



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

ELICIELMA SILVA GUIMARÃES

**EXPANSÃO DE NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS EM PERSPECTIVA
DECOLONIAL “Pantera Negra” : uma análise dos estudantes do Ensino Médio
sobre o filme**

Recife

2024

ELICIELMA SILVA GUIMARÃES

**EXPANSÃO DE NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS EM PERSPECTIVA
DECOLONIAL: uma análise dos estudantes do Ensino Médio sobre o filme
“Pantera Negra”**

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

Orientadora: Profa. Dra. Thelma Panerai Alves

Recife
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Guimarães, Elicielma Silva.

Expansão de narrativas transmidiáticas em perspectiva decolonial: uma análise dos estudantes do ensino médio sobre o filme pantera negra / Elicielma Silva Guimarães. - Recife, 2025. 159f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2024.

Orientação: Thelma Panerai Alves.

Inclui referências e anexos.

1. Narrativas transmidiáticas; 2. Decolonialidade; 3. Educação. I. Alves, Thelma Panerai. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ELICIELMA SILVA GUIMARÃES

**EXPANSÃO DE NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS EM PERSPECTIVA
DECOLONIAL: uma análise dos estudantes do Ensino Médio sobre o filme
“Pantera Negra”**

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

Aprovado em: 30/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Thelma Panerai Alves (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Catarina Carneiro Gonçalves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Raphael de França e Silva (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco - UPE

Esta pesquisa é dedicada a todas as mulheres da minha família, incluindo minhas ancestrais, àquelas de quem nunca ouvi falar, pois tiveram seus nomes, identidades e sonhos apagados pelo racismo. Reconheço que as carrego comigo a cada passo que dou em direção aos meus objetivos na vida. Dedico também à minha mãe, cujas palavras de incentivo amoroso sempre me impulsionaram, e em memória de minha irmã, Élbina Guimarães, com quem eu desejei compartilhar cada momento desta jornada de volta à sala de aula como aluna. Mesmo que não possamos estar juntas, sei que ela estaria muito feliz por mim. Dedico especialmente ao meu filho, Vini, por me ensinar sobre humanidade enquanto percorremos juntos esta jornada de maternidade atípica, por me mostrar que padrões são desumanizantes e que há sempre beleza para além deles. Também dedico este trabalho a todas as mães atípicas. Sei dos desafios, lágrimas e medos que enfrentamos, mas também sei dos sonhos e que todas nós somos merecedoras de realizá-los.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento é um pequeno gesto de reconhecimento do valor das pessoas que me cercam e da importância de suas ações, de suas palavras, existência e amor na minha vida. Nos dizeres de Freire, “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. E foi exatamente assim, desde o processo seletivo eu precisei aprender o caminho para a realização desse sonho. E como bênção, não por sorte, eu tive ao meu lado as melhores pessoas.

Agradeço ao meu companheiro e meu amor, Camilo Maia, por seu comprometimento em apoiar-me de todas as formas possíveis. Sua paciência e dedicação à nossa família foi o que tornou possível a minha presença nas aulas, o meu tempo de estudo e escrita. Esse momento também é seu. Agradeço profundamente à minha família, Guimarães e Maia, pelo amor, pela generosidade, pelas orações e pelos deslocamentos do Maranhão para Pernambuco, de Sergipe para Pernambuco. Vocês cuidaram de nós, em todos os sentidos, em momentos críticos. Muito obrigada. Sem vocês a caminhada teria sido ainda mais árdua.

Também quero agradecer a minha orientadora Thelma Panerai, por sua orientação, confiança e respeito. Sou feliz em dizer que você caminhou comigo nessa jornada. Obrigada pelos momentos de escuta e por me conduzir com leveza e esperança até esse momento. Agradeço também a todos os professores do Edumatec pela oportunidade de aprendizado em cada aula, pelos debates e contribuições nos seminários. Quero deixar registrada a minha gratidão aos colegas do mestrado pelas trocas de experiências e conhecimentos e apoio mútuo dentro e fora de aula.

Deixo registrado aqui meu agradecimento especial aos amigos: Mark Burr, por me dar aulas de inglês; a Ivanilson Santos, Nilson Valdevino, Mateus Queiroz, Matheus Toledo e Lucas França. Vocês foram os responsáveis por me ajudar no pós-operatório de Camilo, com a rotina de Vini, terapia, escola, passeio, em momentos em que eu precisava focar. O tamanho do gesto de cada um de vocês é a prova que é possível aquilombar. Também não poderia deixar de mencionar a Escola, na pessoa de sua coordenadora pedagógica e a professora de língua portuguesa, pela cooperação e apoio que me foi proporcionaram no campo de pesquisa. Por fim, o meu muito obrigado aos alunos do 2º ano A, do Ensino Médio

Técnico em Design. Inteligentes, humanos e criativos, foi um grande aprendizado conviver com vocês. Por fim, agradeço a Deus em suas variadas expressões e manifestações, que me manteve firme e consciente do seu cuidado. Te agradeço por tudo e por todos.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), na linha de pesquisa Educação Tecnológica. A questão da pesquisa busca saber como a narrativa transmidiática "Pantera Negra" contribui para a construção de uma perspectiva decolonial entre estudantes do Ensino Médio. Já existem pesquisas voltadas para o estudo das narrativas transmidiáticas em educação, no entanto, há indícios da necessidade de uma pesquisa voltada para a construção de sentidos éticos e ideológicos do uso da transmídia. Partindo desse contexto, temos como objetivo principal investigar como a narrativa transmidiática "Pantera Negra" contribui para a construção de uma perspectiva decolonial entre estudantes do Ensino Médio e, especificamente, identificar as percepções dos estudantes sobre a narrativa transmidiática em perspectiva decolonial a partir da sua audiência; descrever os saberes decoloniais advindos do processo de expansão de uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial elaborada por estudantes; e, finalmente, identificar as contribuições pedagógicas decoloniais geradas no processo de criação da expansão de uma narrativa transmidiática elaborada por estudantes. Apresentamos nossas primeiras reflexões a partir da compreensão do uso da narrativa para a cultura humana e de sua relação com a construção da realidade fundamentada em Bruner (2006). No que diz respeito aos conceitos de narrativa transmidiática, apresentamos as contribuições teóricas de Jenkins (2013) Massarolo (2014), Gosciola (2019) e Scolari (2018). Apoiadas neles, abordamos as narrativas transmidiáticas e a cultura participativa. Além disso, apresentamos a narrativa transmidiática da Marvel, Pantera Negra, como um fenômeno dessa modalidade narrativa. E, também, refletimos sobre o uso da transmídia em educação. Nesse sentido, tratamos do conceito de inteligência coletiva, de Lévy (2010), relacionando-o ao conceito de experiência, de Larrosa (2011). Os conceitos de colonialidade e decolonialidade estão fundamentados em Mignolo (2021), Quijano (2005), a partir dos quais abordamos os conceitos de decolonialidade do poder, do ser e do saber, o pensamento de fronteira, a geopolítica do conhecimento, e ainda decolonialidade do Ver, em Barriandos (2019). A educação e a pedagogia decolonial estão fundamentadas em Walsh (2017) e Freire (2007). A pesquisa iniciou-se com uma revisão sistemática da literatura para melhor compreensão do tema de pesquisa. Definido bem o tema, optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, e com procedimentos de pesquisa participante. Os instrumentos de coleta de dados são: observação participante, entrevista semiestruturada e as produções dos alunos. Os dados foram codificados de acordo com a metodologia dos Ciclos de Codificação, de Saldaña (2013), em duas etapas de codificação e analisados com apoio do software Atlas TI. Os resultados da pesquisa apontam para importantes contribuições pedagógicas como, por exemplo, a apreensão de uma compreensão decolonial, valorização histórica e cultural, produção de significado e o desenvolvimento de consciência ética decolonial.

Palavras-chave: Narrativas transmidiáticas. Decolonialidade. Educação.

ABSTRACT

This research was developed within the Graduate Program in Mathematical and Technological Education (EDUMATEC), specifically in the research line of Technological Education. The research question aims to determine how the transmedia narrative *Black Panther* contributes to the construction of a decolonial perspective among high school students. While there are existing studies on transmedia narratives in education, there are indications of a need for research focused on the construction of ethical and ideological meanings of transmedia use. In this context, our main objective is to investigate how the transmedia narrative *Black Panther* contributes to the construction of a decolonial perspective among high school students. Specifically, we aim to identify students' perceptions of the transmedia narrative from a decolonial perspective based on their audience; describe the decolonial knowledge arising from the process of expanding a transmedia narrative developed by students; and finally, identify the decolonial pedagogical contributions generated during the creation of an expanded transmedia narrative developed by students. We present our initial reflections based on the understanding of narrative use in human culture and its relationship with reality construction, as grounded in Bruner (2006). Regarding the concepts of transmedia narrative, we present the theoretical contributions of Jenkins (2022), Massarolo (2014), Gosciola (2019), and Scolari (2018). Building on their work, we discuss transmedia narratives and participatory culture, and present Marvel's transmedia narrative, *Black Panther*, as a phenomenon of this narrative modality. Additionally, we reflect on the use of transmedia in education. In this regard, we address the concept of collective intelligence, as proposed by Lévy (2010), relating it to the concept of experience by Larrosa (2011). The concepts of coloniality and decoloniality are grounded in Mignolo (2021) and Quijano (2005), from which we explore concepts such as decoloniality of power, being, and knowledge, border thinking, knowledge geopolitics, and decoloniality of vision, as discussed by Barriendos (2019). Decolonial education and pedagogy are based on Walsh (2017) and Freire (2007). The research began with a systematic literature review to better understand the research topic. Once the topic was well-defined, we chose a qualitative approach with exploratory and descriptive objectives, and participant research procedures. Data collection instruments include participant observation, semi-structured interviews, and student productions. The data were coded according to the Coding Cycles methodology by Saldaña (2013), in two coding phases, and analyzed with the support of Atlas TI software. The research results indicate significant pedagogical contributions, such as the development of a decolonial understanding, historical and cultural appreciation, meaning-making, and the development of decolonial ethical awareness.

Keywords: Transmedia narratives. Decoloniality. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	14
3	AS HISTÓRIAS E AS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS.....	24
3.1	CONTAR HISTÓRIAS E CONSTRUIR NARRATIVAS.....	24
3.2	AS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS E CULTURA DE CONVERGÊNCIA.....	31
3.3	A NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA PANTERA NEGRA.....	37
4	TRANSMÍDIA E EDUCAÇÃO.....	46
4.1	POSSIBILIDADES DO USO DA TRANSMÍDIA EM EDUCAÇÃO....	46
5	A PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	53
5.1	A OPÇÃO DECOLONIAL.....	53
5.2	EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	59
6	METODOLOGIA.....	69
6.1	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	70
6.2	CAMPO DE PESQUISA.....	75
6.3	ETAPAS DA PESQUISA.....	78
6.4	OS INSTRUMENTOS ESCOLHIDOS PARA A COLETA DE DADOS.....	83
6.5	MÉTODO DE ANÁLISE.....	85
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	94
7.1	PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO.....	94

7.2	ESTÉTICA E NARRATIVA.....	99
7.3	CONSCIÊNCIA ÉTICA.....	102
7.4	COMPREENSÃO DECOLONIAL.....	106
7.5	VALORIZAÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL.....	109
7.6	IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE.....	111
7.7	CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	115
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	124
	ANEXO A - IMAGEM DE PINTURA RUPESTRE DA CAVERNA DE LASCAUX.....	133
	ANEXO B - POEMA “A SAGA DE ZUMBI NO CONTINENTE AFRICANO”.....	134
	ANEXO C - POEMA “CANTARES DA UNIÃO”.....	135
	ANEXO D - POEMA “O LEGADO DE ZUMBI”.....	136
	ANEXO E - PRIMEIRAS VERSÕES DA NARRATIVA.....	137
	ANEXO F - EXPANSÃO DA NARRATIVA “PANTERA NEGRA”....	138
	ANEXO G - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	142
	ANEXO H - QR CODE DE ACESSO AO PODCAST “O LEGADO DE ZUMBI”.....	157

1 INTRODUÇÃO

Há pouco tempo, uma amiga que desenvolve um projeto sobre imagens mentais e narrativas ancestrais de mulheres negras e indígenas na América do Norte, entrou em contato comigo solicitando a história referente às minhas ancestrais. Eu teria que contar sobre minhas bisavós, avós e mãe, em um número x de páginas. Também teria que trazer à memória todos os detalhes que pudessem ajudá-la a compor um quadro de referências estéticas sobre quem sou eu, ou melhor, quem somos nós. A necessidade do resgate da memória familiar falou mais alto que o silêncio que eu encontrei. Tanto a busca por minha história quanto as coisas não ditas sobre ela estão relacionadas ao sentido de minha existência e identidade, pois eu, como a maioria das pessoas no Brasil, faço parte de um grupo de pessoas que teve sua identidade social e histórica corrompida pela colonialidade, partindo da criação da ideia de raça, conforme explica Quijano (2005).

Dessa forma, eu me reconheço como corpo-território, atravessado pelas minhas experiências e carente de decolonização. Reconheço, também, que assim como minha narrativa, as narrativas construídas em torno das diferenças produzidas pela colonialidade precisam ser problematizadas e, por isso, parte desta pesquisa gira em torno de dar sentido às narrativas e à decolonização de uma narrativa transmidiática.

Meu interesse por esse tema está fortemente ligado à tradição oral, por ter nascido no interior do Maranhão, sem luz, sem água e com tempo de sobra para sentar em roda e ouvir os mais velhos por longas horas. Jenkins (2022), ao falar sobre cultura participativa, contextualiza a força dos grupos engajados compartilhando saberes em torno do que lhes interessa, falando literalmente sobre o poder da fofoca. A cultura participativa depende desse interesse, dessa busca e da troca de saberes.

Minha outra relação com as narrativas está vinculada à época em que eu nasci. Acredito que todo mundo que nasceu na década de 1970 deve guardar na mente a emoção da televisão em cores, que chegou ao Brasil em 1972. A distância entre 1972 e o ano em que eu nasci é muito pequena. Então, lembro que eu e uma dezenas de rostinhos pequenos disputávamos um espaço na janela da casa do vizinho para assistir qualquer programação televisiva. O mundo narrativo sempre me prendeu a atenção e, como diz Scolari (2013), às vezes, o mundo narrativo torna-se

a própria história. E foi através do mundo narrativo de *Guerra nas Estrelas* que eu desejei ser uma viajante estelar.

As histórias de hoje não dependem mais de um canal exclusivo para serem contadas. O que chamamos de narrativa transmidiática é uma história contada através de diversas mídias, uma história não linear que depende do potencial de cada mídia por onde ela passa para se expandir. Esse modelo narrativo surgiu através da cultura de convergência, que alinha os meios de comunicação, a participação das pessoas e a inteligência coletiva em torno de um universo narrativo. A cultura de convergência, com sua capacidade interativa, desencadeou uma série de mudanças culturais em nossa sociedade, afetando não apenas as formas de comunicação, mas também os processos de criação e imaginação. Além disso, ela desempenha diversas funções e suas tecnologias estão naturalmente integradas aos espaços educacionais, favorecendo a produção e a autoria de conteúdos. No entanto, pesquisas indicam que o uso da tecnologia esvaziada da ética e da ideologia é uma questão pendente dentro das práticas educativas onde a tecnologia está inserida, e que, embora estudantes e escolas usem tecnologias em sala de aula, a competência reflexiva e crítica é pouco desenvolvida, de acordo com Ledesma (2019). Por esse motivo, acreditamos ser importante pensar fenômenos como as narrativas transmidiáticas a partir de um olhar crítico e, com essa finalidade, desenvolvemos a pesquisa **Expansão de narrativas transmidiáticas em perspectiva decolonial: uma análise dos estudantes do ensino médio sobre o filme "Pantera Negra"**. A partir disso, nos propomos a **investigar como a narrativa transmidiática "Pantera Negra" contribui para a construção de uma perspectiva decolonial entre estudantes do Ensino Médio**. E, em decorrência desse objetivo geral, ainda:

- a) Identificar as percepções dos estudantes sobre uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial a partir sua audiência;
- b) Descrever os saberes decoloniais advindos do processo de expansão de uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial elaborada por estudantes;
- c) Identificar quais as possibilidades pedagógicas decoloniais geradas no processo de criação da expansão de uma narrativa transmidiática elaborada por estudantes.

