcançarem dois dos principais

objetivos da aprendizagem: acessar a linguagem do mundo do trabalho, do poder e da comunidade e promover o engajamento crítico necessário para que eles desenhassem seus futuros para alcançarem o sucesso nos seus campos de atuação. Nesse sentido, os multiletramentos reforçavam a multiplicidade de bagagem cultural que um indivíduo deveria ter para agir e se posicionar no mundo globalizado, onde impera uma multiplicidade de formas de transmitir significados em uma sociedade altamente semiotizada (Tilio e Lobo, 2020).

Já Kalantzis e Cope (2012), que haviam participado do *New London Group*, seguem na expansão do termo multiletramentos. A partir de então, ampliam o sentido atribuído considerando a participação social e a promoção de experiências envolvendo àqueles que vêm de diferentes contextos culturais, sociais e econômicos. Os autores propõem uma agenda que contempla três pilares, a saber: formação profissional, participação cívico-econômica e equidade social. A primeira diz respeito a um indivíduo vivendo e podendo se expressar e ter acesso aos recursos culturais disponíveis. A segunda inclui o trabalho das capacidades comunicativas, o engajamento em processos políticos e a participação na comunidade. A terceira propõe o acesso à educação como forma de acesso aos recursos sociais e materiais.

Nesse sentido, vemos nosso trabalho se aproximar do conceito de letramento, da mesma forma como Tilio e Lobo (2020, p. 81-82, tradução nossa) perceberam no que diz respeito ao terceiro pilar, equidade social:

Com referência ao terceiro pilar, que é a equidade social e cujo objetivo é proporcionar acesso à educação, os letramentos transmidiáticos podem desempenhar papéis relevantes. A primeira que delineamos centra-se na construção de um ambiente escolar onde sejam utilizados gêneros multimodais, sobretudo aquele que contribua para a compreensão das narrativas transmidiáticas. Dessa forma, é possível abordar uma cultura participativa na escola na medida em que os alunos participam dos processos de construção de sentido a partir das histórias contadas, principalmente as narrativas secundárias. Além disso, os letramentos transmidiáticos fornecem meios para o trabalho colaborativo em sala de aula visto que os alunos precisam ressignificar as narrativas e, assim, contribuem com seus próprios pontos de vista para os percursos dos personagens. Desta forma, esta abordagem contribui para a equidade social, ao proporcionar aos alunos contato com esta prática na escola.

Eles trazem uma reflexão que está em total consonância com o nosso projeto. Trabalham em seu artigo protótipos das atividades para serem vivenciadas em aulas de espanhol como língua estrangeira, no ensino médio brasileiro, na perspectiva transmidiática, estimulando as(os) estudantes a uma cultura participativa através da reflexão que envolvem racismo e xenofobia. O texto faz uma articulação muito clara das NT com os gêneros textuais e seus usos sociais. Outros pesquisadores também reforçam a necessidade de letramentos, considerando sempre a relação dos objetivos pedagógicos voltados para uma formação crítica. Iparraguirre,

Gutiérrez e Barreneche (2018) analisam o que ocorre entre os jovens, dentro e fora da sala de aula, com relação ao uso de mídias. Eles apontam que

outro desafio que a escola deve enfrentar é como promover uma relação crítica dos adolescentes com o universo digital. Não se trata apenas de reproduzir a lógica de aprendizagem sustentada na transmídia, mas de promover um questionamento das visões de mundo implícitas em seu uso e apropriação, como foi o caso em que vimos suas demarcações de gênero e posição e classe social, com alerta sobre a suposta neutralidade do que se aprende, como se as habilidades ocorressem em um mundo abstrato e genérico, sem seu intenso diálogo com o local. O que questiona e deixa em aberto o debate sobre a possível “universalidade” dos letramentos, competências e habilidades (Iparraguirre, Gutiérrez e Barreneche, 2018, p. 176, grifo do autor, tradução nossa).

Seguindo com esse olhar crítico a respeito das NT, e na mesma direção do uso de NT por jovens para fins de pedagógicos, Ladesma (2019) também ratifica o pensamento de que o uso da transmídia não está relacionado à possibilidade de as(os) jovens saberem usar as tecnologias midiáticas, mas de fazerem uso crítico e consciente delas, mostrando a elas(eles) as questões de ética e de posicionamentos políticos. Com relação à cultura participativa e a relação dos jovens com as mídias, ele nos diz que a escola deve repensar seu papel diante dos desafios da sociedade contemporânea e se colocar junto aos jovens nesse processo de aprendizagem ativa e colaborativa.

Telles-Almeida (2021, p. 256,257) propõe refletir o uso de tecnologias de maneira crítica a partir de uma educação emancipadora, transversal e contínua e usa para embasar suas ideias 3 pensadores: José Martí, Paulo Freire e Hugo Zemelman. Concordamos com ele que a soberania tecnológica “não é resultado de pensar uma tecnologia para o povo, como propõem atualmente os estudos de mercado e de audiência, mas sim de pensá-la com o povo, vinculando-o como sujeito ativo na construção desse conhecimento situado em suas realidades” e que “necessitamos reaprender Paulo Freire”.

Ainda nesta construção sobre o melhor uso das NT, Ladesma (2019) lembra que temos a necessidade de formar leitores cada vez mais críticos, que compreendam o que há por trás dos interesses dos conglomerados das redes sociais, da vulnerabilidade dos nossos dados pessoais e dos caminhos que estes fazem para agir na nossa forma de pensar e consumir. Nessa perspectiva, ele alerta para o uso acrítico da transmídia sob o pretexto da inclusão digital. Ou seja, não precisamos da cultura participativa e da inteligência coletiva que caracterizam a cultura digital, se elas não se propuserem a refletir a formação de uma(um) cidadã(o) crítico, contextualizado e questionador dos problemas em seu entorno, pois, todavia, não está claro para todos os envolvidos

os interesses das indústrias midiáticas, que condicionam as formas como nos comunicamos, compartilhamos e participamos das redes; os seus modelos de negócio, os seus movimentos monopolistas no tráfego da Internet e as formas avassaladoras como avançam nas relações sociais e nas informações pessoais dos usuários, codificando-as como dados e transformando-as em mercadorias monetizáveis (Ladesma, 2019, p.227, tradução nossa).

Nessa direção, dentro da perspectiva da expansão das narrativas a partir do contexto local e de uma discussão crítica, que, no nosso caso vai refletir sobre feminismos, colocamos em diálogo dois pensamentos que também discutem com o que desejamos nesse trabalho. Primeiro, com a ideia de Andrea Versuti e Daniel Silva (2017, p. 96) que são movidos pelo desejo de criar novos arcos narrativos para as histórias “canonizadas, reconhecidas, repetidas e praticadas pelo senso comum, o que em última instância correspondem ao reforço de certas estruturas consolidadas de poder”.

Depois, com a fala de Ana Beatriz Carvalho e Thelma P. Alves (2020), que nos mostram que

a apropriação social das tecnologias e as narrativas digitais contemporâneas são fontes de empoderamento pessoal e coletivo, que podem romper com a cultura do silêncio, mostrando situações sutis, ocultas, invisíveis, silenciosas, atingindo e representando pessoas sem autoridade, externas às estruturas de poder, ativando assim processos de transformação social (Carvalho e Alves, 2020, p. 4).

Essas pesquisadoras reforçam a ideia de que as narrativas transmidiáticas podem ampliar uma história dando a ela mais uma função social, crítica, emancipadora e comprometida com alguma transformação.

Tendo em vista a importância da ampla formação cidadã e humanista que pode ser favorecida pela utilização crítica das tecnologias, faz-se necessário apresentar o que traz a BNCC Computação (BRASIL, 2022), documento complementar à BNCC (2018) lançado em 2022, e relacioná-la com as ideias apresentadas neste capítulo.

Após o lançamento da BNCC, em 2018, a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) publicou um conjunto de diretrizes para o ensino de Computação na Educação Básica, a partir da análise do novo documento base da educação nacional. Para eles, a Computação precisa ser ensinada com intencionalidade e para tanto é necessário indicar quais habilidades precisam ser trabalhadas na escola. Ainda, é necessário orientar as redes escolares com relação às diretrizes a serem seguidas. Com relação aos professores, o documento aponta que eles poderiam ter formação em várias áreas, desde que com a devida capacitação em Computação, para poderem

ministrar os objetos de conhecimento. Segundo o documento da SBC, “Computação é transversal porque Computação é essencial” (Sociedade Brasileira de Computação, 2019).

A SBC mostra que a Computação é composta por três eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Através do pensamento computacional, organizamos e interpretamos dados, desenvolvemos algoritmos e criamos soluções automatizadas para desafios complexos.

A compreensão do mundo digital é crucial para a participação ativa dos estudantes na sociedade contemporânea. Para uma visão abrangente, é necessário entender os três pilares da era digital: codificação, processamento e distribuição de informações. A capacidade de codificar e processar dados, aliada à distribuição em massa, transforma a forma como consumimos e produzimos conhecimento, exigindo uma análise crítica das novas fontes de informação e dos impactos da tecnologia em nossas vidas.

Já a cultura digital é essencial para uma comunicação eficaz no mundo digital e envolve o domínio de tecnologias, a análise crítica de novas práticas sociais e éticas e a interação da computação com outras áreas do conhecimento. Essa cultura digital busca promover a expressão de ideias e a resolução de problemas de forma contextualizada e crítica, utilizando as ferramentas e recursos disponíveis no mundo digital.

Face a isso, observamos que uma das principais críticas feitas ao documento BNCC Computação (2022) é que o complemento, apesar de importante, não aprofunda o suficiente os eixos da computação citados anteriormente, especialmente no ensino médio. Outra crítica colocada é o foco em habilidades de menor complexidade e a falta de ênfase em práticas de criação, conectadas com a realidade. Assim sendo, corre-se o risco de que as experiências de aprendizagem se limitem a apropriação de conceitos com abordagens expositivas (Eloy *et al.*, 2024).

Além disso, as habilidades propostas para o ensino médio pressupõem um conhecimento prévio consolidado no ensino fundamental, o que não está garantido. Sendo assim, é preciso pensar em uma abordagem não linear e que contemple diferentes níveis de aprendizado. Falta ainda a definição de uma sequência didática adequada para distribuir as 26 habilidades propostas pela BNCC Computação nos três anos do ensino médio. Outra preocupação é a garantia de formação adequada dos professores e a disponibilização de recursos e infraestrutura para as escolas (Guarda e Silveira, 2023).

Observamos que para contemplar todas as possibilidades a serem exploradas nos eixos da computação precisamos superar dificuldades históricas da educação brasileira: infraestrutura adequada, professores capacitados e um projeto pedagógico que faça uso da computação de

forma transversal, levando em conta os aspectos da cultura digital e do mundo digital de forma crítica e contextualizada, sob o risco de investirmos apenas no reconhecimento de problemas, sem formamos agentes de mudança que realmente reflitam, critiquem, apresentem e promovam soluções. No que tange o nosso trabalho, dialogamos principalmente com os dois últimos eixos. Destarte, foi nossa preocupação fazer uso da tecnologia de forma contextualizada e crítica nesta pesquisa.

Nesse sentido, após trazeremos os conceitos gerais das NT e da cultura da convergência, seus desdobramentos dentro do campo da educação e os contrapontos com relação ao seu uso crítico, apresentamos na subseção a seguir, as competências transmidiáticas definidas por Silva (2022), que nos auxiliaram nas análises que fizemos dos trabalhos produzidos pelas(os) estudantes, durante a pesquisa de campo.

### 3.1 COMPETÊNCIAS TRANSMIDIÁTICAS

Ao analisar as competências transmidiáticas propostas por Scolari (2018a) a partir de uma reflexão crítica sobre a sua aplicação na educação trazida por Ladesma (2019) e do pensamento decolonial e da pedagogia decolonial em Walsh (2013), Silva (2022) conseguiu sistematizar indicadores avaliativos de competências transmidiáticas que trazemos para nosso trabalho a fim de que possam nos auxiliar nas avaliações das produções das (dos) estudantes realizadas durante esta pesquisa.

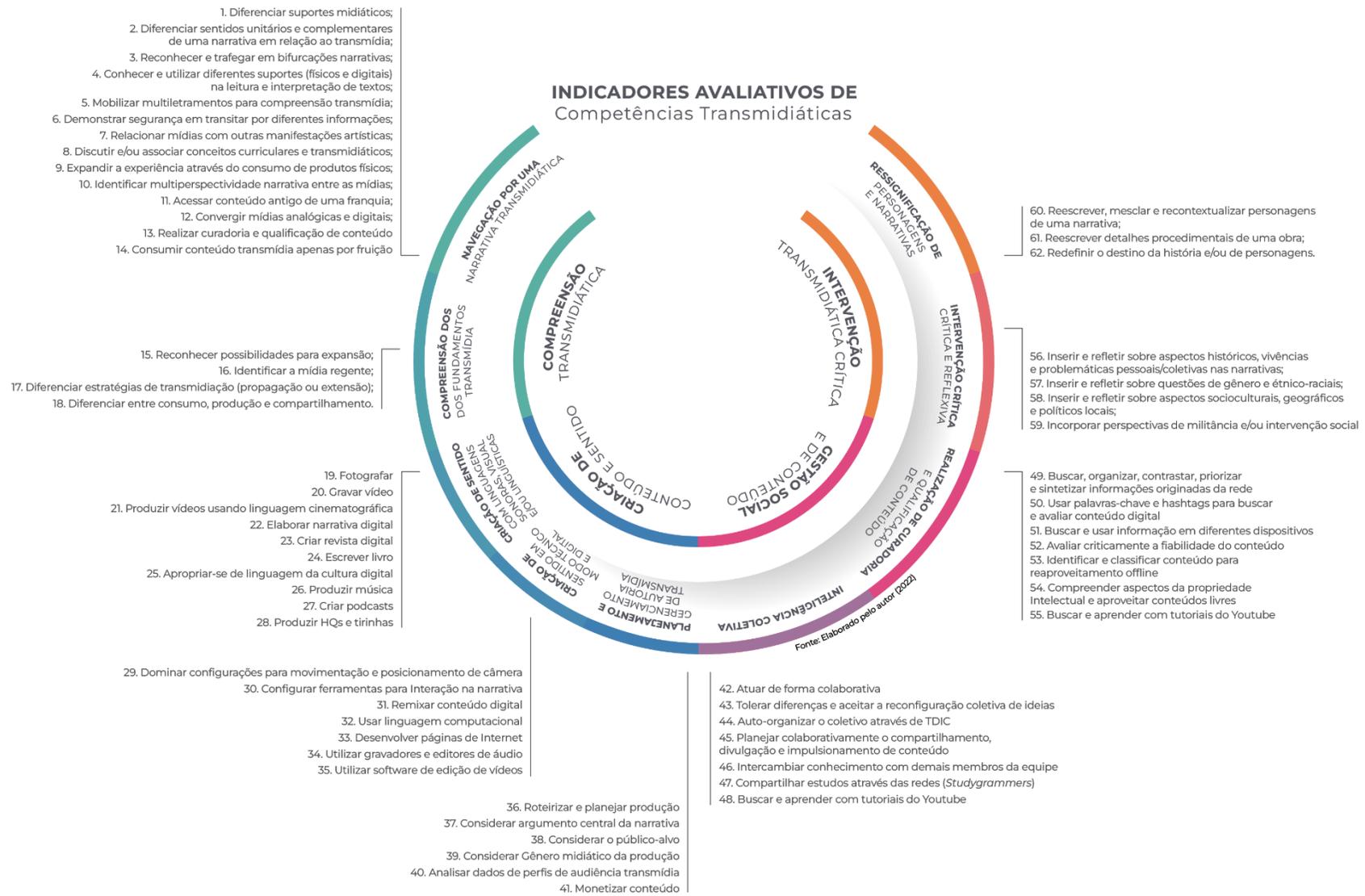
O propósito de Silva (2022) foi pensar numa sistematização de indicadores que contribuíssem para uma educação progressista, que permitissem ao conjunto de professores e estudantes, identificar, criar e analisar narrativas que pudessem contestar representações hegemônicas de gênero, étnico-raciais e regionais que são impostas pela colonialidade do poder. Dessa forma, os indicadores por ele criados dão conta de avaliar aspectos pessoais e coletivos dos estudantes nas narrativas e possibilitam a reflexão sobre seus contextos, contribuindo para intervenções críticas da realidade.

Com esse movimento antropofágico, observamos a possibilidade do “surgimento de um novo olhar interpretativo diante das práticas de subalternização, mantidas vivas em nossa sociedade como heranças da matriz colonial de poder” (Silva, 2022, p. 182). Com isso em mente, Silva (2022) sistematizou 62 indicadores de competências transmidiáticas que estão divididos em nove subcategorias de competências que, por sua vez, derivam de quatro competências mais gerais que partiram do referencial teórico basilar, a saber: Jenkins (2009), (2012), Scolari (2018a), (2018b) e Fachine *et al.* (2013).

Esses indicadores estão, de forma geral, alinhados à competência geral cinco da BNCC, que relaciona o aprender com as tecnologias digitais tendo como cerne a comunicação crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (BRASIL, 2018). Assim, os professores podem utilizá-los como balizadores em atividades que visem o processo de formação dos estudantes, para o exercício da cidadania em todas as esferas da vida social.

A Figura 2 é a representação gráfica dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas elaborada por Silva (2022). Ela apresenta os indicadores ligados às nove subcategorias de competências transmidiáticas e, estas, dispostas de forma circular, circunscrevem as quatro competências gerais. No capítulo 6, onde descrevemos a metodologia deste trabalho, elencamos e justificamos os indicadores escolhidos para a nossa análise.

Figura 2 - Representação Gráfica dos Indicadores Avaliativos de Competências Transmídiaicas



Fonte: Silva (2022)

O objetivo de Silva (2022) foi sistematizar indicadores avaliativos que pudessem instrumentalizar os docentes que estivessem mobilizando as competências transmidiáticas em salas de aula. Ao desenvolver esses indicadores, ele possibilitou às (aos) professoras (professores) um melhor planejamento e operacionalização de suas intervenções didáticas.

Dentro da competência geral denominada ‘Compreensão Transmidiática’, encontramos duas subcategorias. A primeira, ‘Navegação por uma narrativa transmidiática’, traz 14 indicadores que pretendem avaliar questões relacionadas aos suportes das mídias, físicos ou digitais, e às possibilidades de expansões e novas perspectivas de uma história. A segunda, ‘Compreensão dos fundamentos transmídia’, traz quatro indicadores dos conceitos basilares de um produto transmidiático: reconhecer as possibilidades de expansão de uma história, identificar a mídia regente e as possibilidades de transmídiação para outras mídias, e a diferenciação entre consumo, produção e compartilhamento.

A segunda competência geral trata da ‘Criação de Conteúdo e Sentido’. São 23 indicadores avaliativos que dão conta de observar a habilidade desenvolvida para trabalhar com o texto, a imagem, o som e o vídeo, usando diferentes suportes de mídia, equipamentos de produção e edição. Ainda nesta competência, há um conjunto de indicadores que se preocupam em avaliar o planejamento e o gerenciamento do que se é produzido.

A terceira competência geral, ‘Gestão Social e de Conteúdo’, traz indicadores que avaliam, entre outras características desenvolvidas, a inteligência coletiva, o trabalho colaborativo, as negociações, a curadoria e a fiabilidade do conteúdo produzido.

A quarta competência geral, ‘Intervenção Transmidiática Crítica’, vai dar conta de avaliar o desenvolvimento crítico de competências transmidiáticas. Ou seja, como as produções manifestam as representações hegemônicas da sociedade. Essa competência geral foi o que desejamos desenvolver com mais potência nessa pesquisa, com o propósito de contribuir para uma educação progressista, tendo as (os) estudantes manifestando suas ideias, apreensões e desejos de forma crítica.

Os indicadores desempenham um papel importante na nossa pesquisa, por provarem o sentido do processo de aprendizagem com conteúdos transmidiáticos, já que unem o aspecto da cultura digital à formação cidadã crítica e reflexiva. Ainda, serviram ao propósito de avaliarmos as produções dos estudantes durante a pesquisa de campo.

Dentro daquilo que pode ser a nossa contribuição com esse trabalho, é importante registrar o percurso teórico seguido nesse capítulo, que partiu do conceito da cultura da convergência e das narrativas transmidiáticas, bem como a assumpção das suas origens com objetivos comerciais, sua aplicação no campo da educação, as avaliações com relação ao seu

uso sem uma visão mais aprofundada e crítica e, finalmente, a sua aplicação em sala de aula, tendo como possibilidade de avaliação desta prática, a utilização de indicadores que podem analisar as competências transmidiáticas dos estudantes que utilizam as NT em processos de aprendizagens.

#### 4. A BNCC E A INVISIBILIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE GÊNERO

*“Dizem que menina não empina pipa no sol  
Quem criou a regra que ela não joga futebol?  
Que negócio é esse, brincadeira de menina?  
As minas fazem tudo, até mandar umas rimas.”  
Canta: MC Soffia.*

RAP BOX, MC SOFFIA, LÉO CASA1. Brincadeira de menina.

Neste capítulo, analisamos o processo de invisibilização dos temas relacionados às lutas sociais, dentre as quais as lutas feministas, durante a construção da Base Curricular Comum Nacional do ensino médio, documento que rege este nível de escolaridade no Brasil.

De forma ordenada e pensando no conjunto da sociedade brasileira, os objetivos esperados com a educação formal foram sendo concatenados em documentos oficiais ao longo da história. O mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), detalha as competências gerais para a Educação Básica brasileira e visa “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Dentro da BNCC, na etapa que compreende o Ensino Médio, estão duas áreas do conhecimento para as quais esta tese lança olhos: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Da área de Linguagens e suas Tecnologias exploramos nesse doutorado a Competência Específica 2 que revela a seguinte proposta para professores e estudantes do ensino médio:

compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 484).

Entretanto, é interessante notar que a construção do texto da BNCC traz sempre a generalização das pautas através do termo “Direitos Humanos”. Os grupos minorizados, ou seja, grupos de pessoas que são assim nomeadas por não possuírem a mesma relevância diante de grupos historicamente hegemônicos, representam muitas pessoas, em termos absolutos, que se encontram em categorias que sofrem com o preconceito, a desigualdade e a baixa

representatividade em espaços de influência, continuam sendo invisibilizados no principal documento que rege os caminhos da educação nacional. Isso é fácil de ser constatado: ao se pesquisar nos capítulos introdutórios e nos capítulos referentes ao ensino médio, na BNCC, por palavras que nomeariam esses grupos, não encontramos nenhuma referência específica. A palavra “preconceito”, por exemplo, aparece 18 vezes no documento. No entanto, dezessete vezes está sendo definida pelo complemento “de qualquer natureza”. Em uma única aparição, especifica-se o preconceito linguístico. A palavra “gênero” aparece 50 vezes, no entanto, apenas uma vez faz referência ao papel social com o qual uma pessoa se identifica quando “prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.)” (BRASIL, 2018, p. 547). As demais 49 vezes se referem aos mais diversos gêneros textuais.

Palavras que estão no foco desse trabalho, como feminismo e machismo, não aparecem nenhuma vez. A palavra mulher aparece uma única vez, quando sugere a formação de núcleos de estudos nas escolas. Além do núcleo sobre mulheres, são sugeridos como temas possíveis: juventudes, diversidades, sexualidade e juventude e trabalho. Essa ausência não é acidental ou um mero acaso.

Algumas pesquisadoras se debruçaram nas análises da construção da BNCC, a partir da primeira, em 2015, até a final, em 2018, para compreender como foi o processo de apagamento da questão de gênero no contexto escolar pelas políticas curriculares, durante a construção da base. Sabrina Hoffmann *et al.* (2022) analisaram a retirada dos termos que especificam questões relacionadas ao preconceito, discriminação às diferentes identidades sexuais, e à violência contra a mulher. Para elas, a escola seria um espaço ideal para problematizar as visões naturalizadas sobre gênero que historicamente foram sendo adotadas pela sociedade. Chama a atenção a análise das capas das versões da BNCC que foram perdendo as imagens que remetiam à diversidade e à pluralidade do país, dispostas em uma pirâmide invertida que possibilitavam à leitora (ao leitor) uma visão aberta e abrangente da realidade brasileira. A capa da última versão traz apenas blocos dispostos no formato de uma pirâmide na posição convencional e nas cores da bandeira. A capa em uso evidencia uma perspectiva que desconsidera a diversidade e a pluralidade brasileira. Na mesma direção, as análises realizadas no texto mostraram a interdição das propostas de trabalhos com gêneros. Segundo a pesquisa, havia dezoito menções referentes à questão de gênero como construção cultural, na versão de 2015, e nenhuma menção na última versão.

Carolina Giovannetti e Shirlei R. Sales (2020) também trazem o contexto histórico do Brasil durante o desenvolvimento da BNCC para justificar essa mudança de rumo. As

discussões foram feitas em um cenário político desfavorável ao debate democrático e convergiram para a construção de um currículo universalista, que podem se tornar naturalmente instrumentos de controle, “baseados por conceitos de qualidade e produtividade que silenciam pessoas e saberes plurais” (Giovannetti e Sales, 2020, p. 255). Além disso, elas afirmam que essa tentativa de universalização em busca de uma neutralidade serve apenas para refletir as visões de educação, cultura e sociedade que os grupos que se instalaram no poder, a partir de 2016, visam alcançar. Elas chamam a atenção para o perigo de não se fazer esse debate nas escolas e nos ambientes de formação docente, mas acreditam na persistência da luta já que “as relações de poder que limitam que as histórias das mulheres estejam nos currículos do Ensino Médio, não conseguem impedir essa temática no currículo vivido, pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios impostos” (Giovannetti e Sales, 2020, p. 273).

Ciléssia Lemos e Sandra Della Fontes (2023) também realizaram uma análise documental das quatro versões da BNCC que se sucederam. Elas lembram que a ofensiva antigênero não foi uma especificidade brasileira, mas faz parte de um fenômeno transnacional e tem mobilizado forças contra avanços sociais em muitos países, principalmente aquelas que vão na direção de eliminar ou reduzir conquistas relacionadas a equidade de gênero. Para elas, no Brasil,

os usos políticos desses discursos extrapolaram a cruzada de sujeitos ligados a setores religiosos conservadores e passaram a compor falas quase diárias de agentes políticos que acionaram esses dispositivos para mobilizar a opinião pública e para interferir na elaboração de políticas públicas educacionais (Lemos e Della Fonte, 2023, p. 4).

Contudo, percebemos que as autoras vão na mesma direção de Carolina Giovannetti e Shirlei R. Sales (2020) quando afirmam que apesar da tentativa institucional de apagamento ou diminuição da importância das lutas das mulheres, este tema está longe de desaparecer dos enfrentamentos para garantir e ampliar direitos, tanto nas políticas educacionais quanto em outros âmbitos do Estado.

Silva (2020, p. 158) relaciona o apagamento e as disputas de questões de gênero na educação brasileira com um aumento das situações de violência contra grupos historicamente subalternizados. Isso é resultado “dessa atual produção de discursividades que descaracteriza a importância das agendas de direitos humanos”. Buscando uma alternativa, ele junta sua voz à das autoras Carolina Giovannetti e Shirlei R. Sales (2020) que sugerem que, na falta de um instrumento legal, que legitime a abordagem a gênero, sexualidade, e outros marcadores sociais

de diferenças, as educadoras e os educadores devem desenvolver estratégias que transversalizem os debates sobre essas questões em suas atividades docentes.

Ferrari (2021, p. 161) analisou a BNCC na área do ensino de História. Ele lembra que ensinar História é

trabalhar o tempo todo com as relações de gênero, já que nossa história ensinada é centrada na história do homem, branco, católico e heterossexual, de maneira que, ao ensinar História, estamos ensinando lugares de homens e mulheres e contribuindo para a manutenção de uma sociedade patriarcal, sexista e LGBTfóbica.

Da mesma forma que as autoras e o autor citados anteriormente, ele também defende que os educadores trabalhem nas brechas do documento oficial. Para ele, a ausência “não significa a impossibilidade do trabalho comprometido com a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual” (Ferrari, 2021, p. 161). Para além disso, ele lembra que podemos encontrar a justificativa para incluir as discussões sobre relações de gênero nas nossas práticas docentes na própria BNCC, quando o documento sugere que se olhe para trás a partir do presente. Nesse viés, para desejarmos a construção de uma sociedade diferente, é preciso entender o que nos leva a ser a sociedade que mais mata pessoas LGBTQIA+PN e mulheres no mundo.

De fato, é possível encontrar as tais brechas no documento e, assim, mais do que justificar, é necessário colocar em prática as discussões sobre gênero, feminismos e machismos em sala de aula. A BNCC nos diz que é imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea e que devemos garantir às juventudes sua inserção crítica e autônoma no mundo:

as juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade. Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (Brasil, 2018, p. 463).

Sendo assim, retornamos à Competência Específica 2, da área de Linguagens e suas Tecnologias, para realizarmos nosso trabalho a partir de letras de canções da MPB que nos ajudam a refletir sobre feminismos e machismos com as(os) adolescentes do ensino médio. Tomamos o termo “Direitos Humanos” e o combate a preconceitos de qualquer natureza expressos no texto desta competência, e juntamos à possibilidade de trabalharmos com a linguagem artística, sugerida em uma das habilidades: “analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e

verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.” (Brasil, 2018, p. 484).

Encontramos mais uma brecha nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Associamos a importância do desenvolvimento do protagonismo juvenil quando o documento revela que:

aprender a indagar, ponto de partida para uma reflexão crítica, é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do Ensino Médio. A pergunta bem elaborada e a dúvida sistemática contribuem igualmente para a construção e apreciação de juízos sobre a conduta humana, passível de diferentes qualificações (Brasil, 2018, p. 549).

A BNCC expressa ainda, na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a importância do estímulo à autonomia das(os) jovens estudantes para que reconheçam e analisem a ação de diferentes grupos e seus vínculos com as culturas, chamando a atenção ao compromisso ético que esse reconhecimento e análise requerem das(os) jovens. “Ao identificar que transformam e são transformados por suas ações, os jovens adquirem maior competência para atuar em um mundo marcado por polaridades e pluralidades por entre as quais eles se deslocam” (Brasil, 2018, p. 555).

Dentro dessa área, podemos trazer as Competências Específicas 4 e 5 para o nosso trabalho. A Competência Específica 4 fala em “analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2018, p. 558). Essa competência se encaixa nas reflexões que faremos sobre o capitalismo e o patriarcado no capítulo dedicado aos feminismos.

Já a Competência Específica 5 quer “reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” e torna-se consequência direta da competência anterior. É necessário conhecer às origens do patriarcado, reconhecer e nomear as violências que as mulheres sofrem para podermos, como sociedade, superar as injustiças e avançarmos na equidade de direitos.

Concluimos esse capítulo com a observação de que as visões políticas no campo das pautas identitárias e de direitos historicamente negados à grupos minorizados não estão claramente postos no documento oficial que rege a educação nacional. Numa disputa de escolha de palavras, encontramos, de um lado, agentes políticos conservadores, com o desejo vil de esconder demandas urgentes e necessárias de uma grande parcela da população que luta por direitos básicos, pelo reconhecimento de seus corpos, por suas vidas; do outro lado, agentes

políticos e docentes imbuídos de encontrar brechas no documento oficial que ratifiquem suas iniciativas progressistas. No nosso caso, buscamos realizar práticas pedagógicas que possam nomear, reconhecer e refletir sobre diferentes formas de violência que a mulher sofre na sociedade. Estávamos livres de qualquer tipo de censura institucional para apresentar e trabalhar esses temas em salas de aula. Com a riqueza do nosso acervo cultural da música popular brasileira, conseguimos, a partir das letras, dos depoimentos dos compositores, da história de cada canção, da poesia, dos sentimentos divididos com os ouvintes e das interpretações, compartilhar histórias em sala de aula e crescermos como sociedade a partir delas.

## 5. FEMINISMOS

*“Mil nações moldaram minha cara  
 Minha voz uso pra dizer o que se cala  
 Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala  
 O meu país é meu lugar de fala  
 Pra que explorar?  
 Pra que destruir?  
 Por que obrigar?  
 Por que coagir?  
 Pra que abusar?  
 Pra que iludir?  
 E violentar, pra nos oprimir?  
 Pra que sujar o chão da própria sala?  
 Nosso país, nosso lugar de fala  
 O meu país é meu lugar de fala.”*  
*Canta: Elza Soares.*

GERMANO, Douglas. O que se cala.

Neste capítulo, traçamos um paralelo das lutas feministas no Brasil em quase duzentos anos de história com os direcionamentos atuais. Ainda, discutimos e nos filiamos ao feminismo interseccional. Por fim, falamos sobre o uso de canções em sala de aula com intuito de trabalhar feminismos.

Delimitar feminismos e machismos como os temas das letras das canções trabalhadas na pesquisa, foi uma decisão tomada logo no princípio do doutorado, enquanto ainda moldávamos o projeto que propusemos ao ingressar no programa. Nossa ideia inicial era tratar das mais diversas questões contemporâneas, das maiorias minorizadas de forma geral. Entretanto, logo percebemos que não seria viável abraçar tantos temas e resolvemos nos dedicar àquele que mais nos tocava pessoalmente.

É significativo trazer a história do feminismo para entender as valorosas conquistas das pioneiras e enxergar que essas não alcançavam a todas as mulheres. Esse entendimento é pedagógico e instigante e igualmente nos fez perceber que a luta por direitos iguais para as mulheres ainda é algo pouco falado entre as mulheres brancas, cis e das classes econômicas

mais abastadas. Há, enfim, muita ‘Casa-grande’<sup>5</sup> nos círculos mais privilegiados, e por isso, investigar a história das mulheres é uma provocação às certezas enraizadas nesta fatia da sociedade.

Dividimos esse capítulo em três partes: primeiro, trazemos um apanhado histórico, fazendo um paralelo entre a história do feminismo no Brasil nos últimos 200 anos e a onda feminista mais recente, a partir do ano 2017; depois nos detemos no feminismo interseccional; por último, trazemos o uso de canções brasileiras na sala de aula e como elas podem servir como gatilho e fio condutor de discussões sobre feminismos e machismos.

## 5.1 PARALELOS HISTÓRICOS

Pautamos essa discussão baseando-nos no entendimento da mais nova primavera feminista, que enxerga o feminismo como um movimento emancipatório das mulheres trabalhadoras e das mulheres pobres, nas ideias apresentadas no livro-manifesto, “Feminismo para os 99%: um manifesto” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019). Esse manifesto discorre sobre os principais desafios do presente e explica a crise civilizatória que enfrentamos a partir do sistema capitalista. Mostra claramente como somos consequência da nossa herança colonial e como fomos forjados numa lógica patriarcal, lançando a proposta de um movimento articulado que seja anti-imperialista, anticapitalista, antirracista, ecossocialista, democrático e antilgbtqiapn+ fóbico, já que todas essas questões atravessam a vida das mulheres, principalmente das trabalhadoras pobres.

Entretanto, voltando ao início, podemos aproveitar a analogia feita por Constância Lima Duarte (2019), que faz um resgate da história do feminismo brasileiro comparando-o ao movimento de ondas do mar. Assim, a história do feminismo brasileiro principia na terceira década do século XIX, passando por quatro grandes ondas (nos anos de 1830, 1870, 1920 e 1970) separadas por cerca de cinquenta anos entre elas, antes de chegarmos à onda atual. É importante deixar claro que esses momentos não são pontuais, nem estanques. Quando pensamos em ondas, podemos entender esses momentos como sendo picos simbólicos, mas que se conectam entre si, com movimentações contínuas que permitiram o acúmulo de energia e movimentações que eclodiram com força nesses picos, quebrando barreiras e garantindo

---

<sup>5</sup> O conceito de "Casa-grande" foi amplamente explorado por Gilberto Freyre em seu livro "Casa-Grande & Senzala" (1933), um estudo seminal sobre a formação da sociedade brasileira durante o período colonial. A "Casa-grande" refere-se à residência dos senhores de engenho, que eram os proprietários das grandes plantações de açúcar no Brasil colonial. Este termo carrega uma série de conotações e simbolismos que vão além da simples descrição física de uma moradia, como por exemplo, símbolo de poder e autoridade, estrutura social e hierárquica, patriarcado, exploração, entre outros (Freyre, 2003).

conquistas (Duarte, 2019). Outrossim, o novo pico de onda do feminismo no Brasil está conectado com as principais demandas da humanidade e traz para o debate todas as questões que se entrelaçam no dia a dia das mulheres e que acabam resultando nas mais diversas formas de violências. Sendo assim, aproveitando as ondas históricas propostas por Constância Lima Duarte (2019) e a nova onda advinda do livro-manifesto, “Feminismo para os 99%: um manifesto” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019), discorreremos sobre a história do feminismo no Brasil e relacionaremos cada um desses picos históricos ao que se propõe na luta contemporânea, mostrando que de certa forma as demandas são antigas, e, infelizmente, continuam atuais.

A aurora do feminismo no Brasil, no início do século XIX, clama pelo direito ao estudo. Foram as poucas mulheres que tinham acesso a algum estudo naquela época que lutaram para que as demais pudessem aprender a ler e a escrever também. Desse primeiro momento, destacamos a potiguar Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), uma das primeiras a publicar textos em jornais de prestígio do seu tempo, além de diversos livros. Nísia teve acesso às lutas feministas que estavam sendo travadas na Europa, mas, ao difundir os ideais através de seus textos, teve à sensibilidade de considerar as questões brasileiras. O Brasil vivia um momento distinto da Europa, sendo que os anseios eram naturalmente diferentes nos dois lados do oceano. Como diz Constância Lima Duarte (2019, p. 29), ela trazia “uma espécie de antropofagia libertária”, pois assimilava as ideias estrangeiras e depois produzia textos onde cada palavra traduzia conceitos extraídos da própria experiência.

Se extrapolarmos essa ideia para o tempo presente, podemos tomar do exemplo de Nísia a importância das conexões entre as mulheres de todo mundo. Há aprendizados sendo construídos. Há elos e apoios mútuos sendo estabelecidos. Mas há de se manter vivas as necessidades específicas de cada região, de cada país, de cada cultura. Nísia foi sábia ao traduzir as vozes de luta vindas da Europa e incrementá-las com as necessidades daquele momento histórico do Brasil, quando as mulheres não tinham acesso às escolas, e por conseguinte, não poderiam tomar consciência de seus direitos. Ainda, Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019) nos convidam a refletir, com um olhar mais amplo e conectado. O momento é de observar os caminhos do feminismo no mundo, pois o Brasil não está desvinculado dos processos que ocorrem mundo afora, tantos nos avanços quanto nos retrocessos, em especial, no sul global, que tem características de formação histórica semelhantes à nossa, ligadas ao colonialismo. Sendo assim, o feminismo precisa ser internacionalista.

A segunda onda, que marcamos a partir de 1870, está bastante ligada à luta pelo voto feminino, pela educação superior e pela profissionalização feminina. Foi um período marcado

pela circulação de inúmeras revistas e jornais feministas, editados em vários locais do país que ecoaram desejos uníssomos voltados aos direitos de acesso aos estudos, ao voto e ao trabalho remunerado. Nessa época, mulheres de classe média e alta lutavam para fazer cursos superiores e exercer profissões destinadas apenas aos homens, como a medicina e a advocacia. Por outro lado, às jovens mulheres pobres era permitido o direito ao trabalho fabril ou doméstico, para ajudar na subsistência. Porém, a obrigação de cuidar e zelar da casa, da família e dos filhos era destinada a todas. Dessa forma, os jornais feministas questionavam a lógica machista e patriarcal vigente e convocavam as mulheres à luta. Dentre tantas à frente destes veículos, citamos a jornalista e escritora Josefina Álvares de Azevedo, que, dirigindo o jornal *A Família*, difundia seus ideais feministas, sendo uma das pioneiras a defender o direito ao voto e à cidadania no país (Duarte, 2019).

Já as redes de conexões do presente são mediadas pelas tecnologias de comunicação e, portanto, se estendem por todo o planeta. Mais de um século depois dessa segunda onda, há lugares no mundo onde estudar, votar e trabalhar são ainda os pilares das lutas feministas. Mas a onda advinda do feminismo para os 99% diz que, somando-se a essas questões, todas as demais opressões que sofremos “estão enraizadas em um único e mesmo sistema social e são por ele reforçadas” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019, p. 72). As experiências acumuladas com o passar do tempo e através das conexões feministas mostram a quem estamos subordinados, indicando o que seria a raiz de todo o problema: “é ao nomear esse sistema como capitalismo e ao unir forças para combatê-lo que podemos superar da melhor forma as divisões que o capital cultiva entre nós – divisões de cultura, raça, etnicidade, diversidade, funcional, sexualidade e gênero” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019, p. 72).

Chegamos à terceira onda em meados de 1920. Nesses tempos, observamos a ênfase pela luta do voto e dos direitos civis para mulheres. Os papéis sociais sempre outorgados à condição feminina começavam a ser colocados em questão. Feministas da época como Bertha Lutz, Jerônima Mesquita e Maria Eugênia Celso, entre outros nomes importantes, assinam um manifesto à nação cujo trecho a seguir destaca com a intenção de apontar as questões de gênero, bem claras em todo o corpo do manifesto.

Em todos os países e tempos, as leis, preconceitos e costumes tendentes a restringir a mulher, a limitar a sua instrução, a entravar o desenvolvimento das suas aptidões naturais, a subordinar sua individualidade ao juízo de uma personalidade alheia, foram baseados em teorias falsas, produzindo, na vida moderna, intenso desequilíbrio social. A autonomia constitui o direito fundamental de todo indivíduo adulto. A recusa desse direito à mulher é uma injustiça social, legal e econômica que repercute desfavoravelmente na vida da coletividade, retardando o progresso geral. As noções que obrigam ao pagamento de impostos e à obediência à lei os cidadãos do sexo

feminino, sem lhes conceder, como aos do sexo masculino, o direito de intervir na elaboração dessas leis e votação desses impostos, exercem uma tirania incompatível com os governos baseados na justiça (Duarte, 2019, p. 39-40).

Nessa mesma época, também encontramos escritoras que contribuíram para a luta da emancipação da sexualidade feminina, como Gilka Machado, que escreveu ‘Meu glorioso pecado’, considerado uma afronta à moral sexual patriarcal e cristã. Outra personagem importante foi Ercília Nogueira Cobra, que travava discussões sobre a exploração sexual e trabalhista da mulher em seus livros, além de Rachel de Queiroz, escritora renomada da nossa literatura, quando suas personagens femininas mostram traços de emancipação, ao preferirem estar sós que submetidas a um casamento tradicional, ou quando se entregam à libido.

Ou seja, a energia de luta feminista das ondas que navegavam pelos anos de 1920 explorava, ao mesmo tempo, a emancipação feminina no campo social, com a luta pelo voto e por direitos civis, e, no campo pessoal, com o despertar da consciência sobre seus desejos sexuais.

Traçando um paralelo com o manifesto de 2019, os aprendizados somados durante esse século mostram a consciência de entender “o poder daquelas cujo trabalho remunerado e não remunerado sustenta o mundo” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019, p. 25). As feministas de hoje se inspiram nas lutas históricas e seguem na batalha por direitos da classe trabalhadora e por justiça social. As lutas trouxeram conquistas importantes, mas ainda há muito a ser conquistado. Ao menos no Brasil, o voto é um direito garantido, mas os espaços de poder não são equitativamente representados, assim como os papéis sociais, que ainda estão longe de serem compartilhados equanimemente entre todos na sociedade. Como nos lembra Chimamanda Adichie (2013), “O problema do gênero é que ele acaba determinando o que devemos ser, em vez de reconhecer quem somos”.

Nos nossos tempos, o feminismo recuperou o poder do engajamento através das greves, dispositivo muito bem utilizado há cem anos e que agora reúne mulheres nos quatro cantos do mundo desde a revalorização do 8 de março, em 2017, quando, de forma articulada, tomaram a data para reivindicar direitos, politizar outras mulheres e chamar a atenção da sociedade em geral em uma greve mundial. “O feminismo das grevistas antecipa a possibilidade de uma fase nova e sem precedentes da luta de classes: feminista, internacionalista, ambientalista e antirracista” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019, p. 26). As pautas aumentaram a partir da consciência da própria mulher sobre sua função e importância na sociedade.

Seguindo na linha do tempo e acumulando saberes, a quarta onda acontece por volta dos anos de 1970, outro momento histórico-político-social importante para o Brasil e para o mundo

(Duarte, 2019). No Brasil, sob um governo ditatorial, as mulheres se juntaram à luta contra a censura, pela redemocratização do país, pela anistia e por melhores condições de vida. Mas, ainda assim, as brasileiras juntaram-se ao coro das feministas do resto do mundo ao levantarem a voz para gritar que “nosso corpo nos pertence”. Foram destaque também as questões relacionadas à sexualidade, ao direito ao prazer e ao aborto. Bons frutos surgiram dessa luta como a integração do planejamento familiar e do controle da natalidade às políticas públicas.

Os anos de 1980 foram ricos em publicações sobre temas importantes como anistia, aborto, mortalidade materna, as mulheres na política, o trabalho feminino, a dupla jornada, a prostituição, preconceito racial, mulheres na literatura, no cinema e no teatro. A imprensa feminista, as escritoras e as pioneiras na política tiveram papéis significativos nesse período. Muitos movimentos articulados nasceram e grupos de pesquisa foram criados em todo o país nas mais diversas universidades (Duarte, 2019). Desse período, podemos citar Rose Marie Muraro, que publicou diversos livros e dedicou sua vida à luta feminista, inclusive no período militar, e Nélide Piñon, que participou da redação do Manifesto dos 1000 contra a censura e a favor da democracia no Brasil. Mais tarde, Nélide se tornaria a primeira mulher a ser presidente da Academia Brasileira de Letras (Duarte, 2019).

Em 1988, ano do centenário da abolição da escravização da população negra e da promulgação da constituição brasileira, Lélia Gonzalez (2020), importante voz do feminismo brasileiro, concordava com os avanços conquistados pelo movimento feminista naquela quadra da história, mas já chamava a atenção para a falta de avanços nas discussões sobre discriminação racial. De todas as mulheres, as não brancas eram as que mais sofriam com as questões de gêneros e essa espécie de esquecimento nos espaços de luta ainda é uma realidade. Lélia é uma voz que se impõe na vertente que se tornou o feminismo negro. Ela aponta esse racismo por omissão e cujas raízes “se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade.” (Gonzalez, 2020, p. 44)

Gonzalez é cirúrgica ao esclarecer o racismo a partir da definição de feminismo de Judith Astelarra<sup>6</sup>. Ela propõe a substituição das palavras homens e mulheres por brancos e negros (ou indígenas) para exemplificar claramente o que é racismo. Ou seja, o feminismo

consiste na resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas que tenham como fundamento a existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada. Bastaria substituir os termos homens e mulheres por brancos e negros

---

<sup>6</sup> Judith Astelarra, “El feminismo como perspectiva y como práctica política” (texto reproduzido pelo Centro de la Mujer Peruana Flora Tristan)

(ou índios), respectivamente, para ter uma excelente definição de racismo. (Gonzalez, 2020, p. 44).

Seu texto de 1988, republicado em 2020, por ser ainda tão atual, escancara a lenta evolução nesses mais de 30 anos. Talvez a razão esteja em suas linhas quando ela diz que “o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região” (Gonzalez, 2020, p. 45). Ainda estamos aprendendo sobre sororidade e que a luta é de todas e para todas. Sueli Carneiro (2019), nessa mesma direção, aponta a necessidade do protagonismo político das mulheres negras por serem capazes de determinar o reposicionamento político-feminista no Brasil, ajudando na construção de políticas públicas que aprofundam o olhar para a democracia, igualdade e justiça social.

Já os anos 90 mostraram uma militância mais acomodada e subdividida em interesses diluídos em outras camadas, como os estudos culturais e os estudos gays. Entretanto, talvez esse momento tenha sido um prelúdio necessário ao que vivemos mais recentemente. Essa falsa quietude pode ter sido mais um acúmulo fundamental de energia para as movimentações que agora presenciamos. “No início uma marola, depois uma onda, então uma enorme corrente: um novo movimento feminista global que pode adquirir força suficiente para romper alianças vigentes e alterar o mapa político” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019, p. 24).

‘Feminismo para os 99%: um manifesto’ está totalmente comprometido com as mulheres trabalhadoras e as mulheres pobres e, portanto, precisa ser popular, anticapitalista, antirracista, internacionalista, ecossocialista e antilgbtqiapn+fóbico. O manifesto está vinculado a um objetivo político claro: buscar “efetuar uma operação de resgate e uma correção de curso – para reorientar as lutas feministas em uma época de confusão política” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019, p. 77). O momento atual é de unir as diversas vozes de luta.

Essa subseção foi sendo conduzida como o movimento das marés, que sofrem a influência gravitacional da lua, enchendo e vazando o leito do mar e que, somados ao vento e as correntes, ajudam a movimentar a água, acumulando energia, propagando ondas. O movimento feminista brasileiro tem se mostrado potente como o mar e afeito a ondas fortes, daquelas que mexem com o que está bem assentado no fundo do leito. Nesses quase duzentos anos de história, muitas lutas e muitas conquistas. Jamais navegamos em águas tranquilas e sabemos que o percurso está só começando.

## 5.2 FEMINISMO INTERSECCIONAL

Como nos diz Audre Lorde (2019), fomos forjados sob o pensamento da Europa ocidental que nos ensinou a ver as diferenças humanas de forma dualista, simplista: ou se é isso ou aquilo. Em uma sociedade capitalista como a nossa, regida pelo lucro e não pela necessidade humana, há sempre o grupo que oprime e o que é oprimido. É neste último que estão também as mulheres, além de negros, pessoas do Terceiro Mundo, idosos e trabalhadores.

A interseccionalidade nasceu da necessidade de percebermos que mulheres negras são atravessadas pelo cruzamento e sobreposição de preconceitos de raça, de gênero e de classe. Validando o que diziam Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019) na subseção anterior, mas olhando a partir da vivência da mulher negra, se faz necessário desfazer a ideia de um feminismo global e hegemônico.

Para Carla Akotirene (2019, p. 27-28), “o pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências.” Esmiuçando esse pensamento temos que a interseccionalidade tem como base a análise das experiências de vida dos atores sociais de modo a entender profundamente a opressão vivida por eles (Figueiredo e Martins, 2020). Ou seja, refere-se às subordinações e subalternidades impostas a diferentes identidades devido à sua condição de gênero, raça ou classe, opressões estas que foram estruturadas na matriz colonial e patriarcal à qual estamos submetidas.

Sendo assim, é importante frisarmos que existem diferentes feminismos e, com isso, atuações feministas distintas. Somos atravessadas por diferentes preconceitos e, na medida em que nos conscientizamos disso, conseguimos perceber nossos privilégios e acolher as dores das demais que carregam outras histórias. Para Sueli Carneiro (2019, p. 332), “a utopia que hoje perseguimos consiste em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade.” Estamos entre extremos. Entretanto, nos parece que os pratos da balança da interseccionalidade são os mais equilibrados. Seria o termo mais acolhedor e promissor no sentido de dar conta de todas as opressões que a nossa sociedade cisheteropatriarcal, branca e com base europeia nos impõe. Existem diferentes feminismos e decidimos nos filiar ao Feminismo Interseccional porque, entendemos como Djamila Riberio, no prefácio do livro de Carla Akotirene (2019, p. 11), que “não há necessidade de hierarquizar opressões” e precisamos romper com esse modelo de sociedade desigual.

Observamos uma construção de percepções, demandas e aprendizados acumulados ao longo desse período, tanto com relação à visão da mulher sobre ela mesma, como sobre a sociedade na qual ela está inserida, ou sobre o planeta. Acumulamos bandeiras para além dos

feminismos. Precisamos estar unidas em várias frentes como a democracia, o antirracismo, o anticapitalismo, o ecossocialismo, a lgbtqiapn+fobia, pois, em todas essas questões, estamos imbricadas: a solução das questões da humanidade também passa por nós. Isso mostra que esse debate é muito necessário no meio acadêmico, e por essa razão trazemos nessa tese, mas é mais necessário ainda nos espaços públicos, onde possa haver reflexões e aprendizagens. Por isso acreditamos que esse tema precisa estar nas escolas e isso também justifica termos levado esse tema para as salas de aula.

“Mil nações moldaram minha cara. Minha voz uso para dizer o que se cala. O meu país é meu lugar de fala.”<sup>7</sup> Como professoras, entendemos que é necessário trazer essa história de luta do feminismo brasileiro, que passa pela formação do nosso povo, pela visão eurocêntrica, colonial e patriarcal, pelos trezentos anos de escravização, pela luta de classes, pela necessidade de cuidarmos umas das outras, dos outros e do nosso planeta. Seguimos no desejo de um dia viver “um mundo justo cuja riqueza e os recursos naturais sejam compartilhados por todos e onde a igualdade e a liberdade sejam premissas, não aspirações” (Arruzza, Bhattacharya e Frazer, 2019, p. 20).

Nesse sentido, adotar todas essas batalhas de forma não fragmentada é optar pelo caminho da interseccionalidade. Seguimos na luta pela autonomia e pela transformação da nossa condição histórica, na desconstrução dos padrões machistas de uma sociedade patriarcal.

### 5.3 CANÇÕES BRASILEIRAS PARA ENSINAR FEMINISMOS

Lançamos a proposta de ampliar narrativas transmidiáticas feministas, a partir de letras de canções brasileiras. Nesta subseção, aprofundamos a discussão sobre o uso de canções como ferramenta pedagógica para ensinar feminismos. Sendo assim, trazemos uma citação de Duarte (2019, p. 116), que nos diz que “uma música, afinal de contas, não se restringe à sua letra e à sua melodia. Trata-se de algo que foi criado a partir de todo um contexto social, com todas as contradições que lhe são inerentes.” Monica Z. Uriarte (2004) entende a música enquanto arte e conhecimento. Para ela, o uso da música na educação traz a possibilidade de resgatar a cidadania, dialogando com a diversidade. Nessa mesma linha, o professor e pesquisador Marcos Napolitano (2002) acredita que as canções são um rico recurso didático e que é fundamental articular texto e contexto, já que para ele as canções têm sido “termômetro, caleidoscópio e

---

<sup>7</sup> O que se cala, canção de Elza Soares.

espelho não só das mudanças sociais, mas sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas” (Napolitano, 2002, p. 53).

Seguindo na mesma direção de Napolitano (2002), Letícia A. M. Ferreira e Bruno Westermann (2023) afirmam que se faz necessário, dentro do contexto histórico, fazer uma relação entre o papel da mulher na sociedade e na música para que possamos refletir sobre feminismos e machismos no campo musical. Eles nos dizem que herdamos a ideia imposta pela sociedade patriarcal que compreende como papéis da mulher, ser mãe e esposa, cuidadora e submissa. Outros papéis sociais toleráveis nessa construção machista seriam de professora e intérprete. Mesmo que as formações musicais de pianista e cantora fossem consideradas importantes para uma dama de família, as apresentações se resumiam ao âmbito privado. Ou seja, podia-se eventualmente cantar, mas a composição de canções era atividade para ser desempenhada por homens, por estar associada à razão. As mulheres, por estarem associadas aos sentimentos, não seriam capazes de produzir letras “de qualidade”. Nessa direção, ficamos com o campo aberto para que os homens manifestassem e perpetuassem a cultura do machismo em conteúdos musicais.

Júlia Médici et al. (2017, p. 3) nos lembram que a história da música brasileira traz muitos exemplos de canções que ofendem e oprimem a mulher, “seja por meio da objetificação – que desumaniza, do silenciamento – que limita a possibilidade de expressão, ou a depreciação – que questiona a capacidade técnica da mulher.” Sendo assim, “as expressões musicais de uma determinada cultura trazem em suas letras sentidos implícitos e explícitos que ajudam a desvendar os discursos e as representações sociais que permeiam a realidade dos sujeitos que as produzem e consomem” (Ribeiro e Ponciano, 2018, p. 10).

Entretanto, para nossa sorte, as mulheres não desistiram. Ao persistirem na composição, muitas vezes assinando a canção com o nome do esposo ou sob um pseudônimo masculino, ajudaram a construir um arquivo musical que reflete o tempo histórico de sua criação. É possível, então, através de um recorte temporal, traçar um paralelo entre as letras das canções e a construção de identidades femininas no Brasil (Madacki, 2020); (Godoy e Rossi, 2018); (Kauss e Santos, 2017). Escritas por homens e mulheres, muitas canções descrevem o cotidiano, o papel social, o sexo e a sexualidade, entre outros temas, e reproduzem os discursos e as construções ideológicas refletindo os avanços e retrocessos da sociedade.

Para Carô Murgel, em entrevista dada à Silva (2019) sobre a contribuição das compositoras brasileiras à canção e ao feminismo, na Revista Música, a canção popular é um campo fértil para construções discursivas sobre mulheres, muitas vezes colocando as mulheres como objetos, que fazem os homens sofrerem e que são inimigas umas das outras. Entretanto,

as letras também podem denunciar as violências sofridas por mulheres, podem se tornar manifestos de repúdio e instrumentos de revolução, pois a canção, “como uma forma de arte, interage com o emocional, tem o poder de desconstruir, entristecer ou mesmo gerar revolta”, como nos dizem Vanessa C. Santos e Ana Lúcia F. Dias, ao analisarem as letras denunciativas e empoderadas da cantora brasileira Ana Cañas (2021, p. 2). Susan McClary (2019), que, por sua vez, investiga o desenvolvimento da pesquisa sobre gênero e música, nos diz que a música é um aspecto fundamental na construção de identidade e que também possibilita trazer a público o pensamento político através das canções.

Observamos que essa ligação entre música e feminismos ocorre para além do nosso território. Azul G. Lanteri (2019, p. 6) diz que “podemos ver como artistas de todo o mundo e de todos os gêneros musicais conseguem, de uma forma ou de outra, se posicionarem neste mundo que sempre esteve regido por homens e se apropriam do espaço fazendo música com temas feministas e empoderadores” (tradução nossa).

Desse modo, entendemos que a canção pode ser um instrumento de educação, quando nos apropriamos da letra e dos contextos que a cercam. As letras podem ser um lugar de fala, de denúncia, de reflexão. Para Vanessa C. Santos e Ana Lúcia F. Dias (2021, p. 7), “torna-se urgente esse tipo de análise, pois demonstra que esse debate não se dá apenas no meio acadêmico ou político, mas também no meio artístico e cultural.” Ora, se é urgente tratar disso em todos esses meios, precisamos trazer essa discussão para dentro dos muros da escola, micromundo da sociedade e espaço ideal para provocações, reflexões e aprendizagens.

Decidimos então usar as letras das canções brasileiras, por serem uma fonte rica de exemplos de machismos e exaltação de feminismos. Também é possível encontrar trabalhos acadêmicos que esmiuçam como esse tema está tão fortemente presente nessa nossa expressão cultural. Ainda em Vanessa C. Santos e Ana Lúcia F. Dias (2021) encontramos que, ao estudarmos a História Cultural a partir de fontes diversas, construímos a possibilidade de pensarmos a música como meio de divulgação do feminismo. Para elas, a música é capaz de interagir com as nossas emoções, sejam elas no sentido de alegrar ou de mover-nos para manifestações e indignações. Já Arilda Ines M. Ribeiro e Jéssica K. Ponciano (2018, p. 22), ao discutirem o discurso patriarcal através da música popular brasileira, concluem que:

é importante que se discuta a influência que estas letras possuem na construção da consciência coletiva sobre os papéis de gênero. Além disto, o fato de a escolha das canções buscar uma diversidade de estilos que representam culturas populares específicas, faz com que a possibilidade de compreensão de diferentes culturas regionais compreenda o patriarcado e as representações acerca das mulheres.

Nas palavras de Freire (1979, p. 15), “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.” E trazendo para esse trabalho, por mais que temas como o feminismo, diversidade e ocupação dos espaços públicos de poder e profissionais estejam presentes há muito tempo nos trabalhos acadêmicos, estes não parecem esgotados, visto que seguimos vivenciando experiências violentas e necessitando conhecer mais, para nos aproximarmos e mudarmos a realidade. Ainda em Freire, segundo Moreira (2015, p. 98), “a criticidade é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la.” Ele aponta que a criticidade vem da curiosidade de se querer saber, sem importar-se se esse saber é de pura experiência ou se é resultado de procedimentos metodicamente rigorosos. Para ele, devemos nos manter curiosos e atentos. Isso nos leva a questionar sempre e, ao questionarmos o mundo, somos agentes críticos. Esse intuito deve estar na sala de aula (Freire, 1996).

Sendo assim, buscamos, em uma pesquisa documental, identificar exemplos da utilização da música popular para fins pedagógicos nas discussões sobre feminismos. Essa pesquisa buscou atender ao objetivo específico 2, apontando áreas do currículo e ações didáticas que estavam sendo favorecidas nos trabalhos pesquisados. Utilizamos a base da SciELO e do Google Acadêmico e restringimos a busca para os últimos 10 anos. Como resultado, identificamos cinco trabalhos que uniram as letras das canções com o propósito de discutir questões de gênero alinhadas ao currículo formal ou, como oportunidade de trabalhar em sala de aula questões que atravessam a vida das(dos) estudantes fora de sala.

Souza e Souza (2021) abordaram, na área de ensino de História, as potencialidades da música popular brasileira para discutir e compreender a historicidade das questões de gênero, do feminismo no mundo e na sociedade brasileira. Para tanto, apresentam em seu texto o trabalho realizado com três canções: ‘ai que saudade de Amélia’, de Ataulpho Alves e Mário Lago; ‘assim não dá, de Ana Maria Martins Nóbrega; e ‘triste, louca ou má’, da banda Francisco El Hombre. Eles trazem que a sala de aula de História deve

se transformar num espaço onde seja possível compreender como se constituem as sociedades e a trajetória do homem e da mulher no processo de construção do mundo em que vivemos, desnaturalizando preconceitos, miséria, racismo, assim como fazer o possível para que cada aluno envolvido neste processo possa ser percebido como agente e sujeito do seu tempo (Souza e Souza, 2021, p. 3).

Ana Laura Bonini R. de Souza et al. (2019) acreditam na música como uma linguagem com capacidade transformadora e apostam no seu uso pedagógico para auxiliar na formação de

indivíduos pensantes, reflexivos, que denunciam violências e abominam preconceitos, ensinando e desenvolvendo o pensamento crítico. Em seu artigo, apresentam a música ‘Disk denúncia’, de Nina Oliveira e Gabi da Pele Preta, onde discutem a possibilidade de abordarem os temas de xenofobia e de violência contra a mulher. Ainda estimulam a autoria, quando apresentam no artigo uma canção escrita por um estudante para dizer que quando uma canção é criada e interpretada por um estudante, abre-se a possibilidade de expressar os saberes construídos através da arte.

Marcelle A. Damasceno e Roseantony Bouhid (2022) abordam as dificuldades e limitações da educação sexual no ensino formal, a partir de uma pesquisa que realizam com um grupo de professores. Em seguida, apresentam como sugestão o trabalho interdisciplinar com música e poesia para tratar dessas questões. Com a música ‘Respeita as mina’, interpretada por Kell Smith, e o poema ‘Poema Sobre Gêneros’, do poeta Bráulio Bessa, as autoras trabalharam com temas tabus relacionados à educação sexual, como sexualidade, puberdade, gênero, assédio, feminicídio, gravidez na adolescência, aborto, machismo, homofobia, sexismo.

Yaci M. M. Farias (2020) elaborou e validou uma sequência didática que associa questões de gênero, em especial de gênero trans, com o ensino de biologia. A partir da música ‘Uma canção pra você (Jaqueta amarela)’, da banda As Bahias e a Cozinha Mineira, a personagem da canção responde a alguém que não compreende sua imagem. A pesquisadora utiliza conceitos da biologia como os de fenótipo, genótipo, sexo e gênero para contribuir para o processo de desenvolvimento de pensamento crítico dos estudantes, reconhecendo seus preconceitos, entendendo seus papéis e lugares nas dinâmicas de opressão, em especial à opressão de gênero e à identidade transgênera.

Emília H. Dutra (2017) descreve os resultados de oficinas realizadas com a temática ‘Violências contra as mulheres’ que utilizaram letras de canções brasileiras que apresentavam conteúdos violentos, principalmente com relação às mulheres. As canções serviam como disparadoras de debates de temas considerados polêmicos e, por isso mesmo, pouco discutido nas salas de aulas ou em casa. A autora narra os comentários das estudantes e dos estudantes que são iniciados quando estes analisando o conteúdo das letras. Ela defende que quando essas violências e suas intersecções são visibilizadas, proporcionam um debate engrandecedor entre as(os) estudantes, “principalmente pelo fato de este conhecimento se construir através dessa aproximação e troca entre saberes acadêmicos e locais” (Dutra, 2017, p. 6). Os resultados apontaram um impacto positivo na formação pessoal e social das(dos) estudantes.

Diante do exposto, a opção por discutir feminismos em sala de aula nos lembra, a todo instante, o caráter protagonista que educadores e educandos precisam dispor para compreender

e transformar a realidade, em um desafio concreto e contínuo em busca de justiça social. Sendo assim, para concluir, a música entra como um coadjuvante inspirador. Ou seja, não está sobre a canção escolhida o foco desse trabalho. Na verdade, inclusive, houve muitas expectativas por parte da pesquisadora sobre quais canções melhor contribuiriam para as discussões sobre feminismos e machismos. No entanto, ao final, descobrimos que os protagonistas, - as(os) estudantes -, e a trama desenvolvida com discussões acerca das questões de gênero, seriam de fato os principais atores dessa empreitada.

Encaminhamos agora as discussões para o próximo capítulo, onde detalharemos a metodologia seguida, as intervenções realizadas e os dados coletados.

## 6. METODOLOGIA

*“Com o que será que sonha  
 A mulher barbada?  
 Será que no sonho ela salta  
 Como a trapezista?  
 Será que sonhando se arrisca  
 Como o domador?  
 Vai ver ela só tira a máscara  
 Como o palhaço  
 O que será que tem  
 O que será que hein?  
 O que será que tem a perder  
 A mulher barbada?”*  
*Canta: Adriana Calcanhotto.*

CALCANHOTTO, Adriana. A mulher barbada.

Neste capítulo, explicamos a metodologia que orientou essa pesquisa. Está dividido em sete subseções que expõem a natureza, os objetivos e o procedimento técnico da pesquisa; apresenta os sujeitos, o campo e os instrumentos de coleta; descreve os encontros e as atividades propostas com os estudantes; por fim, especifica as formas de análise dos dados.

Colocar em prática aquilo que se sonhou realizar é o significado de empreender. Aceitamos desafios e assumimos riscos ao pensar numa intervenção para a qual não tínhamos exemplos de experiência anteriores. Nesse capítulo, discorreremos sobre como as ideias dessa pesquisa foram colocadas em prática. Evocamos novamente o objetivo geral que é o de analisar o que emerge das narrativas transmidiáticas produzidas por estudantes do ensino médio quando usamos canções brasileiras para falar de feminismos. Imaginamos quais canções seriam trabalhadas e quais narrativas talvez elas suscitasse. Entretanto, o campo tem uma certa vida própria. É preciso saber saltar do trapézio com segurança, mas, ao mesmo tempo, se entregar ao vento e apreciar o momento. É importante ter algum domínio do percurso, mas não dá para domar ou prever todos os movimentos que podem surgir no transcorrer de uma intervenção. Dessa forma, descrevemos agora o percurso percorrido no desenvolvimento do trabalho de campo. Na primeira seção, caracterizamos a natureza do trabalho. Na segunda seção, trazemos

os objetivos. Na terceira, detalhamos o procedimento técnico escolhido. Na quarta, apresentamos os sujeitos participantes. Na quinta seção, contextualizamos o campo onde a pesquisa foi realizada. Na sexta, especificamos os instrumentos utilizados na coleta de dados. Na sétima, relatamos os encontros e as intervenções realizadas e detalhamos os dados coletados. Na última seção deste capítulo, anunciamos as formas como esses dados foram analisados.

## 6.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Sob a orientação de um conteúdo programático que precisa ser cumprido, exercícios e exames que precisam ser realizados, e tudo que compreende nosso calendário escolar, ainda assim, a sala de aula é um organismo vivo que reflete a nossa sociedade. Não há como fugir dos problemas do cotidiano, e por isso, é comum ver professores e demais profissionais da educação tendo que dar conta de questões não programadas no currículo.

Desde seu projeto, essa pesquisa foi pensada para ser uma intervenção que propusesse soluções para um desses problemas que rondam a sala de aula: abrir espaços de escuta e fala sobre o tema do machismo em nossa sociedade.

Destarte, do ponto de vista da natureza, essa pesquisa pode ser considerada como aplicada, pois busca “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Ou seja, a partir da observação do que emerge das narrativas transmidiáticas que surgem a partir das canções, as(os) estudantes podem tratar de questões relacionadas aos feminismos e ao machismo que elas(eles) vivenciam em suas realidades (Kaurak, Manhães e Medeiros, 2010, p. 26); (Prodanov e Freitas, 2013, p. 51).

Para além, a forma de abordagem do problema escolhida para esse trabalho foi a abordagem qualitativa. Para Ludke e André (1986), há cinco características básicas que representam esse tipo de abordagem em problemas na área de educação.

Em primeiro lugar, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Isso se deu na medida em que toda a intervenção ocorreu a partir de um problema da sociedade para ser trabalhado na sala de aula, ou seja, a vida cotidiana como fonte direta de dados, e a professora-pesquisadora, como instrumento de intersecção entre o problema e as reflexões sobre ele (Ludke e André, 1986, p. 11).

Em segundo lugar, os dados coletados são ricos em relatos que, como será visto na sequência desse capítulo, constituíram as falas e produções das(os) estudantes a partir da

proposta de observar o que emerge das narrativas transmidiáticas feministas que surgiram de canções brasileiras. Ou seja, o material a ser analisado é farto em narrações de situações e acontecimentos. (Ludke e André, 1986).

Em terceiro lugar, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. Essa acepção é a mais significativa para esse trabalho de pesquisa, pois o desejo inicial era ter a garantia de que haveria, no final do trabalho, uma coletânea de narrativas transmidiáticas construídas a partir da letra de uma música. Entretanto, isso foi se provando o menos relevante. Evidente que havia o desejo que as ampliações existissem, mas observar a construção delas veio a ser o processo mais valioso desse trabalho (Ludke e André, 1986, p. 12).

Em quarto lugar, “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Aliás, são justamente as formas de entender e viver os feminismos e o machismo que queremos capturar com os dados coletados nesse estudo. “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações” (Ludke e André, 1986, p. 12).

Em quinto lugar, “a análise dos dados tende a ser um processo indutivo.” Ou seja, quer chegar a conclusões se baseando em observações. Em tese, não há a obrigatoriedade de termos hipóteses ou questões específicas formuladas a priori, pois a pesquisadora (ou o pesquisador) pode ir delimitando melhor o foco a medida em que o estudo se desenvolve. Não foi o que ocorreu com esse trabalho. Do início, buscamos delimitar questões e definir uma tese, já que é uma pesquisa exploratória, como veremos a seguir. De toda a forma, qualquer trabalho de abordagem qualitativa não prescinde um quadro teórico que orienta a coleta e a análise dos dados. No nosso caso, como veremos adiante, os dados foram analisados tendo como base a metodologia de Saldaña (2021) que nos auxiliou a caracterizar as narrativas transmidiáticas considerando os gêneros textuais e tipos de mídia escolhidos e a analisar as produções à luz dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas definidos por Silva (2022).

## 6.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Do ponto de vista de seus objetivos, esse trabalho foi uma pesquisa exploratória porque buscou “proporcionar familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.” (Gil, 2002, p. 41). Nesse sentido, o objetivo foi ouvir as(os) estudantes e mediar reflexões sobre papéis de gênero e o machismo na nossa sociedade, a partir da observação do que emergiu das narrativas transmidiáticas feministas que surgiram de canções brasileiras, a fim de que esse

problema estivesse em pauta, que fosse possível tratá-lo de forma segura e responsável dentro da sala de aula.

Segundo os autores Prodanov e Freitas (2013); Kaurak e Manhães (2010) e Gil (2002), a pesquisa exploratória possui um planejamento flexível e isso permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos, o que geralmente envolve um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que atravessam o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão.

No nosso caso, a base teórica dessa tese e a RSL realizada deram conta desse estudo bibliográfico ao qual os autores se referem. Ainda, as entrevistas foram as intervenções pedagógicas que permitiram a construção e o registro de falas. Os trabalhos resultantes das intervenções serviram de base de dados para a caracterização das narrativas transmidiáticas considerando os gêneros textuais e tipos de mídia escolhidos e para a análise das produções à luz dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas definidos por Silva (2022).