Para alcançar os objetivos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, com métodos de pesquisa participante, tendo por instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, observação participante e as produções dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola técnica estadual de Pernambuco com 19 alunos do Ensino Médio Técnico em Design, durante oito encontros. Os dados coletados em gravações de áudio foram transcritos e organizados para serem analisados pelos Ciclos de Codificação, de Saldaña (2013). Do processo de codificação, obtivemos sete categorias e, a partir da análise das categorias, pudemos identificar percepções importantes sobre ética, estética, sobre as questões de gênero, política e cultura.

As percepções dos estudantes ultrapassaram nossas expectativas porque não se limitaram à ficcionalidade da narrativa, nem à pretensa representatividade e decolonialidade que a história propõe representar. Eles fizeram uma leitura crítica e contextualizada na realidade e personificaram suas críticas na produção de expansão, dando à história novos sentidos e uma identidade nacional ao Pantera Negra como Zumbi dos Palmares. Com essa pesquisa, em diferentes momentos, testemunhamos a imersão de saberes decoloniais de valorização da cultura, da ancestralidade e da diversidade.

Quanto a sua fundamentação teórica, esta foi desenvolvida e organizada da seguinte forma: após a introdução, temos uma revisão de literatura e segue-se o terceiro capítulo, onde falamos sobre as primeiras histórias humanas, seus modos, seus significados e sua importância. A partir de Brito (2021) e Ryan (2020), vemos que narrar é humano, e que a sociedade humana sempre nos oferece meios para narrarmos. Ainda sobre a importância da narrativa, fundamentadas em Bruner (1991), apresentamos as características pelas quais a narrativa constroi a realidade. Em seguida, apresentamos o que são as narrativas transmidiáticas e seu funcionamento dentro de uma cultura de convergência que permite que estas histórias sejam contadas e se desdobram por diferentes meios. Nesse sentido, trazemos explicações sobre convergência, cultura participativa e inteligência coletiva e de como esses elementos juntos formam essa cultura. Este capítulo foi referenciado principalmente por Jenkins (2022), mas também por Massarolo (2014) e Gosciola (2019). Finalizamos o terceiro capítulo apresentando a narrativa transmidiática Pantera Negra, contando sobre sua origem, sua expansão e

importância como um fenômeno cinematográfico da Marvel, por trazer para as telas do cinema o primeiro super-herói negro.

No quarto capítulo, apoiados em Scolari (2018), Jenkins (2022) e Ledesma (2019), falamos sobre o uso de transmídia e educação, relatando algumas experiências e estudos sobre o tema, fortalecendo nosso entendimento sobre a relação e as possibilidades do uso pedagógico da transmídia na educação.

No quinto capítulo, baseando-nos em Quijano (2005) e Mignolo (2021), abordamos a questão da colonialidade, seus desdobramentos e consequências, através da colonialidade do ser, do saber, do poder e do ver. A partir disso, estendemos nossa reflexão sobre a necessidade de uma ruptura com a lógica colonial, propondo a decolonialidade como perspectiva crítica, e como proposta epistêmica para uma educação e pedagogia decolonial, conforme Walsh (2017) e Freire (2005), que compreendem a educação como prática que parte do lugar físico e simbólico dos educandos, com eles e por eles, e não para elas. Uma prática intencionalmente descolonizadora, que busca questionar e superar as estruturas opressoras enraizadas na colonialidade.

No sexto capítulo, apresentamos a metodologia, seus instrumentos, métodos e etapas que precisamos percorrer para que a pesquisa se concretizasse.

O sétimo capítulo da pesquisa diz respeito às análises dos dados, que foram categorizados e forneceram resultados sobre identidade e representatividade, consciência ética, compreensão decolonial, valorização histórica e cultural, estética e narrativa e produção de significado. Estes dados foram analisados tendo sempre em mente os fundamentos da pesquisa e com apoio das vozes dos participantes, e de suas produções.

O oitavo e último capítulo é o que trata das considerações finais do estudo e, nele, discorremos sobre seus resultados, como a construção de novos sentidos a narrativa, o desenvolvimento de saberes referentes à decolonialidade, subjetividades, e conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira. Também apresentamos os desafios da pesquisa, seus pontos principais, sua relevância e outras possibilidades que emergiram da mesma, esperando com isso contribuir para ampliação do tema ainda tão pouco estudado.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Os estudos sobre transmídia estão majoritariamente restritos ao campo de estudos de mídia e comunicação. Por ser um tema ainda pouco investigado em outras áreas, encontrar pesquisas totalmente dedicadas à relação transmídia/decolonialidade dentro do escopo da educação, é algo próximo ao inédito. Por isso, a contextualização teórica do problema, através de uma revisão de bibliografia, precisou considerar correlações temáticas e a fragmentação do tema partindo do enunciado, para que isso ajudasse a tecer um maior entendimento sobre o objeto de pesquisa e sobre o que tem sido estudado.

Nossa busca foi realizada em dois bancos de dados de Língua Portuguesa: a Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Os critérios de inclusão e exclusão utilizados foram: a) que os textos fossem escritos em Língua Portuguesa; b) com um recorte temporal de sete anos, de 2015 a 2022; c) que estivessem relacionados com educação, área e campo; d) nas categorias de teses e dissertações. Para as buscas, usamos os seguintes descritores inseridos individualmente: transmídia e decolonialidade; narrativas digitais e decolonialidade; transmídia e educação; e educação e decolonialidade. Buscou-se também fazer a leitura dos objetivos de cada pesquisa e suas conclusões, a fim de encontrar indicações das contribuições da transmídia e decolonialidade. Escolhemos proceder assim, porque entendemos que a transmídia pode ser interpretada como um recurso didático e a decolonialidade como o conteúdo problematizador da prática.

Quadro 1 - Descritores e títulos selecionados

DESCRITOR: Transmídia e decolonialidade		
TIPO	REPOSITÓRIO	TÍTULO
0	0	0
DESCRITOR: Transmídia e Educação		
TIPO	REPOSITÓRIO	TÍTULO
Dissertação	RCAAP	FRANÇA, Patrícia Gallo de. Aprendizagem Transmídia na Sala de Aula: Potencialidades de Letramento Midiático.

		Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2015.
Dissertação	RCAAP	GALLO JUNIOR, José Antonio. A narrativa transmídia como proposta metodológica para educação de ensino médio: um modelo aplicado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2016.
Dissertação	RCAAP	MELO, Paulo Henrique de. Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones. Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2019.
Tese	RCAAP	GOMES, Gustavo da Silva Eber. Perspectiva e processos dos aprendentes do primeiro ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.
Dissertação	RCAAP	SANTOS, Maribel dos. Competências transmídia: entre usos e percepções dos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju-SE. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2020.
Dissertação	RCAAP	FALCÃO, Bárbara. Produção de narrativas transmídia, no ensino de língua portuguesa para o nono ano. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2021

DESCRIPTOR:
Decolonialidade e Educação

TIPO	REPOSITÓRIO	TÍTULO
Dissertação	BDTD	NUNES, Pâmela Vieira. Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial na educação em ciências. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.
Dissertação	BDTD	CERQUEIRA, Jacqueline Nogueira. Sarau literário na escola numa perspectiva decolonial. Universidade Federal do Estado da Bahia. Salvador, 2020.

DESCRIPTOR:
Narrativas digitais e decolonialidade

TIPO	REPOSITÓRIO	TÍTULO
Dissertação	BDTD	NUNES, Hariadi Borba. <i>Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapatas, os viado, as bixa!":</i> narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaçotempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os primeiros descritores de busca usados foram *transmídia* e *decolonialidade*, e apresentaram um total de zero pesquisas em ambos os repositórios, RCAAP e BDTD. Em seguida, incluímos os descritores *narrativas digitais* e *decolonialidade*, obtendo um total de zero pesquisas do RCAAP e dezesseis (16) pesquisas na BDTD, sobrando apenas uma (1) após a análise, que consistiu em verificar se o tema da pesquisa tinha alguma relação com educação ou prática educativa.

Os descritores *transmídia* e *educação* apresentaram trinta (30) pesquisas na BDTD e trinta e seis (36) no RCAAP. Analisadas as proximidades das pesquisas apresentadas com o nosso objeto de investigação, sobraram seis (6) pesquisas. Nessa etapa, observamos que as pesquisas escolhidas se repetiam nos repositórios.

A última consulta foi realizada com os descritores *educação* e *decolonialidade*, que apresentou um total de trinta e seis (36) dissertações e, entre essas, duas foram selecionadas.

Desde o início da revisão da literatura, a prioridade foi encontrar pesquisas que relacionassem *transmídia* e *decolonialidade*, mas, dada a dificuldade, foi preciso usar temas próximos ao nosso, na intenção de encontrar alguma pesquisa voltada para as práticas em sala de aula, problematizadas a partir da perspectiva decolonial para, então, compreender como a perspectiva decolonial está sendo usada e a partir de quais recursos didáticos. À medida que os descritores avançavam, percebemos que quando se trata de *decolonialidade*, as pesquisas ainda estão pautadas na questão de identidade e cultura, relações étnico-raciais e educação informal. Por isso, tentamos em nossa busca encontrar pesquisas o mais próximas possíveis da sala de aula, que tivessem como meta o desenvolvimento de uma narrativa decolonial.

Compreendemos que pesquisa alguma parte do zero, por isso buscamos, a partir da revisão de literatura, demonstrar que os resultados, ainda que de temas não correlatos, podem ser complementares a certos aspectos pretendidos da nossa pesquisa, conforme explica Lakatos (2003). A citação das principais conclusões às quais outros autores chegaram nos permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições e reafirmar caminhos. Assim, buscamos pesquisas que tratem do que é possível aprender e que apresentem contribuições e possibilidades no que se refere ao uso de narrativas transmidiáticas em educação.

Temos aqui nosso quadro de busca e em seguida uma explanação sobre as pesquisas encontradas:

Quadro 2 - Busca e seleção de pesquisas

Descritores	Total	BDTD	RCAAP	Selecionada
Transmídia e decolonialidade	0	0	0	0
Narrativas digitais e decolonialidade	16	16	0	1
Transmídia e educação	54	6	6	6
Educação e decolonialidade	36	17	19	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A tese de França (2015), *Aprendizagem Transmídia na Sala de Aula: Potencialidades de Letramento Midiático*, teve como principal objetivo investigar a aprendizagem transmídia como uma abordagem pedagógica de letramento midiático entre professores e alunos das séries finais da educação básica pública, no estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa desenvolveu-se em dois momentos: o primeiro, com levantamento de informações sobre o uso das tecnologias e mídias no processo de ensino e aprendizagem, investigando alunos e professores por meio de entrevistas e questionário; e, num segundo momento, com uma intervenção pedagógica formativa na escola-campo de pesquisa, com o objetivo de realizar uma experiência educativa apoiada nos princípios da aprendizagem transmídia. Os dados foram analisados por unidades relacionais, considerando o uso das tecnologias e mídias. Alguns dados da pesquisa feita com os alunos foram cruzados com os dos professores, na tentativa de fornecer aos professores informações sobre os usos e percepções acerca de métodos de aprendizagem com a utilização das tecnologias e mídias. Como resultado, foi constatado que a falta de letramento midiático do professor impossibilita mediar o letramento midiático do aluno, com o uso de tecnologias e mídias em sala, fazendo do livro didático seu principal suporte. Quanto aos alunos, estes buscam as mídias por iniciativa própria.

Em suas considerações finais, a pesquisadora afirma que a adoção da transmídia promove exploração e extensão do objeto de conhecimento, possibilitando o engajamento e motivação para saber além do que é dado pelo professor. Outra informação importante é a relação, por meio da aprendizagem transmídia, entre o objeto de conhecimento e as demandas socioculturais, criando

uma dinâmica entre a escola e o mundo, possibilitando aproximar a escola das práticas socioculturais dos alunos. Ela ainda enfatiza que a função do letramento midiático é propiciar um aprendizado acerca de acessar, produzir e analisar conteúdo de mídia, de forma consciente, ativa e criativa, atuando através delas. Isso, ao nosso ver, está diretamente relacionado com as pretensões desta pesquisa que, ao fazer uso de uma narrativa transmidiática para a construção de uma perspectiva decolonial entre estudantes do Ensino Médio, almeja o desenvolvimento da criticidade do aluno.

Na pesquisa *Narrativa Transmídia como proposta de metodologia para a educação de ensino médio: um modelo aplicado*, Gallo Junior (2016) parte do reconhecimento de que professores e gestores são imigrantes digitais que adotam as tecnologias, enquanto os alunos são nativos digitais imersos nas tecnologias, e essa condição afeta a forma como as tecnologias são adotadas dentro e fora da escola. Além da necessidade de inovação pedagógica, ele propõe um modelo para aplicação da narrativa transmídia como um recurso metodológico para o Ensino Médio que possibilite a integração entre o cenário que envolve a atual geração e os conceitos da educação contemporânea. O pesquisador utiliza os dados levantados e outras informações decorrentes da pesquisa, por meio das técnicas de desenvolvimento de projetos transmídias, de Robert Pratten (2011), para a modelagem e criação de um modelo de aplicação da narrativa transmídia dentro do contexto de aulas.

A modelagem apresentada na pesquisa partiu da disciplina da Língua Portuguesa e Literatura, através da leitura do livro *Lisbela e o prisioneiro* como texto para transmídiação. Apresenta, como um dos principais resultados, o engajamento dos alunos, dentro e fora do espaço escolar, a criação de novas histórias e maior conectividade entre eles, transformando-os em personagens e participantes do processo narrativo, além de evidenciar que o desenvolvimento de um modelo de narrativa transmidiática para fins educativos pode perfeitamente se adequar às necessidades narrativas de cada escola, desde que se crie um ambiente integrado para o gerenciamento, negociação e criação. Nesta pesquisa, identificamos uma proximidade de intenções com nossa pesquisa quanto ao reconhecimento da importância de debates sobre a contemporaneidade e sobre a preocupação com a inserção do aluno e a valorização de seus saberes. Dessa forma, estamos de acordo com o pesquisador quando conclui que a criação e expansão de uma

narrativa transmidiática decolonial apresenta um modelo narrativo que contribui para a compreensão da contemporaneidade e favorece na escuta das vozes dos estudantes.

No estudo de Melo (2019), *Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones*, o pesquisador parte da hipótese de que os recursos tecnológicos disponíveis na rede são capazes de produzir conteúdo, ensinar e aprender colaborativamente, propondo, por intermédio das narrativas transmidiáticas, compreender de que forma a transmídia, através dos princípios que a constituem, reconfiguram e ressignificam as narrativas e o próprio ato de narrar. E, também, como essas reconfigurações podem servir como estratégias didáticas para envolver alunos e professores em um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e significativo. Os dados foram levantados por meio da audiência de episódios da série *Game of Thrones* e por meio de interações guiadas em grupos focais, tendo como resultado uma maior participação e envolvimento da comunidade escolar com a temática pesquisada. Foi um estudo importante também para o entendimento de como a transmídia reconfigura e ressignifica a narrativa e o próprio ato de narrar, oferecendo muitas portas de acesso ao discurso narrativo, manifesto através de linguagens diversas, da colaboração e de múltiplos olhares. É um estudo que apresenta uma abordagem metodológica que se aproxima do que queremos desenvolver, com produções de narrativas, descrição do processo de produção e o uso dos princípios transmidiáticos. No entanto, a análise dos percursos e das produções é realizada por meio de uma metalinguagem, e não teve por objetivo desenvolver um conhecimento teórico e crítico no processo de produção das narrativas, como propomos fazer, relacionando as narrativas transmidiáticas com a perspectiva decolonial.

O estudo *Perspectivas e processos dos aprendentes do 1ª ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas*, de Gomes (2019), parte do pressuposto de que as escolas, em seus sistemas, ainda produzem conhecimentos restritos à conteúdos, sem considerar os alunos enquanto aprendentes. Elas tampouco utilizam tecnologias digitais para o processo de mediação da aprendizagem. A pesquisa teve por objetivo compreender as perspectivas e processos dos aprendentes ao produzirem narrativas transmídias baseadas em conteúdos matemáticos, especificamente função, através de aulas disciplinares, transversais, problematizações, contextualizações, objetivando, ainda, identificar as

transformações que ocorrem nas produções de narrativas transmidiáticas no processo de convergência, analisando os tipos de colaboração que surgem da cultura participativa e da inteligência coletiva presentes no experimento. Para alcançar esses objetivos, foi proposto à turma a realização de narrativas transmidiáticas, partindo de um dos conteúdos da disciplina de matemática. Os estudantes puderam escolher temas correlatos ao conteúdo proposto. Os temas escolhidos partiram da realidade social dos estudantes e o processo de construção de narrativas transmidiáticas deu-se através da pluralidade de mídias. A partir disso, assim como em nossa pesquisa, foram mapeadas as ações dos estudantes em cada momento de intervenção, para construir um mapa, dentro do método cartográfico, do percurso dos sujeitos. Entre as muitas contribuições da pesquisa destacamos a compreensão do que vem a ser transmídia e transmidiação, e as compreensões dos sujeitos quanto ao processo de interdisciplinaridade, partindo dos temas transversais, da contextualização e da problematização dos conteúdos.