### 6.3 PROCEDIMENTO: PESQUISA-INTERVENÇÃO

O procedimento técnico apresenta a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa. No nosso caso, optamos pela pesquisa-intervenção. A pesquisa-intervenção é um tipo de estudo que não se limita apenas a observar e a descrever um fenômeno, mas busca interagir ativamente com a realidade para promover mudanças e melhorias. Ou seja, a pesquisa-intervenção é um processo de constante interação entre o pensar e o agir. Tem natureza colaborativa, pois envolve a participação ativa dos sujeitos investigados, que não são apenas objetos de estudo, mas co-constructores do conhecimento. Em outras palavras, é uma abordagem que combina a produção de conhecimento com a transformação social.

A pesquisa-intervenção pertence a uma vertente de pesquisas participativas que desafia os pressupostos tradicionais das ciências sociais, como a separação entre teoria e prática e entre sujeito e objeto, vistas como necessárias para garantir a neutralidade do pesquisador. Ainda, a pesquisa-intervenção defende que a produção de conhecimento não precisa preceder a ação. Ao contrário, o conhecimento é gerado diretamente através da intervenção junto a grupos e comunidades, não como um produto a ser aplicado posteriormente, mas como parte integrante do processo de transformação (Chassot e Silva, 2018).

Nessa direção, para Marisa Lopes da Rocha (2003), a pesquisa-intervenção está enraizada em uma tradição crítica, contrastando com abordagens mais tradicionais que tendem

a reproduzir estruturas de poder estabelecidas. No contexto latino-americano, por exemplo, essa metodologia tem sido utilizada em projetos que buscam a emancipação social e política, especialmente em comunidades marginalizadas.

Relacionamos suas características com essa pesquisa dado que os sujeitos não foram apenas observados, mas foram ativamente envolvidos no processo, contribuindo com suas experiências e conhecimentos. Ainda, é uma pesquisa contextualizada, pois foi realizada em um contexto específico, levando em consideração as particularidades culturais, sociais e históricas do campo de estudo. Pode-se dizer que também se propôs cíclica e iterativa, pois os resultados obtidos em uma etapa, - na primeira intervenção, por exemplo -, foram utilizados para planejar e realizar a segunda intervenção. A todo tempo procurou ser transformadora, pois buscou transformar ou agir na realidade social e educacional das (dos) estudantes envolvidos.

#### 6.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da 3ª série do ensino médio. Estes, após tomarem conhecimento da pesquisa e de concordarem em participar dela, assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (para os maiores de 18 anos e para os responsáveis dos menores de 18 anos) e o de assentimento livre e esclarecido (pelas(os) estudantes menores de 18 anos). Os modelos dos termos assinados encontram-se no item Apêndice dessa tese.

Essas (esses) jovens foram escolhidas(os) como protagonistas dessa pesquisa por dois motivos iniciais: primeiro, pelo desejo de entender como adolescentes se percebem inseridas(os) dentro de uma sociedade ainda muito patriarcal e com vários traços machistas, mas que está em transição. Buscamos saber como se relacionam com o tema, quais ecos de suas experiências fora da escola e suas vivências dentro dela refletem essas questões.

Em segundo lugar, ao propormos uma intervenção pedagógica, pudemos observar a relevância que esse grupo de sujeitos deu ao tema, ratificando a observação que os problemas não estão longe delas, mas que essas jovens cada vez mais percebem a imprescindibilidade da pauta feminista.

Assim sendo, a escola contava com quatro turmas de 3ª série: 3ª A, 3ª B, 3ª C e 3ª D. A turma selecionada para que acompanhássemos foi a turma D. Entretanto, a primeira intervenção foi realizada nas quatro turmas, com o apoio da professora de Língua Portuguesa que replicou a atividade realizada na turma D nas demais turmas. Em seguida, ela compartilhou conosco todas as produções das(os) estudantes. A segunda intervenção foi realizada apenas na turma D.

Na primeira intervenção, os trabalhos foram realizados em grupos de cinco a seis estudantes. Na segunda intervenção os 44 estudantes da turma D foram divididos em dois grandes grupos.

Dessa forma, propomos a esses sujeitos o protagonismo necessário para a realização de ações voltadas para a solução de problemas reais já que essa pesquisa se propõe de natureza aplicada. Ou seja, a participação ativa e construtiva da(o) estudante e que reflita em posturas e atitudes cotidianas na escola e em sua comunidade. Esta participação propositiva só é possível em ambientes democráticos, onde o objetivo seja a formação de cidadãs e cidadãos autônomas(os), solidárias(os) e compromissadas(os) com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

## 6.5 O CAMPO DE PESQUISA

O campo escolhido foi uma escola de referência de ensino médio da rede pública estadual, localizada na cidade do Recife. De acordo com a plataforma QEd<sup>8</sup>, no censo escolar de 2022 a escola contava com 503 estudantes e 21 professores. Segundo o SAEB de 2019, 74% das(os) estudantes tiveram um aprendizado adequado de português (16 pontos percentuais a mais que o SAEB de 2017), e 15% das(os) estudantes tiveram aprendizado adequado de matemática (três pontos percentuais a mais que o SAEB de 2017). A média do IDEB de 2021 para a escola foi de 5,3 e a média do ENEM de 2019 foi de 510,03 pontos, sem considerar a redação, com a taxa de 89% de participação das(os) estudantes.

A escola era grande e contava com boa infraestrutura e dependências com acessibilidade. Os corredores eram amplos, tudo limpo e organizado. As salas eram grandes, climatizadas, bem iluminadas e com carteiras boas. A sala não dispunha de projetor, computador ou sistema de som, por isso, levamos tudo conosco. A escola contava com uma cantina/ refeitório onde as refeições eram fornecidas. Havia biblioteca, quadra esportiva, laboratório de informática, sala de leitura e sala de professores.

Entre as ações oferecidas para os discentes, havia grupos de dança, grupos de estudos sobre gênero e raça e rodas literárias.

No primeiro contato com a escola, em fevereiro de 2022, nos apresentamos a diretora da instituição, para quem primeiramente expomos nossa proposta de intervenção e pedimos a autorização para aplicá-la. Fomos muito bem recebidas e em seguida fomos apresentadas a professora de Língua Portuguesa da 3ª série, com quem compartilhamos as aulas durante a

---

<sup>8</sup> Plataforma que facilita o acesso a dados educacionais. Reúne dados do INEP. (<https://qedu.org.br/escola/26126079-escola-de-referencia-em-ensino-medio-ageu-magalhaes>)

execução das atividades. Realizamos os trâmites necessários que nos respaldassem durante esse período. A escola assinou uma carta de anuência condicionada ao compromisso de utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade. A carta de anuência assinada em 03 de março de 2022 encontra-se no Apêndice dessa tese.

No nosso primeiro dia na escola, observamos a infraestrutura e conhecemos alguns professores. Nessa escola, cada professor apadrinhava uma turma, tornando-se responsável por ela e fazia a interlocução com a direção da escola.

## 6.6 OS INSTRUMENTOS DE COLETA

Como instrumentos de coleta optamos por um questionário inicial realizado através de um formulário online com o objetivo de conhecermos melhor o grupo de estudante com o qual trabalharíamos no campo de pesquisa. Para além das entrevistas também recolhemos áudios durante a realização das atividades e as produções dos estudantes, fruto das atividades realizadas durante as intervenções em sala. Prodanov e Freitas (2013) nos dizem que a pesquisa exploratória possui um planejamento flexível e, em geral, envolve entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, além de análises de exemplos que estimulem a compreensão, que no nosso caso serão as atividades realizadas.

Como já justificado anteriormente, o acompanhamento do processo é muito mais relevante do que o produto que é gerado a partir da intervenção proposta (Ludke e André, 1986). E, portanto, “Todos os dados da realidade são considerados importantes.” (Ludke e André, 1986, p. 12).

Todo o material foi sendo recolhido durante o período em que estivemos no campo de pesquisa. Ele reflete muito do processo vivenciado a partir das intervenções propostas. Em resumo, nosso corpus de análise foi, então, o conjunto de falas das(os) estudantes dadas em respostas ao questionário diagnóstico inicial, nas trocas durante a execução das intervenções em sala de aula e nas produções entregues como resultado das atividades propostas.

A seguir descrevemos todo o percurso da intervenção junto às (aos) estudantes, detalhando as atividades propostas e os dados coletados.

## 6.7 OS ENCONTROS E AS ATIVIDADES PROPOSTAS

### 6.7.1 O 1º Encontro

Fomos ao encontro da professora de língua portuguesa e nos encaminhamos para a 3ª série D, a turma que acompanhamos e que, por coincidência, era a turma pela qual ela era responsável.

A professora nos apresentou aos alunos e iniciamos nossa fala. Falamos um pouco do projeto, dessa etapa do campo durante a pesquisa de doutorado e perguntamos se eles gostariam de colaborar conosco. Elas(es) responderam unanimemente que sim. Explicamos que era necessário assinar os termos de livre esclarecimento.

Para o nosso primeiro encontro, planejamos uma atividade que os envolvessem com o tema a ser trabalhado e assim poder dar mais detalhes sobre o projeto. Falamos que trabalharíamos questões do feminismo a partir de letras de músicas e que elas(es) teriam que produzir narrativas transmidiáticas a partir dessas letras. Explicamos sobre o que tratavam as NT. A professora titular aproveitou para explicar que trabalharíamos juntas e que o nosso projeto estaria ligado ao programa de Língua Portuguesa para a 3ª série. Ela ainda falou que as atividades que eles produzissem seriam pontuadas na disciplina dela. Gostamos dessa atitude, pois imaginávamos que isso aumentaria o engajamento das(os) estudantes.

A primeira atividade proposta foi com a música “Com açúcar, com afeto”, de autoria de Chico Buarque<sup>9</sup>. O nosso objetivo era trazer o tema do femismo ao mesmo tempo em que trabalhássemos com uma canção. Assim, esperávamos provocar as primeiras inquietações e gerar reflexões e debates sobre situações de igualdade de papéis de gêneros que as(os) estudantes reconhecessem em suas próprias experiências ou em histórias em seus entornos.

Para dar início às provocações, aproveitamos um *post* do perfil @histórias\_em\_retalhos<sup>10</sup> que propunha uma discussão sobre a fala de Chico, de se negar a cantar a canção “Com açúcar, com afeto” novamente, em respeito aos movimentos feministas. Lemos o *post* e alguns comentários que havíamos selecionado. As(os) estudantes se mostraram interessadas o tempo todo. Depois, mostramos o vídeo que deu origem à postagem no *Instagram*, extraído do documentário ‘O canto livre de Nara Leão’<sup>11</sup>, da plataforma de

---

<sup>9</sup> Francisco Buarque de Hollanda, mais conhecido como Chico Buarque (Rio de Janeiro, 19 de junho de 1944), é um cantor, compositor, violonista, dramaturgo, escritor e ator brasileiro. É conhecido por ser um dos maiores nomes da música popular brasileira (MPB).

<sup>10</sup> @histórias\_em\_retalhos é um perfil do *Instagram* que traz fatos históricos e culturais com linguagem acessível.

<sup>11</sup> Nara Lofego Leão (Vitória, 19 de janeiro de 1942 — Rio de Janeiro, 7 de junho de 1989) foi uma cantora, compositora e instrumentista brasileira.

streaming Globoplay, onde Chico Buarque fala sobre a sua decisão, e sobre a música ter sido concebida a pedido de Nara Leão. As imagens da postagem e dos comentários selecionados estão a seguir, nas Figuras 3 e 4. E o texto completo da postagem encontra-se no Quadro 11.

Quadro 11 – Texto da postagem no perfil do Instagram @historia\_em\_retalhos

*"Com açúcar, com afeto".*

*"Com açúcar, com afeto*

*Fiz seu doce predileto*

*Pra você parar em casa*

*Qual o quê*

*Com seu terno mais bonito*

*Você sai, não acredito*

*Quando diz que não se atrasa" (...)*

*Em recente declaração no programa "O Canto livre de Nara Leão", Chico Buarque anunciou que não cantará mais a canção "Com açúcar, com afeto", composta por ele para a voz de Nara, em 1967. Segundo Chico, a razão para a decisão são as críticas dos movimentos feministas ao machismo da letra, que discorre sobre uma mulher que é deixada, diariamente, em casa, enquanto o marido sai para beber, todas as noites.*

*A sensibilidade e o respeito do compositor para com a causa feminina são inegáveis e dignos de todo o reconhecimento.*

*Porém, dois questionamentos são inevitáveis: deixar de cantar a canção seria a melhor maneira de utilizá-la em prol da causa feminina? Não seria essa uma excelente oportunidade para modificar o seu eixo interpretativo, transformando-a, ao contrário, em uma crítica ao machismo?*

*Deixe a sua opinião!*

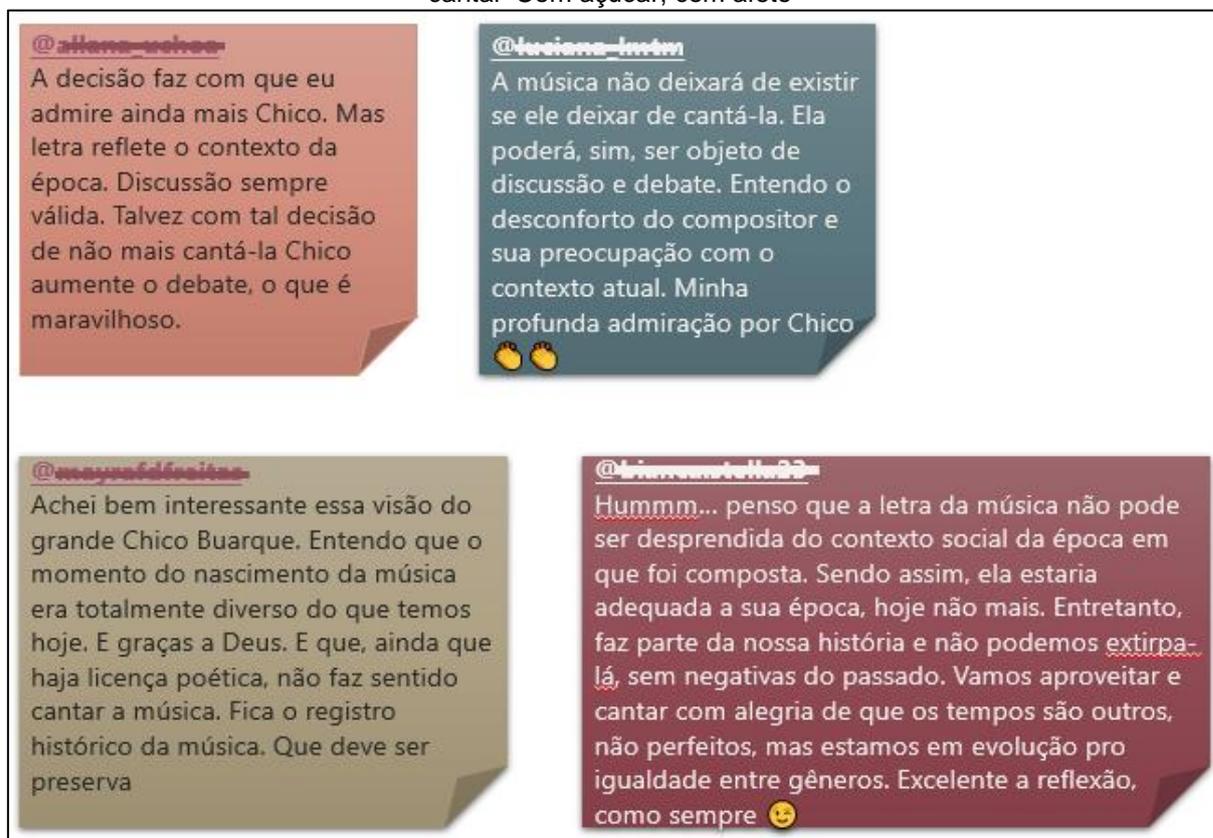
Fonte: perfil @histórias\_em\_retalhos no Instagram (2022)

Figura 3- Postagem com imagem e comentário sobre a decisão de Chico não mais cantar 'Com açúcar, com afeto'



Fonte: perfil @histórias\_em\_retalhos no *Instagram* (2022)

Figura 4- Comentários sobre postagem com imagem e comentário sobre a decisão de Chico não mais cantar 'Com açúcar, com afeto'



Fonte: perfil @histórias\_em\_retalhos no *Instagram* (2022)

Em seguida, lemos a letra da canção e a professora perguntou se eles achavam que ainda hoje havia mulheres com essas histórias. A resposta das(os) estudantes foi positiva e iniciamos um debate sobre essa situação vivida por muitas mulheres. As(os) estudantes falaram sobre questões geracionais e sobre situações que já tinham presenciado ou que conheciam de pessoas

próximas a elas(es). A letra da canção de Chico Buarque e a transcrição do seu vídeo encontram-se no item Anexo dessa tese.

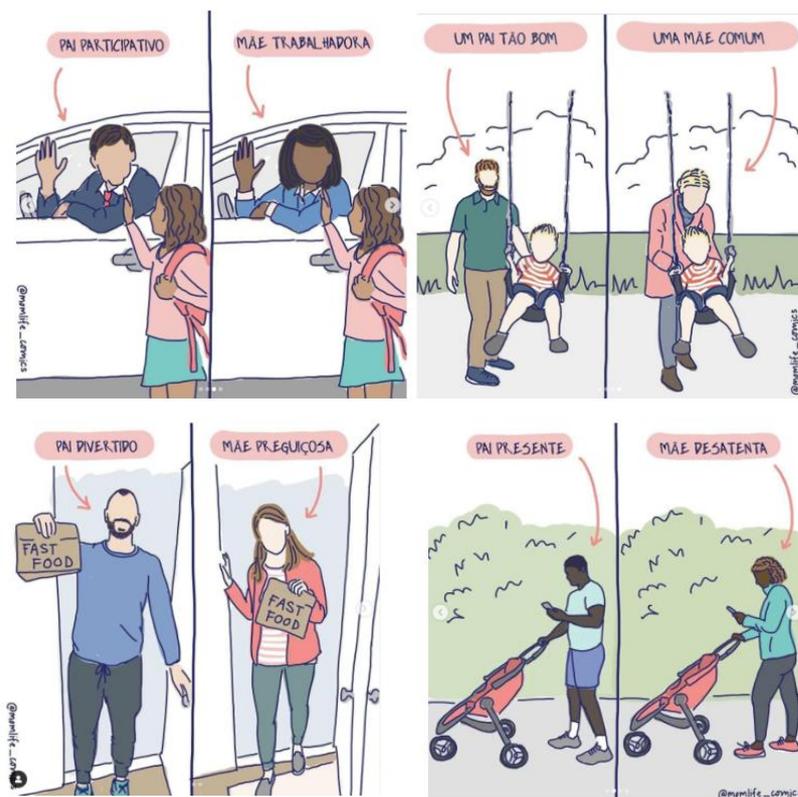
Logo após, apresentamos alguns memes que mostravam pais e mães na mesma situação cotidiana e que traziam uma crítica sobre a divisão de tarefas e responsabilidades com os filhos, segundo o gênero do responsável pela criança. Os memes continham legendas, mas as apagamos para que as(os) estudantes as escrevessem. Perguntamos como achavam que a sociedade via essas pessoas, exercendo os mesmos papéis e pedimos para que eles dissessem qual legenda eles imaginariam estar ali. Eles perceberam logo do que se tratava e propuseram legendas bem semelhantes às propostas pelos memes originais. A Figura 5 mostra a questão proposta com os memes sem as legendas e a Figura 6 mostra os memes originais.



Fonte: Adaptado pela autora (2023)

Mostramos as versões originais e continuamos o debate sobre essas diferenças. Aproveitamos a discussão para detalhar mais sobre a nossa proposta. A professora também ajudou nesse momento, explicando como seriam os nossos encontros. Daí que essa atividade introdutória passou a ser nossa primeira intervenção graças à sugestão da professora titular. Seguindo sua orientação, aproveitamos esse debate e essa música para que os alunos experimentassem criar as primeiras narrativas feministas a partir da letra dessa canção.

Figura 6- Memes originais



Fonte: @momlife\_comics (2022)

Conforme concebido pela pesquisa-intervenção, estava criada a primeira iteração pois as observações e interações realizadas puderam ser utilizadas para planejar os novos passos do trabalho. A sensibilidade da professora titular e o seu conhecimento prévio dos alunos foi indispensável para transformar aquela atividade introdutória em uma primeira intervenção, que daria chance às (aos) estudantes para experimentarem pela primeira vez a realização de uma NT a partir da letra de uma canção.

Para realizar essa primeira atividade prática, solicitamos que as(os) estudantes se dividissem em grupos com 3 a 4 componentes e criassem uma nova narrativa para a canção ‘Com açúcar, com afeto’. Demos algumas sugestões de como poderiam trabalhar e falamos da necessidade do uso de algum recurso tecnológico nessa nova narrativa, como *podcast*, vídeo, *webtoon*<sup>12</sup> ou meme, para citar alguns exemplos. Os alunos demonstraram bastante interesse em realizar a atividade e ficaram animados em saber que também seriam avaliados pela professora titular. Combinamos coletar as produções no encontro seguinte. A professora titular gostou da atividade proposta e resolveu aplicá-la nas demais 3<sup>as</sup> séries.

<sup>12</sup> História em quadrinhos em formato digital

Para finalizar o encontro, disponibilizamos um *link* com um questionário que propunha uma sondagem sobre o perfil deles, além de questões sobre música, habilidades no uso de aplicativos editores de imagem, áudio e vídeo e questões sobre o posicionamento em relação a algumas falas machistas repetidas cotidianamente. O questionário foi elaborado a partir de algumas inspirações após pesquisas que realizamos em sites educativos<sup>13</sup> que traziam temas e perguntas para debates com estudantes adolescentes. Esse questionário ficou como tarefa extraclasse e 18 estudantes o responderam. O questionário completo está disponível no Apêndice dessa tese e os dados coletados estão na seção 7.1 do capítulo 7, das análises e resultados.

### 6.7.2 O 2º Encontro

Esperávamos que, no segundo encontro, as(os) estudantes tivessem concluído o trabalho com a canção ‘Com açúcar, com afeto’ com os seus grupos. Havíamos combinado que a partir da letra original, eles criariam textos narrativos em alguma mídia diferente. Entretanto, elas(es) não concluíram a atividade em algum momento extraclasse. Então, a professora regente aconselhou que utilizássemos os dois tempos de aulas que dispúnhamos para orientá-los e acompanhá-los na execução da tarefa.

Explicamos novamente o que esperávamos deles e ficamos acompanhando o que eles estavam produzindo. Coletamos gravações de áudios e vídeos das propostas que surgiam. Durante essa aula, eles adiantaram bastante o trabalho e combinamos que na semana seguinte compartilharíamos todos os trabalhos desenvolvidos com o grande grupo. Solicitamos que, ao terminar as produções, essas nos fossem enviadas por *WhatsApp*.

Na Tabela 1, nomeamos cada grupo e como resolveram expandir a canção ‘Com açúcar, com afeto’. Vale registrar que essas foram as ideias originais, que surgiram em sala de aula. No decorrer da execução, algumas sofreram alterações como poderá ser observado no capítulo 7.

Durante a realização dessa atividade percebemos que precisávamos explorar mais algumas ideias relativas às narrativas transmidiáticas, como a criação de um universo para a

---

<sup>13</sup> 1 – Plenarinho – o jeito criança de ser cidadão. Site da Câmara dos Deputados. Tema escolhido: Trabalhando o empoderamento feminino em sala de aula. (<https://plenarinho.leg.br/index.php/2021/03/trabalhando-o-empoderamento-feminino-em-sala-de-aula/>)

2 – Escola da Inteligência – Educação Socioemocional. Tema escolhido: O empoderamento feminino na escola é uma das medidas capazes de contribuir para o desenvolvimento de mulheres mais preparadas e confiantes, aptas a colaborar com a sociedade para o seu progresso. (<https://escoladainteligencia.com.br/blog/empoderamento-feminino-na-escola-como-ensinar/>)

3 – Instituto Claro Educação. 8 links para falar sobre feminismo com os alunos (<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/noticias/8-links-para-falar-sobre-feminismo-com-os-alunos/>)

história, a possibilidade de criação de novos personagens, a expansão de novos arcos e a interdependência entre as histórias.

Tabela 1- Grupos da turma D x ideias de NT a partir da canção 'Com açúcar, com afeto'

Grupos	Descrição da ideia a ser trabalhada na canção
<b>Grupo 1</b>	Encenação, mudando o fim da história – vídeo.
<b>Grupo 2</b>	Podcast simulando uma consulta com um psicólogo. No final, cantores darão a opinião sobre o assunto.
<b>Grupo 3</b>	Uma montagem de memes com a locução.
<b>Grupo 4</b>	Um podcast com um texto com a resposta da filha da protagonista da canção.
<b>Grupo 5</b>	Uma gravação com um poema narrado pelo homem arrependido.
<b>Grupo 6</b>	Podcast falando sobre a condição da mulher a partir da música. Vai ser uma conversa de amigos ou falas separadas.

Fonte: A autora (2024)

A professora regente achou que deveríamos concluir a proposta com a canção 'Com açúcar, com afeto' e então solicitar que o grupo escolhesse uma música do universo deles, mas que contemplasse o tema feminismo, para a partir daí trabalhar melhor o conceito de NT. Na próxima aula de Língua Portuguesa, a professora regente trabalharia com eles a intertextualidade, tema do programa da disciplina e extremamente importante para o entendimento das narrativas transmidiáticas. Conversamos com algumas(alguns) estudantes sobre a continuidade do projeto com uma música escolhida por elas(es). A proposta foi bem aceita.

### 6.7.3 O 3º Encontro

No início do terceiro encontro ainda não tínhamos recebido todas as produções prometidas pelos estudantes. No entanto, ficamos satisfeitas em saber que a professora tinha replicado a atividade nas outras três turmas de 3<sup>as</sup> séries e que estava coletando as produções para nos enviar.

Então, aproveitamos o encontro para apresentar o próximo passo do projeto e abrir mais uma frente de trabalho: o desenvolvimento de narrativas a partir de uma música sugerida por eles. Apresentamos a ideia de NT utilizando como exemplo o universo ficcional de Harry Potter. Conversamos sobre algumas características necessárias para que o nosso projeto tivesse as características de uma NT, como a intertextualidade radical e a compreensão aditiva. Eles já estavam aprendendo sobre intertextualidade, com as relações entre os textos através de seus personagens e roteiros. Trouxemos exemplos da história de Harry Potter, bem conhecida por

elas(es) para falar sobre a compreensão aditiva, quando vemos as narrativas se expandindo em novos arcos a partir do texto original, tomando caminhos de comunicação diferentes.

Ficamos com a expectativa de experimentar o que trazia Scolari (2014), ao dizer que o fenômeno transmidiático é um ingrediente para todo tipo de atividade cultural e comunicativa, pois, apesar de ele se referir aos grandes sucessos da indústria de entretenimento, acreditamos que poderia encontrar as características de uma NT em projetos conduzidos em sala de aula, sem a mesma escala de produção, extensão e alcance, mas com objetivos de aprendizagens fincados nos debates e nas reflexões construídas em atividade cultural e comunicativa.

Após discutirmos as características das narrativas transmidiáticas, pedimos que eles sugerissem algumas músicas que tivessem como tema o feminismo ou o empoderamento feminino. Construímos uma lista no quadro e, em seguida, fizemos uma votação entre três músicas. Duas músicas tiveram o mesmo número de votos e, portanto, decidimos partir para a construção do nosso universo transmidiático a partir dessas duas canções. As letras selecionadas foram: ‘Mulher do fim do mundo’, de Elza Soares, e ‘Melhor sozinha’, de Luísa Sonza. As letras das canções encontram-se na seção Anexo desta tese.

É preciso observar as escolhas feitas em relação às duas canções: foram cantoras de gerações diferentes, raças diferentes e, portanto, com histórias de vida e experiências, em relação ao patriarcado e aos comportamentos machistas, diferentes.

Ao fim do encontro, reforçamos o envio das produções finais de “Com açúcar, com afeto” para os grupos que ainda não haviam enviado e combinamos que, a partir do próximo encontro, eles se juntariam em dois grupos, de acordo com uma das músicas escolhidas, e começariam a imaginar o universo narrativo de cada uma das canções, estendendo a história ou o tema da letra a ser trabalhada nessa nova etapa.

Acreditávamos intimamente que eles não realizariam nenhuma atividade nesse espaço de tempo. Então, combinamos com a professora que utilizaríamos os momentos das aulas para a produção. Vimos no último encontro que essa proposta foi produtiva e decidimos repeti-la. Nossa angústia estava justamente nessa quebra do curso da atividade, nesse engajamento esporádico. Essa é uma dificuldade para quem pretende fazer uma intervenção em um ambiente de prática que não é seu. Ser uma convidada, e não a regente da turma, fez diferença, tornando difícil fazer uma cobrança sistemática ou um acompanhamento mais de perto. Resolvemos, então, anotar os telefones de alguns estudantes, líderes dos grupos, para poder acessá-los mais frequentemente.

#### 6.7.4 O 4º Encontro

Recebemos, enfim, as atividades pendentes com a canção ‘Com açúcar, com afeto’. O desenrolar das atividades para a segunda proposta de intervenção e os envios em dias diferentes atropelaram a realização de uma exposição única e coletiva de todas as produções, com mais discussões sobre o tema abordado na canção. Fomos compartilhando as produções com a classe a partir do momento que as recebíamos. Esses momentos serviram mais de apreciação ao trabalho realizado pelas(os) colegas do que de gatilho para novos debates. Entretanto, ficamos satisfeitas com as discussões e reflexões que já havíamos vivenciado na apresentação da proposta da primeira intervenção. Resolvemos seguir com as reflexões e debates que surgiriam a partir das novas canções escolhidas.

Para o quarto encontro planejamos dedicar os dois horários de aula ao desenvolvimento do universo ficcional das canções. Ao chegar na sala, apresentamos essa proposta. Explicamos que elas (eles) deveriam estabelecer o tempo, o local e as relações entre os personagens que elas (eles) imaginavam para a música. Onde moravam? Em que tempo viviam? Onde trabalhavam? Qual a relação entre eles? Pedimos para que as(os) estudantes se organizassem em dois grupos, de acordo com a música que tinham escolhido. Então, as(os) estudantes formaram dois círculos, um para a música ‘Mulher do fim do mundo’ e outro para a música ‘Melhor sozinha’.

A professora regente reforçou os comandos e providenciou cópias das letras das músicas para facilitar o trabalho das(os) estudantes. Ficamos circulando entre os grupos e reforçando o que precisava ser construído. Elas(es) foram logo querendo definir o fio condutor da história, narrando o problema e dando um desfecho. Insistimos que elas(es) precisavam imaginar esse universo ao qual a história e os personagens faziam parte.

Fizemos gravações das falas dos grupos à medida em que percebíamos que eles estavam conseguindo construir algo. O grupo de ‘Mulher do fim do mundo’ começou explicando a ideia que viram surgir da música: uma mulher preta, periférica, é assediada durante o carnaval de rua e, ao se defender, mata o homem. Ela é acusada e segue a luta para provar sua inocência. Ela é presa e condenada. Então, na cadeia, ela passa a estudar Direito para depois poder ajudar mulheres que passam pela mesma situação. As(os) estudantes decidem fazer um curta e um texto em um blog, com mais detalhes sobre a história. Nesse blog, iriam trabalhar também a visão da mãe do homem assassinado.

Trouxeram ainda várias ideias de cenas, com final surpreendente, testemunhas com a face e voz distorcidos. Escolheram o título para o filme que se chamaria ‘Lágrimas de samba’.

Foram 3 gravações de áudios com a história sendo desenvolvida. É interessante notar a história ganhando corpo e elas(es) se apropriando das ideias e das narrativas que iam surgindo e os produtos possíveis que foram imaginando.

No último áudio, socializaram com toda a turma a ideia construída. No curta, elas(es) contam a história da agressão, morte, julgamento e prisão. No blog, a protagonista conta o decorrer do caso dela, o julgamento e a saída dela da prisão. A ideia desse blog era a de que todos pudessem interagir com a história. Além disso, pensaram em duas vertentes para a história: a primeira seria baseada na mãe do agressor, que via o filho como inocente até entendê-lo como culpado; a outra, baseada na mãe da vítima real, vendo a filha sendo presa injustamente.

O grupo da canção ‘Melhor sozinha’ precisou de mais apoio para pensar no seu universo, pois já queriam pensar na história e no desfecho, sem criar diferentes possibilidades de roteiros e personagens. Depois, foram construindo a personagem da música. Descreveram a mulher da letra e a maneira como ela chegou à conclusão que era melhor ser sozinha. Pensaram na questão da autossuficiência, na segurança dela. Novamente provocamos para que refletissem na formação do universo da personagem. Então, optaram por uma mulher que sofre agressão do marido. Ela procura os amigos e não obtém ajuda. E entende que não merece aquilo que está vivendo e que seria melhor estar sozinha. Tiveram a ideia de encaixar outras canções cujas letras se envolvessem com esse contexto. Definiram os personagens: Maria seria a personagem principal, Gabriel seria o companheiro, Rose sua melhor amiga, além da mãe de Maria. O roteiro conta a história de um homem que é violento, mas está sempre voltando com presentes, pedindo desculpas. A mãe não aprova o relacionamento, pois viveu a mesma situação com o pai de Maria. Maria descobre que sua amiga está traindo-a com o seu namorado e percebe que só deve confiar em sua mãe.

Duas estudantes continuam a ideia, mostrando que a partir dessa experiência ela percebe que não consegue confiar em outras pessoas, busca ser independente emocionalmente e prefere estar só, pois só está feliz e completa. Outras duas sugerem outras músicas para trazer para o enredo, que tratem do mesmo tema.

Resolvem também que a história começa no interior, onde a menina conhece o rapaz e se apaixona por ele. A família não aprova o relacionamento e ela sai de casa para viver com ele, na capital. Há uma diferença de idade entre eles. O relacionamento começa bem, mas com o passar do tempo ele começa a ser agressivo. Ela descobre que está grávida. Ela não tem apoio das amigas de sua cidade natal. Entretanto, ela conhece uma amiga no mundo virtual. Essa amiga é quem a aconselha a sair dessa situação. Maria ergue a cabeça e busca sua

independência. Passa a viver só e entende que deve se amar em primeiro lugar. Hoje, ensina ao filho a respeitar as mulheres.

Esse grupo ficou de criar uma encenação em vídeo e um perfil no *Instagram* onde histórias como a de Maria seriam compartilhadas e comentadas.

O quarto encontro foi muito produtivo e o concluímos com a expectativa que as (os) estudantes começariam a trabalhar nas produções que desenharam.

### **6.7.5 O 5º Encontro**

Voltamos à escola para o quinto encontro, com a expectativa de encontrar os trabalhos feitos ou pelo menos bem encaminhados. Entretanto, vimos que as (os) estudantes não tinham progredido muito.

Aproveitamos as duas aulas para perguntar se havia alguma dúvida e para apelar para o engajamento (que era voluntário, apesar da professora de Língua Portuguesa ter prometido avaliar a produção deles com uma nota).

Elas(es) nos contaram no que haviam avançado e reclamaram da falta de oportunidade para encontros extraescolar para realizar as produções. A professora organizou com elas(es) os horários de aulas para estudo que eles têm durante a semana na própria escola para que elas(es) pudessem produzir. Cedeu também parte da aula para que elas(es) ficassem produzindo.

Desde esse dia passamos a nos comunicar com os grupos via *WhatsApp* e elas(es) foram me atualizando sobre o andamento dos trabalhos. Ficamos animadas com as produções que elas(es) falavam que estavam realizando. Combinamos com a professora a data de entrega.

### **6.7.6 O 6º Encontro**

Conseguimos finalmente voltar à escola para concluir a nossa intervenção. Houve um grande hiato de 45 dias entre o quinto e o sexto encontros. A fluência dos encontros, que estavam ocorrendo semanalmente, foi prejudicada devido a várias intercorrências: muitas chuvas em Recife, que ocasionaram a suspensão das aulas, problemas na estrutura da escola que também provocaram a suspensão das aulas, atividades das(os) estudantes na escola (exames, saraus, comemoração do São João), além da mãe da professora regente que adoeceu e veio a óbito e, por fim, as férias.

Durante esse período, mantivemos contato com algumas(alguns) estudantes, líderes dos grupos com os quais mais nos aproximamos, para insistir na conclusão do trabalho. Oferecemos ajuda.