Por fim, a pesquisa chama a atenção para pontos que podem ser desenvolvidos em outras pesquisas e que merecem atenção: as narrativas transmidiáticas não se limitam apenas ao processo de produção, mas às construções cognitivas, práticas inovadoras e aos novos meios de aprendizagem; que a expansão do universo transmidiático, o compartilhamento e a colaboração constroem novos significados para as narrativas; e que a construção de narrativas transmidiáticas, quando pensada de forma significativa, pode favorecer o debate de temas importantes da sociedade e das subjetividades.

A pesquisa *Competências transmídia: entre usos e percepções dos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju-SE*, desenvolvida por Santos (2020), partiu da hipótese de que os novos modelos comunicacionais demandam novas formas de ser, estar e agir, inclusive no ambiente escolar. Tendo como referência os principais aspectos da abordagem cognitivista do *Projeto Transmedia Literacy* (2018b), buscou-se compreender como os estudantes estão consumindo, produzindo, compartilhando, criando e aprendendo em ambientes digitais. O objetivo principal foi mapear as competências transmidiáticas presentes no processo de escolarização dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. As etapas da pesquisa se desenvolveram por meio de um processo seletivo: na primeira etapa do processo, os alunos preencheram um formulário on-line que foi avaliado em profundidade para o conhecimento de usos e percepções das mídias por parte dos

estudantes; na segunda etapa, para o reconhecimento, criaram um roteiro para um programa de rádio, ambos seguido de atividades propostas em sala. Como resultado, confirmou-se a hipótese de que os estudantes fazem uso de variados artefatos midiáticos contemplando diversas competências apresentadas no *Projeto Transmedia Literacy* (2018), e apontando para a importância de se oferecer oportunidades que promovam a criatividade e a participação ativa dos estudantes com a inserção das TICs, visto que já existe um movimento transmidiático na escola pública, independente da relação limitante técnico-pedagógico-tecnológico. Por fim, afirma que a efemeridade das tecnologias não evita que elas promovam alterações nos usos e percepções, nas formas de ser e estar dos que interagem com elas, dentro e fora do ambiente escolar, o que, ao nosso ver, reafirma a importância do objeto central da nossa pesquisa, que propôs a desenvolver conhecimento e saberes decoloniais, e, consequentemente, problematizar o uso das tecnologias para fomentar competências relacionadas às ideologias e os valores, que inclusive são citados no *Projeto Transmídia Literacy* (2018), mas que são marginalizados (Ledesma, 2019).

A pesquisadora Falcão (2021) desenvolveu a pesquisa *Produção de narrativas transmídia, no ensino de língua portuguesa para o nono ano*, que teve por objetivo criar uma estrutura para narrativa transmidiática em perspectiva crítica, que pudesse ser usada em diferentes contextos de ensino e que ao mesmo tempo servisse para diferentes assuntos da língua portuguesa. A proposta foi desenvolvida com alunos de uma escola municipal de São Paulo, que desenvolveram um conjunto de atividades pedagógicas para compor uma estrutura narrativa que pudesse ser usada em diferentes contextos de ensino e que ao mesmo tempo servisse para diferentes assuntos da língua portuguesa. Usando o método de pesquisa-ação, a pesquisadora fez um extenso preparo com os estudantes, para que estes pudessem participar de todos os processos, desde a escolha da realização de textos e materiais até a execução do projeto transmidiático em grupos de trabalho. Realizou observações e análise dos textos verbais e multimodais, e o resultado indicou que além de desenvolverem as habilidades necessárias para a disciplina da língua portuguesa, os estudantes desenvolveram habilidades de negociação, participação e autoria, e dentro do processo se apresentaram de forma crítica. A pesquisa de Falcão (2021) serve de referência pela possibilidade de desenvolver uma prática imersiva de produção de narrativa transmídia onde os alunos participam, criam e

analisam o resultado da participação, indo além dos conteúdos de construção de sentido sobre o processo de aprendizagem.

A pesquisadora Nunes (2019), em sua pesquisa *Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapatas, os viado, as bixa!": narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaçotempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes*, partindo do conceito de juventude e sexualidades ciborgues, e observando que os alunos, em consonância com extensores digitais, plataformas on-line, redes sociais, avatares, e altamente conectados às tecnologias digitais, dilatam suas possibilidades de existência, reescrevendo trajetórias sobre si, seus gostos, vontades, e desejos (Nunes, 2019). O objeto de pesquisa é a análise do espaçotempo recreio e tudo que ele produz a partir de um olhar feminista decolonial e das tecnologias como uma possibilidade de expansão desse espaçotempo. Esta pesquisa não trata de forma específica o tema do feminismo, contudo, a confirmação de que as tecnologias servem como extensores da existência dos alunos para ajudá-los a construir uma nova narrativa sobre si e da relação afinada dos alunos com as tecnologias que lhes atravessam dentro e fora do espaço tempo escolar, serve-nos de referência, tendo em vista que a proposta da pesquisa pode proporcionar reconfigurações e reinserções narrativas partindo de um lugar decolonizado.

A pesquisadora Cerqueira (2020), a partir de uma abordagem pós-crítica na pesquisa em educação, desenvolvida por ela, de título *Sarau literário na escola numa perspectiva decolonial*, buscou compreender como os saraus literários compõem o espaço da literatura na sala de aula, formando leitores na perspectiva de uma prática libertadora, teorizada por Freire (2007). Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram estudantes mulheres de uma escola no Recôncavo Baiano, e a justificativa da pesquisadora é a intenção de viabilizar vozes femininas e demarcar o lugar político e existencial dessas mulheres, que são continuamente silenciadas. Os saraus foram elaborados dentro de uma perspectiva decolonial e, como resultado, a pesquisadora aponta a possibilidade de inserção de uma literatura atual não canônica e enraizada na vivência da comunidade, o estímulo à performance para a autoestima e empoderamento dos sujeitos, assim como a possibilidade de subverter modelos metodológicos tradicionais a partir de uma pedagogia do sarau.

Por sua vez, a pesquisa de Nunes (2020), *Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial na educação em ciências*, teve como objetivo

promover a construção e autoria discursiva entre estudantes da educação de jovens e adultos com base em uma perspectiva decolonial. Para tanto, foi realizada uma proposta discursiva em forma de oficina cujo tema era plantas, visando a construção do discurso e texto. Foram realizados quatro encontros com o objetivo de identificar os usos e sentidos do conhecimento sobre as plantas e concepções hegemônicas sobre ciência e o uso das plantas. A produção textual foi inspirada nas escritas de escrevivências, conforme Evaristo (2020), e foram analisadas a partir da análise de discurso. Como resultado, a pesquisadora destaca o resgate dos saberes sobre as plantas, as memórias relacionadas a elas, e a repetição de discursos hegemônicos sobre saúde, remédio e seus sentidos. Ambas as pesquisas se preocuparam em descolonizar as narrativas por meio das vozes dos sujeitos de pesquisa.

Por fim, esses foram os resultados obtidos com a revisão de literatura realizada, que indicam que a transmídia já está inserida no contexto educacional por intermédio dos alunos e de suas interações, e que a mesma tem contribuições a oferecer aos processos educacionais, sendo preciso problematizar, significar e pensar em modelos de aprendizagem mais inclusivos e democráticos.

3 AS HISTÓRIAS E AS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS

Neste capítulo, abordamos o sentido da narrativa na construção da nossa realidade, sua importância e significado, assim como suas modalidades. A seguir, abordamos as narrativas transmidiáticas, suas características e seu funcionamento dentro de uma cultura de convergência. Por fim, trazemos a narrativa transmidiática da Marvel, Pantera Negra, para exemplificar o fenômeno e seu poder representativo.

3.1 CONTAR HISTÓRIAS E CONSTRUIR NARRATIVAS

Para exemplificar quão remoto é o hábito de contar histórias, retrocedamos ao nosso ancestral mais distante, ilustrando sua narrativa nas paredes. Os criptogramas e as imagens, quando articulados, formam uma cadeia de sinais que funcionam como um texto e constituem uma história que retrata desde o cotidiano, uma cultura ou uma jornada. As narrativas rupestres, se assim podemos chamá-las, registram até mesmo aspectos da revolução cognitiva ocorrida em nós, quando partimos da necessidade de comunicar informações para a subjetivação da nossa existência, conferindo às imagens um significado para além de sua representação.

Como evidenciado pelas pinturas da caverna de Lascaux, lendas, mitos, deuses e percepções da espiritualidade aparecem nas gravuras na parede, contando, segundo Harari (2020), nossas primeiras narrativas ficcionais. A partir dessa mudança de perspectiva, nós não apenas criamos coisas, nós as imaginamos.

Muito do conhecimento que temos sobre este período da história humana é revelado por meio dessas imagens e suas interpretações. A ausência de escrita não nos impediu de formular suposições sobre quem eram, como viviam e quais eram as preocupações de nossos ancestrais mais distantes. Isso ocorre porque, ao examinarmos minuciosamente uma imagem em diferentes níveis, aquilo que está presente e ausente nos permite atribuir uma variedade maior de significados (Square, 2014). Nesse sentido, temos como exemplo as imagens produzidas por desenhistas e pintores das expedições expansionistas dos séculos XV e XVI, que, com a finalidade de fazer conhecer e divulgar suas “novas descobertas geográficas e humanas”, incluíram em suas expedições desenhistas e pintores habilidosos em

reforçar as narrativas estereotipadas sobre as sociedades encontradas, gerando uma visualidade também distorcida sobre eles. Com o passar do tempo, os relatos foram substituídos por imagens e perpetuou-se, no imaginário coletivo, a partir dessas imagens, a narrativa da descoberta do outro, da sua diferença como inferior e conseqüentemente sua desumanização. Dessa forma, podemos dizer que a imagem é uma narrativa poderosa, que pode contar uma história como também despertar diversas versões e interpretações narrativas.

Criar versões narrativas está no cerne de outro modelo narrativo, anterior à escrita: a cultura oral. Nela, podemos identificar a importância do imaginário coletivo na origem das narrativas populares, as quais não podemos identificar a autoria, pois resultam de uma produção coletiva, secular e, às vezes, até milenar, que, por sua natureza, estão sempre se modificando ao sabor das vozes que as enunciam e dos ouvidos que escutam (Brito, 2021). Das comunidades ameríndias, comunidades rurais, ribeirinhas e remanescentes de quilombos, aos poetas, trovadores, repentistas e cantadores, todos estes desenvolvem e preservam conhecimentos por meio de narrativas. Entre eles, predominam as formas orais de comunicação e a cultura é transmitida por meio da oralidade, podendo ser falada ou cantada.

As experiências transmitidas de pessoa para pessoa são as fontes das quais se alimenta a tradição do narrador (Benjamin, 1987). É o que acontece em diversas regiões do continente africano, a preservação das histórias e da memória do povo está sob a responsabilidade dos Griots. Uma dinastia educada coletivamente e preparada desde crianças para exercer funções como a de contadores, oradores e historiadores. As narrativas griots podem ganhar contornos performáticos, pois, ao narrar as histórias, contos e poesias épicas, os griots fazem uso de técnicas linguísticas orais, físicas e musicais para educar, encorajar e alimentar a memória do povo a partir da sabedoria e do conhecimento acumulados em sua memória ao longo de suas vidas (Brito, 2021). Em África, popularmente se diz que quando morre um idoso, toda uma biblioteca de conhecimentos morre com ele.

Tal qual os Griots, Aedos e Rapsodos gregos eram narradores portadores do conhecimento mítico. Eram responsáveis por cantar e encenar as histórias dos antepassados gregos, com a finalidade de ensiná-las e preservá-las. Os mitos ou narrativas gregas representavam a cosmovisão da cultura grega. Nelas, podia-se acessar o saber religioso, político e social. Mesmo com a difusão da escrita, a cultura oral representada nas histórias e narrativas manteve-se como forma de

transmissão e acesso ao conhecimento. Um exemplo disso foi a difusão de grandes narrativas fundantes, como é o caso das narrativas cristãs, que, devido às pessoas não terem acesso à escrita e à leitura, as histórias bíblicas foram difundidas oralmente durante os sermões, encenadas ou ilustradas em pinturas e vitrais, esculturas, e até inspiraram o fenômeno interativo da Via Sacra, onde peregrinos reviviam a paixão de Cristo enquanto seguiam um itinerário fixo pontuado por capelas (Ryan, 2020).

Dos primeiros registros imagéticos às tradições anteriores à escrita ou antes da difusão da escrita e da leitura, nós, humanos, narramos. Fazemos isso em todos os momentos históricos e em todas as sociedades, e essa experiência não depende exclusivamente de gênero. Imagens, linguagens, textos escritos, todas essas possibilidades narrativas coexistem e são utilizadas por nós. Narramos por diversos meios, para demarcar um tempo, para transmitir conhecimento, para contar uma história, para preservar a memória e para dar sentido à nossa existência, visto que narrar é uma matriz do nosso pensamento e uma condição para a humanização de nossa espécie. Dada a importância do ato de narrar e da narrativa na cultura humana, criamos algumas concepções sobre o que são narrativas para uma melhor compreensão de sua importância e significado.

As primeiras acepções dizem respeito ao significado de narrativa relacionada ao conceito de história (Le Goff, 1990), compreendendo a história como uma ciência sobre a qual se indaga e testemunha, parte de um relato, a narração daquele que pode dizer “ Eu vi, senti”. E também que a história constitui-se de uma série de acontecimentos, que requer narração. A história seria então uma narração verdadeira ou falsa, com base na "realidade histórica" ou puramente imaginária. Essa compreensão também é defendida por Bruner (1991), ao afirmar que os feitos de uma sociedade produzem histórias e que essas histórias produzem narrativas, tanto reais quanto ficcionais com base na realidade histórica.

Neste sentido, podemos dizer que a narrativa é o elo de ligação entre o povo e sua história. Nela está vinculada sua memória e identidade, sendo representativas dessa sociedade e reconhecidas como parte delas. Tal qual compreende Hall (2006), as narrativas fornecem uma série de histórias, imagens, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam nossas experiências compartilhadas, e que, como membros de uma sociedade, partilhamos essas narrativas e seus significados e nos conectamos através delas.

Assim como a narrativa dá sentido à sociedade, a sociedade confere sentido à narrativa, pois há uma forte influência da cultura de cada sociedade na produção da narrativa. Elas são resultado das experiências históricas e culturais das sociedades que as contam e estão profundamente enraizadas nas experiências. A partir disso, temos a compreensão de narrativas como uma rede de signos com sentidos sociais, culturais e/ou históricos particulares, que se movimentam temporalmente, causalmente ou de outra forma socioculturalmente reconhecível, utilizando-se de recursos simbólicos sociais, culturais e históricos particulares, e que funcionam dentro deles (Squire, 2014).

A busca por compreender e interpretar as narrativas dentro da cultura humana, possibilitou que os estudos vinculados a elas não se limitassem exclusivamente ao que chamamos de cultura escrita ou à estrutura e interpretação literária. Considerando que tudo é narrativa, buscamos entender a narrativa como instrumento mental de construção da realidade (Bruner, 1991).

Para Brockmeier (2003), narrativas são representações da realidade fortemente influenciadas pelos processos socioculturais. Segundo ele, a história e seus interlocutores estão interligados por uma base histórico-cultural de produção de narrativas que entrecruzam formas linguísticas convencionais com o repertório local de narrativas e um cenário cultural mais amplo de ordens discursivas fundamentais, que determinam quem conta qual história, quando, onde e para quem. Nesse sentido, a produção narrativa é apoiada por ferramentas culturais que dependem de conhecimento e que intermediam nossas representações da realidade.

Sobre isso, Bruner (1991) diz que narrativas, independente de serem verdadeiras ou ficcionais, são versões da realidade que existem por convenção social e por nossa necessidade de narrativa. Elas são transmitidas culturalmente, determinadas pelos níveis de domínio sócio-comunicacionais e linguísticos de cada indivíduo, e mudam de acordo com a cultura, com a época e com as circunstâncias que cercam sua produção. Segundo Bruner (idem), organizamos nossas experiências e memórias em forma de narrativas: quando contamos uma história, quando pedimos desculpas, quando justificamos algo, estruturamos nossa memória e os acontecimentos em forma de narrativa. Dessa forma, a narrativa é um instrumento mental de construção da realidade. A propósito disso, o autor apresenta dez princípios que envolvem a construção narrativa da realidade, os quais explicaremos resumidamente como atuam.