O grupo da canção ‘Mulher do fim do mundo’ resolveu transformar a ideia inicial de produção de um curta para a realização de um audiolivro. Conseguiram escrever o prólogo e três capítulos e um blog com 3 postagens. O grupo da canção ‘Melhor sozinha’ abriu uma conta no *Instagram*, mas sem sucesso de novas produções. Gravaram uma encenação em vídeo, mas perderam o vídeo com a formatação do celular. Ou seja, apenas o primeiro grupo conseguiu avançar com as narrativas.

Combinamos com a professora de finalizar as atividades em duas aulas, no sexto encontro, no laboratório de informática. Acessamos o blog. As(os) estudantes do grupo ‘Mulher do fim do mundo’ tinham mais uma postagem pronta. Agora com as três postagens, pedimos para que as(os) demais estudantes alimentassem o blog, com comentários e outras histórias.

Primeiro foi o próprio grupo que trabalhou no blog (11 estudantes foram para o laboratório de informática e contribuíram com postagens e comentários). Depois, trocamos para o segundo grupo que também fez comentários no blog (12 estudantes).

Enfim, mesmo com alguma frustração, acreditamos ter conseguido um bom material para realizar a análise. A falta de continuidade do processo, interrompido por questões alheias à nossa vontade, os demais compromissos das(os) estudantes, além de não ser a titular da turma, atrapalharam o processo. Entretanto, o registro das construções e as discussões realizadas durante os encontros foram muito importantes para somar com as produções que os estudantes conseguiram fazer e, assim, permitir a continuidade da pesquisa.

## **6.8 Formas de análises dos dados**

Segundo Prodanov e Freitas (2013), esta é a fase da pesquisa que prevê a interpretação e a análise dos dados que foram coletados e organizados, de forma analítica e descritiva. Esta análise deve responder aos objetivos da pesquisa e confrontar a hipótese proposta, a fim de confirmá-la ou rejeitá-la. No nosso caso, mesmo não sendo condição fundamental, dada a abordagem qualitativa e exploratória deste trabalho, faremos a comprovação ou refutação da tese apresentada em nossa introdução.

A análise quantitativa tem seus passos definidos de maneira mais simples. Por outro lado, a análise qualitativa é menos formal, mas depende de muitos fatores, entre os quais, a natureza dos dados coletados, os instrumentos de pesquisa selecionados e os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Conseguimos, de certa forma, definir essa etapa do trabalho como uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, a sua categorização, sua interpretação e a redação das conclusões (Prodanov e Freitas, 2013).

O Quadro 12 mostra a relação dos objetivos específicos com os instrumentos de coleta utilizados e com as formas de análises dos dados coletados. São quatro os objetivos específicos traçados para dar conta de alcançar o nosso objetivo geral, que é analisar o que emerge das narrativas transmidiáticas de estudantes do ensino médio quando usamos a música brasileira para falar de feminismos.

O objetivo específico 1 foi cumprido com a realização da RSL descrita no capítulo 2. Com a revisão sistemática, conseguimos verificar exemplos do uso de narrativas transmidiáticas na educação, respondendo à pergunta principal proposta na RSL e às perguntas secundárias que davam conta de detalhar as áreas do currículo, as propostas didáticas e as dificuldades e avanços com relação ao uso de NT na educação. Considerando a construção da tese, essa etapa foi muito importante para nos apresentar o que já tinha sido experimentado com estudantes pelo Brasil, considerando o uso das narrativas transmidiáticas como ferramenta pedagógica.

No objetivo específico 2, identificamos artigos que traziam exemplos do uso da música com fins pedagógicos para tratar sobre feminismos, comportamentos machistas e violências contra as mulheres. Essa atividade foi cumprida na subseção 5.3 - Canções brasileiras para ensinar feminismos -, quando fizemos uma pesquisa documental sobre esse tema.

Os objetivos específicos 3 e 4 foram concluídos no capítulo 7, quando caracterizamos e analisamos as produções das (dos) estudantes. Para atender a esses objetivos, utilizamos os indicadores de competências transmidiáticas, definidos por Silva (2022), e que foram apresentados na subseção 3.1.

Quadro 12 - Relação entre objetivos específicos x instrumentos x análise dos dados

Objetivo Específico	Instrumento	Análise dos Dados	Categorias
Verificar exemplos do uso de narrativas transmidiáticas na educação.	Pesquisa documental	RSL	Uso das NT na Educação Áreas do currículo Ações didáticas com NT Dificuldades e avanços
Identificar exemplos da utilização da música popular para fins pedagógicos na discussão sobre feminismos.	Pesquisa documental	Análise documental	Áreas do currículo Ações didáticas com as canções
Caracterizar as produções das (dos) estudantes a partir dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas definidos por Silva (2022).	Produções dos estudantes (podcasts, e-book, blog, áudios etc.).	Ciclos de Saldaña à luz das competências transmidiáticas (Silva, 2022).	Indicadores: 15 (reconhecer possibilidades p/expansão); 20 (Gravar vídeo), 22 (Elaborar narrativa digital); 26 (produzir música), 27 (Criar podcast); 28 (produzir HQs e tirinhas); 33 (Desenvolver páginas na internet); 34 (Utilizar

			gravadores e editores de áudio); 35 (Utilizar software de edição de vídeo) e 36 (roteirizar e planejar produção).
Analisar as narrativas transmidiáticas feministas resultantes das intervenções propostas a partir dos indicadores avaliativos de competências transmidiáticas definidos por Silva (2022).	Produções dos estudantes (podcasts, e-book, blog, áudios etc.).	Ciclos de Saldaña à luz das competências transmidiáticas (Silva, 2022).	Indicadores: 56 (inserir e refletir sobre aspectos históricos, vivências e problemáticas pessoais/ coletivas nas narrativas; 57 (Inserir e refletir sobre questões de gênero) e 62 (Redefinir o destino da história e/ou de personagens).

Fonte: A autora (2024)

A pesquisa de Silva (2022) nos deu a possibilidade de qualificar e apresentar à comunidade acadêmica a gama de possibilidades de aprendizagens que atravessam um processo de trabalho com narrativas transmidiáticas. Os indicadores nos auxiliam a enxergar a riqueza do processo como um todo, sem esquecer de esmiuçar as riquíssimas etapas que são desenvolvidas no decorrer do processo. A perspicácia em unir a taxonomia das competências transmidiáticas desenvolvida por Scolari, com a visão crítica do processo apresentada por Ladesma, apresentou-se para nós no momento certo e se encaixou perfeitamente em nosso desejo de analisar o processo vivenciado no campo de pesquisa.

Dos 62 indicadores avaliativos que Silva (2022) propõe em seu trabalho, pelo menos 24 deles, contemplando todas as nove subcategorias de competências, estão de alguma forma relacionados com esse trabalho de pesquisa. O Quadro 13 traz os 24 indicadores que dialogam com nosso trabalho.

Dentro da competência geral de ‘Compreensão Transmidiática’, que pretende avaliar questões relacionadas aos suportes das mídias, físicos ou digitais, e às possibilidades de expansões e novas perspectivas de uma história, destacamos os indicadores 4, 5 e 15 que estão ligados à etapa de olhar para a letra da canção e discutir possibilidades para expandi-la em diferentes suportes físicos e digitais.

Já na competência geral ‘Criação de Conteúdo e Sentido’, destacamos os indicadores 20, 22, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38 e 39 que vão dar conta de observar a habilidade desenvolvida para trabalhar com o texto, a imagem, o som e o vídeo, usando diferentes suportes de mídia, equipamentos de produção e edição, e que, em nosso trabalho de campo, relacionam-se ao momento em que as (os) estudantes colocaram em prática as ideias que surgiram na ampliação das letras das canções: roteirizaram, gravaram e editaram suas novas narrativas.

A competência geral ‘Gestão Social e de Conteúdo’, traz os indicadores que avaliam, entre outras características desenvolvidas, a inteligência coletiva, o trabalho colaborativo, as negociações, a curadoria e a fiabilidade do conteúdo produzido, e para o nosso trabalho sublinhamos os indicadores 42, 43 e 51, pois observamos as (os) estudantes compartilhando suas ideias, pesquisando diversos conteúdos que se relacionavam com o roteiro e atuando de forma colaborativa.

A competência geral ‘Intervenção Transmidiática Crítica’ é a que traz os indicadores que estão mais relacionados à tese dessa pesquisa: 56, 57, 58, 60 e 62, pois vai dar conta de avaliar o desenvolvimento crítico de competências transmidiáticas. Afinal, o que queremos demonstrar é que propor a ampliação das narrativas transmidiáticas feministas com origem em canções brasileiras faz crescer os repertórios culturais das(os) estudantes e traz, ao coletivo de jovens, a possibilidade de conhecer, nomear e enfrentar problemas que as próprias estudantes e outras mulheres em seus entornos convivem todos os dias.

Quadro 13 - Seleção de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas

COMPETÊNCIA GERAL	SUBCATEGORIA DA COMPETÊNCIA	INDICADORES
Compreensão Transmidiática	Navegação por uma NT	4. Conhecer e utilizar diferentes suportes (físicos e digitais) na leitura e interpretação de textos; 5. Mobilizar multiletramentos para compreensão transmídia.
	Compreensão dos Fundamentos Transmídia	15. Reconhecer possibilidades para expansão.
Criação de Conteúdo e Sentido	Criação de sentidos com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas	20. Gravar vídeo; 22. Elaborar narrativa digital; 26. Produzir música; 27. Criar podcasts; 28. Produzir HQs e tirinhas.
	Criação de sentido em modo técnico e digital	31. Remixar conteúdo digital; 33. Desenvolver páginas de Internet; 34. Utilizar gravadores e editores de áudio; 35. Utilizar software de edição de vídeos.
	Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia	36. Roteirizar e planejar produção; 37. Considerar argumento central da narrativa; 38. Considerar o público-alvo; 39. Considerar gênero midiático da produção.
Gestão Social e de Conteúdo	Inteligência Coletiva	42. Atuar de forma colaborativa; 43. Tolerar diferenças e aceitar a reconfiguração coletiva de ideias.
	Realização de curadoria e qualificação de conteúdo	51. Buscar e usar informações em diferentes dispositivos.
Intervenção Transmidiática Crítica	Intervenção crítica e reflexiva	56. Inserir e refletir sobre aspectos históricos, vivências e problemáticas pessoais/ coletivas nas narrativas; 57. Inserir e refletir sobre questões de gênero e étnico-raciais;

		58. Inserir e refletir sobre aspectos socioculturais, geográficos e políticos locais.
	Ressignificação de personagens e narrativas	60. Reescrever, mesclar e recontextualizar personagens de uma narrativa; 62. Redefinir o destino da história e/ou de personagens.

Fonte: A autora (2024), adaptado de Silva (2022)

Para dar conta de realizar as análises das produções das (dos) estudantes, selecionamos 13 desses indicadores como códigos de análise e estes estão indicados no Quadro 14. Os indicadores 15, 20, 22, 26, 27, 28, 33, 34, 35 e 36 nos darão a dimensão das produções dos estudantes, pois caracterizarão os trabalhos realizados. Essa análise responderá ao objetivo específico 3.

Já os indicadores 56, 57 e 62 serviram de códigos de análise para responder ao objetivo específico 4, quando apontamos falas feministas, falas e comportamentos machistas, a busca por equidade de direito e ocupação de espaços de poder, empoderamentos, a fim de analisarmos os aspectos históricos, as personagens e as narrativas transmidiáticas feministas. No indicador 57, não observamos as questões étnico-raciais.

Quadro 14 - Relação entre os objetivos específicos e os indicadores transmidiáticos

OBJETIVO ESPECÍFICO	COMPETÊNCIA GERAL	INDICADORES
<b>3</b>	Compreensão transmidiática	15. Reconhecer possibilidades para expansão.
	Criação de Conteúdo e Sentido	20. Gravar vídeo; 22. Elaborar narrativa digital; 26. Produzir música; 27. Criar podcasts; 28. Produzir HQs e tirinhas; 33. Desenvolver páginas de Internet; 34. Utilizar gravadores e editores de áudio; 35. Utilizar software de edição de vídeo; 36. Roteirizar e planejar a produção.
<b>4</b>	Intervenção Transmidiática Crítica	56. Inserir e refletir sobre aspectos históricos, vivências e problemáticas pessoais/ coletivas nas narrativas; 57. Inserir e refletir sobre questões de gênero e étnico-raciais; 62. Redefinir o destino da história e/ou de personagens.

Fonte: A autora (2024)

Nesse ínterim, para apresentar uma análise qualitativa respeitando o rigor científico, fizemos uso da metodologia de análise por ciclos de codificação apresentada por Saldaña (2021) e o *software* de análise de dados qualitativos ATLAS.ti, ambos já utilizados para a execução da revisão sistemática de literatura no capítulo 2. Dagmar Bley e Ana Beatriz Carvalho (2019) escreveram um artigo sobre o uso dos ciclos de codificação e do software ATLAS.ti para análise

de dados qualitativos em pesquisas que relacionam as tecnologias digitais e a Educação. Nesse artigo elas demonstram que essa parceria criativa “permite que o pesquisador tenha o controle de seus dados, mantendo o foco no seu objetivo, facilitando a codificação e, por consequência, possibilita a criação de redes que propiciam uma visualização e interpretação do corpus de pesquisa” (Bley e Carvalho, 2019, p. 12).

Saldaña (2021) adota uma postura pragmática em relação à pesquisa humana e sente-se à vontade para escolher a ferramenta mais apropriada em cada caso. Para ele, às vezes um poema diz mais que uma matriz de dados, outras vezes se dá ao contrário. Quanto mais versado você for nos métodos de investigação, melhor será sua capacidade de entender os padrões e significados complexos dos dados advindos da vida social. No seu método, ele propõe que os dados qualitativos sejam analisados em ciclos, onde cada ciclo mostre resultados que possam ser analisados e conduzidos para uma nova ciclagem que trará novos resultados. Antes de realizar o primeiro ciclo, ele sugere a realização de uma pré-codificação, quando fazemos uma primeira leitura e análise dos dados, redigimos as memos analíticas<sup>14</sup> e marcamos todas as palavras ou frases que chamem a atenção sobre pontos que merecem destaques ou análises, a partir do que desejamos descobrir. A contar do primeiro ciclo já é possível realizar análises.

Em seu protocolo ele apresenta dois ciclos com 34 diferentes possibilidades de composição de códigos. Após a primeira ciclagem, temos um ciclo intermediário que tem como finalidade compreender os resultados que surgiram após o primeiro ciclo. As memos analíticas devem ser redigidas durante todo o processo de codificação, pois a partir delas conseguiremos extrair as respostas para aquilo que propomos analisar. Saldaña (2021) também sugere a composição de gráficos, diagramas, tabelas de correlação, mapas conceituais ou esquemas que possam auxiliar na compreensão dos dados. Para refinar os dados e as análises, Saldaña (2021) propõe uma nova ciclagem. A quantidade de ciclos vai depender dos objetivos do pesquisador.

Apresentada a metodologia, as intervenções realizadas, os instrumentos e dados coletados, além das formas de análise, encaminhamos para o capítulo sete, onde analisaremos as produções das(os) estudantes a fim de responder à pergunta de pesquisa e as proposições dos objetivos específicos três e quatro.

---

<sup>14</sup> Memos analíticas são documentos que refletem como o processo de investigação está tomando forma, os padrões emergentes, os códigos, os conceitos, tudo que leve à teoria que embasa as análises.

## 7. ANÁLISES E RESULTADOS

*“Sou mulher e dou o chão  
 Nas quebradas da nação  
 Eu boto pra andar  
 Esse trem que vem do ar  
 Terra Afefé, Terra Afefé  
 Terra Afefé, Terra Afefé  
 O planeta é uma cópia da barriga da mulher  
 Terra Afefé, Terra Afefé  
 O universo é uma cópia da barriga da mulher.”*  
 Canta: Margareth Menezes.

BROWN, Carlinhos; MENEZES, Margareth. Terra Afefé.

Neste capítulo, realizamos as análises das produções dos estudantes a partir das intervenções pedagógicas propostas durante a pesquisa de campo. Para chegarmos às conclusões descritas ao final deste capítulo, seguimos a metodologia de análise por ciclos de codificação de Saldaña (2021).

A palavra *afefé* de origem iorubá significa um vento forte que se manifesta nas aparições de Iansã<sup>15</sup>. Iansã é uma divindade das religiões afro-brasileiras e da mitologia iorubá associada aos ventos e às águas. Por estar relacionada, sobretudo, ao elemento ar, possui o poder de controlar e direcionar os ventos, trazendo mudanças e transformações. Sua importância transcende as fronteiras da religião, estendendo-se à cultura e à identidade afro-brasileira. Aproveitando a canção de Margarethe Menezes, introduzimos as análises e resultados que colhemos desta pesquisa com a expectativa de que os resultados provoquem reflexões que contribuam com transformações em nossas salas de aula.

Na subseção 7.1 analisamos os dados coletados em um questionário que propusemos às (aos) estudantes assim que iniciamos o projeto. O objetivo era conhecer melhor o grupo, entretanto, nem todas (os) estudantes responderam. Nas subseções 7.2 e 7.3 detalhamos os ciclos de codificação e analisamos as produções das (dos) estudantes nas duas intervenções

---

<sup>15</sup> Segundo glossário disponível na tese de Souza, Luciano Lima. Os colares sagrados da memória: tradição, axé e identidade no candomblé de matriz africana iorubá. Vitória da Conquista, 2019. 235f.

pedagógicas que fizemos a fim de caracterizar as competências transmidiáticas trabalhadas e analisar as narrativas transmidiáticas feministas produzidas. Estas análises respondem aos objetivos específicos três e quatro. Na subseção 7.4 concluímos as análises. Os trabalhos analisados estão disponíveis para apreciação pública no *link*<sup>16</sup> indicado no rodapé.

## 7.1 OS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO INICIAL

Apresentamos os dados coletados nas respostas do questionário realizado como atividade extraclasse, após o primeiro encontro com as (os) estudantes. Os dados mostram o perfil das(os) estudantes respondentes com relação à forma como percebiam as letras das canções, os aplicativos e redes sociais que usavam e alguns entendimentos que já traziam sobre machismos, papéis de gênero e empoderamento feminino.

O grupo, composto por 18 estudantes, tinha idade entre 15 e 18 anos, com a maioria das(os) estudantes com 16 e 17 anos. Sobre o gênero com o qual se identificam, 13 disseram ser cisgênero, dois se identificaram como transgênero, um(a) como não-binário e dois(duas) preferiram não se identificar.

Todos afirmaram gostar de música e vários foram os estilos preferidos citados: pop, funk, mpb, indie, sertanejo, brega, pagode, rap, bregafunk, rock, trap, k-pop e jpop. Quando foram perguntados sobre o que mais chama a atenção deles numa canção, se a melodia e o ritmo ou se a letra, 33,3% responderam que a letra, enquanto 66,7% responderam que era melodia e o ritmo.

Entretanto, apesar da melodia e ritmos parecerem mais importantes na hora de escutar uma canção, 88,9% afirmaram que prestam atenção às letras da música que escutam, enquanto 11,1% disseram que não prestam atenção.

Quando perguntados sobre o tema tratado nas músicas que escutam, observamos, conforme a nuvem de palavras da Figura 7, uma variedade de temas, com destaque para palavras relacionadas a sentimentos e a questões envolvendo gêneros.

Quando perguntados se eles imaginam a história da canção enquanto a escutam, metade das(os) estudantes disseram que sim. Essa resposta nos indicou que elas(es) deixavam-se embarcar pelas histórias embutidas nas letras. Isso também trazia uma certa tranquilidade com relação à proposta, pois a partir de então imaginamos que as(os) estudantes criariam narrativas nas brechas que encontrassem nas canções trabalhadas.

---

<sup>16</sup> Link de acesso aos trabalhos: [https://drive.google.com/drive/folders/10oqIkFlg5zPW0QpbE5vHMBND2of-W\\_12?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/10oqIkFlg5zPW0QpbE5vHMBND2of-W_12?usp=sharing)



Os aplicativos mais usados para edição de imagem e vídeo citados pelas(os) estudantes foram: Capcut, Canva, Inshot e Picsart.

A última parte do questionário trazia perguntas sobre papéis de gênero e empoderamento feminino. A primeira delas trazia três colocações que rondam o ambiente social há bastante tempo. As(os) estudantes deveriam dizer se já haviam escutado essas falas.

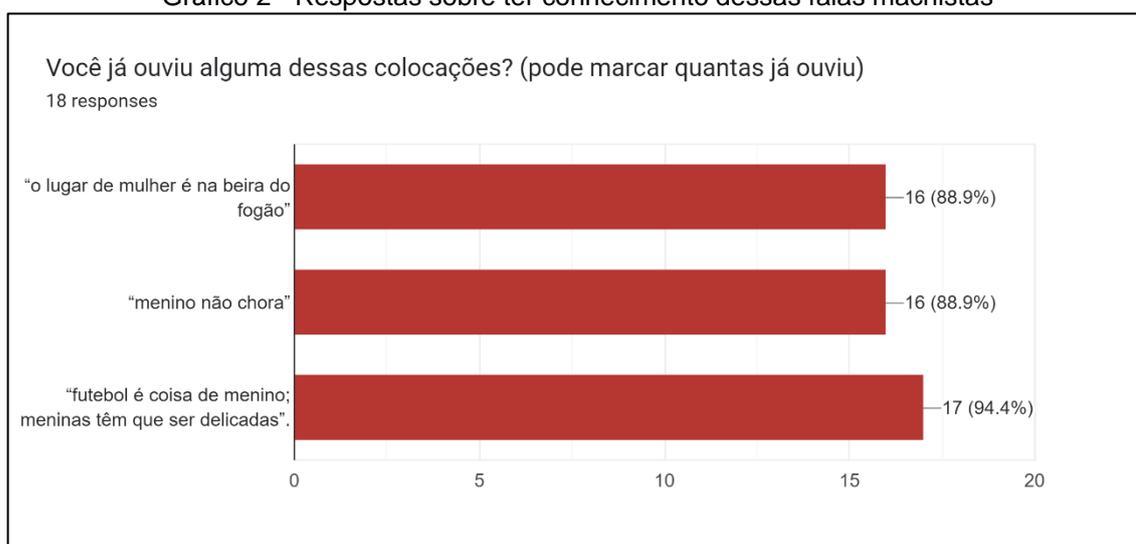
As orações eram:

1. “O lugar de mulher é na beira do fogão.”
2. “Menino não chora.”
3. “Futebol é coisa de menino. Meninas têm que ser delicadas.”

Quase todos os respondentes afirmaram já terem escutados essas colocações segundo mostra o Gráfico 2. Em seguida, eles precisavam responder o que pensavam sobre essas falas. Todos expressaram desacordo e usaram as expressões “machistas”, “sexistas”, “retrógradas” de forma mais recorrente. Destacamos algumas dessas falas e indicamos suas autorias com a letra ‘E’ (de estudante) e um numeral na ordem em que se manifestaram. Uma das estudantes colocou a seguinte resposta:

*E-1: “Acho elas super machistas. Eu mesma sou mulher, não sei cozinhar. Meu irmão é mais frágil que eu. E eu amo jogar futebol” (sic.).*

Gráfico 2 - Respostas sobre ter conhecimento dessas falas machistas



Fonte: A autora (2023)

Em seguida, as(os) estudantes responderam a uma sequência de sete perguntas sexistas do tipo ‘quem faz melhor?’ ou ‘quem sabe mais?’ que tinha como opções de resposta ‘o homem’, ‘a mulher’ ou ‘depende da pessoa’. Foi interessante observar que após estarem todos

de acordo que as falas da questão antecedente eram machistas, as respostas para as próximas sete questões mostram como o machismo é estrutural, como ele habita em nós sem percebermos.

A Tabela 2 mostra as respostas dadas pelas(os) estudantes. Apesar de notar que a maioria das respostas estão na coluna ‘depende da pessoa’, não se pode deixar de observar que naquelas perguntas onde o ‘senso comum’, enraizado em solo machista, aponta para mulher, não há nenhuma resposta marcando a alternativa ‘homem’. Do mesmo modo, naquelas questões onde o ‘senso comum’ espera que o homem desempenhe o melhor papel, não há nenhuma resposta marcando a alternativa ‘mulher’. Em duas perguntas, ‘quem cozinha melhor?’ e ‘quem é melhor em matemática?’ todas(os) responderam que depende da pessoa.

Na pergunta sobre quem dirige melhor foi uma mulher cisgênero quem marcou a alternativa “mulher”. Na pergunta sobre quem limpa melhor a casa foram outras duas mulheres cisgêneros que escolheram a alternativa ‘mulher’. Da mesma forma, três mulheres cisgêneros concordaram que é a mulher quem melhor cuida dos filhos. Também foram três mulheres cisgêneros que apontam que os homens jogam melhor vídeo game, duas das quais também acham que o homem pilota melhor um avião.

Tabela 2- Respostas das(os) estudantes para as perguntas sexistas do questionário

Pergunta	Mulher	Homem	Depende da pessoa	Total de respondentes
Quem dirige melhor?	1	0	17	18
Quem cozinha melhor?	0	0	18	18
Quem limpa melhor a casa?	2	0	16	18
Quem cuida melhor dos filhos?	3	0	15	18
Quem joga melhor videogames?	0	3	15	18
Quem pilota melhor um avião?	0	2	16	18
Quem é melhor em matemática?	0	0	18	18

Fonte: A autora (2023)

Após cada uma das sete perguntas, havia uma pergunta com resposta aberta onde se pedia para justificar o porquê da resposta dada. Apesar de encontrar respostas que mostram que o machismo estrutural ainda ecoa na fala de jovens, encontramos mais falas que buscam dissociar papéis sociais de gêneros. Na questão sobre cuidado com os filhos, uma estudante cisgênero registrou a seguinte resposta:

*E-2: “Assim como existem pais ausentes, também existem mães ausentes. Do mesmo jeito que tem mãe solteira, tem pai solteiro e conseguem ser ótimos como tais, mesmo com as dificuldades que encontram no caminho. Ambos podem ser muito bons como tais, mas é claro nem maternidade e nem paternidade são para todos!” (sic.)*

Muitas respostas traziam falas do tipo *E-3: “isso depende da inteligência, não do gênero da pessoa”,* ou *E-4: “isso depende da capacidade, não do gênero da pessoa”,* ou ainda *E-5: “não se faz isso com a genitália” (sic.).*

Observamos em falas assim o desejo de sobressair a símbolos que estão enraizados na nossa cultura. É o que nos lembra Carla Akotirene (2019), quando ela enfatiza a importância da educação e da conscientização sobre a interseccionalidade, sugerindo que um entendimento mais profundo desse conceito pode levar a uma sociedade mais empática e justa.

Mas é preciso trazer à tona também, apesar de menor quantidade, exemplos do machismo que reside entre nós, já que o que propomos foi a ampliação de narrativas transmidiáticas feministas que pudessem trazer para o debate exatamente estes tipos de situações corriqueiras e que são base de sustentação de todo um sistema patriarcal que nos conduz há séculos.

Uma das estudantes cisgênero que acredita que homens jogam melhor vídeo game traz a seguinte justificativa:

*E-6: “Como homens não são ensinados coisas de casa, acham que eles se dão melhor com “coisas de meninos”, mas isso não tem nada a ver, porque se ensinarem as mulheres a jogar videogame, elas vão aprender da mesma forma” (sic.).*

Essa fala nos lembra o que diz Lélia Gonzalez (2019) sobre o fato do racismo e o sexismo no Brasil estarem contextualizados dentro do legado colonial. Ela argumenta que a colonização impôs um sistema de opressão racial e de gênero que ainda influencia a sociedade brasileira contemporânea.

Outras duas respostas chamam à atenção para o círculo vicioso que é a falta de representatividade, que nos mantém presas ao machismo estrutural. Se uma mulher nunca foi vista ocupando um espaço historicamente masculino, é porque aquele lugar não é para ela. Esse pensamento oprime sonhos, cerceia movimentos. É o que observamos nessas falas de duas estudantes cisgêneros:

*E-7: “Nunca vi mulher pilotar avião.”; e E-6: “Existem mais homens pilotos do que mulheres, justamente por conta da cultura do machismo” (sic.).*

Ainda, essas falas anteriores nos mostram como o pensamento dicotômico, que nos remete a pares de oposição, não nos “permite que pensemos de forma interseccional quando colocam estes pares de forma homogenia, hierarquizada e excludente. “Branco/preto”, “homem/mulher”, “positivo/negativo”. O jogo do pensamento “ou/ou” faz com que a armadilha do pensamento universal não seja questionada e nos mantem reféns dos mesmos pensamentos e condenadas a seguir reproduzindo esses preconceitos (Figueiredo e Martins, 2020, p. 338).

O questionário finaliza com três perguntas sobre feminismo. A primeira questiona se a pessoa já ouviu falar sobre ‘empoderamento feminino’. Das 18 respostas, apenas uma foi negativa. Em seguida, duas perguntas abertas para que as(os) respondentes registrassem o que sabiam sobre esse conceito e uma pergunta para que elas(eles) explicassem o que é feminismo.

A maior parte das respostas sobre o que elas/eles entendem em relação ao termo ‘empoderamento feminino’ defende a sua importância e acredita que deva ser validado e debatido na sociedade. Um dos estudantes transgênero trouxe a seguinte resposta:

*E-8: “É sobre mulheres que levantam sua voz contra o machismo e buscam o reconhecimento por seus direitos” (sic).*

Sobre feminismo, as respostas se dividiram entre luta por igualdade de direitos e luta pela equidade entre os gêneros. Apenas um respondente disse não saber definir. Uma estudante transgênero definiu assim o feminismo:

*E-9: “é um conjunto de movimentos políticos, sociais, ideologias e filosofias que têm como objetivo comum: direitos equânimes e uma vivência humana por meio do empoderamento feminino, dos direitos das mulheres e da libertação de padrões patriarcais, baseados em normas de gênero” (sic).*

Percebe-se que essa estudante está atenta aos termos que circulam mais frequentemente nas salas de aulas, nas redes sociais e nas rodas de conversa. Ainda, essa fala nos remete novamente ao pensamento de Priscila Figueiredo e Valéria Martins (2020, p. 337) que entende que “a categoria ‘mulher’ não é universal e a forma de vivenciar o que é ser ‘mulher’ na sociedade muda conforme os marcadores sociais que são acionados e vividos por elas”. Por isso, concordamos com Carla Akotirene (2019) sobre o impacto da interseccionalidade na política e na prática quando discute como a interseccionalidade pode influenciar a formulação de políticas públicas e práticas sociais que sejam mais justas e inclusivas. Ela sugere que políticas que não consideram a interseccionalidade tendem a falhar em alcançar aqueles que estão nas margens da sociedade.

Assim como Sueli Carneiro (2019), acreditamos que a luta contra a opressão deve ser coletiva e inclusiva, envolvendo diferentes grupos sociais que compartilham a luta contra a discriminação e a injustiça. Dessa forma, essas 18 participações obtidas do questionário enviado, indicavam que a intervenção se daria em campo fértil de criatividade, de conhecimento e de experiências de vida que colaborariam não apenas para a criação das NT, mas principalmente no fomento de conversas e debates, em que haveria espaço para mais trocas e mais aprendizados.

## 7.2 AS PRODUÇÕES DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para esta seção, apresentamos as produções baseadas na canção ‘Com açúcar, com afeto’. A letra da canção está escrita no Quadro 15.

Quadro 15 – Letra da canção Com açúcar, com afeto

<b>Com açúcar, com afeto (Canta: Nara Leão)</b> HOLLANDA, Chico Buarque de. Com açúcar, com afeto.	
<i>Com açúcar, com afeto</i>	<i>Vem a noite e mais um copo</i>
<i>Fiz seu doce predileto</i>	<i>Sei que alegre ma non troppo</i>
<i>Pra você parar em casa</i>	<i>Você vai querer cantar</i>
<i>Qual o quê!</i>	<i>Na caixinha um novo amigo</i>
<i>Com seu terno mais bonito</i>	<i>Vai bater um samba antigo</i>
<i>Você sai, não acredito</i>	<i>Pra você rememorar</i>
<i>Quando diz que não se atrasa</i>	<i>Quando a noite enfim lhe cansa</i>
<i>Você diz que é um operário</i>	<i>Você vem feito criança</i>
<i>Sai em busca do salário</i>	<i>Pra chorar o meu perdão</i>
<i>Pra poder me sustentar</i>	<i>Qual o quê!</i>
<i>Qual o quê!</i>	<i>Diz pra eu não ficar sentida</i>
<i>No caminho da oficina</i>	<i>Diz que vai mudar de vida</i>
<i>Há um bar em cada esquina</i>	<i>Pra agradar meu coração</i>
<i>Pra você comemorar</i>	<i>E ao lhe ver assim cansado</i>
<i>Sei lá o quê!</i>	<i>Maltrapilho e maltratado</i>
<i>Sei que alguém vai sentar junto</i>	<i>Ainda quis me aborrecer?</i>
<i>Você vai puxar assunto</i>	<i>Qual o quê!</i>
<i>Discutindo futebol</i>	<i>Logo vou esquentar seu prato</i>
<i>E ficar olhando as saias</i>	<i>Dou um beijo em seu retrato</i>
<i>De quem vive pelas praias</i>	<i>E abro os meus braços pra você</i>
<i>Coloridas pelo sol</i>	

Fonte: Musixmatch (2024)

As quatro turmas de 3ª série do ensino médio produziram 22 trabalhos diferentes. Eles foram nomeados pela palavra Doc e o número de ordem de 1 a 22. Após apreciar todas as

produções, as importamos para o ATLAS.ti, para serem analisadas a partir da proposta dos ciclos de Saldaña (2021).

Na fase exploratória, ou de pré-codificação (Saldaña, 2021), revimos cada produção e redigimos memos analíticas sobre nossas primeiras impressões para cada um dos trabalhos analisados. A Tabela 3 apresenta uma breve descrição das 22 produções realizadas pelos estudantes.

Tabela 3- Descrição das 22 produções realizadas na 1ª Intervenção Pedagógica

<b>Documento</b>	<b>Descrição da produção</b>
<b>Doc-1</b>	Vídeo com a letra da canção e memes disponíveis na internet.
<b>Doc-2</b>	Vídeo com a encenação da letra da canção, mas com um final diferente.
<b>Doc-3</b>	Áudio com uma nova letra para a canção em forma de conselho para a personagem.
<b>Doc-4</b>	Áudio com uma nova letra para a canção. Segunda parte dos versos são sempre alteradas sugerindo mudanças de atitude e o empoderamento da personagem.
<b>Doc-5</b>	Áudio com uma nova letra propondo uma nova versão para a história. Mostra uma jovem que está preocupada com sua vida, seu futuro e seu trabalho. Exclui a figura masculina da canção.
<b>Doc-6</b>	Áudio com uma poesia que responde a letra original e apresenta respostas para as violências sofridas pela personagem. Inclui ainda outras violências sofridas por mulheres.
<b>Doc-7</b>	Vídeo áudio que apresenta uma nova versão para letra, repleta de vocabulário regional. Utiliza emojis para realçar os sentimentos em cada verso. Apresenta uma personagem empoderada.
<b>Doc-8</b>	Primeira parte de uma produção tripla realizada pelo grupo (Demais partes são os Doc-12 e Doc 15). Este é uma tirinha que representa a dedicação da mulher e o desprezo do marido.
<b>Doc-9</b>	Áudio com nova versão para a canção onde a personagem se vinga do marido. O marido se arrepende e tenta reconquistá-la, mas não tem sucesso.
<b>Doc-10</b>	Áudio com poema retratando o sentimento de saudade. Entretanto, as(os) estudantes deixam no ar o eu lírico. Não se sabe se é a voz da personagem da canção ou do marido.
<b>Doc-11</b>	Podcast que analisa a letra da canção e que recebe dos “ouvintes” sugestões de obras autorais que contrastem com a letra da canção. No podcast podemos ouvir ainda uma poesia que relata a violência sofrida por uma mulher preta e periférica e uma tirinha que teria sido postada no Twitter. A tirinha é o Doc-14.
<b>Doc-12</b>	Esse trabalho foi a segunda etapa do trabalho realizado pelo grupo. Nessa tirinha há uma reviravolta na história da canção.
<b>Doc-13</b>	Vídeo áudio que apresenta uma nova versão para letra. Para cada ação machista na letra original, há uma resposta da mulher.
<b>Doc-14</b>	Tirinha que complementa o Doc-11. É um diálogo entre duas amigas sobre o fim de um relacionamento abusivo.
<b>Doc-15</b>	Esse trabalho foi a terceira etapa do trabalho realizado pelo grupo. Vídeo áudio com o mesmo tipo de desenhos das tirinhas anteriores. Nesta etapa, ficamos sabendo que a relação abusiva acabou.
<b>Doc-16</b>	Vídeo áudio dividido em duas partes, trazendo duas novas versões da letra. Na primeira, o homem se coloca na posição de vítima. A segunda, narrada por três mulheres, se apoia no pensamento de Simone de Beauvoir, questiona o comportamento do homem e se libertam da relação de opressão.
<b>Doc-17</b>	Podcast com nove minutos onde a narradora analisa o dia a dia da mulher, sua posição na sociedade e sua submissão a partir da letra da canção.
<b>Doc-18</b>	Áudio de <i>WhatsApp</i> enviado pela filha da personagem da canção. É um desabafo da filha para a mãe, que a vê numa posição de submissão. A letra da música foi alterada para apontar o sofrimento que a mãe sofre, denunciar e aconselhar.
<b>Doc-19</b>	Áudio com uma nova versão da letra na voz do homem, mostrando seu arrependimento.
<b>Doc-20</b>	Áudio com uma nova versão da letra que seria cantada pelo próprio homem, afirmando tudo o que a canção original revela. É uma constatação do machismo.
<b>Doc-21</b>	Áudio com uma nova versão da letra. Utiliza versos da canção dando um novo sentido. Nessa versão, a personagem denuncia o machismo diário e o apoio de outros homens à continuação da violência pelo consentimento, pelo silêncio. O texto traz uma mudança de atitude da mulher que não aceita mais ser oprimida.

<b>Doc-22</b>	Áudio em forma de carta. Se utiliza das ideias da canção original, mas é uma despedida da personagem, que se cansa da vida que leva, aprende a se amar e vai em busca da sua liberdade.
---------------	---

Fonte: A autora (2024)

Em seguida, classificamos cada produção de duas formas: quanto ao gênero textual <sup>17</sup> e quanto ao formato da mídia.

A Tabela 4 apresenta e descreve os códigos criados para classificar as produções quanto ao gênero e quanto ao formato da mídia escolhido. Na primeira coluna, temos o termo que escolhemos para identificar o código. Na segunda coluna definimos o que esse termo representa. A terceira coluna indica o número de trabalhos que foram classificados em cada código.

Cada trabalho foi classificado quanto ao gênero textual e quanto ao formato da mídia. O trabalho Doc-6 foi classificado em dois tipos de formato de mídia: áudio legendado e áudio com música de fundo. O trabalho Doc-14 foi classificado em dois tipos de gêneros textuais, nova letra e meme. O trabalho Doc-12 foi classificado em dois tipos de gêneros textuais, podcast e poema. Isso justifica o somatório dos trabalhos na tabela ser maior que 22, número total de produções realizadas.

Tabela 4- Classificação das produções quanto ao gênero e ao formato

<b>Quanto ao gênero textual</b>		
<b>Termo</b>	<b>Definição</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
<i>podcast</i>	O documento é um podcast.	2
<i>meme</i>	O documento é um conjunto de memes com uma narração.	2
<i>narrativa</i>	O documento conta uma história	6
<i>nova letra</i>	O documento é a construção de uma nova letra a partir da canção original.	11
<i>poema</i>	O documento tem a estrutura de um poema com estrofes e rimas.	3
<b>Quanto ao formato da mídia</b>		
<b>Termo</b>	<b>Definição</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
<i>Áudio</i>	O documento é um áudio, sem música de fundo, sem legenda, sem imagem.	8
<i>Áudio legendado</i>	O documento é um áudio legendado.	1
<i>Áudio com música de fundo</i>	O documento é um áudio com música de fundo.	5
<i>Encenação</i>	O documento é uma encenação gravada em vídeo.	1
<i>HQ</i>	O documento é uma história em quadrinhos ou desenho digital.	3
<i>Video-áudio</i>	O documento é uma junção de imagens ou memes e áudio.	5

Fonte: A autora (2024)

<sup>17</sup> Os gêneros textuais são fenômenos históricos que estão ligados à vida cultural e social. Caracterizam-se por suas funções comunicativas, cognitivas, institucionais e por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Apesar de não se caracterizarem nem se definirem por aspectos formais, não desprezam as formas. Em muitos casos são as formas que determinam o gênero. Em outros casos ainda, será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero. No nosso caso, os suportes foram necessariamente algum recurso tecnológico. E decidimos classificar as produções pelo formato da mídia escolhida também.

Para o primeiro ciclo de codificação de Saldaña (2021), realizamos uma codificação descritiva, que atribui rótulos básicos aos documentos para fornecer uma catalogação inicial. Utilizamos as memos analíticas, pois elas apontavam alguns temas recorrentes nas produções das(os) estudantes. A partir dessas observações, criamos códigos onde encaixaríamos as falas ou recortes (citações) que chamaram nossa atenção nas produções das(os) estudantes.

Chegamos a seis códigos que são detalhadas na Tabela 5. Na primeira coluna está o nome que demos a cada código. Na coluna do meio descrevemos cada código. Na coluna da direita está a quantidade de citações encontradas nas produções para cada um dos códigos.

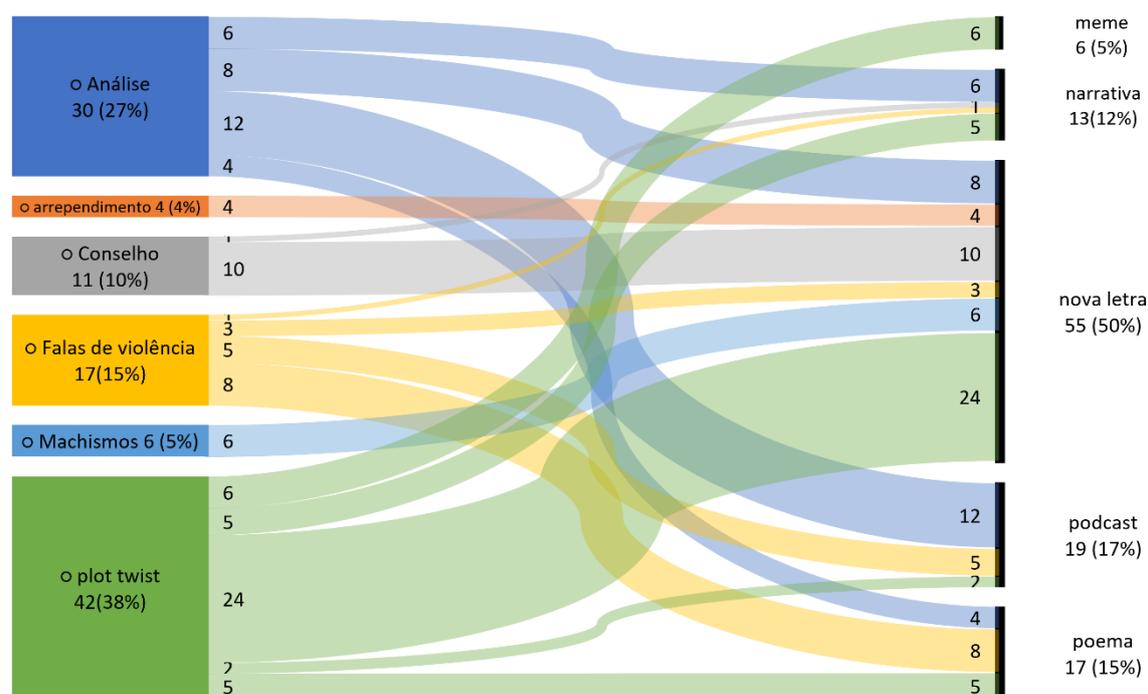
Tabela 5 - Descrição dos códigos e número de citações correspondentes

<b>Código</b>	<b>Descrição</b>	<b>Citações</b>
<b>Análise</b>	a citação mostra que o interlocutor está analisando a situação vivida pela mulher ou refletindo os comportamentos machistas.	26
<b>Conselho</b>	a citação mostra que o interlocutor está oferecendo um conselho à personagem da canção.	11
<b>Falas de violência</b>	a citação mostra que o interlocutor está dando exemplos de violência verbal ou física na sua narração.	12
<b>Arrependimento</b>	a citação mostra que o interlocutor é o homem da canção e que está arrependido da situação que causou ou fala de ações que mostram o arrependimento.	4
<b>Plot twist</b>	a citação mostra que a mulher provocou uma reviravolta na história. Falas de empoderamento.	35
<b>Machismo</b>	a citação mostra que o interlocutor é o homem da canção e que não se percebe machista.	6

Fonte: A autora (2024)

No Gráfico 3, compartilhamos alguns achados, usando o diagrama de Sankey, que é um dos recursos disponíveis no ATLAS.ti que propiciam a visualização e a interpretação dos dados. O ATLAS.ti gera a tabela de correlação e o diagrama de Sankey, entretanto, descobrimos que poderíamos exportar a tabela e refazer o diagrama no *software* Excel, a partir de um plug-in chamado Power-user, que traz uma melhor visualização do diagrama. O diagrama de Sankey é uma representação visual de um fluxo entre duas variáveis, que possui um ponto de partida e pelo menos um ponto de chegada. O fluxo neste gráfico mostra os temas abordados (códigos) nos diferentes gêneros textuais produzidos pelos estudantes. Esses fluxos são representados por linhas ou faixas cujas espessuras são proporcionais à quantidade de falas registradas sobre determinado código. O número inscrito na faixa é exatamente essa magnitude. Ou seja, o Diagrama de Sankey é um tipo específico de fluxograma no qual a largura das faixas é proporcional à quantidade do fluxo que existe entre dois processos e ajudam a destacar os maiores fluxos, os quais, no nosso caso, representam quais temas estão mais presentes em cada gênero textual.

Gráfico 3 - Diagrama de Sankey – Fluxo das códigos X gêneros



Fonte: A autora (2024), produzido no ATLAS.ti e Excel

Ainda no Gráfico 3, no lado esquerdo observamos os códigos que foram criados para identificar os temas que mais chamaram a nossa atenção nas produções realizadas. Cada tema traz a quantidade de ocorrências e o percentual que ele representa do total. Do lado direito, observamos os códigos nos quais classificamos as produções quanto ao gênero textual escolhido pelas (os) estudantes. Temos também a quantidade de vezes que aquele gênero foi usado e o percentual que ele representa do total. As faixas coloridas no meio do gráfico mostram o fluxo das relações entre os temas e os gêneros escolhidos. Os números dentro das faixas é a quantidade de produções que estão dentro da relação entre tema e gênero.

Podemos visualizar que a maioria das produções foram novas versões para a canção (nova letra) e que o tema mais tratado nesse gênero foi uma reviravolta na história (*plot twist*), com a mulher saindo do papel de submissão. Notamos também que todos os códigos estiveram presentes em alguma das novas versões da canção, fato que só ocorreu nesse gênero textual. O meme, gênero contemporâneo que representou 27,27% das produções, tratou apenas de apresentar reviravoltas na história.

Conseguimos identificar 35 citações que mostravam reviravoltas na história da canção original. Destacamos alguns exemplos para ilustrar as vozes das (dos) estudantes:

*Doc-2: “Para quê? Se você não muda em nada, tenho opinião formada. Vá embora sim, sem meu perdão. E ao lhe ver assim cansado, maltrapilho e maltratado. Vejo que você fez por merecer. Qual o quê? Se acaso sentir saudade só me procure em seus erros. Talvez ainda exista uma parte de mim em você. Se acaso não me encontrar, faça um favor para nós dois: aceite o fim e me esqueça. Sou bem-sucedida e bem de cabeça. Je ne regrette rien, exceto de você.”*

*Doc-9: “Como um ato de vingança fui pra rua lhe copiar, indo pro samba de salão.”*

*Doc-11: “Minha vida era cinza, agora é colorida. Depois que ele partiu minha vida eu tenho vivido.”*

*Doc-22: “Contudo esse afeto não é outro homem, mas sim eu mesma. Descobri a minha grande força, que achei ser pequena.”*

É interessante observar que as falas mostram o desejo de emancipação, o reconhecimento da potência da mulher. Nessa atividade, criamos espaços para reflexão e a possibilidade de encontrar alternativas para a vida da personagem. Exemplos de falas assim, desenvolvidas e compartilhadas em ambiente seguro, podem formar e amparar as estudantes para que, em situações semelhantes, saibam enfrentar os problemas ou ajudar mulheres próximas. Como enfatiza Audre Lorde (2019), é muito importante criar espaços seguros para que as mulheres consigam compartilhar suas experiências e perspectivas.

Outro fluxo que chama a atenção é o do gênero podcast para o código análise. Os estudantes usaram esse tipo de gênero preferencialmente para analisar o machismo e as condições de submissão da mulher que a canção original trouxe. Destacamos alguns exemplos:

*Doc-11: “Lembro-me de quando a ouvi pela primeira vez. Achei a letra um absurdo e ainda há quem a cante. Mas não podemos esquecer que ela representou uma perspectiva retrógrada do relacionamento monogâmico-hétero-afetivo... As mulheres, com o passar dos anos, ganham espaço na sociedade, se tornam menos submissas de forma que ganham maior importância e respeito.”*

*Doc-17: “Eu acho que eu não gostaria de ser tratada assim. Eu não aceitaria um relacionamento em que eu tivesse que fazer as coisas que o outro gosta só para eu receber a atenção que eu mereço.”*

As falas de violências verbal, física e psicológicas sofridas por mulheres foram preferencialmente expostas nos poemas. Ainda, textos narrados em primeira pessoa com a voz masculina apresentando falas machistas ou falas de arrependimentos foram exclusivamente expostas nas produções de novas letras da canção.

*Doc-6: “Tu não vai bater. Não vai mais me bater porque senão eu grito.”*

*Doc-18: “Não aguento mais, não dá. Isso tem que parar.”*

Mas uma vez recorremos a Audre Lorde (2019) que enfatiza a importância da solidariedade entre as mulheres, de todos os grupos. Ainda, a autora valoriza a experiência pessoal como fonte de conhecimento e como ferramenta para a transformação social.

Essa primeira intervenção chamou nossa atenção para o fato de que a realização dessas produções contou com importante colaboração das (dos) estudantes, além do estímulo à inteligência coletiva e a promoção de discussões acerca de questões éticas, humanas e políticas do nosso tempo, como é o caso dos feminismos. Ficou claro também que as(os) estudantes conseguiam utilizar diferentes recursos tecnológicos na produção dos trabalhos.

Notamos aqui que conceitos que concebem a cultura da convergência (Jenkins, 2009), como convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva, puderam ser verificados nessa experiência. As análises acima dão conta do ciclo de transição sugerido por Saldaña (2021).

O segundo ciclo de codificação objetivou caracterizar as competências transmidiáticas trabalhadas nas 22 produções apresentadas pelas (os) estudantes. Também foi feita uma codificação descritiva nesse momento. Como visto na subseção 6.8, foram definidos dez indicadores de competências transmidiáticas (Silva, 2022) que caracterizam de forma binária as produções produzidas. Ao analisar os documentos, fizemos indagações do tipo: tem ou não tem? Está ou não está? É ou não é?

A Tabela 6 indica, na primeira coluna, as referências das competências transmidiáticas como apresentadas no trabalho de Silva (2022); na segunda coluna, definimos o que esse termo representa nas nossas análises; e, na terceira coluna, registramos como esse termo vai aparecer nos diagramas de análise.

Tabela 6 - Descrição dos códigos de análise para o Ciclo 2

<b>Comp. Transmidiática Silva (2022)</b>	<b>Definição</b>	<b>Termo</b>
<b>15. Reconhecer possibilidades para expansão</b>	Se as (os) estudantes expandiram a narrativa de alguma forma para atender ao que foi solicitado	<b>Reconhecer poss. de expansão</b>
<b>20. Gravar vídeo</b>	Vídeo gravado pelas (os) estudante. Seja com cenas reais, ou com imagens sobrepostas, ou ainda com a inserção de música.	<b>Gravar vídeo</b>
<b>22. Elaborar narrativa digital</b>	Uma história foi elaborada a partir da música e esta foi escrita/gravada em meio digital.	<b>Elaborar Nar. Digital</b>
<b>26. Produzir música</b>	Uma nova canção foi produzida.	<b>Produzir música</b>
<b>27. Criar podcasts</b>	Entendemos por podcasts as narrativas que debatem, comentam e/ou analisam alguma história, com ou sem imagem.	<b>Criar podcast</b>

<b>28. Produzir HQs e tirinhas</b>	Produção de imagens a partir da história original contando alguma nova história.	<b>Prod. HQ/Tira</b>
<b>33. Desenvolver páginas de Internet</b>	Foram criados blogs, perfis em redes sociais para expandir a história.	<b>Des. pag. na Internet</b>
<b>34. Utilizar gravadores e editores de áudio</b>	Utilizaram gravadores e editores de áudio nas produções.	<b>Utilizar edit. e gravad. de áudio</b>
<b>35. Utilizar software de edição de vídeo</b>	Utilizaram <i>softwares</i> de edição de vídeo nas produções.	<b>Utilizar software de edi. de vídeos</b>
<b>36. Roteirizar e planejar a produção</b>	O grupo roteirizou e planejou o que faria.	<b>Roteirizar e planejar produção</b>

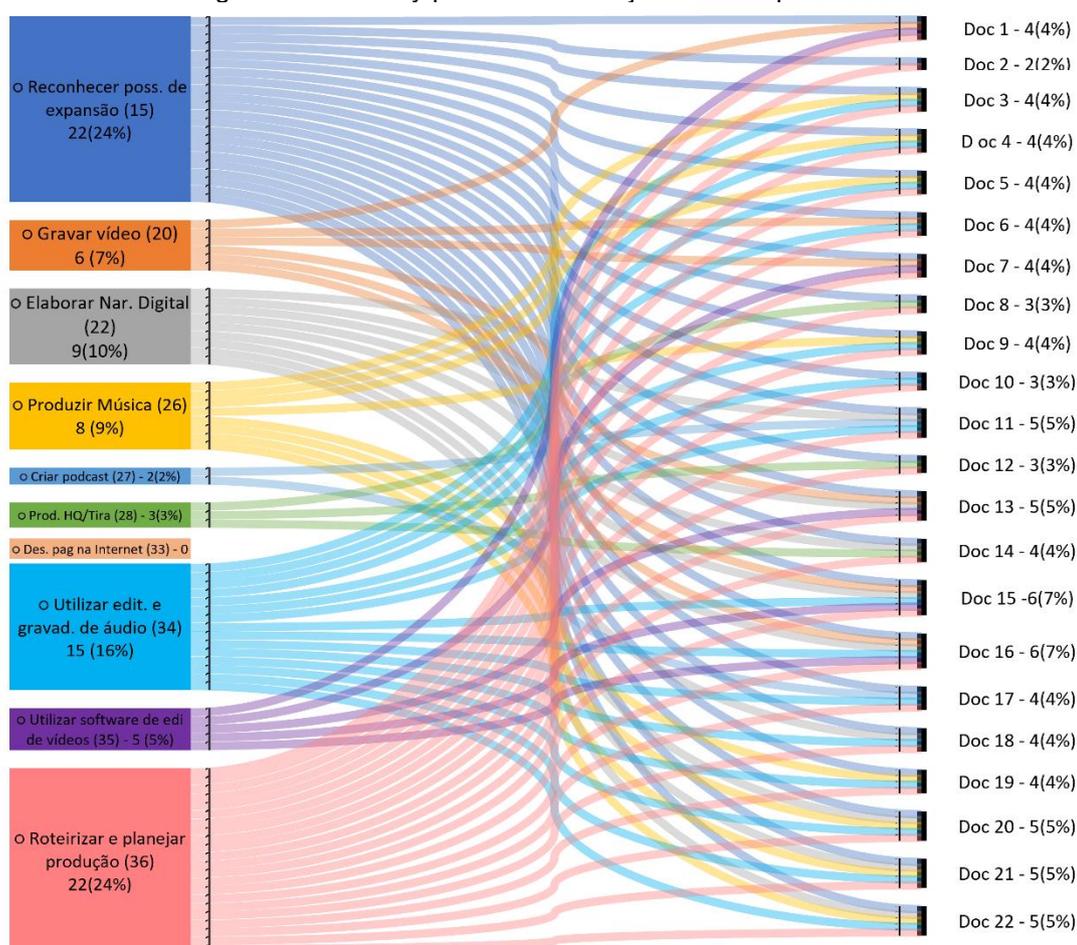
Fonte: A autora (2024)

Cada um dos 22 documentos foi novamente analisado, sob a perspectiva das competências transmidiáticas escolhidas. Após a análise dos 22 documentos, criamos uma tabela de correlação entre os documentos e as competências para, a partir dela, gerarmos um Diagrama de Sankey, que nos auxiliou a perceber de que forma essas produções estavam caracterizadas e, assim, responder ao objetivo específico 3.

Do lado esquerdo no Gráfico 4, vemos os dez códigos analisados, que são os indicadores de competência transmidiáticas. Eles estão identificados com uma redução do termo e com o código, de acordo com a Tabela 6. Em seguida, vemos o número de ocorrências, ou seja, número de documentos que estão ligados a essa competência, além do percentual que essa competência representa, considerando todas as competências analisadas. Do lado direito, vemos os 22 documentos, que são as produções das (os) estudantes e que foram nomeados de Doc 1 até Doc 22, conforme descritos na Tabela 3. Ao lado, temos o número de ocorrências (número de códigos aos quais o documento está ligado) e o percentual que esse documento representa com relação a todos. As faixas no centro do diagrama mostram o fluxo das relações entre os códigos e os documentos. Ou seja, mostram em quais documentos cada uma das competências foi desenvolvida e/ ou trabalhada, lendo-se da esquerda para a direita, e a quais indicadores cada documento está relacionado, lendo-se da direita para a esquerda.

O fluxo é maior nos códigos 15 (Reconhecer as possibilidades de expansão, com 22 ocorrências) e 36 (Roteirizar e planejar a produção, com 22 ocorrências), o que mostra que houve interesse e engajamento na ideia proposta. Observamos que cada produção desenvolveu algumas competências. Entretanto, os menores fluxos estão nos códigos 27 (criar podcasts, com 2 ocorrências), 28 (Produzir HQs e tirinhas, com 3 ocorrências) e 33 (desenvolver páginas da internet, nenhuma ocorrência), ou seja, esses tipos de competências foram as menos exploradas ou trabalhadas pelas (os) estudantes.

Gráfico 4 - Diagrama de Sankey para caracterização das competências transmidiáticas



Fonte: A autora (2024), produzido no ATLAS.ti e Excel

Observamos que as competências que estão relacionadas às atividades que os estudantes fazem fora da escola foram bem representadas e estão distribuídas nos códigos tais como gravar vídeos (20, 6 ocorrências), utilizar editores e gravadores de áudio (34, 15 ocorrências), utilizar *software* de edição de vídeo (35, 5 ocorrências). Ou seja, aquela aprendizagem que vem da vida prática, dos pares, de fora da escola foi reforçada em atividades dentro da escola. Atividades essas que tinham o propósito também de refletir a vida fora dos muros, mas que, de forma consciente, orientada e conduzida pelas professoras, criaram ambientes de reflexão, de crescimento, de discussão, de aprendizagem usando competências transmidiáticas já adquiridas no ambiente informal para discutir temas que atravessam a todos nós, dentro e fora da sala de aula.

Chamou a atenção o fato do indicador 22 (elaborar narrativas digitais) ter sido apontado em 10% das produções, pois a maioria das produções tentou recriar a canção, e não escrever

uma história a partir dela. Observamos também que, para essa intervenção, nenhum grupo desenvolveu páginas na internet (código 33).

Concluimos esse segundo ciclo identificando as competências transmidiáticas trabalhadas em cada uma das produções, caracterizando essas produções com os indicadores avaliativos, conforme propúnhamos no objetivo específico 3. Finalizada essa etapa, conseguimos nomear as produções como narrativas transmidiáticas, dado que identificamos nos trabalhos desenvolvidos pelas (os) estudantes, aspectos da cultura da convergência apontados no primeiro ciclo de codificação, além das características que definem as NT, como a expansão das narrativas em multimeios, a intertextualidade e a compreensão aditiva. Ainda, constatamos as competências transmidiáticas reveladas nos indicadores avaliados no segundo ciclo de codificação.

Para dar continuidade às análises das narrativas transmidiáticas, e podermos nomeá-las narrativas transmidiáticas feministas, por se preocuparem com o debate, a reflexão e a disseminação de ideias feministas, realizamos mais um ciclo de codificação. Dessa vez, optamos pela codificação de padrões que apresentam códigos explicativos ou inferenciais para tentar identificar um tema emergente ou uma explicação (Saldaña, 2021).

Nesse momento, escolhemos, dentro do quadro de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas de Silva (2022), aqueles que tratam da análise das competências com relação à intervenção crítica e reflexiva e da ressignificação de personagens e narrativas. Eles foram utilizados para apontar exemplos que comprovassem o que dizia o indicador avaliativo para poder realizar as análises das narrativas transmidiáticas feministas. Assim, a Tabela 7 descreve os indicadores escolhidos. Na primeira coluna, estão as referências das competências transmidiáticas, como apresentadas no trabalho de Silva (2022); na segunda coluna, definimos o que esse termo representa nas nossas análises; e, na terceira coluna, registramos como esse termo vai aparecer nos diagramas de análise.

Cada um dos 22 documentos foi novamente analisado, sob a perspectiva das competências transmidiáticas escolhidas. Após a análise dos 22 documentos, criamos uma tabela de correlação entre os documentos e as competências para, a partir dela, gerarmos novamente o Diagrama de Sankey que nos auxiliou nas análises das narrativas transmidiáticas feministas e, assim, responder ao objetivo específico 4.

Tabela 7- Descrição dos códigos de análise para o Ciclo 3

<b>Comp. Transmidiática Silva (2022)</b>	<b>Definição</b>	<b>Termo</b>
<b>56. Inserir e refletir sobre aspectos históricos, vivências e problemáticas pessoais/ coletivas nas narrativas.</b>	Indicar essa competência se a produção fizer menção direta a questões relacionadas ao machismo/ questões de papéis sociais situadas num tempo histórico (ontem ou hoje), sendo elas questões pessoais ou coletivas.	<b>Inserir e refletir sobre aspectos históricos, vivências e problemáticas pessoais/ coletivas nas narrativas</b>
<b>57. Inserir e refletir sobre questões de gênero e étnico-raciais*</b>	Indicar essa competência se a produção estiver apontando algo relativo à questão de papéis de gênero, submissão, violência, comportamentos machistas, busca por equidade de direito e/ou ocupação de espaços de poder, falas feministas, feminismos, empoderamento. <i>*Questões étnico-raciais não foram incluídas nas análises.</i>	<b>Inserir e refletir sobre questões de gênero</b>
<b>62. Redefinir o destino da história e/ ou de personagens.</b>	Indicar essa competência se na produção houver uma alteração na história ou na vida das (os) personagens ( <i>plot twist</i> ).	<b>Redefinir o destino da história e/ ou de personagens</b>

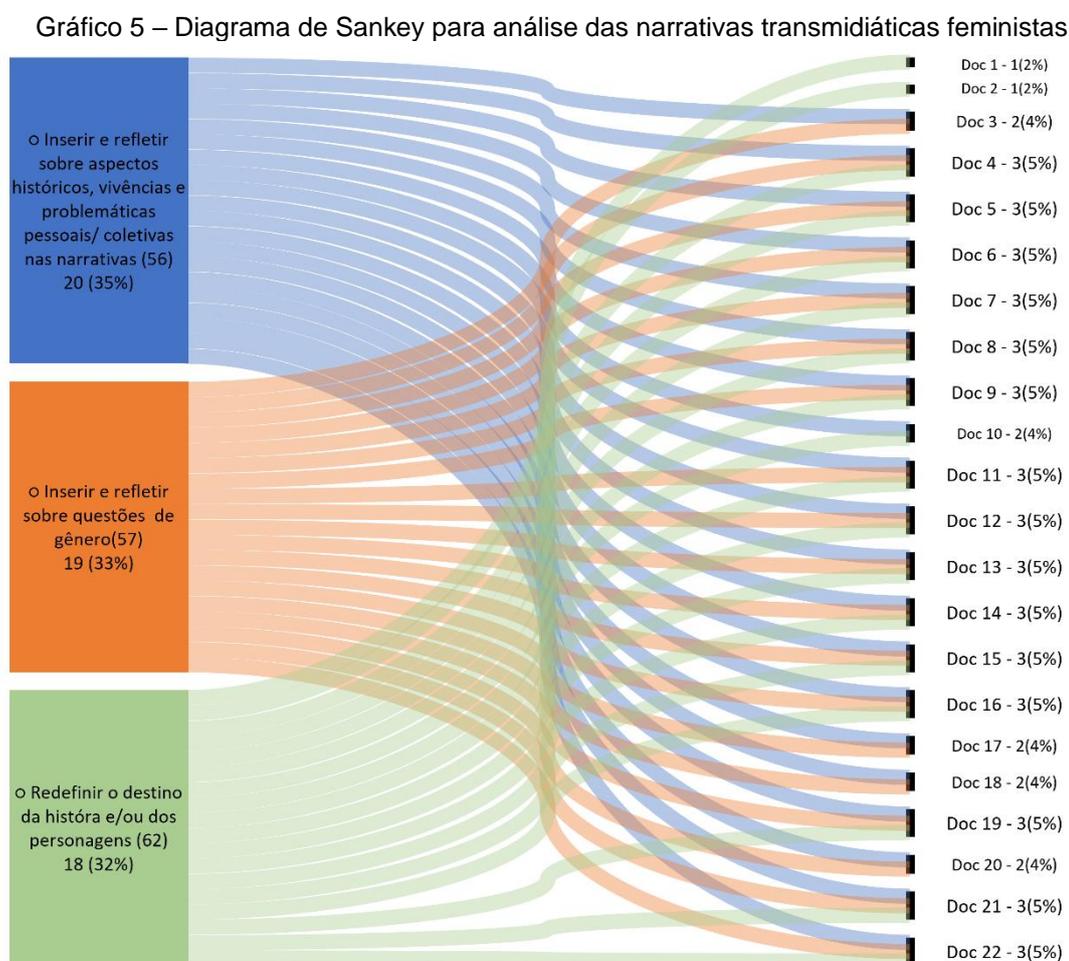
Fonte: A autora (2024)

O Gráfico 5 traz o Diagrama de Sankey com essas correlações. Do lado esquerdo, vemos os 3 códigos de análises, que foram os indicadores de competências transmidiáticas escolhidos. Eles estão representados pelos seus termos e números entre parênteses, conforme a Tabela 7. Em seguida, vemos o número de ocorrências, ou seja, número de documentos que estão ligados a esse código, e seu percentual, que representa a quantidade de relações que esse código fez com o grupo de documentos comparado com o total de relações de todos os códigos.

Do lado direito, temos os 22 documentos. Ao lado de cada nome, temos o número de ocorrências, que significa a quantidade de códigos aos quais o documento está ligado. As faixas no centro do diagrama mostram o fluxo das relações entre os códigos e os documentos. Ou seja, mostram em quais documentos cada uma das competências foi desenvolvida e/ ou trabalhada, lendo-se da esquerda para a direita, e a quais indicadores cada documento está relacionado, lendo-se da direita para a esquerda.

Observamos que há um fluxo quase integral entre os três indicadores selecionados e as 22 produções analisadas. Nesse momento da análise, já temos atributos que mostram que as produções desenvolveram competências transmidiáticas, caracterizadas pelos 10 indicadores considerados anteriormente. Então, já considerando essas produções NT feministas, partimos para analisá-las a partir da intervenção transmidiática crítica através dos indicadores destacados na Tabela 7. Dos 22 documentos, 20 se relacionaram com o código 56; 19, com o código 57; e 18, com o código 62. Do outro lado, ao observarmos os documentos, notamos que a densidade

de cada um pode ser no máximo 3, pois são três a quantidade máxima de códigos com as quais eles podem se relacionar.



Fonte: A autora (2024), produzido no ATLAS.ti e Excel

A partir de agora, analisamos cada uma das produções, mostrando as intervenções ou criações críticas desenvolvidas, justificando os casos em que não houve relações com os códigos de análise.

Os Doc-1 e Doc-2 foram as duas únicas produções que se relacionaram apenas com um dos códigos: o código 62. O Doc-1 traz a construção de um vídeo que inicia com a canção original e memes aleatórios disponíveis na internet. Entretanto, o grupo fez um fechamento considerando que a mulher cansou de ser maltratada e resolve mudar sua situação, decidindo terminar a relação. O vídeo mostra uma reviravolta na história, por isso foi relacionado ao indicador 62. Como não houve nenhuma inserção ou reflexão crítica explícita sobre aspectos históricos ou vivências, não incluímos o código 56. Da mesma forma, não trouxeram nenhuma reflexão sobre machismos ou feminismos e, por isso, não o relacionamos ao código 57.

O Doc-2 traz a construção de um vídeo com uma encenação e a letra da música sendo narrada ao fundo. Entretanto, a letra é alterada para dar um novo final. A mulher deixa o companheiro, mostra que cansou de ser desprezada e vai em busca de sua felicidade. Novamente é uma versão em primeira pessoa e mostra uma reviravolta na história, sendo também relacionada ao indicador 62. Mas não houve uma análise sobre aspectos históricos ou vivências, nem reflexões sobre questões de gênero. Falam do cansaço e do desamor, mas sem relacionarem ao machismo, por isso, não incluímos os códigos 56 e 57. Destacamos alguns trechos dos Doc-1 e Doc-1 que mostram a relação com o código 62:

*Doc-1: “Depois dali ela começa ela se arrumar, se aceita, tem autoestima e ele fica chorando arrependido.”*

*Doc-2: “Se acaso sentir saudade só me procure em seus erros. Talvez ainda exista uma parte de mim em você. Se acaso não me encontrar, faça um favor para nós dois: aceite o fim e me esqueça. Sou bem-sucedida e bem de cabeça. Je ne regrette rien, exceto de você.”*

O Doc-3 é uma nova letra de música que traz um conselho para a mulher da canção original. Utiliza as mesmas ideias da canção original - roupa, samba, bar, choro da mulher -, mas todos os temas são revertidos em conselhos ou sugestões de como a mulher deve agir. Relacionamos ao código 56, porque a produção faz referência à problemática pessoal (da personagem da canção), mas que também é coletiva de forma crítica e reflexiva ao dar conselhos; e ao código 57, porque os conselhos apontam para o machismo ao qual a personagem está submetida. Como não há nenhuma reviravolta, nem ressignificação da personagem, essa produção não foi vinculada ao código 62. Destacamos alguns conselhos presentes na produção das (dos) estudantes:

*Doc-3: “Com açúcar, com afeto, faça seu próprio doce predileto... Tenha sua própria independência financeira... Saia com seus amigos para você comemorar... Pode chorar por uma decepção, mas nada de se humilhar... Viva sua vida e cuide do seu coração.”*

O Doc-4 é uma letra de música que altera sempre o segundo verso da canção original, mostrando mudanças de atitude e a emancipação da personagem da música, o que a vincula ao código 62. Assim como a canção original, essa também tem letra em primeira pessoa e apresenta uma reviravolta na história. Como há reflexões sobre o problema da personagem e sobre mudanças de atitude com relação às experiências de violência às quais ela está submetida, os códigos 56 e 57 se vinculam a essa produção. As (Os) estudantes deixam isso registrado nos seguintes trechos destacados:

*Doc-4: “E ficar olhando as saias de quem passa pela praça, que desrespeito isso é!” e “E ao me ver assim cansada, sem amor e humilhada, como vou continuar? Logo sigo meu destino sem você no meu caminho. Eu irei me reencontrar.”*

O Doc-5 traz uma nova versão da letra da canção, focando na rotina de uma jovem estudante que precisa trabalhar, que se cansa das cantadas que recebe na rua e que se questiona sobre o que busca na vida. Entretanto, segue a mesma estrutura da letra original, com versos em primeira pessoa, embora apresentando uma nova versão da história. Por inserir vivências e problemáticas da personagem, por refletir sobre questões referentes ao machismo e por redefinir o destino, essa produção se vincula aos três códigos.