1) *Diacronicidade narrativa*: é quando a exposição de eventos que ocorrem na narrativa com o passar do tempo estão relacionados ao que é essencial na narrativa. Esse tempo não é medido pelo relógio, é o tempo humano que caminha junto ao discurso narrativo, considerando seu sentido e significado. Portanto, a narrativa tem seu próprio tempo, o tempo da significação, que inclui maneiras de representar a ordem sequencial de forma muito particular a cada indivíduo, conforme aquilo que lhe é significativo.

2) *A particularidade genérica*: funciona como um veículo para a atualização ou expressão da narrativa e para comunicar algo mais amplo, todas as histórias particulares ou genéricas se ajustam ao gênero narrativo, que é a forma de apresentar ou interpretar a história de acordo com cada cultura. Os gêneros narrativos não são universais, mas estão em todas as sociedades e oferecem um enquadramento para todas as narrativas, sejam individuais, singulares ou comuns.

3) *Vínculos de estados intencionais*: é o que envolve pessoas ou personagens e que se desenvolvem em meio a acontecimentos e a um cenário relativos aos seus estados intencionais, convicções, desejos e valores. Porém, tais estados não determinam o curso dos acontecimentos e não podem ser tidos como determinantes de causa e efeito de suas ações. Em vez de fornecer uma explicação causal sobre as ações dos personagens, os estados emocionais disponibilizam uma base para interpretação das razões implícitas do porque um personagem agiu de certa maneira, propiciando profundidade e complexidade interpretativa para a narrativa.

4) *A composição hermenêutica*: significa que um texto está aberto ao significado quando este não é acessível no texto do ponto de vista interpretativo como um todo. Em se tratando de sua estrutura narrativa, ela precisa fornecer possibilidades para que as partes e o todo da história, apoiados um no outro constituam sentido. As muitas possibilidades de interpretação e compreensão de uma narrativa não são causadas pela ambiguidade do texto ou de suas referências, mas sim pela própria natureza da narrativa. Dessa forma, será preciso então uma busca pela compreensão das partes apoiado inclusive por outras fontes que lhe atribuam significado.

5) *Canonicidade implícita*: diz que, para toda história, inclusive para realidade narrativa do mundo, há um cânone implícito. É um roteiro a ser seguido,

que encontra-se legitimado como versão verdadeira da realidade e que nos conecta ao que é habitual e familiar. No entanto, uma narrativa tediosa, por si mesma cria o impulso literário para a transformação da narrativa em algo peculiar sempre que se instala o tédio e, assim, através da linguagem e da criatividade literária, a narrativa oferece novos rumos aquilo que já tínhamos como evidente.

6) Referencialidade: Significa dizer que a receptividade de uma narrativa não pode depender de uma referência precisa sobre a realidade; caso contrário, não haveria ficção, pois a ficção envolve criação de um mundo imaginado. O realismo em uma obra ficcional tem motivações próprias que estão relacionadas à coerência do mundo ficcional criado e às normas literárias, e não à necessidade de uma referência correta da realidade. Os elementos individuais de uma história que são referências de realidade estão sempre ligados à narrativa como um todo e são influenciados por ela. A narrativa joga com o sentido e o significado desses elementos. Um objeto ou um lugar dentro de uma história pode significar mais que algo concreto e transformar-se em símbolo, uma entidade capaz de adquirir novos significados dentro da narrativa. A veracidade de uma narrativa é julgada por sua verossimilhança e não por sua verificabilidade. É a sua capacidade de parecer verossímil dentro do contexto ficcional estabelecido que cria uma realidade tão significativa que poderá ser tão real e válida quanto a realidade verificada.

7) Genericidade: O gênero narrativo, seja como propriedade de um texto ou como modo de compreender a narrativa, apresenta-se como um molde, onde escritores e leitores testam histórias, em enquadramentos preestabelecidos, para facilitar a tarefa hermenêutica de interpretar os acontecimentos humanos, sejam aqueles que narramos nós mesmos ou aqueles acontecimentos contados por outras pessoas. Esse enquadramento, aparentemente universal, pode apresentar novas roupagens, inovações e interpretações particulares à cultura, pois é uma representação ontológica social, que reflete a estrutura social e cultural que vivemos e que molda a forma como criamos as realidades descritas na narrativa. Dessa forma, a transformação ontológica de uma narrativa, ou seja, quando o gênero narrativo é alterado, muda-se não somente a história, mas a mensagem e a interpretação da mesma. O gênero tem o poder de significar, de influenciar e de alterar o modo como pensamos e interpretamos as narrativas, favorecendo inclusive uma forma particular de epistemologia, de aprender.

8) Normatividade: Narrativas se estruturam a partir de normas preestabelecidas que lhes conferem narrabilidade, que é a capacidade que uma história tem de envolver e cativar. As normas explícitas e implícitas e, por consequência, a narrabilidade de uma história, são condições necessárias para o surgimento de violações da narrativa. Assim, toda violação pressupõe uma norma e a quebra dessas normas como sua violação estão relacionadas às questões de legitimidade da narrativa às convenções da cultura. Ambos os aspectos, normatividade e violações, não representam um fim em si mesmos; antes, representam ontologicamente o mundo e seus arranjos culturais. Dessa forma, na produção de uma narrativa, tanto suas normas quanto sua legitimidade são questionáveis, tendo em vista que estas mudam com as preocupações do momento e das circunstâncias que cercam sua produção. A questão epistemológica em torno desses aspectos é que, para a compreensão de uma narrativa, não devemos esperar que ela possua um enredo confortável e pronto, mas questionável, interpretável.

9) Sociabilidade de contexto e negociabilidade: Bruner (1991) afirma que, em determinado momento, os estudos literários defendiam que o leitor de um texto estaria ou deveria estar “nu” diante dele, sem expectativas, sem ideias preconcebidas, ou seja, a nudez do leitor significaria a total negação de que o leitor infere sobre o texto. No entanto, hoje, no processo de compreensão de uma narrativa, o narrador é visto como um especialista, que tem sua voz validada e suas intenções reconhecidas pelo leitor. O processo de compreensão de uma narrativa envolve a assimilação da narrativa em nossos próprios termos e a negociação do seu sentido a partir do conhecimento partilhado pelo narrador. Assim como em um discurso narrativo da vida cotidiana, tomamos nossa versão narrativa sem a necessidade de confrontos de diferenciação. Uma pessoa pode contar sua versão e outra pessoa conta a dela, pois as versões são negociações culturais que têm por objetivo o significado. Quanto a isso, os significados partem dos que estão imersos em seus próprios processos culturais de negociações de sentidos.

10) Acréscimo narrativo: Desde as histórias oficiais as explicações sobre os acontecimentos de nossas vidas, dos relatos históricos às histórias de família, contadas e recontadas, todas as narrativas possuem o que Bruner (1991) chama de acréscimo narrativo. Tais acréscimos podem ser originados como um falso vínculo histórico causal, que ocorre quando encontramos uma ou muitas causas que

justifique o estopim da história, e que aconteceram ao mesmo tempo na chamada coerência por contemporaneidade, que é a crença de que os fatos que ocorrem ao mesmo tempo estariam relacionados, e a necessidade de interligar temas contemporâneos e encadeá-los. Como exemplo, ele cita a divisão da história da humanidade por eras ou períodos. O acréscimo narrativo é capaz de gerar uma tradição e uma cultura com base em acréscimos de forma diacrônica, permitindo a continuidade histórica de narrativas comuns construídas e compartilhadas, a partir de um cânon onde são construídas e reconstruídas, onde nos localizamos e nos inserimos como indivíduos.

Os dez princípios propostos por Bruner (1991) não objetivam compreender como o texto narrativo é construído ou como construí-lo, mas compreender a maneira que ele funciona como um instrumento mental de construção da realidade. Destacamos ainda que esses textos são variados, das análises evolutivas, as imagens, fábulas, mitos, contos de fada, contos populares, justificativas de ação, memoriais, conselhos, desculpas, tudo é narrativa. Todos os gêneros narrativos desempenham um papel fundamental dentro da cultura humana, que os torna essenciais para sua compreensão e interpretação. E é a cultura que oferece técnica e simbolicamente os meios que dispomos para narrar.

Atualmente, entre os modos pelo quais construímos narrativas e significados narrativos, um que tem se tornado bastante popular e atrativo devido a seu uso no mercado cinematográfico é reconhecidamente o transmidiático. No modelo narrativo transmidiático uma ecologia de meios interconectados proporciona novas possibilidades de criar e contar histórias. Histórias complexas, com diversos pontos de vista, que remetem simultaneamente a outras histórias, possibilitando interpretações e interferências de continuidade e descontinuidade.

3.2 AS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS E CULTURA DE CONVERGÊNCIA

Mesmo no século XXI, o hábito ancestral de sentar em círculo para contar ou ouvir histórias não ficou para trás, mas vem ganhando novos formatos. Graças a uma ecologia de meios interconectados, novas possibilidades de contar histórias foram criadas. Histórias que se moldam e se multiplicam a partir de diferentes meios.

Três elementos participam desse fenômeno: a convergência dos meios de comunicação, representada pelas mídias; a cultura participativa, representada pelas comunidades de fãs; e a inteligência coletiva, que representa o conhecimento compartilhado. Esses fenômenos serão detalhados quando tratarmos de cultura de convergência. Por hora, é importante saber que, juntos, eles permitem a produção de diversos cenários mediados pelas tecnologias digitais, dentre os quais está a narrativa transmidiática.

Organizada com base nessas dimensões, uma história transmidiática é criada para transitar de uma plataforma de mídia a outra, e cada mídia por onde ela passa contribui de forma diferente e significativa para que se compreenda integralmente a história (Jenkins, 2013). A conexão entre as plataformas garante a coesão e a estrutura do universo narrativo. Os desdobramentos da narrativa transmidiática permitem, a cada mídia pelo qual ela passa, a possibilidade de expansão sem que perca o sentimento de pertencimento, tanto do universo narrativo quanto da mídia e da audiência que a segue (Gosciola, 2019). O ideal é que cada mídia faça o que melhor pode fazer: uma história pode ser introduzida por meio de um filme; ser expandida pela televisão, como uma série, por exemplo; virar um romance ou história em quadrinhos; ter seu universo explorado em games; ou experimentada como a atração de um parque de diversões (Jenkins, 2022).

Desta maneira, uma narrativa transmidiática é uma narrativa coletiva, porque para que ocorra a transmidiação, deve haver a interatividade, o compartilhamento e a intervenção espontânea das pessoas que se identificam com a história. Com a finalidade de ilustrar melhor a importância das mídias para contar uma história, trazemos um exemplo que ocorreu em 1938, sem realidade alternativa, realidade virtual e cinema 4D. Naquele ano, George Wells criou pânico em três cidades dos Estados Unidos, por dramatizar no rádio e com direito a notícia, o seu livro, *A Guerra dos Mundos*, hoje um clássico do gênero de ficção científica, intencionando, naquele contexto, tornar tudo mais próximo da realidade. Ao recordarmos essa história, percebemos que a participação do público, mesmo de forma nada intencional, é o que faz com que a história seja considerada fantástica. A espontaneidade involuntária, representada na história real de George Wells, repete-se nas narrativas transmidiáticas, de forma voluntária.

Portanto, a participação do público é espontânea e eles mesmos se organizam na produção dos materiais e nas transmidiações. As histórias e teorias

criadas pelos fãs têm valor cultural e podem, inclusive, fazer parte da história (Gosciola, 2018). Essas possibilidades de reconfigurações conferem às narrativas transmidiáticas o título de *storyworld*, criadora de mundos narrativos, com princípios de coesão, coerência e canonicidade que norteiam a construção de universos narrativos compartilhados (Massarolo, 2011).

Sobre isso, Jenkins (2015) afirma que a existência de um cânone serve para manter a identidade da narrativa, mas, também, para impedir que as criações do público se distanciem da história oficial. Ryan (2020) acrescenta que deve-se ter em mente que o mundo das histórias transmidiáticas são "propriedade intelectual" da indústria midiática, que não é movida pela arte, mas tem por finalidade o lucro, deixando entender que a sustentação do cânone tem por objetivo o controle da narrativa. Porém, assim como em uma religião, podem haver cultos alternativos que fogem à doutrina e à delimitação de um corpus canônico, e isso não impede ramificações e nem o compartilhamento de produções contrafactuais pelos fãs (Ryan, idem).

Segundo Massarolo (2011), a criação de uma narrativa transmidiática deve ter o mundo narrativo como o personagem principal da história, pois, muitas vezes, a história é o mundo e não um personagem. O exemplo de um mundo tão relevante quanto a narrativa é o da saga *Star Wars*. A expressão “em uma galáxia muito distante” é o ponto de partida para a imaginação do “mundo do que poderia ser”.

Quando *Star Wars* foi publicado impresso, suas histórias expandiram para mostrar eventos nunca vistos nas trilologias cinematográficas, os personagens secundários, os alienígenas que ficavam em segundo plano, foram todos conhecidos em mais detalhes. Quando chegou aos videogames, os jogos não repetiram os eventos dos filmes, mas nos mostraram como era a vida de um treinador Jedi ou de um caçador de recompensas (Scolari, 2013, p. 24).

As histórias dessa saga permanecem em expansão, pois, nos últimos anos, outros personagens, eventos e histórias foram acrescentados como resposta a quem perguntou “e depois?”. Como resposta a questionamentos como esse é que surgem as expansões, que acontecem quando a narrativa alcança uma popularidade tão significativa que naturalmente desencadeia uma variedade de prequelas, sequências e adaptações, feitas oficialmente ou pelos fãs, tanto dentro da mesma mídia quanto entre diferentes mídias. As expansões ampliam a abrangência do universo narrativo original ao adicionar novos elementos, transformando personagens secundários em protagonistas e transportando

personagens para outros espaços e contextos do universo narrativo, mas sempre ligando-os ao fio condutor da história (Ryan, 2013).

Para que uma narrativa crie um mundo ficcional completo, ela precisa ter características invariáveis, que sejam reconhecidas e sirvam de referência, como por exemplo, seus personagens, a riqueza de detalhes do universo ficcional, e uma complexidade que inspire a busca por conhecê-lo (Ryan, *idem*).

Sobre isso, Scolari (2013) compreende a narrativa transmidiática como uma construtora de mundos, e diz que essa “mundanidade” como uma representação mental de quem a produz, e que possui uma lógica. Citando Lisbeth Klastrup e Susana Tosca, argumenta que a lógica do mundo narrativo é baseada em três categorias: *mythos*, *topos* e *ethos*. **Mythos** descreve todas as lendas, conflitos e batalhas por meio das quais personagens e criaturas deste mundo são apresentados a nós. É o “pano de fundo”, o conhecimento básico que precisamos ter para que possamos interagir ou interpretar eventos de modo apropriado nesse mundo; **Topos**, que se refere ao “cenário de um mundo em um período histórico específico e a uma geografia detalhada”; e **Ethos**, que se refere à “ética explícita e implícita do mundo” e o código moral de comportamento que devem ser seguidos pelos personagens.

Com isso, percebemos que o mundo narrativo é, em alguns aspectos, uma cópia do nosso mundo ou da realidade mental de quem os produz, sempre tendo como fio condutor a realidade vivida. Por isso, a criação de um mundo narrativo pode favorecer experiências que misturem ficcionalidade e realidade, abrindo caminho para uma transficcionalidade, estabelecendo, assim, conexões com o mundo real. Essa abertura interativa não ocorre somente com a significação da narrativa, o atual contexto de tecnologias de mídias é também responsável por essa aproximação.

Anteriormente, o espectador, passivo e isolado em sua experiência com as mídias, não tinha o poder de compartilhar, inferir ou produzir qualquer tipo de conteúdo ou informação. Hoje, produtores corporativos e produtores alternativos trabalham de forma complementar e o consumidor pode interagir de maneira imprevisível com diferentes formas de conteúdo midiático (Jenkins, 2022), e isso só é possível devido às tecnologias digitais e a cultura de convergência. As tecnologias digitais são uma infinidade de suportes tecnológicos pelos quais nos comunicamos, nos informamos e nos distraímos, enquanto convergência significa

exatamente a diversidade e as transformações tecnológicas, culturais e sociais que mudaram e continuarão mudando a forma como acessamos bens de consumo, como se produz entretenimento e como os múltiplos sistemas de mídia coexistem (Jenkins, *ibidem*). Soma-se aos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva. Estes elementos são importantíssimos para que uma narrativa transmidiática possa fluir, transmidar, expandir ou reconfigurar-se.