*Doc-5: “Quando a rotina enfim me cansa, choro, choro, igual a criança me indagando: por quê?... Qual o quê? Logo saio do meu quarto, tomo um banho, me dou uns tratos e vou me permitir viver.”*

O Doc-6 é um poema gravado em um vídeo que responde à letra da canção. Ao invés de usar "qual o quê?" da canção original, o grupo preferiu a pergunta "por quê?" e sempre apresenta uma resposta às violências sofridas pela mulher da música original. Outras violências são incluídas. O vídeo traz a imagem de um vaso com uma flor dentro. À medida que a poesia é declamada, podemos lê-la na legenda. O áudio começa com um trecho original da música de Chico, antes da poesia ser declamada. A versão está na primeira pessoa e mostra uma reviravolta na história, permitindo a vinculação ao código 62. O tempo todo o poema traz a vivência da personagem e reflete sobre as violências que ela sofre. Dessa forma, relacionamos aos códigos 56 e 57. O trecho destacado registra o medo da personagem e a mudança de atitude diante do relacionamento abusivo.

*Doc-6: “Não uso mais saias, não vou mais a praia. Tenho medo até do sol... Tento esquecer. Por quê? Vou me agradar. Seu fraco. Não te desejo. Ingrato. Não aceito mais você.”*

O Doc-7 é um vídeo-áudio que se vincula aos três códigos de análise. As (Os) estudantes criaram um nome para o grupo: 'As Lezadas'. Essa palavra, de grafia incorreta, traz duplo sentido: o primeiro, de "ser lesado", no sentido de sofrer algum dano ou prejuízo; e o segundo, no sentido de ser "bobo, abestalhado". Não apenas o nome do grupo, mas todo o texto traz palavras bem regionais como: 'esculhambado', cachaça, me estressar, 'breguinha', 'rapariga', derrotado, 'fuleiro' para discutir sobre a problemática da personagem. O vídeo mostra a nova

letra da música e associa emojis para realçar os sentimentos de cada verso. É uma versão em primeira pessoa e traz uma reviravolta na história. A produção não apenas reflete sobre as atitudes machistas do homem da música, mas coloca uma mulher contra outra mulher, trazendo esse aspecto histórico das discussões sobre sororidade e feminismos.

*Doc-7: “Sei que uma ‘mina’ vai sentar junto, você até vai puxar assunto tentando conquistá-la e ficar olhando sua saia.....No teclado um velho amigo vai tocar um ‘breguinha’ antigo para vocês dançarem...Diz para eu não ficar sentida, que encontrou uma ‘rapariga’ para agradar seu coração...Claro que eu vou me aborrecer! Eu quebro o seu retrato e abro mão de você.”*

O Doc-8 é a primeira parte de 3 peças produzidas pelas (os) estudantes desse grupo. Ele está relacionado com os Doc-12 e Doc-15. O Doc-8 é composto por desenhos criados a partir dos primeiros versos da canção. Não há, nesta parte, nenhuma alteração no enredo, mostrando a dedicação da mulher e o desprezo do marido. No Doc-12, começa a reviravolta da história. Nesse desenho, a mulher se arruma para sair, usa maquiagem e veste um vestido. No Doc-15, elas (eles) produziram um vídeo-áudio com os mesmos tipos de desenho das peças anteriores. Há um trecho da música "Todo mundo menos você", de Maiara, Maraísa e Marília Mendonça, tocando ao fundo. A sequência de imagens forma um vídeo onde a mulher toma um café, enquanto olha para a foto dos dois no celular. Há um coração entre eles e podemos ver a hora no display. Com o passar da hora, o coração vai se quebrando. O rosto do homem começa a ser riscado. Aparece uma mensagem que ela escreve para ele, perguntando onde ele está, quando volta e dizendo que precisam conversar. Em seguida, aparece o trecho final da música de Chico e ela complementa dizendo que não consegue mais acreditar nele e que vai acabar tudo e viver a vida dela. Esse grupo produziu um HQ, uma tirinha e um vídeo-áudio. A sequência dos trabalhos mostra a problemática pessoal da personagem e traz elementos que mostram que o grupo discutiu comportamentos machistas e a necessidade de a mulher sobressair a esses modelos. A reviravolta na história e a ressignificação da personagem também estão presentes. A produção se vincula, então, aos 3 códigos selecionados para análise.

O Doc-9 é um áudio com a releitura da letra mostrando a mulher se vingando. O homem se arrepende e tenta agradá-la, mas a mulher não aceita seu pedido de perdão. Há uma reviravolta na história, mostrando vivências problemáticas e trazendo uma perspectiva de disputa e vingança ao refletir sobre o feminismo. Há uma ressignificação da personagem. Sendo assim, o trabalho se vincula aos códigos 56, 57 e 62 de análise.

*Doc-9: “Com arrependimento e com afeto fez meu prato predileto para poder se desculpar... Como um ato de vingança fui pra rua lhe copiar, indo pro samba de salão... E ao me ver assim cansada, esgotada e arrasada, ainda queres me segurar? Qual o quê? Assim você logo larga, saio logo dessa casa e abro os braços para aquele que eu quero ficar...”*

O Doc-10 é um poema que traz como tema o sentimento de saudade, de fazer falta. Se constitui numa produção ambígua, pois foi narrada em primeira pessoa e foi gravada por uma estudante, mas não sabemos se é o sentimento da mulher ou do homem da canção. Há uma reflexão sobre aspectos problemáticos e há uma redefinição do destino da história, por isso foi vinculada aos códigos 56 e 62.

*Doc-10: “Em que esquina nos perdemos, ou melhor, me perdi...Eu jurei a ti nunca mais voltar...Saudade bate e nem quer saber onde vai machucar.”*

O Doc-11 é um podcast que analisa a letra da música. Para além, como parte da ideia do podcast, as(os) apresentadores (as(os) estudantes) teriam solicitado aos ouvintes para que enviassem obras autorais que contrariassem o que era dito na canção. A primeira obra autoral é uma poesia que relata, em primeira pessoa, a violência sofrida por uma mulher preta e periférica, uma mulher que é desprezada e desrespeitada como a da canção. A segunda é um HQ que teria sido postado no Twitter. O HQ é o Doc-14 e traz um diálogo entre duas amigas sobre relacionamentos. Elas estão em um bar. Uma das amigas conseguiu terminar um relacionamento abusivo e agora se relaciona com um homem que a respeita e a admira. A outra é homossexual e se sente feliz por poder falar abertamente do relacionamento para a amiga. A primeira personagem convida a segunda para um jantar em sua casa, que será preparado pelo seu companheiro. A história termina com todos jantando. E há uma mensagem no último quadro incentivando a mulher a se emancipar. As personagens femininas estão vestidas de super-heroínas. A sequência dos trabalhos traz exemplos de vivências pessoais e coletivas, também traz reflexões sobre emancipação e sororidade. Há uma ressignificação dos personagens. Os dois documentos estão vinculados aos 3 códigos de análise.

*Doc-11: “Lembro-me de quando a ouvi pela primeira vez. Achei a letra um absurdo e ainda há quem a cante...Mas não podemos esquecer que ela representou um perspectiva retrógrada do relacionamento monogâmico-hétero-afetivo... Realmente, essa música tem ideologia ultrapassada que não cabem mais na sociedade atual, uma vez que as mulheres lutam pelos seus direitos e ocupam posição de valor.” (Falas do debate no podcast)*

*Doc-11: “Preta, periférica da quebrada. Ela era quebrada e espancada toda noite... muitas vezes oprimida, várias vezes abusada... Então abre a porra das pernas e me fala que eu te faço*

*de objeto... Maquiada, sim, maquiada de amor próprio. Olhou pra mim sem perceber que eu não queria mais aquele relacionamento tóxico.” (Trechos do poema)*

*Doc-14: “A nossa capacidade não pode ser medida pelo nosso gênero. Não aceite quando te falam que não és capaz, mulher. Você é linda, você é forte e independente. Vai dar tudo certo.” (Trecho do HQ)*

O Doc-13 é um vídeo-áudio com memes aleatórios da internet e a reconstrução do texto segue a mesma estrutura da letra original. Há uma música instrumental no estilo bossa-nova ao fundo. Nessa história, o homem é chamado de otário. Para cada ação violenta, o texto apresenta uma revanche da mulher. Insere, então, a problemática pessoal da personagem, refletindo sobre o machismo. Como há uma reviravolta da história, foi vinculado aos três códigos de análise.

*Doc-13: “Quando a noite lhe cansa, você volta cheio de confiança, jurando que vou lhe perdoar. Logo me esquento, arrumo todos os seus trapos e jogo tudo pelo barranco.”*

O Doc-16 é um vídeo-áudio dividido em duas partes. A primeira traz uma adaptação da letra da canção para a narração do homem. É chamada de "Volume 1, com açúcar, com afeto - uma viagem aos anos 60." É narrado por um homem que se coloca na posição de vítima e insere aspectos históricos e problemáticas coletivas. O homem, mesmo cansado, machucado e decepcionado, segue de braços abertos esperando o retorno da mulher. A segunda parte é uma adaptação da letra na narração de três mulheres. Elas questionam o comportamento do homem e se libertam da opressão que sofrem. É chamada de "Segunda edição: com açúcar, com afeto? - viagem a realidade, querido." E traz o pensamento de Simone de Beauvoir: "Que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância", mostrando que os feminismos estavam presentes nas discussões do grupo. As narrações estão em primeira pessoa e aparece uma reviravolta na história. Assim, esse trabalho foi vinculado aos três códigos de análise.

*Doc-16: “Eu digo que sou um operário, saio em busca do salário para poder lhe sustentar. No caminho da oficina há um bar em cada esquina para eu poder comemorar eu sei lá o quê! E ficarei olhando as saias de quem vive pelas praias, coloridas pelo sol.” (primeira parte)*

*Doc-16: “Ele não me respeita, nem tem amor próprio. Agora que sei que posso me libertar, não sou obrigada a ficar com alguém que me despreza.” (segunda parte)*

O Doc-17 é um podcast. O grupo se dedicou à criação de um monólogo, onde a estudante que o apresenta reflete sobre o dia a dia da mulher, a sua condição na sociedade, a submissão,

os preconceitos. Tudo, a partir da letra da canção. Este trabalho vincula-se aos códigos 56 e 57, pois faz uma reflexão de aspectos históricos e vivências coletivas acerca da condição da mulher na sociedade, discutindo também questões de gênero. Como não há uma reviravolta na história ou ressignificação da personagem, não foi vinculada ao código 62.

*Doc-17: “Eu acho que eu não gostaria de ser tratada assim. Eu não aceitaria um relacionamento em que eu tivesse que fazer as coisas que o outro gosta só para eu receber a atenção que eu mereço. Porém ao mesmo tempo em que essa música recebe muito ataque, eu acho que a gente deveria parar para pensar e contextualizar a época, onde as mulheres eram vistas apenas como dona de casa e consolo.”*

O Doc-18 é um áudio de *WhatsApp* com o desabafo de uma filha para uma mãe, que a vê numa posição de submissão. A mãe é a personagem da canção e a filha tenta alertá-la sob sua condição de submissão ao fazer esse desabafo. Há denúncias e conselhos no texto. A produção traz uma reflexão sobre a problemática da personagem e aponta os machismos. Portanto, está relacionada aos códigos 56 e 57. Como não há uma reviravolta na história ou ressignificação da personagem, não foi vinculada ao código 62.

*Doc-18: “Não aguento mais, não dá. Isso tem que parar. Olhe em sua volta. Todo mundo se importa. Você tem que reagir e sair daí.”*

O Doc-19 apresenta a letra da canção na voz masculina, mostrando arrependimento. Segue a mesma estrutura da letra, mas o homem admite seus erros. É uma narrativa em primeira pessoa. O conteúdo da letra reflete sobre os comportamentos machistas, insere aspectos históricos e fala dos problemas sofridos pela personagem. Há uma ressignificação da personagem. A produção se vincula aos três códigos de análise.

*Doc-19: “Como posso me aborrecer se fui em quem te perdi? O nosso amor teve o mais triste fim. Você tem o maior direito de viver. Sem açúcar, sem afeto, sei que fui um cara incerto. Não merecia você em casa com seu vestido predileto.”*

O Doc-20 é uma versão da música que seria cantada pelo próprio homem, em primeira pessoa, afirmando tudo o que a canção original revela. É uma constatação do machismo. Traz as problemáticas coletivas e aponta diretamente para os comportamentos machistas. Não há uma ressignificação ou reviravolta na vida da personagem. Portanto, está ligada aos códigos de análise 56 e 57.

*Doc-20: “Vou pra casa estou cansado, estou maltratado... Você vai ficar sentida, eu não vou mudar de vida.”*

O Doc-21 é um áudio com um fundo musical no estilo de bossa-nova. Utiliza versos da canção, mas dá a ela um novo sentido. Nessa versão, em primeira pessoa, a mulher denuncia o machismo diário e o apoio de outros homens à continuação da violência pelo consentimento, pelo silêncio. O texto traz uma mudança de atitude da mulher, que não aceita mais ser oprimida. Dessa forma, a produção mostra o problema, reflete sobre as condições impostas pelo machismo e apresenta uma reviravolta na vida da personagem se vinculando, então, aos três códigos de análise.

*Doc-21: “Por que não sair exalando meu cheiro, passando o meu batom vermelho, usando a roupa que desejo?... Jamais serei mandada. Vou em busca do meu salário para poder me sustentar.”*

O Doc-22 é uma carta em forma de áudio, com uma música experimental dramática ao fundo. Utiliza as ideias da canção original. Em primeira pessoa, é uma despedida da mulher da canção, que se cansa da vida que leva, aprende a se amar e vai em busca da sua liberdade. A produção se vincula aos três códigos de análise, pois apresenta reflexões sobre as vivências da personagem, debate a sociedade patriarcal e finaliza com uma reviravolta na história da personagem.

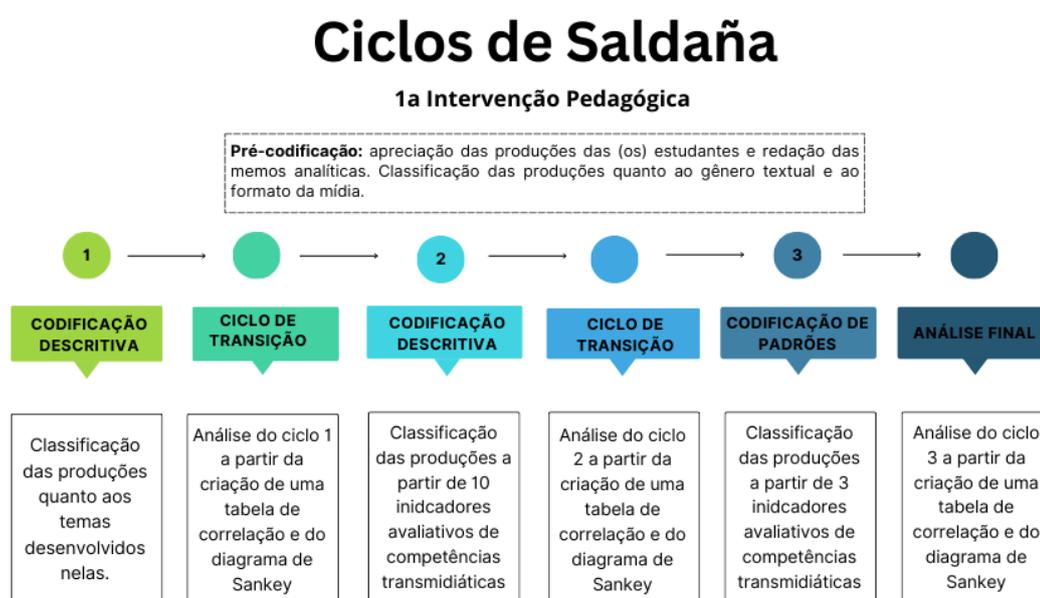
*Doc-22: “Contudo esse afeto não é outro homem, mas sim eu mesma... Descobri a minha grande força, que achei ser pequena.”*

Concluimos aqui a avaliação dos 22 documentos a partir dos códigos ligados à análise das competências com relação à intervenção crítica e reflexiva e da ressignificação de personagens e narrativas. Nós os utilizamos a fim de analisar as narrativas transmidiáticas feministas, conforme propúnhamos no objetivo específico 4. Os resultados revelam uma variedade de abordagens e níveis de profundidade na reflexão sobre questões de gênero, machismo e vivências femininas. As produções variaram entre simples reviravoltas na narrativa original, sem inserções críticas profundas, até trabalhos que englobaram uma análise interseccional mais robusta, refletindo sobre a complexidade das opressões de gênero, raça e classe. Sendo assim, podemos constatar que as produções trouxeram vários exemplos de violências, preconceitos e discriminações às quais as mulheres estão submetidas na vida cotidiana. Observamos exemplos de diferentes feminismos ecoando nos textos dos trabalhos,

desde vozes históricas e europeias, como Simone de Beauvoir, às vozes da periferia, da mulher preta, da mulher lésbica, deixando a entender que felizmente a interseccionalidade ganha força na voz da juventude. Há também a reverberação de revanche e disputa e um chamado constante para que a mulher reaja, lute por seu espaço. Embora não muito presente, infelizmente, pudemos observar vozes masculinas de apoio, o que nos mostra que ainda há muito a ser conquistado. Ainda assim, celebramos as produções mais complexas e interseccionais que evidenciaram um entendimento mais profundo das diversas camadas de opressão enfrentadas pelas mulheres, refletindo também o poder transformador das narrativas transmidiáticas quando utilizadas para fomentar uma educação crítica e progressista.

A Figura 8 apresenta uma síntese das etapas desenvolvidas usando a metodologia de codificação por ciclos de Saldanã (2021). Concluímos as análises dessa primeira intervenção afirmando que, através da aplicação dessa metodologia, da utilização do software para análise de dados qualitativos ATLAS.ti e dos códigos de análise utilizadas em todo o processo, incluindo indicadores de competências transmidiáticas, foi possível verificar que as (os) estudantes ampliaram as narrativas transmidiáticas feministas a partir da canção ‘Com açúcar, com afeto’, de Chico Buarque de Hollanda.

Figura 8 - Etapas do Ciclo de Codificação



Fonte: A autora (2024)

Nessa elaboração, as (os) estudantes puderam analisar a letra da canção original, discutir sobre a mensagem contida nela, refletir sobre comportamentos machistas, associá-los a

vivências ao seu redor, encontrar formas de superá-los, buscar equidade de direitos, apresentar novos caminhos e se apropriar de feminismos.

### 7.3 AS PRODUÇÕES DA SEGUNDA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A segunda intervenção pedagógica foi realizada apenas com a turma da 3ª série D, que foi dividida em dois grandes grupos para trabalhar narrativas transmidiáticas feministas a partir das canções ‘Mulher do fim do mundo’ de Elza Soares e ‘Melhor sozinha’ de Luísa Sonza. As letras dessas canções estão escritas no Quadro 16.

Quadro 16 - Letras das canções da 2ª Intervenção Pedagógica

<b><i>Mulher do fim do mundo (Canta: Elza Soares)</i></b>	
ROMULO FROES, ALICE COUTINHO. Mulher do fim do mundo. São Paulo: CIRCUS: 2015. CD (4:37)	
<i>Meu choro não é nada além de carnaval</i>	<i>A minha fala, minha opinião</i>
<i>É lágrima de samba na ponta dos pés</i>	<i>A minha casa, minha solidão</i>
<i>A multidão avança como um vendaval</i>	<i>Joguei do alto do terceiro andar</i>
<i>Me joga na avenida que não sei qual é</i>	<i>Quebrei a cara e me livreí do resto dessa vida</i>
<i>Pirata e Super Homem cantam o calor</i>	<i>Na avenida dura até o fim</i>
<i>Um peixe amarelo beija a minha mão</i>	<i>Mulher do fim do mundo</i>
<i>As asas de um anjo soltas pelo chão</i>	<i>Eu sou, eu vou até o fim cantar</i>
<i>Na chuva de confetes, deixo a minha dor</i>	<i>Mulher do fim do mundo</i>
<i>Na avenida, deixei lá</i>	<i>Eu sou, eu vou até o fim cantar</i>
<i>A pele preta e a minha voz</i>	<i>Cantar, eu quero cantar até o fim</i>
<i>Na avenida, deixei lá</i>	<i>Me deixem cantar até o fim</i>
<i>A minha fala, minha opinião</i>	<i>Até o fim eu vou cantar</i>
<i>A minha casa, minha solidão</i>	<i>Eu vou cantar até o fim</i>
<i>Joguei do alto do terceiro andar</i>	<i>Eu sou a mulher do fim do mundo</i>
<i>Quebrei a cara e me livreí do resto dessa vida</i>	<i>Eu vou, eu vou, eu vou cantar</i>
<i>Na avenida dura até o fim</i>	<i>Me deixem cantar até o fim</i>
<i>Mulher do fim do mundo</i>	<i>La, la, la, la, la, la, la</i>
<i>Eu sou e vou até o fim cantar</i>	<i>La, la, la, ia, la, la, la, ia</i>
<i>Meu choro não é nada além de carnaval</i>	<i>Até o fim eu vou cantar</i>
<i>É lágrima de samba na ponta dos pés</i>	<i>Eu quero cantar</i>
<i>A multidão avança como um vendaval</i>	<i>Eu quero é cantar</i>
<i>Me joga na avenida que não sei qual é</i>	<i>Eu vou cantar até o fim</i>
<i>Pirata e Super Homem cantam o calor</i>	<i>La, la, la, la, la, la, la, la, ia</i>
<i>Um peixe amarelo beija a minha mão</i>	<i>Eu vou cantar, eu vou cantar</i>
<i>As asas de um anjo soltas pelo chão</i>	<i>Me deixem cantar até o fim</i>
<i>Na chuva de confetes, deixo a minha dor</i>	<i>Me deixem cantar até o fim</i>
<i>Na avenida, deixei lá</i>	<i>Me deixem cantar</i>
<i>A pele preta e a minha voz</i>	<i>Me deixem cantar até o fim</i>
<i>Na avenida, deixei lá</i>	
<b><i>Melhor Sozinha (Canta: Luísa Sonza)</i></b>	

CAROL BIAZIN, DOUGLAS MODA, LUISA SONZA, VINICIUS LEONARD MOREIRA , VITAO. Melhor sozinha. Universal Music Group: 2021. (3:47)	
<i>Ei, ei</i>	<i>Em ninguém até eu sei que você me quer bem</i>
<i>Eu gosto tanto de você</i>	<i>Sei que tu quer me ganhar meu bem</i>
<i>Mas isso tudo me dá</i>	<i>Sei que eu também não sou de ninguém</i>
<i>Frio na barriga demais</i>	<i>Tu só me ganha no olhar no jeito de amar</i>
<i>Longe de casa e dos meus</i>	<i>E tu ainda canta bem</i>
<i>Só tem você minha paz</i>	<i>Sei que sempre que eu chamar 'cê vem</i>
<i>Mas eu não sei confiar</i>	<i>Sei que sempre que eu pedir, tu tem</i>
<i>Em ninguém até eu sei que você me quer bem</i>	<i>Pra me dar amor logo toda manhã</i>
<i>Sei que tu quer me ganhar meu bem</i>	<i>Baby me guarda que eu volto amanhã</i>
<i>Sei que eu também não sou de ninguém</i>	<i>Você me guarda que eu também te guardo</i>
<i>Tu só me ganha no olhar no jeito de amar</i>	<i>E me beija com a boca de hortelã</i>
<i>E tu ainda canta bem</i>	<i>Escreve mais um som que tu é tão bom</i>
<i>Sei que sempre que eu chamar 'cê vem</i>	<i>Toda vez é pra mim quero mais um</i>
<i>Sei que sempre que eu pedir, tu tem</i>	<i>Eu não sou qualquer uma</i>
<i>Pra me dar amor logo toda manhã</i>	<i>Tu não é qualquer um</i>
<i>Baby me guarda que eu volto amanhã</i>	<i>Eu sou bem melhor sozinha sabe</i>
<i>Você me guarda que eu também te guardo</i>	<i>Mas talvez tem um cantinho e cabe</i>
<i>E me beija com a boca de hortelã</i>	<i>Um pouco quase nada</i>
<i>Escreve mais um som que tu é tão bom</i>	<i>Eu não sou de fazer sala</i>
<i>Toda vez é pra mim quero mais um</i>	<i>Então pensa, então tenta</i>
<i>E eu não sou qualquer uma</i>	<i>Eu sou bem melhor sozinha sabe</i>
<i>Tu não é qualquer um</i>	<i>Mas talvez tem um cantinho e cabe</i>
<i>Eu sou bem melhor sozinha sabe</i>	<i>Um pouco quase nada</i>
<i>Mas talvez tem um cantinho e cabe</i>	<i>Eu não sou de fazer sala</i>
<i>Um pouco quase nada</i>	<i>Então pensa, então tenta</i>
<i>Eu não sou de fazer sala</i>	<i>Eu sou bem melhor sozinha sabe</i>
<i>Então pensa, então tenta</i>	<i>Mas talvez tem um cantinho e cabe</i>
<i>Eu sou bem melhor sozinha sabe</i>	<i>Um pouco quase nada</i>
<i>Mas talvez tem um cantinho e cabe</i>	<i>Eu não sou de fazer sala</i>
<i>Um pouco quase nada</i>	<i>Então pensa, então tenta</i>
<i>Eu não sou de fazer sala</i>	
<i>Então pensa, então tenta</i>	

Fonte: Musixmatch (2024)

A partir das orientações recebidas nos encontros, os grupos começaram a desenvolver seus projetos. Durante a elaboração dos trabalhos, enquanto em sala de aula, foi possível acompanhar discussões que envolviam comportamentos machistas, reflexões sobre a posição da mulher na sociedade, principalmente as periféricas, nas vozes das estudantes da turma. Os áudios registrados com as construções das narrativas serviram de importante fonte de dados para análise.

O grupo ‘Mulher do fim do mundo’ iniciou a produção de um texto que seria entregue como audiolivro, algo que não lograram concluir. Mesmo assim, conseguiram entregar um

prólogo, além de três capítulos da história que desejavam desenvolver. O texto é romanceado e traz a personagem principal como narradora. Nele, sabemos do julgamento da personagem, uma jovem de 19 anos, que vai pela primeira vez brincar o carnaval de rua com duas amigas, mas, ao se perder delas, é encurralada por um homem que tenta violá-la. Para se defender, ela o empurra. Ele cai, bate a cabeça e morre. A narrativa faz várias referências a letra de Elza Soares. E, enquanto narra seu julgamento, a protagonista revela o acontecimento em *flashbacks*.

O grupo também produziu um blog ao qual deram o nome de ‘Crimes Reais’. Com três postagens iniciais, a ideia do blog era acompanhar a história da protagonista, desde sua prisão até a sua soltura, passando pelos estudos para ser formar em direito e tornar-se uma advogada a serviço da defesa de pessoas pretas e sem acesso à justiça, como ela fora um dia. O blog abre novas histórias nas quais a protagonista atua como advogada. Há também os comentários das (os) leitoras(es) (demais estudantes) que enriquecem as narrativas. A Figura 9 é uma amostra dessas produções. Ficou claro que, a partir da discussão coletiva do grande grupo, algumas(alguns) estudantes foram protagonistas na escrita da história no livro e dos textos do blog, mas os demais participaram das postagens de comentários no blog.

Figura 9 - Recortes das produções do grupo 'Mulher do fim do mundo'

The image shows a screenshot of a blog interface. At the top, there is a navigation menu with 'Arquivo', 'Agosto 2022 (1)', 'Maio 2022 (2)', 'Marcadores', and 'Denunciar abuso'. The main content area features a large image of a person in a white shirt holding a yellow sign that says 'CRIMES REAIS'. Below the image, there are several posts and comments. One post is titled 'HOMICÍDIO ABALA A ELITE RECIFENSE' and discusses a crime involving a young woman. Another post is titled 'Prólogo (Recife, 14 de Abril de 2022)' and discusses a court case. There are also comments from users like 'Anônimo' and 'RESPONDER'.

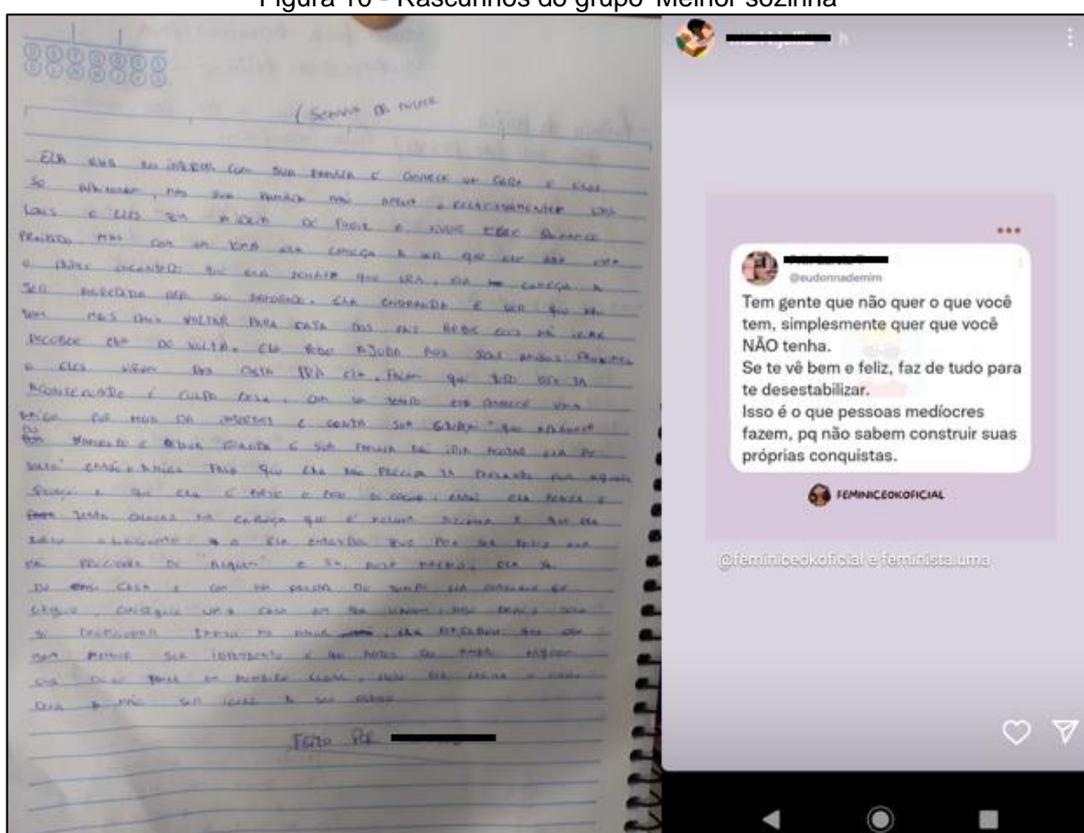
Fonte: A autora (2023)

O grupo ‘Melhor sozinha’ teve problemas para concluir as atividades, conforme relatamos na subseção 6.7.6. Entretanto, temos os registros do processo de criação ocorrido durante os encontros 3, 4 e 5. Sendo assim, foi possível perceber que as narrativas que estavam sendo construídas discutiam o papel da mulher e as violências sofridas. Da mesma forma,

também tinham a intenção de utilizar mídias diversificadas, tanto para a produção do vídeo, quanto para a criação do perfil de rede social. A Figura 10 traz uma pequena amostra dos rascunhos do que estavam construindo.

Seguimos as mesmas etapas realizadas na primeira intervenção para analisar o material recolhido dessa segunda intervenção. Na fase exploratória, ou de pré-codificação (Saldaña, 2021), revimos cada produção e redigimos memos analíticas sobre nossas primeiras impressões para cada um dos documentos analisados. A Tabela 8 apresenta uma breve descrição dos 5 documentos selecionados para serem analisados.

Figura 10 - Rascunhos do grupo 'Melhor sozinha'



Fonte: A autora (2024)

No primeiro ciclo de codificação, foi realizada uma codificação descritiva para que também caracterizássemos as competências transmidiáticas desenvolvidas nos 5 documentos analisados. Foram utilizados os mesmos dez indicadores de competências transmidiáticas (Silva, 2022) da primeira intervenção pedagógica para caracterizar de forma binária as produções. Da mesma forma que foi feito na subseção anterior, ao analisarmos os documentos fizemos indagações do tipo: tem ou não tem? Está ou não está? É ou não é? Consideramos a Tabela 6, apresentada na subseção anterior, pois ela serve ao mesmo propósito: relaciona os

indicadores de competência transmidiática escolhidos, os define e mostra como os termos aparecem nos diagramas de análise.

Tabela 8 - Descrição dos trabalhos selecionados para as análises da 2ª intervenção pedagógica

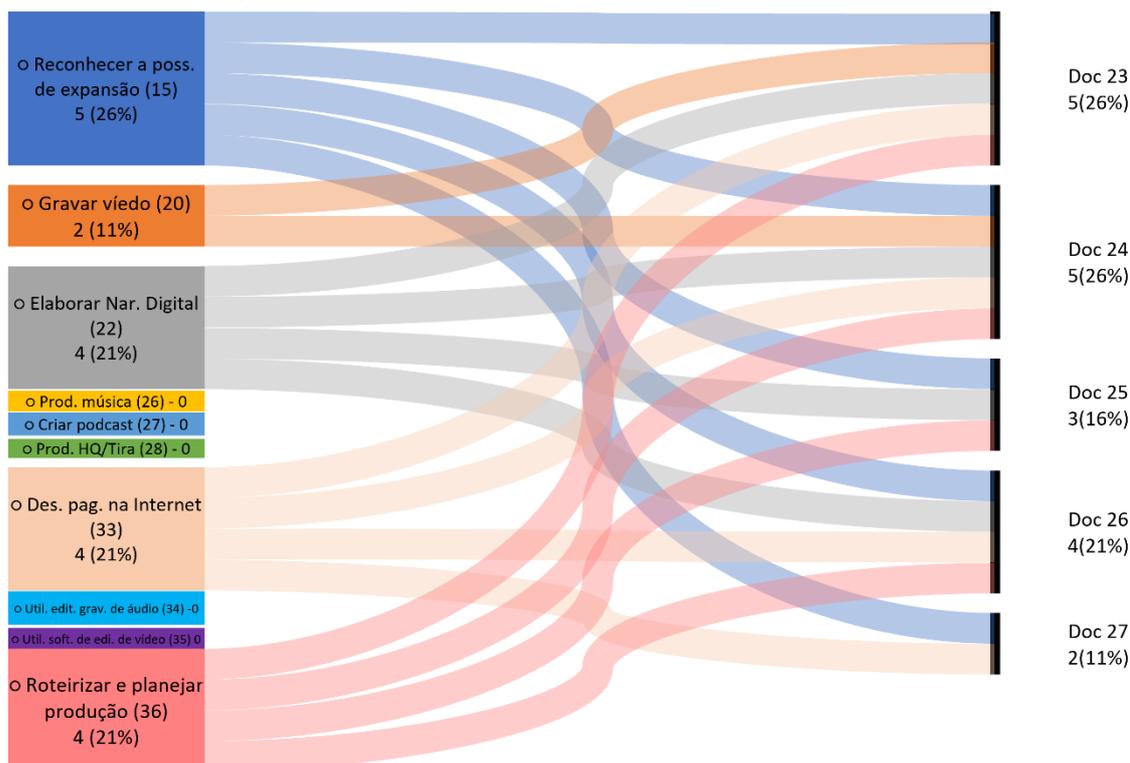
Documento	Descrição da produção
Doc-23	Áudio com as ideias propostas pelo grupo da canção 'Melhor sozinha'
Doc-24	Áudio com as ideias propostas pelo grupo da canção 'Mulher do fim do mundo'
Doc-25	Texto com prólogo e 3 capítulos que formariam o áudio livro do grupo 'Mulher do fim do mundo'
Doc-26	Imagens com os textos publicados no blog do grupo 'Mulher do fim do mundo'
Doc-27	Protótipo da página do <i>Instagram</i> criada pelo grupo 'Melhor sozinha'

Fonte: A autora (2024)

Sendo assim, os documentos 23 e 27 estão relacionados ao desenvolvimento do trabalho do grupo que ficou com a canção 'Melhor sozinha'. Os documentos 24, 25 e 26 são produções do grupo que escolheu a canção 'Mulher do fim do mundo'.

Cada um dos 5 documentos foi analisado sob a perspectiva das dez competências transmidiáticas escolhidas. Em seguida, criamos a tabela de correlação entre os documentos e as competências para, a partir dela, gerarmos um Diagrama de Sankey que nos permitiu caracterizar esses documentos e, assim, responder ao objetivo específico 3. O Gráfico 6 mostra o Diagrama de Sankey gerado a partir dessas correlações.