A cultura da convergência não depende somente das mídias digitais ou analógicas. Ela é resultado de uma mudança de mentalidade das pessoas, individualmente, que, por meio de suas interações sociais, umas com as outras, e pela possibilidade que as mídias contemporâneas oferecem, constroem a própria narrativa, deslocando-se de uma mídia a outra em busca do que desejam, juntando pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático (Jenkins, *ibidem*). Essa coleção de itens ou experiências que selecionamos e colecionamos representam nossos interesses dentro dos canais de mídia e são chamados por Manovich (2015) de banco de dados. Os dados constroem uma narrativa pessoal que representa nossa estética e identidade (Manovich, *idem*).

Essa experiência de navegar como um colecionador pode até parecer solitária, mas a verdade é que nem todos os caminhos se cruzam e a construção da experiência de um colabora com a experiência de todos. Graças à participação de cada um, o consumo tornou-se uma experiência coletiva. A ideia de um espectador passivo, sem opinião, sem experiência, ficou para trás. Sobre isso, Scolari (2017) afirma que a cultura participativa converteu consumidores em produtores, e que hoje são chamados pelo mercado de *prosumers* (*producer+consumer*), concedendo a eles um papel central na indústria cultural midiática. A importância da participação é tão grande que, ao distribuir um conteúdo interativo, como é o caso de uma narrativa transmidiática, espera-se que a experiência dos usuários produza informações capazes de enriquecer a experiência de outros usuários.

Entende-se com isso que a cultura participativa é o pressuposto básico para a criação e o sucesso das narrativas transmidiáticas. Mas o poder da participação vai além de trocar informações, ele possibilita a modificação, correção e expansão de uma narrativa, adicionando a ela maior diversidade e outros pontos de vista, fazendo-a se locomover novamente no fluxo midiático. O comportamento das pessoas ao assumirem o controle das mídias, participando ativamente, tem efeito político, favorecendo um olhar mais crítico sobre as produções midiáticas. Do ponto

de vista social, as pessoas desenvolvem a colaboração, a cidadania e novos modelos de produção cultural. Jenkins (2022) ainda afirma que mesmo os indivíduos isolados podem disseminar ideias que podem ser viabilizadas na indústria cultural midiática, e que o fluxo de interação entre as pessoas e a indústria cultural midiática pode representar uma oportunidade para a diversidade cultural.

Ao destacarem as pessoas individualmente e suas interações como o principal elemento da cultura convergência, Jenkins (idem) e Scolari (2017) indicam que a cultura de convergência representa uma importante troca de experiências intersubjetivas que, conseqüentemente, envolve saberes, existências e domínios. Sobre isso, um exemplo importante é a capacidade das comunidades virtuais em promover engajamento e agregar *expertises*, combinando suas ações e produções. Essa é uma forma de saber não hierárquico que equaliza o conhecimento formal a aquele decorrente da experiência do indivíduo, chamado de inteligência coletiva (Jenkins, 2015).

Percebe-se que a cultura de convergência, a cultura participativa e a inteligência coletiva geram uma importante troca de experiências do início ao fim. Experiência que se busca, que doa, que se reproduz. Por isso, trazemos algumas considerações sobre o conceito de experiência. Conforme Larrosa (2011), a experiência é “o que nos passa”. O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. O saber da experiência, por sua vez, é um saber que não pode se separar do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é, por sua vez, uma ética, um modo de conduzir-se, e uma estética, um estilo (Larrosa, 2002).

Dessa forma, compreendemos que a experiência é mais do que uma vivência, tendo uma relação complexa com o contexto cultural, social e histórico, não podendo ser reduzida somente a aspectos cognitivos. Isso nos aproxima da concepção de Lévy (2010) sobre a relação entre o saber e a experiência. Segundo ele, o ser humano pensante se constitui através de línguas, de máquinas, de sistemas de representação que irão estruturar sua experiência desde pequeno. Assim, a experiência não é o que nós passamos. Ela é o resultado do que ele

chama de transcendental técnico, ou seja, aquilo que estrutura a experiência de um determinado grupo é a tecnologia. Lévy (ibidem) afirma que as tecnologias simbólicas são responsáveis pelo aumento da inteligência humana, pela forma como pensamos, pois os artefatos têm o seu papel nos coletivos pensantes. Da caneta ao aeroporto, das ideografias à televisão, dos computadores aos complexos de equipamentos urbanos, o sistema instável e pululante das coisas participa integralmente da inteligência dos grupos (Lévy, idem).

Portanto, a inteligência coletiva representa a união de todas as dimensões técnicas e coletivas de cognição, uma ecologia cognitiva, um coletivo pensante que mistura homens e coisas, coletivo dinâmico povoado por singularidades atuantes e subjetividades mutantes (Levy, idem). E que pode transformar a forma como nos informamos, como nos distraímos, como adquirimos conhecimento, podendo ser compreendida como uma forma de poder coletivo, onde nenhum de nós pode saber tudo, e cada um de nós sabe alguma coisa. Dessa forma, podemos juntar as peças, associando nossos recursos e habilidades (Jenkins, 2022) e fazendo com que contextos caracterizados pelas tecnologias, pela participação e pela inteligência coletiva tornem-se espaços significativos para forjar outros caminhos para o conhecimento.

3.3 A NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA PANTERA NEGRA

No atual contexto das tecnologias, as narrativas transmidiáticas apoiam-se em aspectos de interatividade e compartilhamento para serem contadas. Graças a esses elementos, as narrativas se expandem conectando-se a outras histórias, outros personagens, reconfigurando-se, ganhando novos sentidos e estabelecendo conexões com o mundo real a partir do mundo ficcional. Os universos narrativos onde habitavam os super-heróis que, antes, pareciam distantes da nossa realidade, agora incorporam temas que se aproximam mais do nosso cotidiano. Essa proximidade é alcançada não só pela interatividade e por compartilhamento, mas também pela maneira como essas histórias refletem questões contemporâneas e sociais, como diversidade, justiça social e identidade.

Como dito, as histórias são representações do mundo e os seus heróis, de certa maneira, tornaram-se símbolos culturais que transcendem a ficção, inspirando

e levantando temas importantes, como representatividade e empoderamento. A narrativa de Pantera Negra exemplifica bem isso, pois desde sua criação, vem impactando de maneira positiva o cenário das representações culturais e sociais sobre pessoas negras.

Antes mesmo de se tornar um filme de sucesso e bilheteria, Pantera Negra foi inicialmente distribuído como história em quadrinhos. Criado por Stan Lee e Jack Kirby em 1966, através da Marvel Comics, ele surge inicialmente como personagem coadjuvante na revista do Quarteto Fantástico de números 52 a 54, e foi apresentado como o Sensacional Pantera Negra, exaltando um personagem que representava um rei africano que governava um país chamado Wakanda, que, por ser rico em Vibranium, um metal poderoso e com propriedades de vibração especiais, é uma potência de desenvolvimento tecnológico, científico e social no meio da África continental (Cavalcante da Silva, 2020).

Criado durante a Guerra Fria e em meio a luta por direitos civis nos Estados Unidos, a narrativa Pantera Negra assume as ideias progressistas do seu tempo e retrata um herói negro fora dos estereótipos supremacistas corriqueiramente destinados a personagens negros. Naquele momento histórico e político, o debate sobre empoderamento negro fazia parte do contexto social e, embora Stan Lee e Jack Kirby afirmem não haver relação entre o nome do herói e o Partido dos Panteras Negras, tendo em vista que o personagem surgiu em julho de 1966 e o Partido sugira no final desse mesmo ano, eles assumiram o compromisso de representar esse novo herói de forma não estereotipada (Cavalcante da Silva, *idem*).

Figura 1 - Capa de “Fantastic Four #52”, 1966, primeira aparição do Pantera Negra.



Fonte: Disney¹, 2023.

Então, já nessa época, o Pantera Negra chegava para quebrar estereótipos, com um personagem que exaltava a ancestralidade e a cultura negra, algo tão necessário para o contexto de luta pelos direitos civis dos EUA naquele momento. Também enaltece a África ao contar uma história sobre um país africano, rico em Vibranium, um metal poderoso, superior tecnológica e cientificamente, e governado por um dos seus, o rei T'Challa, o alter ego do Pantera Negra. Com isso, a narrativa rompe com a lógica colonialista de subserviência, dependência e miséria conferida à África até então. Outro aspecto importante sobre a criação do personagem Pantera Negra, é que ele representou um marco importante na luta contra a representação negativa e estereotipada das pessoas negras na mídia, pois nos Estados Unidos, como em outros lugares, a representação de pessoas negras pelos meios de

¹ Disponível em: www.disney.com.br. Acesso em: 23 mar. 2025.

comunicação acontece de forma satírica e preconceituosa, apresentando-as, muitas vezes, de forma cômica, desumanizadora ou como pessoas com limitações cognitivas (Ribeiro, 2020). Nesse contexto, também não era comum o protagonismo de atores em filmes ou em produções midiáticas importantes. Pantera Negra é considerado o primeiro personagem negro do gênero super-herói, produzido pela Marvel Comics, que, após ganhar popularidade entre os fãs, passou a protagonizar sua própria publicação, com início em 1972 e durou até 1976.

Em 2008, com a criação do Universo Cinematográfico Marvel (UCM), os principais heróis do mundo quadrinhos ganharam sua versão cinematográfica e, naquela ocasião, dentro de uma cultura de convergência das mídias, a Marvel passou a produzir suas narrativas no formato transmidiático. Gosciola (2019) refere-se a Marvel como a primeira produtora de narrativas a produzir narrativas infinitas a partir de uma dinâmica de convergência e dispersão. Devemos lembrar que esse movimento de dispersão e convergência inicia-se durante a produção dos quadrinhos, pois, como forma de engajar o público consumidor, a Marvel desenvolveu uma relação mais próxima com o público e seus quadrinistas, criando uma seção voltada para os leitores nos gibis, gerando uma rede de fãs e eventos em torno dos produtos (Ferreira, 2019). Além disso, como forma de manter os fãs sempre atentos e conectados às histórias, a cada final da história deixavam pequenas brechas ou “ganchos” sugerindo uma explicação, continuação ou história seguinte.

Com a criação do Universo Cinematográfico da Marvel, passamos a ter um filme para cada super-herói, Homem de Ferro, Hulk, Capitão América, Thor, Capitã Marvel e outros. E, por causa da dinâmica de dispersão e convergência narrativa adotada, fragmentos deixados entre uma história e outra, nos *one-shots*, e no compartilhamento do universo ficcional das narrativas, fomos sendo apresentados a outros personagens que habitam o mesmo universo narrativo, tornando-nos progressivamente familiarizados com eles (Gosciola, 2019). Foi assim que antes mesmo de conhecermos o Pantera Negra no cinema, ouvimos falar sobre o poderoso vibranium em Homem de Ferro 2 (2010); em a Era de Ultron (2015), contamos com a presença do principal inimigo do Pantera Negra, Ulisses Klaw; e, em 2016, com Capitão América: Guerra Civil, conhecemos o príncipe T'challa. Mas é só em 2018 que o filme do personagem foi efetivamente lançado. Dirigido por Ryan Coogler e estrelado por Chadwick Boseman, além de uma miríade de estrelas

coadjuvantes, protagonizando o primeiro super-herói negro do Universo Cinematográfico Marvel, o longa se tornou uma das maiores bilheterias da história do cinema, arrecadando mais de 1,3 bilhões de dólares, sendo indicado a dezenas de prêmios e recebendo premiações do mundo do cinema, inclusive Oscars, de design de figurino, por exemplo, como destaque (Almeida; Carvalho; Souza, 2021).

Figura 2 - Cartaz do filme Pantera Negra, 2018.



Fonte: Disney², 2023.

Como em outras produções do Universo Marvel, o mundo narrativo, com suas questões sociais, culturais e políticas que servem como variável estrutural para compor as histórias, representa o foco da narrativa (Gosciola, 2019). Não foi diferente com Pantera Negra, em sua adaptação para o cinema. A Marvel tentou manter características importantes presentes nos quadrinhos, como a tradição que envolve o ritual de ocupação o trono de Wakanda, o ritual em torno da Erva

² Disponível em: www.disney.com.br. Acesso em: 23 mar. 2025.

Coração, a existência do vibranium, as relações entre os grupos étnicos que compõem o território de Wakanda e a conflitante relação política entre ela e outras nações. Como se espera em um produto transmidiático, o mundo Wakandiano tem uma configuração e mitologia própria, possui uma história, uma cultura, e também uma ética que conecta as diferentes tribos que vivem no seu território.

A composição do mundo narrativo, com suas referências históricas e culturais, remete-nos ao continente da África e é um espetáculo à parte, por trazer visualmente referências identitárias africanas, celebrando a diversidade, a beleza e a riqueza do continente através dessas referências estéticas. A composição desse cenário, aliado ao enredo que envolve os personagens, o contexto e o sentido da história é o que aproxima o público, pois não se trata de mais uma história sobre a escravidão. Pelo contrário, Wakanda não conhece e nunca conheceu a servidão típica do colonialismo. Wakanda não é uma tribo, é uma nação rica e poderosa, um território cobiçado por causa do Vibranium, que mantém relações diplomáticas com outras nações, mas que tem o poder de decisão. O personagem principal, o rei T'challa, é rei e protetor sagrado de Wakanda, mas também exerce papel de chefe de Estado, não um chefe tribal estereotipado, mas um governante inteligente, cientificamente habilidoso e poderoso econômica e militarmente.

Além disso, com um elenco majoritariamente negro, o Pantera Negra vai além do entretenimento, levantando o debate sobre relações de poder político bélico entre as nações, sobre colonialidade, sobre a experiência diaspórica de pessoas afrodescendentes e a necessidade da retomada de suas identidades e ancestralidade (Almeida; Carvalho; Souza, 2021). Combinando conceitos de afrofuturismo e ancestralidade, Pantera Negra faz o que nunca um filme de ficção fez: através de sua capacidade imersiva, nos levou a imaginar um futuro onde o negro está presente com sua identidade e com referências culturais e onde sua humanidade não é questionada, levando-nos a imaginar outro mundo (Soares; Martins, 2021).

Como resultado, do ponto de vista transmidiático, o filme apresenta uma alta capacidade de espalhabilidade e perfuração, ou seja, o impacto da produção do filme não se limitou ao sucesso de bilheteria e as premiações. O valor cultural gerado e adquirido pelo envolvimento e o engajamento das pessoas fez com que ele se tornasse um fenômeno de audiência e representatividade em todo mundo, especialmente para pessoas negras, que lotaram as salas de cinema e promoveram

sessões de forma individual e coletiva, levantando debates e viralizando a saudação “Wakanda forever”.

Após o lançamento do filme, a franquia continuou em processo de expansão e, no mesmo ano, 2018, no filme Vingadores: Guerra Infinita, os fãs puderam rever toda a grandeza de Wakanda, sua tecnologia, os personagens, as naves e artefatos, bem como as estratégias de luta do exército do rei T'challa. O mesmo aconteceu em 2019, quando todos os heróis se encontraram para derrotar Thanos, o arquivilão do UCM. Em 2021, como parte da franquia Vingadores, foi lançada a expansão *War Table for Wakanda*, jogo disponível para mais de cinco plataformas, de forma gratuita em forma de atualização, e representou a maior adição de conteúdo aos Vingadores da Marvel desde o lançamento do jogo (Lima, 2021). Como é de se esperar de um produto transmidiático de tamanha popularidade, a franquia performou a narrativa em diversos objetos de consumo e em quadrinhos as histórias sobre Wakanda e o Pantera Negra, e permanecendo com outras possibilidades de histórias. É o caso da série de animação *What If?* lançada pela Marvel em 2021, onde diversos personagens vivem outras possibilidades imaginativas alternativas dentro do multiverso. A ideia de multiverso apareceu pela primeira vez em 1977, quando *What If?* era na verdade conteúdo de uma revista. O conceito explora as diferentes possibilidades de histórias vividas pelos personagens em diferentes versões e cenários (Yuge, 2023). Nessa versão de animação de Pantera Negra, pelo UCM, o ator Chadwick Boseman está presente com seu carisma e talento, emprestando sua voz para o seu personagem, o que lhe rendeu um prêmio Emmy póstumo por sua dublagem.

Figura 3 - Divulgação da série “What If...?”, 2021.



Fonte: Disney³, 2023.

A última produção da franquia, *Pantera Negra 2: Wakanda para sempre*, é uma continuação do sucesso que teve o primeiro filme. Ele também mobilizou os fãs e emocionou logo nos primeiros minutos, por ultrapassar a barreira da ficção e realidade mostrando o sofrimento e o vazio do luto provocado pela morte de T'challa, mas reverberando, em forma de homenagem, a recente morte do ator Chadwick Boseman. Neste filme, é possível conhecer mais ainda o mundo narrativo, os dilemas, as questões internas e externas, as tradições e a ética desse mundo a partir dos personagens secundários e da trajetória de Suri, a irmã de T'challa, para se tornar a nova Pantera Negra. Como no primeiro filme, *Pantera Negra 2: Wakanda para sempre* traz beleza, diversidade e ancestralidade na sua narrativa, mas o que fica ainda mais evidente nele é a ampliação do tema racismo e colonialismo de

³ Disponível em: www.disney.com.br. Acesso em: 23 mar. 2025.

forma crítica, fazendo uma denúncia sobre como esses aspectos afetam as pessoas individualmente e as sociedades.

Sabemos que narrativas transmidiáticas são um produto comercial, que possuem uma finalidade que é o lucro, e que também, por serem histórias humanas, criadas para o entretenimento humano, carregam em si a humanidade e refletem essa humanidade. Por isso, é natural nosso encantamento e identificação com as histórias que circulam entre nós por qualquer meio, mas muito mais por meio das tecnologias, com sua capacidade de reconfiguração e criação de mundos extraordinários. Embora a Marvel e outras produtoras possuam diversas narrativas que encantam e impressionam pelos efeitos especiais e das quais podemos tirar lições de vida, nenhuma delas se compara ao que fez a franquia de Pantera Negra, trazendo visibilidade e empoderamento a todo um grupo antes mal representado, gerando um engajamento profundo nas pessoas e sendo uma fonte de inspiração e reflexão, que realmente lhe confere o título de fenômeno.

4 TRANSMÍDIA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o que significa a relação entre transmídia e educação. Apresentamos também as possibilidades pedagógicas através do uso da transmídia na educação, com algumas experiências pedagógicas sobre a aplicabilidade da transmídia em educação.

4.1 POSSIBILIDADES DO USO DA TRANSMÍDIA EM EDUCAÇÃO

Para a atual geração de jovens com interesse e acesso às tecnologias, a participação em ambientes virtuais é algo natural. Eles se envolvem facilmente em processos de criatividade, interatividade e colaboração, graças às convergências midiáticas e à conectividade. Diante disso, acentua-se o surgimento de uma nova cultura escolar baseada na participação dos alunos em processos criativos mediados por tecnologias (Massarolo; Mesquita, 2013).

Outro aspecto importante sobre essa geração é que ela está acostumada a aprender informalmente e, quanto a isso, as tecnologias ocupam um espaço privilegiado na educação informal desses jovens, o que nos chama a atenção para a necessidade que as escolas têm de adotar uma postura mais assertiva quanto à inserção das tecnologias e, também, mais aberta a compreendê-las e a aprender com elas. Segundo Scolari (2019), devemos considerar a importância dos meios de comunicação na educação informal de crianças, adolescentes e jovens, sendo contraproducente que o ambiente educativo formal se mantenha alheio a esses contextos.

Sobre a cultura participativa e a educação informal, Jenkins (2015) traz algumas contribuições, ao fazer uma comparação entre elas a partir da cultura participativa, representada nos “espaço de afinidades” por um ambiente informal de aprendizagem, onde é possível aprender mais, participar ativamente e ter um envolvimento mais aprofundado com o conhecimento e a cultura do que com conteúdos distribuídos em manuais. Segundo o autor, a razão pela qual a cultura participativa nos espaços de afinidades oferecem maiores oportunidades de aprendizagem é porque elas se organizam por meio de um esforço comum, onde as diferenças de idade, classe, raça e gênero não são uma barreira; onde as pessoas

podem participar por interesse próprio e de acordo com suas habilidades; e o aprendizado pode ser construído por pares por meio da troca de feedbacks da valorização de saberes e da automotivação. Jenkins (ibidem) adverte que muitos jovens já desenvolvem habilidades importantes mediadas por tecnologias e pela cultura participativa, como, por exemplo, através da filiação, como membros de comunidades on-line que permitem a oportunidade para o debate e a negociação; através da expressão, ao usarem a criatividade para produzir novos remixes, modificações, vídeos de fãs, ficção, zines; com a resolução colaborativa de problemas em equipes para concluir tarefas e desenvolver novos conhecimentos, como acontece com a Wikipedia, jogos de realidade alternativa; e com a circulação, produzindo e mudando o fluxo dos media, como acontece com podcasts e blogs. Segundo Jenkins (ibidem, p. 207):

Cada uma destas actividades contém oportunidades de aprendizagem, expressão criativa, envolvimento cívico, empoderamento político, e desenvolvimento económico. Através destas várias formas de cultura participatória, os jovens estão a adquirir competências que lhes serão úteis no futuro. A cultura participatória está a retrabalhar as regras pelas quais operam a escola, a expressão cultural, a vida cívica e o trabalho.

O autor acrescenta que o fato das tecnologias terem características interativas possibilita trocas, mas a participação depende da cultura. Embora as tecnologias fomentem a participação, elas não dependem de um contexto favorável que determine como e porquê serão usadas. Neste sentido, mais importante que as ferramentas disponíveis a uma cultura é a apropriação da tecnologia pela cultura, para que ela tenha uma finalidade própria (Jenkins, ibidem). Em conformidade com Jenkins (ibidem), Lévy (1999) diz que tecnologias não são boas nem más, não têm vida própria, nem são autônomas e nem estão separadas da cultura.

Assim, no que se refere ao uso das tecnologias para as práticas educativas, elas devem ser vistas numa perspectiva ecológica, pensando na interrelação entre elas e na cultura participativa em torno delas, e a participação deve atravessar todas as práticas educativas. Dessa forma, se pensarmos em como deve ser um processo de aprendizagem com o uso da transmídia, em primeiro lugar devemos considerar a participação dos estudantes; segundo, a criação de conteúdos por parte dos estudantes; terceiro, devemos imaginar um processo onde o conteúdo da aula funcione como uma narrativa, possibilitando elos, onde diferentes suportes e linguagens midiáticas possam ser usadas (Scolari, 2019).

A participação e a interatividade são as principais características das narrativas transmidiáticas, são uma forma de contar histórias compartilhadas em diferentes canais de mídia. Nesse modelo narrativo, há uma história principal, de onde podem surgir outras histórias complementares a ela, que serão veiculadas por outras mídias que melhor puderem contá-las. Uma história transmidiática pode se originar de um texto, um jogo ou um filme, mas essencialmente precisa ter um universo ficcional bem elaborado para sustentar múltiplos personagens e múltiplas histórias em múltiplas mídias, e que possa ser expandido em várias direções (Jenkins, 2022).

Como referido anteriormente, quando tratamos de cultura participativa e narrativas transmidiáticas, a transmídia também oferece sete princípios norteadores para a construção de narrativas transmidiáticas. No entanto, esses mesmos princípios podem ser observados e aplicados do ponto de vista pedagógico, como propõe Jenkins (2010).

a) Espalhabilidade vs. Perfuração: A espalhabilidade se refere ao que está disperso, espalhado, e que depende de uma busca de bits significativos de dados, essa é uma habilidade muito importante para a construção do conhecimento, pois se relaciona com o saber buscar. A capacidade de perfuração significa ir mais fundo em busca de algo que nos interessa. Uma boa prática educacional compreende esses dois aspectos, buscando informações de forma ampla e aprofundada.

b) Continuidade vs. Multiplicidade: A continuidade está ligada ao cânone, ou seja, informações autorizadas, aceitas como versão oficial e definitiva de uma determinada história. Podemos dizer que educação tem seus cânones sobre conhecimentos válidos, narrativas ideais, literatura e padrões estéticos. A multiplicidade pode nos ajudar a saber de outra forma, pensar em outras versões, outros caminhos, outras alternativas além do cânone estabelecido, como, por exemplo, construir uma mesma narrativa através de outra perspectiva, para compreendê-la a partir de diferentes visões de mundo e culturas.

c) Imersão vs. Extração: A imersão pode ser compreendida como uma experiência de mergulho no virtual, mover-se dentro de uma réplica, favorecendo a construção de um mundo em detalhes, com interações, mapeamentos e explicações para compreendê-lo, o que possibilita uma prática educativa colaborativa, negociadora e propensa à criatividade e à autonomia. A capacidade de extração está relacionada a trazer algo que pode ser palpável, materializar artefatos e

adereços significativos para a experiência, e enriquecê-la com uma prática já estabelecida nos processos educativos.

d) Construção do mundo: Diz respeito à construção de um espaço geográfico, com mapas e características territoriais, mas não apenas isso, incluindo geografia, cultura, histórias, rituais, vida cotidiana, normas, padrões estéticos e significados. A possibilidade de construir um mundo representa abordar temas curriculares de maneira transdisciplinar e interdisciplinar, mas também desenvolver a criticidade ao questionar a estrutura do mundo em que vivemos e compreender como se constrói o passado, pensando no futuro a partir de uma perspectiva da responsabilidade individual e coletiva.

e) Serialidade: A indústria midiática concebe a serialidade como a fragmentação e a dispersão das informações relacionadas à história. Representa a divisão por capítulos, de uma forma motivadora e interessante. Serializar e decidir como ter acesso a um conteúdo pode dinamizar e estimular a compreensão de uma informação ou conteúdo maior.

f) Subjetividade: A subjetividade representa olhar a partir de diferentes perspectivas para um mesmo contexto. Permite compreender um mesmo evento histórico através de outros personagens, em outra posição no contexto histórico, mas também pode favorecer as subjetividades, valorizando a diversidade por meio das diferenças.

g) Performance: Refere-se a força atrativa do que foi elaborado, sendo uma estrutura tanto de atratores quanto de ativadores culturais. Os atratores são responsáveis por atrair o público e os ativadores oferecem a possibilidade da participação. No caso da sala de aula, além da estrutura e dos suportes de apoio oferecidos para que aulas e propostas pedagógicas ocorram com sucesso, ainda é preciso motivar, engajar. A performance se baseia no processo de transformação dos conteúdos em algo atrativo. Cabe aos professores refletir sobre como motivar e como executar de forma motivadora. Nesse movimento, é de suma importância que os estudantes participem, criando, significando, adaptando, improvisando conforme suas habilidades e de maneira significativa para eles (Jenkins, 2010).

Este cenário de possibilidades pode ser adaptado a contextos educacionais, potencializando a experiência de construção colaborativa do conhecimento por meio da ampliação do universo ficcional de histórias, proporcionando novas experiências

de aprendizado (Gosciola; Versuti, 2012). Nesse sentido, o referencial teórico da presente pesquisa apresenta algumas das possibilidades pedagógicas com o uso das narrativas transmidiáticas realizadas por outros pesquisadores.

Um exemplo é a experiência de pesquisa de Gomes (2019), que apresentou uma perspectiva diferente para o ensino da matemática propondo que, através das 'brechas' encontradas na história de uma narrativa, os alunos produzissem a experiência de convergência de mídias e conteúdo, incluindo um tema do currículo de matemática. Como resultado, os estudantes puderam apresentar suas propostas de transmidiação e expansão do tema. As produções com base nas diferentes possibilidades de convergência tecnológica inseriram os estudantes em uma prática de participação e protagonismo (Gomes, 2019).

Outro exemplo é relacionado aos games e aos fanfics de histórias transmidiáticas, criadas colaborativamente, onde é possível desenvolver habilidades de um contador de histórias, através da escrita criativa e leitura crítica para compreender o mundo narrativo (Massarolo, 2011). Sobre os games como uma possibilidade pedagógica, ele afirma:

Por sua vez, a proposta de gamificação da vida prioriza o elemento lúdico dos games dentro de um sistema de reforço positivo, agregando deste modo aos atos cotidianos uma forma de motivação advinda do prazer intrínseco do ato de jogar. Nesse sentido, a noção de repetição (game over) se mostra mais apta para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos do que um currículo moldado pela necessidade (idem, p. 41).

A respeito da necessidade de atender ao currículo, Falcão (2011) destaca a importância da curadoria do professor, que deve ser realizada em colaboração com o aluno. O aluno certamente estará aprendendo por meio do processo de elaboração e criação da história, mas com objetivos claros, uma narrativa transmídia poderá ser associada ao currículo e ao conteúdo favorecendo a avaliação (Falcão, 2011). Dessa forma, compreende-se que a transmídia pode ser um modelo pedagógico totalmente adaptável ao currículo, no entanto, Jenkins (2010) pontua que, para além da adaptação, é preciso diversificar o currículo para preparar os estudantes para esse novo modo de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, temos a pesquisa desenvolvida por Gallo (2016), com a finalidade de criar estratégias de ensino para estimular os alunos à leitura, participação e criação de novas histórias dentro do universo narrativo que interligava diversos componentes curriculares, a partir de atividades

interdisciplinares para a criação de um modelo aplicável que pudesse ser utilizado depois pelos professores.

Com isso, é possível compreender que as narrativas transmidiáticas não estão presas a um modelo didático específico. Elas podem colaborar com o aprofundamento de um conteúdo, como citado anteriormente, mas também podem favorecer a construção colaborativa do conhecimento, por meio do seu universo ficcional.

Os benefícios mais efetivos do uso de narrativas transmidiáticas como recurso pedagógico se referem ao fato de que elas permitem que o aprendizado aconteça naturalmente mediado pela interatividade. Então, se novos conhecimentos são ensinados no contexto de uma história, as chances de apreensão por parte dos estudantes é maior, devido à familiaridade com o meio pelo qual os novos conhecimentos estão sendo passados (Vieira; Munaro, 2019).

Partindo da familiaridade que os jovens têm com as mídias e da possibilidade de construção de novas práticas sociais através das tecnologias digitais e do quanto essas novas práticas são diferentes dos protocolos educativos, trazemos as contribuições de uma pesquisa realizada junto a um grupo de 50 pesquisadores de diferentes países, apresentando uma investigação etnográfica chamada *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018), com o objetivo de compreender como os jovens e adolescentes de hoje consomem, produzem, compartilham, criam e aprendem com as tecnologias digitais. A partir das estratégias utilizadas por eles informalmente, a pesquisa desenvolve um quadro de competências para ser usado na educação formal, a fim de contribuir com a educação transmidiática. Dessa forma, a investigação *Transmedia Literacy* (2018) desenvolveu uma taxonomia que possui competências básicas e específicas.

As capacidades transmidiáticas identificadas durante a investigação foram divididas em nove dimensões (produção, prevenção de risco, performance, gestão de conteúdo individual e social, media e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética), incluindo cada uma delas 44 capacidades principais, e, num segundo nível, 190 capacidades específicas. Depois, foram organizadas da seguinte forma: da produção escrita para produções multimodais, da simplicidade para a complexidade, da técnica para práticas críticas e éticas, do cognitivo para as atitudes pragmáticas (Scolari, 2018). Sobre o resultado das investigações, a partir das competências, a pesquisa esclarece que:

Algumas das capacidades detectadas são muito marginais e apenas desenvolvidas por um pequeno número de jovens (é o caso das capacidades relacionadas com ideologia e valores), enquanto outras são muito mais comuns (como as capacidades de produção). Este é um dado relevante do ponto de vista de futuras ações de Literacia Transmedia: há uma probabilidade muito maior de encontrar na sala de aula adolescentes com um elevado nível de capacidades de produção do que com capacidades ideológicas ou éticas (ibidem, p. 21).

Partindo disso, queremos destacar de que tratam as competências tidas como marginalizadas que, segundo a investigação, tem um resultado preocupante: a dimensão centrada nas competências de ideologia e ética contempla a capacidade de detectar e analisar de maneira crítica as representações de estereótipos relacionados com gênero, raça ou cultura, entre outros (Scolari; Estables, 2017).

Ao analisar criticamente o projeto *Transmedia Literacy* (2018), Ledesma (2019) ressalta que as competências não podem ser vistas de forma compartimentalizada e que a produção e gestão das mídias devem estar ligadas às competências éticas e ideológicas, pois estas compreendem qualquer prática de produção de sentido. Assim, as competências ideológicas e éticas são importantes para o desvelamento dos interesses comerciais da indústria midiática. Se a pesquisa apontou um baixo desenvolvimento das competências ideológicas e éticas, estas deveriam ser favorecidas, questionando uma proposta de educação transmidiática onde as dimensões ideológicas e éticas não sejam contempladas (Ledesma, 2019).