Gráfico 6 - Diagrama de Sankey para caracterização das competências transmidiáticas



Fonte: A autora (2024), produzido no ATLAS.ti e Excel

Do lado esquerdo, vemos os dez códigos de análise que são os indicadores de competência transmidiática. Da mesma forma que os diagramas anteriores, eles estão identificados com uma redução do termo e com o código de acordo com a Tabela 6. Em seguida, vemos o número de ocorrências, ou seja, número de documentos que estão ligados a esse código, e seu o percentual (o percentual que representa a quantidade de relações que esse código fez com o grupo de documentos comparado com o total de relações de todos os códigos).

Do lado direito, vemos os cinco documentos, que foram coletados dos estudantes durante a segunda intervenção pedagógica e foram nomeados de Doc-23 até Doc-27, conforme descritos na Tabela 8. Ao lado, temos o número de códigos aos quais o documento está ligado e o seu percentual (considerando as relações feitas por cada documento em relação ao número total de relações). As faixas no centro do diagrama mostram o fluxo das relações entre os códigos e os documentos. Ou seja, mostram em quais documentos cada uma das competências foi observada, lendo-se da esquerda para a direita, e a quais indicadores cada documento está relacionado, lendo-se da direita para a esquerda.

Observamos que todos os documentos estão relacionados ao código 15 (Reconhecer possibilidades de expansão). Isso mostra que, em todas as etapas registradas dos dois grupos, os estudantes demonstravam reconhecer possibilidades de expansão das histórias.

Os dois grupos elaboraram narrativas digitais (22), roteirizaram e planejaram suas produções (36), e desenvolveram página na internet (33). O grupo que ficou com a música 'Mulher do fim do mundo' desenvolveu um blog e o grupo que trabalhou a música 'Melhor sozinha', abriu um perfil no *Instagram*.

Cinco códigos de análises, não foram relacionados aos documentos dessa segunda intervenção. Ou seja, os dois grupos não desenvolveram nenhuma dessas atividades que havíamos notado na primeira intervenção. Foram elas: produzir música, criar podcast, produzir HQ ou tirinhas, utilizar editores e gravadores de áudio e utilizar software de edição de vídeos. Interessante observar que esses dois últimos códigos estavam dentro do planejamento dos grupos, entretanto, não foram executadas.

O código gravar vídeo (20) se vincula à apenas dois dos documentos, mas está relacionada aos dois grupos de estudantes. Nesse sentido, consideramos o planejamento apresentado, já que nenhum dos grupos de fato gravou vídeos.

Concluimos esse primeiro ciclo identificando as competências transmidiáticas desenvolvidas nos trabalhos que fomos capazes de recolher das (os) estudantes, considerando seus planejamentos, mesmo que não tenham virado produtos. Dessa forma, caracterizamos as produções com os indicadores avaliativos, de acordo com o nosso objetivo específico 3.

Neste sentido, entendemos que podemos nomear as produções como narrativas transmidiáticas, dado que identificamos nos planejamentos desenvolvidos pelas (os) estudantes, aspectos da cultura da convergência, como a cultura participativa e a inteligência coletiva. Outrossim, também estavam presentes características que definem as NT, como a expansão das narrativas em multimeios, a intertextualidade e a compreensão aditiva. Ainda, constatamos as competências transmidiáticas reveladas nos indicadores avaliados neste primeiro ciclo de codificação.

Segundo a metodologia de codificação de ciclos de Saldaña (2021), essas análises fazem parte do ciclo de transição. Precisamos, contudo, dar continuidade às análises em um novo ciclo de codificação para que possamos analisar esses documentos como narrativas transmidiáticas feministas. Precisamos verificar se há nos produtos planejados a preocupação com o debate, a reflexão e a disseminação de ideias feministas. Para esse segundo ciclo, optamos novamente pela codificação de padrões que apresentam códigos explicativos ou inferenciais para tentar identificar um tema emergente ou uma explicação (Saldaña, 2021).

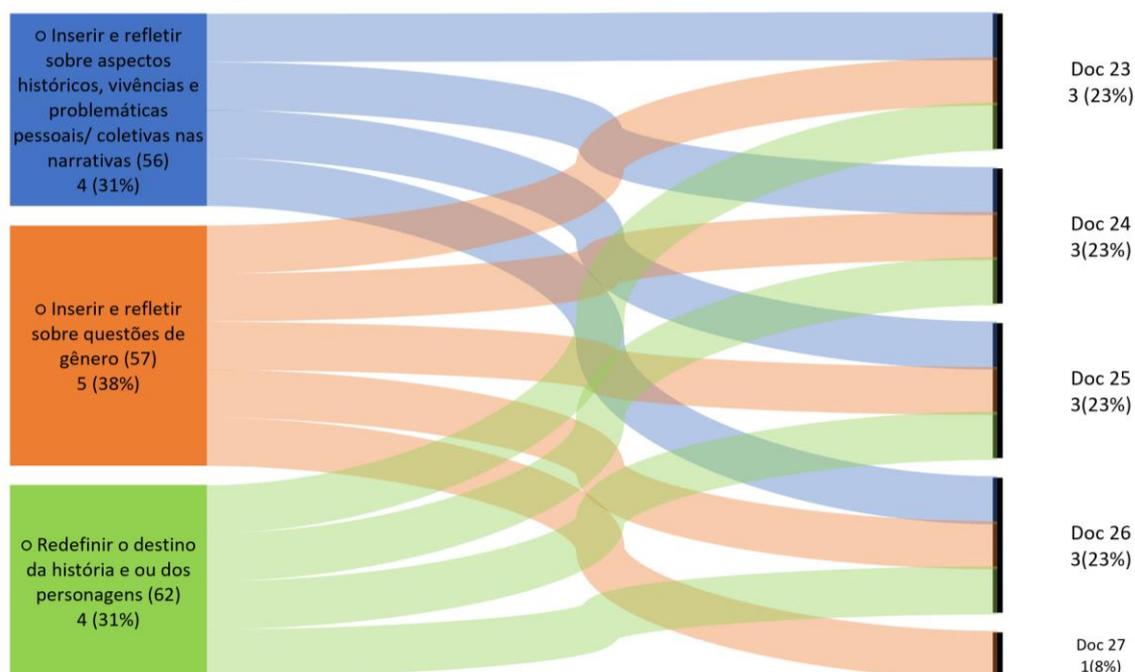
Dessa forma, analisamos novamente os cinco documentos, levando em consideração os indicadores de competências transmidiáticas referentes à intervenção crítica e reflexiva e da ressignificação de personagens e narrativas. Da mesma forma que na subseção anterior, eles foram utilizados para apontar exemplos que comprovem o que diz o indicador avaliativo, para poder afirmar que as narrativas transmidiáticas são feministas. Esses três indicadores estão na Tabela 7, na subseção anterior.

Após realizarmos as relações dos documentos com os códigos de análise, criamos uma tabela de correlação no ATLAS.ti e a exportamos para o Excel, para termos uma melhor definição da imagem do Diagrama de Sankey. Esse diagrama está representado no Gráfico 7.

Do lado esquerdo, vemos os 3 códigos de análises, que são os indicadores de competência transmidiática. Eles estão representados pelos seus termos e números entre parênteses conforme a Tabela 7. Em seguida, vemos o número de ocorrências, ou seja, número de documentos que estão ligados a esse código e seu o percentual.

Do lado direito, vemos os 5 documentos, ou seja, os trabalhos recolhidos durante o planejamento das produções das(os) estudantes. Ao lado, temos o número de códigos aos quais o documento está ligado e o seu percentual. As faixas no centro do diagrama mostram o fluxo das relações entre os códigos e os documentos. Ou seja, mostram em quais documentos cada uma das competências foi observada, lendo-se da esquerda para a direita, e a quais indicadores cada documento está relacionado, lendo-se da direita para a esquerda.

Gráfico 7 - Diagrama de Sankey para análise das narrativas transmidiáticas feministas



Fonte: A autora (2024), produzido no ATLAS.ti e Excel

No Doc-23, os estudantes compartilham as ideias e o planejamento para produzir as narrativas transmidiáticas a partir da canção ‘Melhor sozinha’. Nas ideias compartilhadas, as(os) estudantes narram os problemas enfrentados pela personagem, contextualizam a história, imaginam o enredo e os demais personagens e as relações entre eles. Apresentam a reviravolta que se dará ao final da história e discutem aspectos relacionados ao comportamento machista do companheiro da personagem principal. Por isso, esse documento está vinculado aos três códigos de análise. Destacamos algumas falas extraídas do áudio, onde o grupo desenvolve as ideias da narrativa:

*Doc-23: “O relacionamento no início foi tudo certo, foi às mil maravilhas, só que com o passar do tempo ela percebeu ele não era o príncipe encantado. Ele batia nela...”*

*“Eu preciso de ajuda.”*

*“Ela coloca isso na cabeça: eu sou forte, eu consigo e eu sou independente. Se eu vim para cá foi por algum motivo. Eu sempre quis ser independente, então vou ser agora.”*

*“E ela percebe que hoje, depois de ter se decepcionado tanto em relacionamentos, ela bota a cara e diz: não eu só preciso de mim mesma. Primeiro eu devo me amar e aí depois eu penso em amar outra pessoa.”*

*“E hoje ela ensina ao filho dela a não ser como esse marido, esse namorado dela. Ela ensina a ele que ele deve respeitar as mulheres, enfim.”*

O Documento 24 é a descrição do planejamento, roteiros e expansões pensados pelo grupo que ficou com a canção 'Mulher do fim do mundo'. Da mesma maneira que o primeiro

grupo, também narram a trajetória da personagem principal, descrevem sua origem, situação social, onde mora e o tempo em que os fatos narrados ocorrem. Trazem à tona os preconceitos que a personagem sofre, falam da sociedade machista e incluem também o elemento do racismo. Criam um final surpreendente para a primeira história e deixam brechas para que novas sejam criadas. Assim, esse documento está vinculado aos três códigos de análise. Em seguida, apresentamos algumas falas extraídas do áudio onde o grupo apresentou as ideias que estavam sendo desenvolvidas.

*Doc-24: “É uma mulher preta que vai brincar o carnaval... Ela é assediada e há uma tentativa de estupro. Em defesa própria ela termina matando o cara...Daí se desenrola toda a história... Ela vai a julgamento... Mas principalmente pelo fato dela ser negra e periférica.”*

*“Ela faz direito na prisão. Ela é condenada e faz essa formação na prisão. Quando ela faz ela cria um projeto que é para impedir que outras mulheres como ela passem pela mesma coisa que ela passou.”*

*“Na segunda história a gente estava pensando em trazer o primeiro caso dela como advogada.”*

*“O primeiro produto seria um blog interativo onde ela conta o caso dela e a saída dela da prisão. E pensamos em duas vertentes para a história. Uma seria baseada na mãe do agressor, que via o filho como inocente, como um homem que nunca machucaria ninguém até vê-lo como culpado. E a outra com base na mãe da vítima real, vendo a filha sendo presa injustamente.”*

O Doc-25 é uma das produções desenvolvidas para a música 'Mulher do fim do mundo'. Trata-se do texto que viraria um audiolivro. O texto também está relacionado aos três códigos de análise, pois apresenta a problemática da personagem, aponta comportamentos machistas e a construção da personagem empoderada. Traz também reviravoltas na história. A seguir observamos alguns trechos da história desenvolvida:

*Doc-25: “Eu sinto um arrepio, quase como um presságio, e sei que todos aqueles rostos falando de imparcialidade enquanto olham para meu rosto, meu corpo e minha pele com desprezo, me darão pesadelos por muito tempo.”*

*“Histórias assim não terminam bem para pessoas como eu, minha mãe me deu esse nome como uma lembrança eterna de quem eu sou e de como pessoas parecidas comigo são tratadas na história.”*

*“Às vezes eu sinto que estou vivendo tudo isso no automático, como se eu ainda não tivesse capacidade de processar tudo o que aconteceu comigo desde aquele carnaval, as vezes eu ainda me pego rezando para que eu acorde desse pesadelo, mas as algemas nos meus pulsos servem para me lembrar da realidade, e agora eu estou no banco de testemunhas tentando me lembrar daquela tarde que mudou minha vida.”*

O Doc-26 é a segunda produção desenvolvida pelo grupo para a música 'Mulher do fim do mundo'. As(os) estudantes criaram um blog que dá seguimento às histórias criadas no

audiolivro. Este blog contou com a participação de toda a turma, ou seja, estudantes que estavam no outro grupo também contribuíram, comentando as postagens. Da mesma forma que os documentos anteriores, esse também foi vinculado aos 3 códigos de análise. Há muitos exemplos de problemas expostos no site, muitas falas machistas e contrapontos feministas propondo reflexões. O blog também narra a trajetória da personagem principal e mostra as reviravoltas no destino dela. A seguir destacamos alguns textos retirados do blog produzido pelo grupo.

Doc-26: *“Como a maioria dos nossos leitores já devem saber, no último final de semana, houve uma grande festa VIP nas Torres Gêmeas do Recife e todos os influencers mais famosos da região passaram por lá, mas algo extremamente chocante aconteceu no final da festa. O dono da cobertura onde a festa ocorreu foi brutalmente assassinado por uma de suas empregadas, a família do senhor Corte-Real revela estar chocada com um crime tão bárbaro, principalmente porque essa empregada, mesmo sendo jovem, era praticamente da família e sua mãe ocupou essa função nos últimos quarenta anos. E o que torna esse caso ainda mais surpreendente, é quem está defendendo a empregada: Dandara Maria dos Santos, talvez vocês reconheçam esse nome de outras manchetes do nosso blog, a atual advogada afirma defender “vítimas da sociedade” já foi presa por um homicídio culposo qualificado, enfim, tirem suas próprias conclusões sobre isso.”*

O Doc-27 é esboço do perfil do *Instagram* projetado pelas(os) estudantes do grupo da canção 'Melhor sozinha'. O texto postado nele reflete sobre o comportamento machista, mas talvez por ser tão curto, não traz outros dados que nos ajudassem a inferir sobre aspectos dos códigos 56 e 62. Então, só o vinculamos ao código 57. A seguir o texto deixado no post:

Doc-27: *“Tem gente que não quer o que você tem, simplesmente quer que você NÃO tenha. Se te vê bem e feliz, faz de tudo para te desestabilizar. Isso é o que pessoas medíocres fazem, porque não sabem construir suas próprias conquistas.”*

A Figura 11 apresenta, de forma reduzida as etapas desenvolvidas considerando a metodologia dos ciclos de codificação de Saldaña (2021). Concluímos as análises da segunda intervenção pedagógica afirmando que, após a realização dos dois ciclos de codificação nos materiais coletados dos dois grupos, ‘Mulher do fim do mundo’ e ‘Melhor sozinha’, podemos considerar que acompanhamos o desenvolvimento de narrativas transmidiáticas feministas, dado que as competências transmidiáticas foram desenvolvidas e aspectos da cultura da convergência, como cultura participativa e inteligência coletiva estavam presentes. Além disso, foram observadas características típicas das narrativas transmidiáticas, tais como a expansão das histórias através de diferentes meios, a intertextualidade e a compreensão aditiva. Verificamos que as produções apresentaram inúmeros exemplos de violência, preconceito e

discriminação enfrentados pelas mulheres no cotidiano. Nesse contexto, as (os) estudantes puderam analisar as letras das canções originais, discutir as mensagens nelas contidas, refletir sobre comportamentos machistas, associá-los a suas vivências, debater sobre formas de superá-los, buscar a equidade de direitos, apresentar novos caminhos e se apropriar dos diversos feminismos.

Figura 11 – Etapas do Ciclo de Codificação



Fonte: A autora (2024)

Nesse sentido, as produções mostraram uma profunda contextualização das vivências das personagens, abordando tanto problemas pessoais quanto coletivos. Eles não apenas identificam comportamentos machistas, mas também incluem elementos interseccionais, como o racismo, refletindo a complexidade das opressões enfrentadas pelas mulheres.

Além disso, as diversas formas de mídia usadas (audiolivros, blogs, Instagram) evidenciam a eficácia das narrativas transmidiáticas para ampliar o alcance e a profundidade das histórias, facilitando uma maior conexão e reflexão dos estudantes sobre as questões abordadas. Também chamou nossa atenção o fato de que os documentos frequentemente mostraram uma reviravolta nas histórias, com as personagens femininas se emancipando e ressignificando suas vidas. Isso não só desafia as representações hegemônicas de gênero, mas também promove uma visão mais igualitária e crítica da sociedade.

Nessa direção, o envolvimento de toda a turma no blog demonstrou um engajamento coletivo e colaborativo na construção das narrativas, destacando a importância da participação ativa e do diálogo nas discussões sobre feminismo interseccional. Por fim, esses resultados ilustram como o uso de narrativas transmidiáticas pode enriquecer a educação progressista, ajudando estudantes a desenvolverem uma compreensão crítica e interseccional das questões de gênero e das opressões estruturais.

#### 7.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Essa subseção vai discutir nossos resultados dialogando com os autores da fundamentação teórica.

Primeiramente observamos que o questionário inicial provocou reflexões individuais e afronte de ideias. A nossa primeira intervenção que foi a proposta da canção ‘Com açúcar, com afeto’, trouxe a construção de novos textos registrados em diversas mídias, motivando olhares em diferentes perspectivas sob a história dos personagens da canção original. A segunda intervenção ampliou o universo narrativo das canções escolhidas pelas(os) próprias(os) estudantes. Desde a primeira proposta as (os) estudantes demonstraram um alto nível de engajamento crítico com a letra das canções, subvertendo seus significados e propondo novas narrativas que desafiaram os estereótipos de gênero e as relações de poder desiguais. Ou ainda, as produções demonstraram uma grande capacidade de ressignificar a canção original, transformando-a em um veículo para a denúncia da violência de gênero e para a promoção da igualdade.

Nesse momento, concordamos com Silva (2022) quando ele nos lembra que a interação entre as competências transmidiáticas e as perspectivas críticas derivadas da decolonialidade e da pedagogia decolonial, conforme Walsh (2013), direcionou nosso foco para a utilização de indicadores avaliativos que pretendem promover uma educação progressista. Essa educação visa incentivar os estudantes a expressarem suas preocupações de maneira crítica, através da identificação e criação de narrativas que desafiem as representações hegemônicas de gênero, étnico-raciais e regionais impostas pela colonialidade do poder. Dessa forma, a inclusão de aspectos pessoais e coletivos dos estudantes nas narrativas, além de estimular a reflexão sobre seus contextos através de produções de narrativas transmidiáticas, pode contribuir para a elaboração de intervenções críticas em suas vivências.

Nesse sentido, a maioria das produções celebra a emancipação feminina, a autonomia e a luta por direitos, proporcionando um espaço para que as mulheres expressem suas vozes e

experiências. Ainda observamos que as produções revelaram uma compreensão da interseccionalidade entre gênero, raça, classe e outras formas de opressão, evidenciando a complexidade das experiências femininas.

Notamos ainda que houve uma boa variedade de gêneros textuais e de mídias pensadas por elas(es). A utilização de diversas linguagens e formatos (vídeo, áudio, texto, poesia etc.) demonstra a criatividade e a flexibilidade das (dos) estudantes ao abordar o tema. É interessante notar a recorrente utilização de elementos imagéticos relacionados à idade do grupo e ao que está circulando nas mais diversas redes de comunicação, como emojis e memes.

Nas duas intervenções, observamos que os trabalhos desenvolvidos reconheciam, em sua grande maioria, a possibilidade para expansão das narrativas a partir da letra da canção. A maioria também roteirizou e planejou o que faria. Identificamos que alguns grupos se mobilizaram para elaborar estratégias para a criação de universos transmidiáticos, organizando os conteúdos de acordo com suas funções, algo apontado por Fachine *et al.* (2013). Essas estratégias podem ser notadas desde a tentativa de divulgar os universos das produções até as próprias ampliações narrativas que adicionaram novos enredos aos universos existentes. Podemos citar como exemplos os documentos 8, 12,15, produzidos por um mesmo grupo, que traziam a ampliação da narrativa em desenhos e em um vídeo-áudio. Os documentos 11 e 14, também produzidos por um mesmo grupo, apresentaram um podcast e um HQ para ampliar a narrativa da canção de Chico Buarque.

Por outro lado, observamos uma diferença nas competências trabalhadas entre a primeira e segunda intervenção. Na primeira, talvez por termos mais grupos, tivemos um leque mais diversos de mídias, como vídeos, HQs, podcasts e a utilização de editores de áudio e vídeo. Já na segunda intervenção, apesar dos problemas encontrados e da pouca variedade de produtos, conseguimos notar uma maior profundidade nas narrativas e nas reflexões e discussões trazidas. Isso nos remete ao que intuiu Silva (2020) quando desenvolveu os indicadores avaliativos de competência transmidiática. A possibilidade de usar esses indicadores para identificar e avaliar o que emergiu dos trabalhos apresentados pelas (pelos) estudantes mais uma vez mostra

aspectos relevantes ao desenvolvimento de competências situadas no âmbito da relação entre os indivíduos com as tecnologias digitais...contribuindo nos processos de formação dos estudantes para a vida em sociedade, exercício pleno da cidadania e inserção profissional, pois, em todas essas esferas de vida social, a tecnologia se faz presente, tornando-se necessário problematizar seus limites e possibilidades, de forma crítica e autoral (Silva, 2020, p.186)

Sendo assim, e graças ao importante apoio desses indicadores avaliativos de competências transmidiáticas, conseguimos responder aos objetivos específicos 3 e 4, que buscavam, respectivamente, caracterizar as competências transmidiáticas nas produções das (os) estudantes e analisar as narrativas transmidiáticas feministas. Vimos surgir ampliações de caráter narrativo que puderam oferecer novas ficções para as (os) estudantes, o público no nosso caso, ou seja, testemunhamos a ampliação de narrativas transmidiáticas dentro da sala de aula, atendendo ao nosso intuito inicial com as (os) estudantes trazendo a disseminação das histórias por múltiplos meios, com a intertextualidade e a compreensão aditiva (Scolari 2014; 2018a; Gosciola 2012; 2014; Massarolo e Mesquita, 2013 e Fachine *et al*, 2013).

Dialogamos também com Ladesma (2019), quando este autor sugere que comecemos a pensar, a partir da escola, formas de utilizar os meios de comunicação para a produção e circulação das subjetividades e problemas da nossa sociedade de forma crítica, com vistas à nos conhecer e nos reconhecer para mudar.

Também vale a pena ressaltar que contamos com a importante colaboração das (dos) estudantes durante a execução desse trabalho de pesquisa. Essas (Esses) jovens conseguiram utilizar diferentes recursos tecnológicos em suas produções. Vimos diante de nossos olhos os conceitos da cultura da convergência emergirem, como a convergência de meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva. Como nos lembra Jenkins,

a convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (Jenkins, 2009, p. 32).

Todo esse esforço para promover discussões que buscassem alternativas para transformar a sociedade patriarcal na qual estamos todas inseridas. Análises de letras de música, discussões sobre comportamentos machistas, reflexões sobre feminismos, criação de novas histórias, tudo feito dentro da sala de aula, longe das grandes indústrias midiáticas, mas perto das comunidades, das vivências de cada uma delas, de cada um deles. Ou seja, buscamos seguir as orientações de Ladesma (2019), na tentativa de promover uma formação crítica e reflexiva, ciente de suas implicações, ao invés de nos preocuparmos com produções que gerassem ‘likes’ ou compartilhamentos, pelo simples fato de ter algo reproduzido e circulado. E assim, mesmo na simplicidade dos recursos que tínhamos, vimos competências transmidiáticas serem desenvolvidas. Algumas delas já desenvolvidas fora da sala de aula, nos ambientes de

socialização das (dos) próprias (os) jovens, mas que puderam ganhar outro sentido dentro da escola.

Nesse sentido as produções evidenciaram uma crescente conscientização sobre as questões de gênero e a importância de desafiar os padrões patriarcais. Por isso, as narrativas transmidiáticas feministas produzidas pelas (pelos) estudantes podem ser consideradas um grande potencial transformador, ao promover a reflexão crítica, a sensibilização e a mobilização em torno da luta por direitos.

Começamos esse trabalho estabelecendo como tese a afirmação de que propor a ampliação das narrativas transmidiáticas feministas com origem em canções brasileiras faria crescer os repertórios culturais das(os) estudantes e traria, ao coletivo de jovens, a possibilidade de conhecer, nomear e enfrentar problemas que as próprias estudantes e outras mulheres em seus entornos convivem todos os dias. E acreditamos que atingimos esse intuito dado que as produções ecoaram diversas correntes feministas, desde as mais clássicas até as mais contemporâneas e interseccionais e, com isso, confirmamos a tese proposta no início.

Propusemos essa pesquisa por acreditarmos que, para enfrentar o machismo enraizado em nossa sociedade, temos que partir para a análise crítica da realidade do mundo no qual estamos todas inseridas. Como nos lembram Priscila Figueiredo e Valéria Martins (2020, p. 337), “esses marcadores, tal qual o racismo, sexismo, xenofobia, sexualidade, gênero e outros, baseiam a vidas das mulheres, suas condições e a forma como lidam com a estrutura social e são tratadas por ela”. E isso ficou bem nítido nas produções que, apesar dos avanços, algumas ainda reproduziram estereótipos ou simplificaram as questões de gênero.

Observamos também a importância de seguirmos com uma escuta ativa nas salas de aula, rejeitando a ideia de um feminismo global e hegemônico, mas apoiando a interseccionalidade como base para entender as diversas violências que atravessam o corpo feminino:

sem dúvida, entre nós existem diferenças bem reais de raça, idade e gênero. Mas não são elas que estão nos separando e sim nossa recusa em reconhecer essas diferenças e em examinar as distorções que resultam do fato de nomeá-las de forma incorreta e aos seus efeitos sobre o comportamento e a expectativa humana. (Lorde, 2019, p. 247)

Como complementam Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019) precisamos encarar uma visão de universalismo no feminismo com o objetivo de estarmos atentas a todas as formas de violências. Ou seja, precisamos estar “sempre em formação, sempre aberta à transformação e à contestação e sempre se consolidando novamente por meio da

solidariedade” (ARRUZZA, BHATTACHARYA e FRAZER, 2019, p. 94). Ou seja, é imprescindível que a gente se reconheça nas diferenças, se conecte e amplie nossos alcances na expectativa de avançarmos na luta contra todas as formas de violências.

Por fim, para fazermos essa análise crítica, precisamos ter acesso ao conhecimento, aos espaços de fala, às escutas ativas e aos momentos de reflexão. A escola é o local mais adequado para isso e as narrativas transmidiáticas e as canções brasileiras se apresentam como boas alternativas pedagógicas para a ampliação de repertórios culturais que visem transformar a sociedade em um espaço mais justo, com mais equidade e menos violência.

## 8. CONCLUSÕES

*“Tá na hora de reagir  
 Entender que somos gigantes  
 Ocupar o nosso lugar  
 Acolher nossas almas  
 Nunca é tarde pra replantar  
 Nossa terra é de amor infindo  
 A semente vai germinar  
 É assim que a vida é.”*

*Cantam: Flaira Ferro, Ylana Queiroga, Isaar,  
 Sofia Freire.*

FERRO, Flaira; QUEIROGA, Ylana. Germinar.

Este capítulo vai resgatar toda a trajetória construída nessa tese para chegarmos até aqui para, por fim, apresentar as conclusões desse trabalho.

Para tanto, retomamos nesse momento o nosso problema de pesquisa que indagava sobre o que emergiria das narrativas transmidiáticas de estudantes do ensino médio quando usássemos a música brasileira para falar de feminismos. Com esse intuito, idealizamos uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa que tivesse a liberdade para imaginar, criar e recriar percursos, com objetivo exploratório e seguindo um procedimento técnico de uma pesquisa-intervenção, que não impunha regras delimitantes.

Dessa forma, determinamos que nosso objetivo geral seria o de analisar o que emergiria das narrativas transmidiáticas feministas produzidas por estudantes do ensino médio que partiriam de letras de canções da música popular brasileira. Para alcançá-lo, definimos nossos objetivos específicos. O primeiro surgiu da nossa inquietação em saber como as narrativas transmidiáticas estavam sendo usadas na Educação. Descobrimos, ao realizarmos uma Revisão Sistemática de Literatura, descrita no capítulo dois, que elas estavam sendo usadas de forma bastante criativa, às vezes tendo origens a partir de obras existentes como filmes ou livros; outras vezes, a partir de histórias criadas com o propósito de serem expandidas; e outras ainda, a partir de temas afluídos da realidade da comunidade onde as(os) estudantes estavam inseridas.

Nosso referencial teórico partiu da cultura da convergência, com Jenkins (2009; 2012), navegou pelas narrativas transmidiáticas com Scolari (2014; 2018a), Gosciola (2012; 2014), Massarolo e Mesquita (2013) e Fachine *et al* (2013). Depois, buscamos os indicadores avaliativos de competências transmidiática sistematizados por Silva (2022), que deriva do trabalho de Scolari (2018a), que criou indicadores de competências transmidiáticas dentro da perspectiva da cultura hegemônica. Ladesma (2019) vai então criticar esse conjunto de indicadores e Silva (2022), apoiado no pensamento decolonial e na pedagogia decolonial, propõe indicadores avaliativos de competência transmidiática que contribuam para uma educação progressista, que permitam que professores e estudantes possam contestar as representações hegemônicas do poder. Nós utilizamos esses indicadores para avaliar as competências transmidiáticas desenvolvidas nas produções das (os) estudantes.

Em seguida, precisávamos entender mais sobre os feminismos e como a música popular vem sendo usada nas salas de aula para tratar desse tema. Então, nosso segundo objetivo específico foi identificar exemplos do uso da música com fins pedagógicos para tratar sobre feminismos, comportamentos machistas e violências contra as mulheres. Essa atividade foi cumprida em uma pesquisa documental realizada na subseção 5.3 - Canções brasileiras para ensinar feminismos.

No campo, os encontros, as discussões entre as(os) estudantes, as reflexões provocadas, os trabalhos produzidos deram conta de atender aos procedimentos que a metodologia propunha, sempre com nossa orientação ou da professora regente, mas com caminhos construídos a partir da criatividade e das decisões dos grupos. Houve também caminhos interrompidos ou rotas ajustadas para dar conta de situações não planejadas ou imprevisíveis que surgiram no decorrer do período que estivemos no campo. Ou seja, em sendo uma pesquisa-intervenção, vivenciamos um processo de constante interação entre o pensar e o agir.

A pesquisa confirmou a tese inicial de que narrativas transmidiáticas feministas ampliam repertórios culturais e ajudam a enfrentar problemas cotidianos, mostrando a importância de uma análise crítica da realidade social para combater o machismo. Ainda, a escola se apresenta como espaço ideal para essas reflexões e para o desenvolvimento desses repertórios culturais. Sendo assim, com relação aos objetivos pautados para essa tese, conseguimos atendê-los de maneira satisfatória.

No início do percurso, a nossa grande preocupação era entender se os alunos produziram uma NT, dado que nossas referências eram os blockbusters da indústria de entretenimento. Não sabíamos como traríamos as NT para salas de aula, tampouco o que conseguiríamos produzir. Apesar de termos visto emergir boas histórias, a jornada da pesquisa,

das leituras e do campo, mostrou que o mais importante foi o processo, o percurso. Foi trazer o tema para a discussão a partir de uma música; depois observar as discussões e possibilidades de arcos narrativos que se desenvolviam; admirar as colaborações e tentativas de arranjos para criar as NT de diferentes formas, em diferentes suportes de mídia. Enfim, as (os) estudantes conseguiram fazer as NT dentro das possibilidades de uma sala de aula. Nesse sentido, o que menos importou foi a qualidade técnica do produto final, tendo como parâmetro os produtos da indústria. Ao contrário, a beleza da pesquisa esteve na possibilidade de ver nascer e crescer as discussões sobre os feminismos. E, nesse sentido, o estudo cumpre seu papel com relação à agenda 2030, atendendo aos ODS 4, na área da educação e 5, na área da igualdade de gênero.

É significativo, todavia, registrar as dificuldades encontradas na realização dessa pesquisa. O ponto chave foi o fato de não ser a professora-regente na escola onde o campo se desenvolveu. Dependemos da agenda da professora-regente, precisando rapidamente criar vínculos com as (os) estudantes para falar de temas tão sensíveis. Além disso, fomos prejudicados por situações que estavam fora do nosso controle, como chuvas torrenciais que suspenderam as aulas, problemas na estrutura física da escola, problemas de saúde com familiar da professora-regente, entre outros.

Acreditamos que esses contratempos interferiram na qualidade das produções, entretanto, não foram capazes de impedir que os processos se desenvolvessem de forma satisfatória. Se fôssemos professoras das turmas, poderíamos ter usufruído de mais tempo para as discussões e aprofundado as reflexões; poderíamos certamente ter alcançado produtos mais refinados.

Concluimos esse ciclo de investigação apontando como destaque nessa pesquisa o fato de termos conseguido incentivar estudantes a expressarem preocupações de maneira crítica e a desafiar representações hegemônicas, desenvolvendo competências transmidiáticas relevantes para a vida social e para o exercício da cidadania. Também nos tocou observar nos debates e produções apresentadas o reconhecimento das diferenças e solidariedade no feminismo interseccional para combater as mais diversas formas de violência.

Como sugestões a docentes que desejem utilizar as NT feministas, recomendaríamos, frente aos desafios e oportunidades que encontramos a partir da nossa experiência, um investimento no planejamento das atividades e em uma pesquisa prévia sobre feminismos e interseccionalidade. Ainda, com relação ao planejamento, tomando como exemplo a nossa experiência, ser professora visitante foi um fator dificultador. Na nossa vivência o recurso mais importante que precisamos dispor foi o tempo: tempo para executar o projeto em todas as suas fases. Essa não é uma intervenção para ser desenvolvida de forma apressada. É importante ter

tempo para se observar as conversas paralelas, para explorar as discussões que surgem. Esses momentos são riquíssimos e não devemos desperdiçá-los. São essas reflexões que vão se construindo com o andamento do projeto que irão proporcionar ampliações de modos de ver o mundo, de formação de cidadãos com mentes mais abertas, mais sãs. Então se faz necessário mais tempo: tempo para plantar e tempo para colher. E tempo é sempre um obstáculo diante do nosso currículo, principalmente se pensarmos no ensino médio, quando estamos sempre correndo para dar conta dos conteúdos que serão testados em avaliações tradicionais. A escola, - ou os que gerem o sistema educacional-, precisa entender que precisamos de tempo para realizar uma atividade assim.

Cabe também nesta conclusão de trabalho refletir o que essa pesquisa proporcionou de mudanças em mim enquanto professora. Algo que se modificou com o passar dos anos de docência é que não me vejo como professora, mas como educadora. E como tal não deixo passar situações que ocorrem em sala de aula em que percebo que há uma possibilidade de crescimento de todos, inclusive meu, enquanto cidadã. Então, o que conquistei com esse trabalho de doutorado foi a possibilidade de ampliar ainda mais a minha bagagem para poder atuar naquilo que eu acredito como educadora. Enfim, foram muitas leituras sobre feminismos, e isso vai contribuir ainda mais nas minhas intervenções e mediações em sala de aula. Essa nova experiência amplia minha capacidade de escuta, deixando-a mais ativa e atenta, principalmente com relação ao tema do feminismo. Com relação ao uso de artefatos tecnológicos, entendi que muito mais que produtos e resultados, é imprescindível investir nos processos, nas discussões, nas conversas paralelas, que acontecem enquanto a gente imagina que está dando aula. Na verdade, está tudo acontecendo junto, ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva a descoberta mais importante realizada durante a pesquisa foi enxergar a possibilidade ter esperança nessa juventude. Vi o desejo delas (deles) aflorado nas discussões, nas participações, no engajamento com o tema, ainda tão necessário de ser refletido em sala de aula. Ainda estamos no início de um processo, mas eu achei muito positivo vivenciar as discussões delas (deles) e estar ali entre elas (eles), vendo-as (os) debater. Lembro do início do projeto, quando choveu uma lista de canções que poderíamos trabalhar, canções essas sugeridas por colegas meus. Eu apresentei a primeira, mas o campo pediu para que as (os) estudantes pudessem fazer suas escolhas. E isso foi muito importante. Se eu tivesse tempo, se eu tivesse no meu espaço de docência, aí elas poderiam trazer mais músicas, poderíamos ver o que mais sairia. É muito interessante quando você pode observar uma ideia florescer, quando você enxerga o quanto elas (eles) são capazes de transformar. Pude ser testemunha de desentendimentos, de explicações sendo dadas, de acolhimentos. Isso foi o mais singular: ver

na sua frente a possibilidade de mudança, delas (deles) por elas (eles) mesmas (os) e você estar ali como mediadora, como uma pessoa que vai conter alguma coisa, ou dar algum tipo de informação que elas (eles) não tenham. Enfim, vivenciar o campo foi o momento mais rico de todo o processo.