Apesar do grande entusiasmo dos jovens em torno dos universos transmidiáticos, devemos ter em conta que não existe neutralidade em produtos midiáticos. Como em qualquer outro produto da indústria midiática, há interesses de mercado, por isso a importância de uma apropriação consciente da grande influência da mídia sobre nossas decisões, na forma como nos comunicamos, socializamos e compartilhamos nossas histórias. Se a compreensão ideológica e ética está em defasagem, comecemos a pensar sobre isso e a buscar estratégias para o desenvolvimento dessa competência, a começar dedicando atenção às oportunidades que as tecnologias em rede oferecem para a construção de aprendizagens significativas na educação. Por esse motivo, nos dispomos a refletir sobre a construção de narrativas transmidiáticas em uma perspectiva decolonial.

5 A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de colonialidade, modernidade e decolonialidade. Explicaremos também o que é colonialismo e suas consequências em nossos dias, baseado em Mignolo (2021). Para o entendimento da proposta epistemológica de decolonialidade na educação, trazemos as contribuições de Freire (2005), Mignolo (2017) e Walsh (2017). Nossa reflexão também perpassa, ainda que brevemente, a importância da decolonialidade do ver, a importância da ruptura com o currículo colonial e o significado de uma prática pedagógica decolonial na educação.

5.1 A OPÇÃO DECOLONIAL

O contexto político global contemporâneo escancara, através dos canais de comunicação, os sintomas do colonialismo. Imigração, guerras territoriais, desestabilizações políticas e econômicas e crises humanitárias, entre outros fatores, são efeitos do sistema capitalista que permanece afetando especialmente os países que foram ocupados pela Europa, desde que o capital tornou-se a relação social e modelo político dominante. Esses efeitos objetivos trazem consigo efeitos intersubjetivos que, muitas vezes, permanecem ocultos, como, por exemplo, quando pensamos o colonialismo somente como um evento cronológico, desconsiderando os efeitos da colonialidade.

As origens do referido contexto, assim como suas decorrências, têm sido tema de debates e investigações nos últimos anos, tendo por referência os estudos do grupo modernidade/colonialidade, criado na década de 1990, por pesquisadores latinoamericanos de diversas universidades, com a finalidade de realizarem uma análise crítica sobre o colonialismo a partir de categorias conceituais próprias, voltadas para a compreensão da colonialidade na América Latina, não mais através dos estudos pós-coloniais que uniformizam os processos coloniais em diferentes regiões. Após essa ruptura, o grupo de intelectuais propôs um giro decolonial, uma virada epistemológica para uma renovação crítica dos estudos sobre colonização na América Latina, a partir de revisões, problematizações, reconceituações (Ballestrin, 2013). Esse movimento teórico, prático e político compreende o colonialismo e os

meios usados para ocupação de um território com a finalidade de exploração, saqueamento e controle, tanto da natureza quanto das sociedades. Tais sociedades e seus territórios são subjugados por uma relação política e econômica de dominação e violência que pretende garantir a riqueza do colonizador, enquanto que a colonialidade, lado mais obscuro da modernidade, é identificada como

Um fenômeno histórico complexo que se estende até os dias atuais e se refere a um padrão de poder que opera por meio da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, permitindo a reprodução de relações de dominação. Esse padrão de poder não apenas garante a exploração do trabalho humano em escala global, mas também a subalternização e a obliteração dos conhecimentos, experiências e modos de vida daqueles que são dominados e explorados dessa forma (Restrepo; Rojas, 2010, p. 15).

A América foi a primeira região a abrigar um novo modelo de poder que passou a ser tendência mundial. Dessa forma, adquiriu a primeira identidade/modernidade. Dois processos históricos alinhados contribuíram para a produção desse espaço/tempo e identidade, representando o alicerce para um novo modelo de poder: a classificação entre conquistadores e conquistados, a partir de uma definição de raça, onde um grupo era considerado biológica e naturalmente inferior em relação ao outro; e o controle do trabalho dos seus recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial. Esses aspectos foram assumidos como categorias fundantes das relações de dominação e se estenderam por todos os demais territórios invadidos. Logo, partindo da ideia de raça, produziram-se outras identidades para os povos subalternizados. O que antes eram povos com identidades e culturas distintas, tornaram-se apenas índios, negros e, depois, mestiços. Por outro lado, para os europeus, permaneceu a identidade que indicava procedência geográfica, como, por exemplo, espanhol ou português (Quijano, 2005).

É importante pensar que antes da chegada do invasor não havia “índios”, haviam povos, com seus próprios nomes, línguas e cultura. Da mesma maneira, antes das seis pessoas negras serem sequestradas no norte do Senegal (Chiavenato, 2012), o que existiam eram achantes, iorubás, zulus, congos, bacongus, que, ao longo de mais de trezentos anos, não eram outra coisa senão “negro”. Foi a partir da raça como identidades de dominação que se estabeleceram as classificações sociais hierárquicas, lugares e papéis sociais. Sobre isso, Fanon (2005) afirma que bastava observar o contexto colonial para se confirmar que o

mundo estava dividido entre os que pertencem a determinada espécie e tal raça. A raça é a causa e a consequência da pobreza e da riqueza, a infraestrutura e a superestrutura da colônia.

Quanto à última afirmação de Fanon (ibidem) sobre a raça ser a consequência da pobreza e da riqueza, é importante destacar a relação do contexto político-ideológico colonial, com as doutrinas eugenistas e darwinistas consolidadas no século XIX. A expansão capitalista e a colonização, associadas, são movimentos precursores da ideologia fascista, que têm na raça e nos traços fenotípicos a justificativa para inferioridade dos seres humanos e para todo tipo de desigualdade.

Há, portanto, na colonialidade, mecanismos para o alcance dos seus objetivos. Assim, após serem codificados os traços fenotípicos das populações, e serem assumidos como representativos de categorias raciais, estabeleceu-se uma relação de coexistência do racismo e do capitalismo destinada aos colonizados, a escravidão, o trabalho pesado e a expropriação das terras, dos recursos, do valor do trabalho e do resultado deste.

Com efeito, todas as experiências históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 124).

Com isso, o autor assinala que a associação do colonialismo e da colonialidade com as demandas do capitalismo forjou um novo universo de relações intersubjetivas de dominação, sob hegemonia eurocêntrica, e que é nesse contexto e com esse poder que a modernidade se institui, sustentada no tripé da colonialidade do ser, do saber e do poder (idem).

Em conformidade com as observações de Quijano (idem), Mignolo (2017), afirma que, a partir de então, o eurocentrismo estendeu-se mundialmente como um padrão de poder com quatro domínios, inter-relacionados e sob seu controle: economia, autoridade, gênero e sexualidade, conhecimento e natureza.

Fanon (2005) identificou os efeitos da colonialidade do poder, na relação violenta entre colonos e colonizados:

O colono, como intermediário do poder da colonização, usa da violência, não dissimula a dominação sobre o colonizado, exibe-se e tem consciência que tem ao seu favor as forças de ordem, enquanto que o colonizado, internaliza a violência sofrida naturalizando-a (idem, p. 28).

O conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Quijano (2005), contém em si duas denúncias: de que o poder é o esteio sobre qual as relações de colonialidade, nos campos econômico, político e interpessoal, se sustentam; e que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, que permanece se infiltrando em outras esferas, como, por exemplo, no saber e no ser. Quando dizemos que a colonialidade se manifesta no saber, queremos expor que há um tipo de racionalidade ou de perspectiva de conhecimento que, por ser hegemônica, coloniza e se sobrepõe a outros saberes, acreditando-se universal.

A colonialidade, enquanto saber, está encarnada na forma de pensar e fundamentada no grego, no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade, nas formações acadêmicas eurocêntricas e nas narrativas tidas como pilares da modernidade, cristianismo, liberalismo e marxismo (Quijano, 2005; Mignolo, 2021).

Mignolo (2021) acrescenta que a colonialidade do saber compreende o conhecimento a partir de um “ponto zero”. Nesse sentido, o ponto zero do eurocentrismo seria o Iluminismo como ponto de partida de observação, que se intitula neutro e absoluto, no qual a linguagem científica é tida “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas” e reflete a estrutura universal da razão, tratando-se de uma epistemologia arrogante da modernidade.

Engana-se quem acredita que a régua do saber eurocêntrico limitou-se a formulações filosóficas e acadêmicas. Recentemente, a pesquisadora Bárbara Carine Soares Pinheiro inventariou algumas das produções pretas produzidas na história da humanidade. O livro *História preta das coisas* (Pinheiro, 2021) é uma exposição de feitos e saberes historicamente invisibilizados pelas narrativas historiográficas, que tanto se dedicam a construir heróis brancos. Com essa pesquisa, ela se dedica a falar das novas tecnologias e transmídias, enfatizando que por trás do GPS, dos óculos de realidade virtual e da tecnologia 3D, há a contribuição crucial, decisiva e determinante de mentes pretas.

A invisibilidade dos saberes dos povos subalternizados é consequência direta da desumanização imposta pela colonialidade. Os efeitos da colonialidade do ser manifestam-se não apenas nas experiências cotidianas e nas relações interpessoais e culturais, mas também nas estruturas institucionais que reproduzem e naturalizam essa lógica. É importante destacar que a colonialidade do ser não atinge apenas os grupos inferiorizados e desumanizados – ela também corrompe aqueles que se

veem como "superiores", pois estes se tornam prisioneiros de um paradigma hierárquico de humanidade. Dessa forma, a inferiorização do subalternizado colonial, que em seu grau máximo se expressa como negação de sua humanidade, revela-se como um dos traços fundamentais da colonialidade do ser. (Maldonado-Torres, 2007)

Maldonado-Torres (2007) ao investigar a dimensão ontológica da colonialidade do ser resulta da compreensão de que o ontológico diz respeito àquilo que constitui o ser, da sua natureza, sobre sua existência humana. A importância e a gravidade de pensar o ser em sua dimensão ontológica é a importância de legitimar a sua existência, sua verdade e seu direito. Pode-se dizer com isso que o racismo institucional, o racismo estrutural, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia, o machismo e as intersubjetividades humanas estão todas implicadas nos efeitos da colonialidade do ser, tendo em vista que esta colonialidade exerce poder sobre a legitimidade da existência de todos.

A colonialidade do ser se refere à dimensão ontológica da colonialidade do poder, ou seja, à experiência vivida do sistema mundial moderno/colonial no qual certas populações são inferiorizadas e desumanizadas total ou parcialmente, enquanto outras aparecem como a expressão mesma da humanidade (idem, p. 157).

A antropóloga brasileira Manuela Carneiro da Cunha, em seu artigo *Imagens de índios do Brasil: O Século XVI* (Cunha, 1999), apresenta um estudo importante sobre as diversas identidades que havia no território brasileiro, desmistificando a ideia de que a palavra índio ou indígena representa todos os povos em suas singularidades. Ela também comprovou, documentalmente, que os viajantes que por aqui passaram uniformizaram suas percepções a respeito dos povos indígenas a partir de suas relações com os colonos, as mentiras, as lendas, ou ainda partindo da perspectiva do olhar colonizador. Desse modo, consideramos que a realidade fez-se invisível aos olhos, porque nosso olhar também foi colonizado. Da mesma maneira que as colonialidades do poder, do saber e do ser são constitutivas da modernidade, assim também é a colonialidade do ver (Barriendos, 2019).

Partindo dos estudos da cartografia colonial-imperial, Barriendos identificou que o expansionismo colonialista dos documentos cartográficos fez com que as terras do Caribe, que antes eram vistas como exóticas e misteriosas, passassem então a ser reconhecidas como a terra dos canibais, fazendo com que o suposto

canibalismo se tornasse uma metonímia territorial e simbólica, a ponto de servir como referência para designar o Caribe de Caribana (Barriendos, *ibidem*). Portanto, a alteridade constituída de um saber etnográfico, que ele chama de precoce, mas entende-se colonial, será a base da construção da identidade do canibal, que não só é inferiorizado, mas desumanizado, em termos geográficos, raciais e do ponto de vista do conhecimento.

Essa radicalização consiste em transcender a desumanização e a “animalização” da alteridade canibal para levá-la a um estágio de máxima inferioridade racial, cartográfica e epistêmica, na qual não somente já não há nem “humanidade”, nem “animalidade”, do canibal, como muito menos há a possibilidade de que a monstruosidade ontológica dos maus selvagens do “Novo Mundo” possa ser redimida por meio da racionalidade eurocêntrica (*ibidem*, p. 48).

Para Barriendos, a fome de alteridade da colonialidade/modernidade se personifica no campo imagético que se reproduz e se perpetua no tempo, na construção das narrativas visuais feitas no período colonial, motivadas pela ganância e pela alteridade extrema. A fim de construir uma crítica sobre a visualidade, descolonizando os imaginários visuais frutos dos preconceitos e estereótipos do olhar hegemônico, o autor propõe que todas as narrativas visuais de países subalternizados sejam investigadas a partir da crítica dos regimes visuais sobre os quais se assenta a condição pós-colonial (Barriendos, *ibidem*).

Por outro lado, até hoje temos em nossas memórias trechos das cartas de Pero Vaz de Caminha, que criam uma imagem de nosso país sobre a nudez, sobre o banho, sobre a beleza. Até hoje o olhar eurocêntrico nos observa, tal qual Caminha. Assim, como vêm sendo contestadas as raízes do colonialismo e as epistemologias racionalizantes, devemos também contestar as narrativas visuais, as representações e os estereótipos provenientes do imaginário construído ao longo dos anos pela colonialidade. Neste sentido, a decolonialidade do ver propõe um novo olhar para as imagens, para os documentos imagéticos e também propõe que outras estéticas sejam reconhecidas e descolonizadas na contemporaneidade.

Ao longo da história, o olhar continuou sendo treinado para classificar as pessoas dentro da lógica estética do projeto moderno/colonial, e este permanece sendo direcionado a povos subalternizados de forma simbólica e ideológica, por intermédio dos meios visuais das produções e representações artísticas e das formações visuais e artísticas. A decolonialidade do ver pretende fraturar as perspectivas artísticas construídas sob parâmetros eurocêntricos por meio da abertura de diálogo epistêmico com estéticas outras, culturas visuais outras,

imagens e visualidades produzidas por grupos subalternizados, dentro e fora dos espaços de formação visual.

5.2 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DECOLONIAL

O passo inicial para um pensamento e uma atitude decolonial é o reconhecimento das condições e dos espaços onde esse pensamento e atitude possam ser eficientes em decolonizar as estruturas relacionadas à colonialidade (Mignolo, 2017). Diante disso, compreendemos que não há um espaço mais importante que o espaço da educação, como uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2007). Tratando de decolonialidade e educação, é necessário compreender de que mundo estamos falando e o porquê da urgência em intervir nele.

O mundo é a representação de um padrão mundial de poder que foi intelectualmente orquestrado, com base em uma perspectiva de conhecimento capitalista e eurocêntrico. Essa orquestração aconteceu de forma sistemática em torno da expansão colonialista e das demandas de poder do capitalismo colonial, decorrentes da constituição da América como a primeira identidade da modernidade. A partir disso, a colonialidade do saber, expressa através da geopolítica do conhecimento, se estabeleceria mundialmente de forma hegemônica até nossos dias. Sobre isso, afirma Quijano (2005, p. 117):

A globalização é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

As consequências do poder colonialista sobre os povos colonizados foram tão decisivas que produziram novas identidades criadas historicamente a partir da categoria raça e baseada em padrões fenotípicos. Os povos colonizados tiveram sua humanidade questionada, suas culturas apagadas e foram tratados como inferiores e não cultos. A colonialidade se constituiu criando essas novas identidades, decorrentes da invasão colonial, como se não houvesse nenhum tipo de conhecimento e estrutura social antes deles (idem).

Desta maneira, todas as implicações resultantes do colonialismo são identificadas como colonialidade, sendo uma cosmovisão de mundo que se sobrepõe a outras formas de ser, de saber, de poder e de ver. É uma ética, uma estética e uma política, que toma diferentes direções e nos afeta em diferentes níveis, individual e coletivo, exercendo controle sobre as sociedades subalternizadas de forma entrelaçada, na política, na relação com a natureza, na economia, nas questões de gênero e sexualidade, na subjetividade e no conhecimento, onde os entrelaçamentos ou nós históricos-culturais estão constantemente sendo articulados pela lógica colonialista e capitalista, que justifica suas violências com base nas diferenças e sustenta sua legitimidade em categorias do pensar por atores sociais e por instituições que fazem a manutenção de seus valores difundidos inclusive na educação (Mignolo, 2017).