Como projetos futuros, imaginamos que esse estudo possa se tornar uma sequência didática, onde os pontos de partida e as produções finais variem, mas que as (os) estudantes tenham sempre o protagonismo na criação de suas narrativas transmidiáticas e que tratem de temas que as (os) atravessem ou que as (os) façam discutir sobre seus papéis na sociedade, valorizando sempre o pensamento crítico e a construção de um mundo mais harmonioso e justo.

Em tempo, deixamos uma reflexão sobre a escrita das palavras no gênero feminino como, por exemplo, as(os) estudantes, quando invertemos a lógica habitual dos textos. Imaginamos que essa escolha tenha causado freios na fluência da leitura, pois estamos acostumados ao inverso. Entretanto, por convenção da regra da gramática da Língua Portuguesa, em um espaço com ‘n’ mulheres e apenas um homem, o plural concorda com o gênero masculino. De forma disruptiva, trazemos essa configuração propositadamente para a escrita dessa tese. Desejamos refletir sobre a ocupação de espaços de poder. Mesmo em ambientes com maioria feminina, temos vivido sempre sobre as ordens do mundo dos homens. O patriarcado está vinculado a nossa história desde quase sempre, principalmente na história ocidental cristã. Quando lemos um substantivo masculino no plural, não paramos para refletir percentuais de quantos seriam os representantes de cada gênero. É automático pensar que a maioria é de homens. Então, a nossa intenção foi forçar essa reflexão a cada vez que a fluência da leitura esbarrou num ‘as(os)’ do nosso texto. É uma provocação, um chamamento à reflexão sobre a ocupação de espaços de poder, sobre divisão de tarefas, sobre o respeito à diversidade e a tudo que o feminismo interseccional possa suscitar.

Como já mencionado anteriormente, esse deveria ser um assunto da ordem do dia, mas não é. Às vezes, ficamos com a impressão de que somos repetitivas ou que esse é um tema superado; outras, que estamos gritando no vácuo. Mas sigamos na luta, cobrando por políticas públicas que garantam direitos e acesso à justiça. Sigamos engajadas em nossos espaços de fala, sempre dispostas a articular diálogos e a congregar a todos da sociedade. Nessa direção, sigo buscando o prumo e penso mais uma vez como Heloísa Hollanda (2020, p. 33) quando nos diz que “é bastante evidente a necessidade de pensar a relacionalidade em novos termos, estendendo laços horizontais e verticais, entrelaçando comunidades e histórias numa rede produtivamente conflituosa”. E, como educadora, sigo com a coragem para plantar sementes que provoquem dor e desequilíbrio nas fundações de outros e outras que estejam em minhas

salas de aula, para que, através de reflexões, cresçam e para que me sinta útil estando nesse lugar de privilégio que ocupo.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. Todos devemos ser feministas. **TED TALKS**, 2013. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_we\\_should\\_all\\_be\\_feminists/transcript](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists/transcript)>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ADRIANA CALCANHOTTO. A mulher barbada. **BMG**: 2002. (4:22)
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALBANESE, B. C. Leituras Transmídia De Literatura Por Design: (Sub)Versões Do Cânone No Ensino Fundamental Ii. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, set/dez 2021. 670-685.
- ALONSO, E.; MURGIA, V. Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. **Propuesta Educativa**, 1, n. 53, 2020. 99-112.
- AMADOR-BAQUIRO, J. C. Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. **Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación**, 2018. 77-94.
- ARANDA, M. D. C. D. L. T.; FREIRE, M. M. Narrativas Transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, mai/ago 2020. 1531-1554.
- ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRAZER, N. **Feminismo para os 99%: Um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BLEY, D. H. P.; CARVALHO, A. B. G. CICLOS DE CODIFICAÇÃO E O SOFTWARE ATLAS TI: uma parceria criativa para análise de dados qualitativos em pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais no campo da Educação. **Em Teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, 2019.
- BRASIL. M. D. E. **BNCC Computação - Complemento. Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/42ihWJy>. Acesso em: 09/09/2024.
- BRASIL, M. D. E. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília. 2018.
- BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research: An International Quarterly**, 2004. 691-710.
- CARLINHOS BROWN, MARGARETH MENEZES. Terra Aféfé. 2022.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 440.
- CARNEIRO, S. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: HOLLANDA, H. B. D. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 400.
- CAROL BIAZIN, DOUGLAS MODA, LUISA SONZA, VINICIUS LEONARD MOREIRA , VITAO. Melhor sozinha. Universal Music Group: 2021. (3:47)
- CARVALHO, A. B. G. P. D.; ALVES, T. P. Teacher's narratives in networks: the Basic Education teacher's journey.. **Educar em Revista**, Curitiba, 2020. 1-24.

CASTAÑO, L. C. Los derechos básicos de aprendizaje y la Narrativa Transmedia, otra forma de aprender en clase de matemáticas. **Educación y Ciudad**, n. 33, Jun-Dez 2017. 87-98.

CERIGATTO, M. P. **Educação para as mídias na formação de professores: uma proposta transmídia entre web e tv**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 186. 2012.

CERIGATTO, M. P. A multimodalidade e a transmídia no ensino superior como estratégias de aprendizagem ativa. **Textura - ULBRA**, 23, n. 54, 2021. 341-366.

CHICO BUARQUE DE HOLLANDA. Com açúcar, com afeto. RGE Som Livre:1967. LP. (2:33)

CHASSOT, C. S. & SILVA, R. A. N. **A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica**: relato de uma pesquisa em associação. *Psicologia & Sociedade*, 30, e181737, 2018.

DAMASCENO, M. A.; BOUHID, R. EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FORMAL: MÚSICA E POESIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Revista Diversidade e Educação**, 2022. 425-445.

DERMEVAL, D.; COELHO, J. A. P. D. M.; BITTENCOURT, I. I. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. In: AQUES, P. A., et al. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação**: Abordagem Quantitativa. Porto Alegre: SBC, v. 2, 2020. Cap. 3. Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>>.

DOUGLAS GERMANO. O que se cala. Polysom:2018. LP e Cassete (3:50)

DUARTE, A. L. F. Personagens nas músicas de Raul Seixas: possibilidades educacionais. **Diálogo**, Dezembro 2019. 109-119.

DUARTE, C. L. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, H. B. D. **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 400.

DUTRA, E. H. **GÊNERO, CURIOSIDADE E MÚSICA: O PROJETO DE EXTENSÃO PAPO SÉRIO E O PROTAGONISMO DE ALUNAS NOS DEBATES SOBRE SEXUALIDADE E FEMINISMO NA ESCOLA**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos). Florianópolis: [s.n.]. 2017. p. 1-12.

ELOY, A.; ALVES, L.; BLIKSTEIN, P.; LOPES, R. DE D. Posicionando a BNCC Computação: uma Comparação com Documentos Curriculares Internacionais. *EduComp'24*, Abril 22-27, 2024, São Paulo, São Paulo, Brasil. 273-280.

FALCÃO, B. Narrativa Transmídia: uma proposta para os multiletramentos no ensino fundamental. **Letras & Letras**, Uberlândia, jan-jun 2021. 309-334.

FARIAS, Y. M. M. "Uma canção para você" A música em uma proposta de sequência didática voltada para um ensino de biologia não sexista. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, 17 out. 2020. 268-288.

FECHINE, Y. et al. Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. **Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira**, Porto Alegre, 2013. 19-60.

FERRARI, A. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. **História, histórias**, Jan-Jun 2021. 152-174.

- FERREIRA, L. A. M.; WESTERMANN, B. **Gênero e plataformas digitais de música: um estudo sobre representatividade feminina na playlist do Spotify Top 50 - Brasil**. XXXIII Congresso da ANPPOM. São João del-Rei: UFSJ. 2023. p. 1-14.
- FIGUEIREDO, P. S. D.; MARTINS, V. S. O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, Jul-Dez 2020. 334-344.
- FLAIRA FERRO, IGOR CARVALHO. Faminta. 2019. (4:22)
- FLAIRA FERRO, YLANA QUEIROGA. Germinar. 2019. (4:28)
- FRANÇA, P. G. D. **A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático**. Universidade Feredal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 236. 2015.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. A. D. A. D. **O caso Zé Perri: literatura regional como argumento transmídia para o estudo de língua francesa**. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, p. 164. 2019.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51 ed. São Paulo: Global. 2003.
- GALLO JUNIOR, J. A. **A narrativa transmídia como proposta metodológica para educação de ensino médio: um modelo aplicado**. Universidade Estadual Paulista. Bauru, p. 91. 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.
- GIOVANNETTI, C.; SALES, S. R. HISTÓRIAS DAS MULHERES NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: O SILÊNCIO QUE PERSISTE. **Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil**, Dourados, Jan-Jun 2020. 251-277.
- GODOY, D. A.; ROSSI, C. R. A concepção de mulher retratada pelos diferentes gêneros musicais: propostas de pesquisas em políticas de identidades e identidades políticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 229-247, 2018.
- GOMES, E. G. D. S. **Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas**. Recife: [s.n.], 2019.
- GOMES, E. G.; CARVALHO, A. B. G. Colaborações que emergem da cultura participativa na produção de narrativas transmídias. **Revista Intersaberes**, jan-abr 2020. 113-127.
- GOMES, I. S.; CAMINHA, I. D. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, 2014. 395-411.
- GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H. B. D. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. [S.l.]: Bazar do Tempo, 2020. p. 40-56.
- GOSCIOLA, V. A máquina de narrativa transmídia: transmidiação e literatura fantástica. **Revista Comunicación**, p. 131-139, 2012.

- GOSCIOLA, V. Narrativa transmídia: conceituação e origens. In: CAMPALANS, C.; RENÓ, D.; GOSCIOLA, V. **Narrativas Transmedia: entre teorías y prácticas**. Barcelona: Oberta UOC Publishing, 2014. Cap. 1, p. 7-14.
- GUARDA, G. F. ; SILVEIRA, I. F. Desafios e caminhos para a implementação da BNCC Computação no Ensino Médio. Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE).2023.
- HOFFMANN, S., GOETZ PAULI, D. V. ., RITO DOS SANTOS, L. ., & MACHADO RIGO, N. (2022). A questão de Gênero no contexto escolar: um estudo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Anais Dos Encontros De Debates Sobre O Ensino De Química - ISSN 2318-8316, (41).JENKINS, H. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.
- HOLLANDA, H. B. D. **Pensamentos feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- hooks, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- IPARRAGUIRRE, R. W.; GUTIÉRREZ, G.; BARRENECHE, C. Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos. **Educación y Ciudad**, 2018. 169-178.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente. **Matrizes**, 2012. 11-24.
- JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.
- JOYCE MORENO. Feminina. EMI:1980. LP (3:48).
- KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press., 2012.
- KAURAK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88 p.
- KAUSS, V. L. T.; SANTOS, C. D. D. A identidade feminina a partir de letras da música popular brasileira. **Linguagem em (Re)vista**, p. 32-53, 2017.
- LADESMA, A. Escuela e médios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto transmedia literacy. **Caderno Pesquisa**, 2019. 222-245.
- LANTERI, A. G. Feministas en las letras. **Letras**, Buenos Aires, 8, 2019. 1-7. Disponível em: <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras>>.
- LEMONS, C.; DELLA FONTE, S. S. TRADUÇÕES DAS DISPUTAS SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO NA BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, Jan-Abr 2023. 1-22.
- LÉVY, P. **Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio**. Washington, DC: BIREME/PAHO/WHO, 2004.
- LIMA, D.; MERCADO, L.; VERSUTI, A. A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2017. 1313-1330.
- LIMA, D.; VERSUTI, A.; BENIA, R. Gêneros textuais e transmidiação: aproximações, potências e desafios para a educação. **HOLOS**, 2018. 252-271.
- LIMA, J. G. de. Não é música. É canção. Texto integrante dos Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP. Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Cd-Rom.

- LORDE, A. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, H. B. D. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 440.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MADACKI, A. C. A. **Do samba ao funk: a malandragem feminina nas letras de canções da música contemporânea do Brasil**. USP. São Paulo. 2020.
- MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/narrativa-transmidia-e-a-educacao-panorama-e-perspectivas>>. Acesso em: 25 maio 2023.
- MAURER, C. F. **A contribuição da narrativa transmídia para educação a distância**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 99. 2014. (M7453c).
- MCCLARY, S.; BOISE, S. D. An Interview with Professor Susan McClary: The Development of Research on Gender and Music. **Per Musi**, 2019. 1-9.
- MEDICI, J.; CASTRO, C.; MONTEIRO, T. **O Futuro é Feminino: o Empoderamento Feminino por Meio da Música**. Intercom - 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba: [s.n.]. 2017. p. 1-13.
- MELO, P. H. R. D. **Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 137. 2019.
- MONTANARO, P. R. **Educação Transmídia: Contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 185. 2016.
- MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- NAÇÕES UNIDAS - BRASIL. Nações Unidas Brasil. **Nações Unidas Brasil**, 14 dez. 2022. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br>>. Acesso em: 25 fevereiro 2023.
- NAPOLITANO, M. **História e Música: História cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PAIVA, V. L. M. D. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Janeiro 2008. 261-266.
- PAIXÃO, Y. N. D. F. **O uso da narrativa transmídia no ensino de Geografia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 204. 2016.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2a ed. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PITTY. Admirável chip novo. Rio de Janeiro: Estúdio Tambor: 2003. CD (3:11)
- RAP BOX, MC SOFFIA, LÉO CASA1. Brincadeira de menina. Single. 2015 (2:07)
- RIBEIRO, A. I. M.; PONCIANO, J. K. O discurso patriarcal através da música popular brasileira: uma análise das canções misóginas do século XX. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Jan-Jun 2018. 9-24.
- RITA LEE, ROBERTO DE CARVALHO. Saúde. São Paulo: Estúdios SIGLA: 1981. LP (5:01)
- ROCHA, M.L. DA. Pesquisa-intervenção e a Produção de Novas Análises. **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2003, 23 (4), 64-73.

- ROMULO FROES, ALICE COUTINHO. Mulher do fim do mundo. São Paulo: CIRCUS: 2015. CD (4:37)
- SAAVEDRA-BAUTISTA, C. E.; CUERVO-GÓMEZ, W. O.; MEJÍA-ORTEGA, I. D. Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora. **Revista Científica**, Bogotá, 2017. 6-16.
- SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers - 4th Edition**. [S.l.]: SAGE Publications Ltda, 2021.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. ESTUDOS DE REVISÃO SISTEMÁTICA: UM GUIA PARA SÍNTESE CRITERIOSA DA EVIDÊNCIA CIENTÍFICA. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, jan-fev 2007. 83-89.
- SANTOS, V. C.; DIAS, A. L. O discurso feminista na música brasileira: uma leitura das canções de Ana Cañas. **Interdisciplinaridades**, 2021. 60-80.
- SATO, M.; MOREIRA, B. D.; LUIZ, T. C. Educação ambiental e narrativa transmídia: pedagogia popular e fenomenologia recriando o espaço escolar. **Momento: diálogos em educação**, 36, n. 2, jan/jun 2017. 282-296.
- SCOLARI, C. A. Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. **Anuário AC/E de cultura digital**, 2014.
- SCOLARI, C. A. Livro Branco do Projeto Transmedia Literacy, 2018a.
- SCOLARI, C. A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. [S.l.]: [s.n.], 2018b.
- SILVA, E. L. D. S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, Jul-Dez 2020. 138-162.
- SILVA, E. M. D. A contribuição das compositoras brasileiras à canção e ao feminismo: entrevista com Carô Murgel. **Revista Música**, p. 300-309, 2019.
- SILVA, N. R. D. **O uso do jogo de cartas do universo transmidiático Pokémon sob a perspectiva das estruturas aditivas e multiplicativas**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 97. 2018.
- SILVA, R. D. F. **A transmídia na sala de aula: uma sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 370. 2022. (S586t).
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (SBC). **Diretrizes de ensino de computação na educação básica**. Relatório Técnico n. 001/2019. SBC: 2019.
- SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2a. ed. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- SOUZA, A. C. R. D.; SOUZA, M. J. B. D. Ensino de história, música popular brasileira e relações de gênero em sala de aula: perspectivas teóricas e metodológicas. **REVES - Revista Relações Sociais**, 02 ago. 2021. 10.
- SOUZA, A. L. B. R. D.; GOMES, M. D. S.; SILVA, V. P. D. A música e formação humana na educação básica: os estudos de gênero e os direitos humanos das mulheres para a formação integral. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Jul-Dez 2019. 59-78.
- SOUZA, R. E. S. **A educação do século XXI nas mãos da inteligência coletiva: narradores midiáticos nos reflexos dos narcisos digitais**. Universidade do Algarve. Algarve, p. 193. 2015.

TELLES-ALMEIDA, J. G. R. José Martí, Paulo Freire y Hugo Zemelman: la tecnología desde una educación emancipadora. **Revista Colombiana de Educación**, 2021. 249-268.

TILIO, R.; LOBO, V. Transmedia Pedagogical Material for Spanish Teaching in Brazil: Voices From Latin American Peripheries. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 59, n. 1, 2020. 78-98.

URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar**, Curitiba, 2004. 245-258.

VERSUTI, A.; SILVA, D. D. Transmídiação como uma escrita de resistência. **Linha Mestra**, Set-Dez 2017. 92-101.

VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. **Ecos - Revista Científica**, São Paulo, jan-mar 2019. 317-337.

WALSH, C. LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL: Entretejiendo caminos Pedagogías decoloniales.. In: WALSH, C. **Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013.

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA ASSINADA

**ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO AGEU MAGALHÃES**  
Estr. do Arraial, 3208 - Casa Amarela, Recife - PE

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “O discurso dos estudantes do ensino médio em relação aos feminismos na MPB através de narrativas transmidiáticas”, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Thelma Panerai Alves cujo objetivo é proporcionar debates e produções textuais e orais acerca do tema feminismo utilizando como recursos pedagógicos a música popular brasileira e a produção de narrativas transmidiáticas, no 3º Ano do Nível Médio desta escola.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora do compromisso de utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Local, em 03 / 03 / 2022.

Karla Almeida de Figueiredo

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

**Karla Almeida de Figueiredo**  
Gestora  
Mat: 256.792-4

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS)

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO*  
*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA*

*TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*  
**(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)**

*OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.*

Convidamos você \_\_\_\_\_, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **“O discurso dos estudantes do ensino médio em relação aos feminismos na MPB através de narrativas transmidiáticas”**.

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES (Endereço: Av. Luís Antônio de Araújo, 500, Sítio dos Pintos, 52171-130, cel. 81-988065727, e-mail: fabianabms@gmail.com) e está sob a orientação da Professora Dra. Thelma Panerai Alves, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Telefone: 81 9403-8222, e-mail: tpanerai@gmail.com.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** o trabalho de pesquisa será realizado durante as aulas de Língua Portuguesa, com a presença da professora titular. O objetivo é proporcionar debates e produções textuais e orais acerca do tema feminismo utilizando como recurso a música popular brasileira. Os alunos participantes participarão das atividades em sala de aula, durante as aulas. Os dados para a pesquisa serão coletados em entrevistas, questionários e atividades de produção textual realizadas em sala. Os trabalhos serão realizados em grupos ou individualmente, a depender a atividade proposta. Essa pesquisa terá duração de 6 (seis) meses.

**RISCOS:** podem ocorrer situações de incômodo ou insegurança ao relatar episódios pessoais ou escolares. Nesse caso, para eliminar os riscos, garantimos que o(a) estudante participante poderá deixar de narrar quaisquer acontecimentos ou responder quaisquer perguntas sem necessidade de dar justificativas para tal. Com relação ao sigilo da participação de estudante e à segurança dos dados e informações coletadas para pesquisa, asseguramos que não haverá identificação das pessoas que forem entrevistadas e que todos os materiais coletados nesta pesquisa (termos de consentimento, textos produzidos, gravações em vídeo e entrevistas) serão apagados da nuvem/rede após serem baixados e armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiana de Barros Monteiro Soares, no qual ficarão arquivados pelo período de 5 anos após o término da pesquisa.

**BENEFÍCIOS:** a pesquisa deverá contribuir para sua formação cidadã, além de permitir a aprendizagem, através do contato e da produção, de diferentes tipos textuais e mídias digitais. Para a sociedade, o estudo pretende contribuir com professores das áreas de humanidades através da proposta de uso de música popular brasileira e narrativas transmidiáticas como recurso para desenvolver temas ligados à área de cidadania

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, gravações, entrevistas, fotos, filmagens, textos), ficarão armazenados em um computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais (ou responsáveis legais) pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação

e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cephumanos.ufpe@ufpe.br](mailto:cephumanos.ufpe@ufpe.br)).**

---

Assinatura do pesquisador (a)

#### ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“O discurso dos estudantes do ensino médio em relação aos feminismos na MPB através de narrativas transmidiáticas”**, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) menor : \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO*  
*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) \_\_\_\_\_ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“O discurso dos estudantes do ensino médio em relação aos feminismos na MPB através de narrativas transmidiáticas”**.

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES (Endereço: Av. Luís Antônio de Araújo, 500, Sítio dos Pintos, 52171-130, cel. 81-988065727, e-mail: fabianabms@gmail.com) e está sob a orientação da Professora Dra. Thelma Panerai Alves, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Telefone: 81 9403-8222, e-mail: tpanerai@gmail.com.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que **rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias**.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** o trabalho de pesquisa será realizado durante as aulas de Língua Portuguesa, com a presença da professora titular. O objetivo é proporcionar debates e produções textuais e orais acerca do tema feminismo utilizando como recurso a música popular brasileira. Os alunos participantes participarão das atividades em sala de aula, durante as aulas. Os dados para a pesquisa serão coletados em entrevistas, questionários e atividades de produção textual realizadas em sala. Os trabalhos serão realizados em grupos ou individualmente, a depender a atividade proposta. Essa pesquisa terá duração de 6 (seis) meses.

**RISCOS:** podem ocorrer situações de incômodo ou insegurança ao relatar episódios pessoais ou escolares. Nesse caso, para eliminar os riscos, garantimos que o(a) estudante participante poderá deixar de narrar quaisquer acontecimentos ou responder quaisquer perguntas sem necessidade de dar justificativas para tal. Com relação ao sigilo da participação de estudante e à segurança dos dados e informações coletadas para pesquisa, asseguramos que não haverá identificação das pessoas que forem entrevistadas e que todos os materiais coletados nesta pesquisa (termos de consentimento, textos produzidos, gravações em vídeo e entrevistas) serão apagados da nuvem/rede após serem baixados e armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiana de Barros Monteiro Soares, no qual ficarão arquivados pelo período de 5 anos após o término da pesquisa.

**BENEFÍCIOS:** a pesquisa deverá contribuir para sua formação cidadã, além de permitir a aprendizagem, através do contato e da produção, de diferentes tipos textuais e mídias digitais. Para a sociedade, o estudo pretende contribuir com professores das áreas de humanidades através da proposta de uso de música popular brasileira e narrativas transmidiáticas como recurso para desenvolver temas ligados à área de cidadania

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, gravações, entrevistas, fotos, filmagens, textos), ficarão armazenados em um computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

---

Assinatura do pesquisador (a)

#### CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo **“O discurso dos estudantes do ensino médio em relação aos feminismos na MPB através de narrativas transmidiáticas”**, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) responsável: \_\_\_\_\_

Impressão Digital
----------------------

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):**

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO*  
*CENTRO DE EDUCAÇÃO*  
*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“O discurso dos estudantes do ensino médio em relação aos feminismos na MPB através de narrativas transmidiáticas”**.

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora FABIANA DE BARROS MONTEIRO SOARES (Endereço: Av. Luís Antônio de Araújo, 500, Sítio dos Pintos, 52171-130, cel. 81-988065727, e-mail: fabianabms@gmail.com) e está sob a orientação da Professora Dra. Thelma Panerai Alves, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Telefone: 81 9403-8222, e-mail: tpanerai@gmail.com.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da sua participação na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concordar em fazer parte do estudo, pedimos que **rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias**.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Você estará livre para decidir participar ou não desta pesquisa. Caso não aceite, não haverá nenhum problema, pois desistir é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para você, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** o trabalho de pesquisa será realizado durante as aulas de Língua Portuguesa, com a presença da professora titular. O objetivo é proporcionar debates e produções textuais e orais acerca do tema feminismo utilizando como recurso a música popular brasileira. Os alunos participantes participarão das atividades em sala de aula, durante as aulas. Os dados para a pesquisa serão coletados em entrevistas, questionários e atividades de produção textual realizadas em sala. Os trabalhos serão realizados em grupos ou individualmente, a depender a atividade proposta. Essa pesquisa terá duração de 6 (seis) meses.

**RISCOS:** podem ocorrer situações de incômodo ou insegurança ao relatar episódios pessoais ou escolares. Nesse caso, para eliminar os riscos, garantimos que o(a) estudante participante poderá deixar de narrar quaisquer acontecimentos ou responder quaisquer perguntas sem necessidade de dar justificativas para tal. Com relação ao sigilo da participação de estudante e à segurança dos dados e informações coletadas para pesquisa, asseguramos que não haverá identificação das pessoas que forem entrevistadas e que todos os materiais coletados nesta pesquisa (termos de consentimento, textos produzidos, gravações em vídeo e entrevistas) serão apagados da nuvem/rede após serem baixados e armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiana de Barros Monteiro Soares, no qual ficarão arquivados pelo período de 5 anos após o término da pesquisa.

**BENEFÍCIOS:** a pesquisa deverá contribuir para sua formação cidadã, além de permitir a aprendizagem, através do contato e da produção, de diferentes tipos textuais e mídias digitais. Para a sociedade, o estudo pretende contribuir com professores das áreas de humanidades através da proposta de uso de música popular brasileira e narrativas transmidiáticas como recurso para desenvolver temas ligados à área de cidadania

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os

responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, gravações, entrevistas, fotos, filmagens, textos), ficarão armazenados em um computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais (ou responsáveis legais) pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cephumanos.ufpe@ufpe.br](mailto:cephumanos.ufpe@ufpe.br)).**

---

(Assinatura da Pesquisadora)

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa **“O discurso dos estudantes do ensino médio em relação aos feminismos na MPB através de narrativas transmidiáticas”**, da qual participarei como voluntário(a).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

(Assinatura da Participante)

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO INICIAL – GOOGLE FORM

### Questionário Inicial

Olá,

Você foi convidado(a) a participar de uma pesquisa científica que está sendo desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Como pesquisadora, gostaria primeiramente de agradecer sua colaboração e engajamento nesse trabalho. Uma pesquisa não se faz só. É necessário o apoio e a participação das pessoas. Em segundo lugar, gostaria de tranquilizá-lo(s) sobre o sigilo dos dados informados. Seu nome, suas ideias e opiniões não serão expostas. Portanto, não se preocupe! Também é importante que você escreva o que realmente pensa e sente. Não existem respostas certas, nem erradas. E sua resposta sincera é muito importante para a pesquisa. Leia as perguntas com bastante atenção e responda-as com calma.

Conto com você! Vamos lá?

\* Indicates required question

---

1. Email \*

---

2. Qual o seu nome? \*

---

3. Quantos anos você tem? \*

---

4. Com qual gênero você se identifica? \*

*Mark only one oval.*

- cisgênero
- transgênero
- não-binário
- outro/ nenhum dos acima
- prefiro não informar

## Parte 2

5. Você gosta de música? \*

*Mark only one oval.*

Sim

Não

6. Pode citar alguns tipos de música que você gosta? (gênero musical, artista, banda) \*

---

---

---

---

---

7. O que te chama MAIS atenção nas músicas que você escuta? \*

*Mark only one oval.*

o ritmo/ a melodia

a letra

8. Você costuma prestar atenção nas letras das músicas que você escuta? \*

*Mark only one oval.*

Sim

Não

9. Qual o tema tratado nas músicas que você escuta? (Pode ser mais de um). \*

---

---

---

---

---

10. Você imagina a história da música quando está escutando? \*

*Mark only one oval.*

Sim

Não

11. Você gosta de gravar vídeos, fazer memes, editar imagens, gravar áudios com seu celular? \*

*Mark only one oval.*

Sim

Não

12. Quais redes sociais você mais usa? (pode marcar mais de uma) \*

*Check all that apply.*

Tik Tok

Instagram

Youtube

Facebook

Kwai

Whatsapp

LinkedIn

Snapchat

Twitter

Pinterest

Other: \_\_\_\_\_

13. Quais aplicativos você conhece que faz edição de imagem, vídeo, áudio? \*

---

---

---

---

---

### Parte 3

14. Você já ouviu alguma dessas colocações? (pode marcar quantas já ouviu) \*

*Check all that apply.*

- "o lugar de mulher é na beira do fogão"  
 "menino não chora"  
 "futebol é coisa de menino; meninas têm que ser delicadas".

15. O que você pensa dessas falas? \*

---

---

---

---

---

16. Quem dirige melhor? \*

*Mark only one oval.*

- homem  
 mulher  
 depende da pessoa

17. Por quê? \*

---

---

---

---

---

18. Quem cozinha melhor? \*

*Mark only one oval.*

- homem
- mulher
- depende da pessoa

19. Por quê? \*

---

---

---

---

---

20. Quem limpa melhor a casa? \*

*Mark only one oval.*

- homem
- mulher
- depende da pessoa

21. Por quê? \*

---

---

---

---

---

22. Quem cuida melhor dos filhos? \*

*Mark only one oval.*

- homem
- mulher
- depende da pessoa

23. Por quê? \*

---

---

---

---

---

24. Quem joga melhor videogames? \*

*Mark only one oval.*

- homem
- mulher
- depende da pessoa

25. Por quê? \*

---

---

---

---

---

26. Quem pilota melhor um avião? \*

*Mark only one oval.*

- homem
- mulher
- depende da pessoa

27. Por quê? \*

---

---

---

---

---

28. Quem é melhor em matemática? \*

*Mark only one oval.*

- homem
- mulher
- depende da pessoa

29. Por quê? \*

---

---

---

---

---

30. Já ouviu falar sobre empoderamento feminino? \*

*Mark only one oval.*

Sim

Não

31. O que você sabe sobre esse tema/ conceito? \*

---

---

---

---

---

32. Para você, o que é feminismo? \*

---

---

---

---

---

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

## ANEXO A – LETRA DA CANÇÃO ‘COM AÇÚCAR, COM AFETO’

Com açúcar, com afeto

Fiz seu doce predileto

Pra você parar em casa

Qual o quê

Com seu terno mais bonito

Você sai, não acredito

Quando diz que não se atrasa

Você diz que é um operário

Sai em busca do salário

Pra poder me sustentar

Qual o quê

No caminho da oficina

Há um bar em cada esquina

Pra você comemorar

Sei lá o quê

Sei que alguém vai sentar junto

Você vai puxar assunto

Discutindo futebol

E ficar olhando as saias

De quem vive pelas praias

Coloridas pelo sol

Vem a noite e mais um copo

Sei que alegre ma non troppo

Você vai querer cantar

Na caixinha um novo amigo

Vai bater um samba antigo

Pra você lembrar

Quando a noite enfim lhe cansa

Você vem feito criança

Pra chorar o meu perdão

Qual o quê

Diz pra eu não ficar sentida

Diz que vai mudar de vida

Pra agradar meu coração

E ao lhe ver assim cansado

Maltrapilho e maltratado

Como vou me aborrecer?

Qual o quê

Logo vou esquentar seu prato

Dou um beijo em seu retrato

E abro os meus braços pra você

Autor: Chico Buarque de Hollanda.

**ANEXO B - LETRA DA CANÇÃO 'MULHER DO FIM DO MUNDO'**

Meu choro não é nada além de carnaval  
É lágrima de samba na ponta dos pés  
A multidão avança como um vendaval  
Me joga na avenida que não sei qual é  
Pirata e Super Homem cantam o calor  
Um peixe amarelo beija a minha mão  
As asas de um anjo soltas pelo chão  
Na chuva de confetes, deixo a minha dor  
Na avenida, deixei lá  
A pele preta e a minha voz  
Na avenida, deixei lá  
A minha fala, minha opinião  
A minha casa, minha solidão  
Joguei do alto do terceiro andar  
Quebrei a cara e me livreí do resto dessa vida  
Na avenida dura até o fim  
Mulher do fim do mundo  
Eu sou e vou até o fim cantar  
Meu choro não é nada além de carnaval  
É lágrima de samba na ponta dos pés  
A multidão avança como um vendaval  
Me joga na avenida que não sei qual é  
Pirata e Super Homem cantam o calor  
Um peixe amarelo beija a minha mão  
As asas de um anjo soltas pelo chão  
Na chuva de confetes, deixo a minha dor  
Na avenida, deixei lá  
A pele preta e a minha voz  
Na avenida, deixei lá  
A minha fala, minha opinião  
A minha casa, minha solidão

Joguei do alto do terceiro andar  
Quebrei a cara e me livreí do resto dessa vida  
Na avenida dura até o fim  
Mulher do fim do mundo  
Eu sou, eu vou até o fim cantar  
Mulher do fim do mundo  
Eu sou, eu vou até o fim cantar  
Cantar, eu quero cantar até o fim  
Me deixem cantar até o fim  
Até o fim eu vou cantar  
Eu vou cantar até o fim  
Eu sou a mulher do fim do mundo  
Eu vou, eu vou, eu vou cantar  
Me deixem cantar até o fim  
La, la, la, la, la, la, la  
La, la, la, ia, la, la, la, ia  
Até o fim eu vou cantar  
Eu quero cantar  
Eu quero é cantar  
Eu vou cantar até o fim  
La, la, la, la, la, la, la, la, la, ia  
Eu vou cantar, eu vou cantar  
Me deixem cantar até o fim  
Me deixem cantar até o fim  
Me deixem cantar  
Me deixem cantar até o fim  
Autores: Alice Coutinho/ Romulo Froes.

**ANEXO C – LETRA DA CANÇÃO ‘MELHOR SOZINHA’**

Ei, ei  
Eu gosto tanto de você  
Mas isso tudo me dá  
Frio na barriga demais  
Longe de casa e dos meus  
Só tem você minha paz  
Mas eu não sei confiar  
Em ninguém até eu sei que você me quer bem  
Sei que tu quer me ganhar meu bem  
Sei que eu também não sou de ninguém  
Tu só me ganha no olhar no jeito de amar  
E tu ainda canta bem  
Sei que sempre que eu chamar 'cê vem  
Sei que sempre que eu pedir, tu tem  
Pra me dar amor logo toda manhã  
Baby me guarda que eu volto amanhã  
Você me guarda que eu também te guardo  
E me beija com a boca de hortelã  
Escreve mais um som que tu é tão bom  
Toda vez é pra mim quero mais um  
E eu não sou qualquer uma  
Tu não é qualquer um  
Eu sou bem melhor sozinha sabe  
Mas talvez tem um cantinho e cabe  
Um pouco quase nada  
Eu não sou de fazer sala  
Então pensa, então tenta  
Eu sou bem melhor sozinha sabe  
Mas talvez tem um cantinho e cabe  
Um pouco quase nada  
Eu não sou de fazer sala

Então pensa, então tenta  
Em ninguém até eu sei que você me quer bem  
Sei que tu quer me ganhar meu bem  
Sei que eu também não sou de ninguém  
Tu só me ganha no olhar no jeito de amar  
E tu ainda canta bem  
Sei que sempre que eu chamar 'cê vem  
Sei que sempre que eu pedir, tu tem  
Pra me dar amor logo toda manhã  
Baby me guarda que eu volto amanhã  
Você me guarda que eu também te guardo  
E me beija com a boca de hortelã  
Escreve mais um som que tu é tão bom  
Toda vez é pra mim quero mais um  
Eu não sou qualquer uma  
Tu não é qualquer um  
Eu sou bem melhor sozinha sabe  
Mas talvez tem um cantinho e cabe  
Um pouco quase nada  
Eu não sou de fazer sala  
Então pensa, então tenta  
Eu sou bem melhor sozinha sabe  
Mas talvez tem um cantinho e cabe  
Um pouco quase nada  
Eu não sou de fazer sala  
Então pensa, então tenta  
Eu sou bem melhor sozinha sabe  
Mas talvez tem um cantinho e cabe  
Um pouco quase nada  
Eu não sou de fazer sala  
Então pensa, então tenta

Autores: Carol Biazin / Douglas Moda / Luisa Sonza / Vinicius Leonard Moreira / Vitao.