Na educação, a colonialidade institui um padrão cognitivo e uma perspectiva de conhecimento tendo por referência países colonialistas e, por extensão, imperialistas, em que o mundo não europeu, não branco, não hetero ou não cristão é tido como primitivo, sem cultura, sem conhecimento (Quijano, 2005). Além disso, os conhecimentos ou saberes que não se reproduziram originalmente a partir da matriz colonial, Grécia e França, não chegam a ser reconhecidos como conhecimentos (Restrepo; Rojas, 2010). “Como sabemos: o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo têm cultura; os nativos americanos têm sabedoria; os anglo-americanos têm ciência” (Mignolo; Brussolo Veiga, 2021).

Há também uma tentativa de homogeneização de um conhecimento eurocêntrico que se auto-institui como universal, objetivo e neutro, sem corporalidade, desterritorializado, sem religião, classe, etnia e língua, e é exatamente desse lugar que é “naturalmente” constituído que nasce a diferença. O universalismo epistemológico eurocêntrico é expresso na geopolítica do conhecimento, que está diretamente ligada à colonialidade do poder, que oculta a sua lógica colonial, criando a ideia de conhecimento universal, como se os sujeitos conhecedores também fossem universais. Essa pretensa neutralidade epistemológica implica uma posição de poder, pois assume a lógica colonial como locus de enunciação, colocando diversos grupos em posição de subalternidade (Mignolo; Brussolo Veiga, 2021; Walsh, 2013).

Partindo desse cenário, o papel da decolonialidade para com a colonialidade, e acreditamos que isso se aplique a educação, é desvendar constantemente a

colonialidade e, para isso, é preciso um paradigma outro, que Mignolo (2020) identifica como pensamento de fronteira, isto é, um pensamento que se afirma a partir do lugar que lhe foi negado e busca dar visibilidade ao conhecimento que está do outro lado da fronteira, a fronteira simbólica daqueles que estão fora da modernidade e fora do conhecimento. É o que Walsh (2013) chama de paradigma outro, aquele que existe nas fronteiras, margens, fissuras e rachaduras da ordem colonial moderna e que continua sendo remodelado, reconstruído, tanto contra a colonialidade como apesar dela. Esse pensamento de fronteira ou pensamento outro é uma atitude de resistência que demarca seu lugar, apesar de se ver pressionado pelas barreiras coloniais, e se reinventa sem perder sua referência, realizando uma desobediência epistêmica ao se desvincular da ilusão da epistemologia eurocêntrica, que diz que o conhecimento começou por meio da colonização, a partir de um ponto zero.

Nesse sentido, para a superação e ruptura da lógica epistêmica colonial, segundo Mignolo (2020), é preciso demarcar os territórios geopolíticos e o corpo político, e localizar os conhecimentos, pois todo conhecimento é localizado e corporizado a partir de um determinado lugar. Lugar esse que é ao mesmo tempo físico e imaginário, onde a colonialidade busca legitimar a subalternização do conhecimento a partir da classificação do mundo no imaginário colonial/moderno transformando diferenças em valores.

A diferença colonial representa, assim, as estruturas do poder colonialista global e sua manutenção que, ao longo do tempo, produzem disparidades e assimetrias entre povos. Essa diferença anteriormente era vista como espacial, geográfica, no entanto, o colonialismo/neocolonialismo estabelece-se a partir da reinvenção de novas formas de classificação da diferença, como por exemplo, centro e periferia, primeiro mundo e terceiro mundo, ocidentalismo e orientalismo, desenvolvidos e não desenvolvidos. E ainda, se antes a diferença estava localizada fora da modernidade, agora ela se estende aos grandes centros dos países colonialistas. Entretanto, a diferença colonial é o espaço onde as narrativas se confrontam, é a tensão necessária entre a colonialidade e a decolonialidade, pois é do posicionamento, a partir da diferença, que nasce a resistência localizada e corporalizada do conhecimento, e é através dessa ruptura que emergem conhecimentos decoloniais necessários para se imaginar e construir sociedades democráticas, justas e não imperiais/coloniais (Mignolo; Brussolo Veiga, 2021).

Esse momento de ruptura, caracterizado por Mignolo (2020) como pensamento liminar, antes reprimido dentro do imaginário colonial moderno, a partir dos saberes subalternizados, rompe com a colonialidade fazendo dessa diferença o ponto chave de sua epistemologia. Com isso, podemos dizer que uma educação decolonial é aquela que reconhece a diferença interna e externa e, a partir de suas margens, produz um conhecimento crítico, não essencialista, dialogando com saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais. Ou, mais especificamente, como afirma Mignolo (2020, p. 139)

Um outro pensamento a partir e para além das disciplinas e da geopolítica do conhecimento, embutidas nos estudos de área; a partir e para além dos legados coloniais; a partir e para além das divisões de gênero e prescrições sexuais; e a partir e para além dos conflitos raciais.

A partir disso, compreendemos que a perspectiva de uma educação decolonial visa a sociedade, os sujeitos, os conhecimentos e as instituições decoloniais, sendo que não há espaços mais importantes para esse tipo de mudança que os espaços educacionais, pois a opção decolonial de educação é epistêmica e exige uma ruptura com os fundamentos programados na nossa cabeça que nos possibilitam aprender a desaprender (Mignolo, 2008). Nesse sentido, embora saibamos que a educação decolonial não depende exclusivamente do currículo, historicamente falando, o currículo conta histórias coloniais e as histórias consolidadas pelo currículo são reforçadas pelas desigualdades do nosso país, fundado na escravidão, no extermínio dos povos originários e no sistema patriarcal castrador das sexualidades e subjetividades (Gomes, 2007).

Sobre isso, Oliveira e Candau (2010) explica que a penetração ou as propostas curriculares com temas das relações étnico-raciais não bastam e que, embora sejam importantes a nível nacional em uma sociedade multicultural e pluriétnica, é preciso ampliar o currículo para o reconhecimento das subjetividades, o que significa mais que uma inclusão temática, sendo preciso repensar as perspectivas curriculares e os procedimentos. E, ainda, Gomes (2007) alerta para o fato de que a educação conservadora de alguns educadores não lhes permite conviver com a diversidade étnica, racial, sexual e política existente na sociedade escolar, fazendo com que a colonialidade se materialize na prática educativa, no pensamento e na postura dos educadores que selecionam os conteúdos, priorizando um tipo de abordagem em detrimento de outras que seriam mais adequadas aos

desafios culturais, sociais e políticos do país, que possibilitam diferentes interpretações da realidade. Quanto a isso, vale lembrar a necessidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica pois,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, realizador de sonhos [...] (Freire, 2007, p. 41).

A partir desse reconhecimento, poderemos nos impor a esta realidade, a partir de uma educação com uma práxis pedagógica decolonial, semelhante ao que propõe Freire (2005), uma educação enraizada na vida dos subalternos, a partindo deles e com eles, sendo um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação.

Paulo Freire (2007) adverte que, em uma sociedade colonial como a nossa, os educandos estão naturalmente e umbilicalmente ligados ao ponto de se reconhecerem como parte, mas não como agentes de transformação. Qualquer projeto educacional deve obrigatoriamente recusar a concepção bancária de educação, com modelos predefinidos de comportamento ou conhecimento, como se os educandos fossem receptáculos passivos. Ele ainda argumenta que muitos projetos educacionais falham porque seus idealizadores não consideram as pessoas que estão sendo educadas como agentes ativos na transformação de sua própria realidade e porque partem de sua visão pessoal da realidade, sem considerar os homens em situação a quem se dirigia seus programas, a não ser como puras incidências de sua ação, enquanto que a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens (idem).

A perspectiva decolonial está fundamentada na postura crítica da realidade que emerge do lugar social, histórico e político em que fomos inseridos e tem por finalidade o desvencilhamento da matriz colonial através de um pensamento outro (Mignolo, 2017). Dessa forma, a metodologia de ensino, as abordagens educacionais, os ambientes de aprendizagem e avaliações, todos os meios, métodos e técnicas utilizados pelos educadores para transmitir conhecimento aos alunos de forma eficaz e significativa, devem estar alinhados à perspectiva pedagógica decolonial.

Ao pensarmos em uma educação decolonial, é esperado que queiramos um manual descritivo que ensine a como fazer e quando construir decolonialidade com

base em determinado conteúdo. No entanto, reiteramos que, embora muitos entendam decolonialidade como uma simples mudança de material didático, a opção decolonial é epistêmica, estando relacionada à busca pela compreensão da natureza do nosso conhecimento e dos caminhos que escolhemos para alcançar esse conhecimento.

Dito isso, destacamos que, embora diversos autores tenham dado sua contribuição à organização do que denominamos educação decolonial, não há um manual diretivo com sugestões uniformes do que deve ou não ser feito, e sim uma proposta de pensamento engajado em ações decoloniais, focados na enunciação da desobediência epistêmica, ao desvincular-se da matriz do pensamento colonial (ibidem). Dessa forma, apresentamos algumas possibilidades de uma pedagogia decolonial pautadas nas reflexões de Walsh (2017) que, fortemente influenciada por Freire (2005), reconhece a necessidade de uma pedagogia crítica, pautada na realidade concreta do educando na sua existência, experiência e subjetividade.

O modelo de educação defendido por Freire (2020) possui uma perspectiva ontológica, por estar diretamente ligado à compreensão de processos mais profundos que constituem nossa existência e identidade, e apresenta uma perspectiva libertadora, pois busca resgatar a humanidade de quem teve sua humanidade roubada, denunciando a desumanização como um projeto. Tem, ainda, uma postura crítica, porque provê as condições pedagógicas necessárias para que, juntos, professores e educandos assumam-se como sujeitos sociais e históricos, reflexivos e comunicantes.

Nesse sentido, Freire (2005) afirma que a construção de uma proposta de educação crítica às concepções dominantes deve ser produzida com a participação dos oprimidos, pois ninguém melhor que eles para compreender o significado de ser oprimido, e chama de pedagogia do oprimido aquela que

É forjada com eles e não para eles, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (idem, p. 34).

Tal pedagogia está fundamentada principalmente em uma práxis dialética de ação-reflexão-ação sobre o mundo para transformá-lo. É a partir do conhecimento e reconhecimento da realidade e da necessidade de lutar que se chega a práxis autêntica. Sem a práxis libertadora é impossível a transformação do mundo e a

superação de suas contradições (ibidem). No entanto, a práxis não é só um processo de abstração e autoconsciência, ela se realiza na ação e é transformadora da realidade, pois a reflexão, quando realmente reflexão crítica sobre o mundo, conduz à prática. Em vista disso, a práxis tem um caráter pedagógico-político e político-pedagógico inseparável, por possibilitar o desvelamento da realidade transformando os oprimidos em sujeitos de sua libertação. Nesse sentido, em termos pedagógicos,

Paulo fala sobre pedagogias como metodologias imprevisíveis, indispensáveis, para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas para a libertação [...] uma pedagogia "com", não algo que fazemos às pessoas, mas algo que fazemos e construímos em conjunto. Pedagogia pensada a partir das lutas sociais que permite ver esses pontos pedagógicos dentro da própria luta e utilizá-los como elementos para aprender, desaprender, refletir e agir (Walsh, 2017, p. 60).

Dialogando com Freire (2005) e pensando a partir e com as lutas sociais e na desumanização, racialização e subalternização ontológica e epistêmica, Walsh (2009) propõe a interculturalidade como prática pedagógica. De antemão, queremos ressaltar que a interculturalidade compreendida pela autora não é uma interação ou tolerância multicultural, como pretende a interculturalidade funcional. A importância de se fazer uma diferenciação sobre o que realmente propõe a interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional se dá porque o discurso intercultural foi cooptado pela pauta liberal, que passou a usar o termo intercultural para se referir às estratégias neoliberais e multiculturais pensadas com base na lógica neoliberal e em interesses institucionais e dos Estados de forma funcional. Ao adotarem a interculturalidade como funcional, assumem a diversidade cultural como tema central dos seus interesses, estimulando diálogo de tolerância das diferenças e inclusão da diversidade, sem abordar verdadeiramente as assimetrias sociais e conservando nas pautas identitárias a diferença estereotipada pela colonialidade.

Quanto a isso, a interculturalidade de Walsh é uma interculturalidade crítica, que se posiciona partindo de um pensamento outro, questionando sua existência a partir da colonialidade que lhe foi imposta e que aborda as causas das assimetrias estruturais, provocando um posicionamento crítico que parte das histórias e experiências dos que foram marcados pela colonialidade (Restrepo; Rojas, 2010). A diferença entre elas é substancial, pois a interculturalidade crítica também é entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético, que atua para tornar visíveis as causas das assimetrias e promovendo um diálogo intercultural

comprometido com questões estruturais de ordem econômica, social, política e pedagógica (Walsh, 2009).

Acrescentamos ainda que, segundo Candau (2010), a interculturalidade crítica representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui conhecimentos subalternizados e ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. No campo educacional, essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas também se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica, assemelhando-se à proposta pedagógica libertadora de Freire (2005), pois, como afirma Walsh (2012), a perspectiva crítica da interculturalidade como prática pedagógica, quando pensada a partir e com as lutas sociais

[...] está ligada à pedagogia e à práxis orientado para o questionamento, a transformação, a intervenção, a ação e a criação de condições radicalmente diferentes de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; é Ou seja, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que conduzam à decolonialidade (Walsh, 2009, p. 2).

Portanto, a práxis intercultural deve dialogar com a formação de uma consciência política crítica que considere as lutas decoloniais travadas pelos povos colonizados ao longo de suas histórias e, além disso, que promova abordagens pedagógicas que busquem transgredir, mover e impactar a negação ontológica, epistêmica e cosmológica-espiritual que foi e ainda é usada como estratégia, objetivo e resultado do poder da colonialidade (Walsh, 2012). Com isso em mente, para avançar em direção à decolonialidade, a interculturalidade crítica deve admitir a genealogia própria enraizada na práxis de comunidades e povos e, a partir disso, assumir suas lutas e atitudes como parte de um projeto político-pedagógico decolonial.

Compreendida como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica demanda e exterioriza uma pedagogia comprometida com a aceitação da diferença, em condições relacionais, histórico-político-social e de poder. Uma prática sociopolítica baseada nas realidades e nas subjetividades das pessoas dentro de uma experiência de vida regida pela colonialidade, para, com isso, fazer emergir conhecimentos antes subordinados e marginalizados, rompendo os limites impostos pela colonialidade. Nesse sentido, a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, processos e lutas que se entrelaçam conceitual e

pedagogicamente, incentivando a força, a iniciativa e a agência ético-moral que nos fazem questionar, perturbar, abalar, rearmar e construir (Walsh, 2009). As histórias de resistência e lutas decoloniais demandam um processo contínuo de aprender, desaprender, reaprender, suscitam experiências, ações criativas, intervenções políticas, que assumem profundos significados sociais, culturais, existenciais e pedagógicos. É precisamente neste horizonte histórico que a dimensão pedagógica decolonial adquire sua relevância política, transformando-se em ferramenta de reexistência (Walsh, 2017). Ferramentas compreendidas como práticas decoloniais:

[...] práticas, como estratégias, metodologias que se entrelaçam e são construídas na resistência, como insurgências político-epistêmicas”. A rebeldia como prática, como política pedagógica de existência e para a (re)existência, (re)humanização (Walsh, 2017, p. 60).

Dessa forma, a compreensão da autora sobre a pedagogia decolonial está ancorada nas múltiplas experiências educativas de grupos subalternizados que analisa em seus trabalhos, os quais não apenas descreve, mas teoriza a partir dessas vivências pedagógicas insurgentes, revelando como estas contestam os paradigmas coloniais (Walsh, 2017). Ademais, está também fundamentada na pedagogia crítica e libertadora de Freire que, ao refletir sobre a luta anticolonial a partir de Fanon, compreende que os contextos de luta política são educativos e incorpora em suas reflexões questões ontológicas e raciais, reformulando a pedagogia do oprimido em pedagogia da esperança, expressando que rebeldia é uma praxis político-pedagógica de existência e reinvenção da vida, e ratificando que a luta dos escravizados por liberdade, a invenção dos quilombos, assim como tudo que a memória do povo negro sustenta para reinventar suas vidas e histórias são exemplos de uma rebeldia pedagógica (Freire, 2020).

Walsh (2017), ao refletir sobre Freire, afirma que mesmo que o autor não tenha construído uma pedagogia intitulada decolonial, a proposta de uma educação crítica e libertadora formulada por ele em seus escritos são anticoloniais e têm caráter pedagógico decolonial, pois denunciam a ação dos opressores com relação aos oprimidos, do ponto de vista político-pedagógico e pedagógico-político. E acrescenta:

Foi o problema subjetivo e objetivo da opressão, dominação, marginalização e subordinação - internalizada e estrutural-institucional - que preocupava Freire. Seu projeto, então, era traçar rotas metodológicas e analíticas direcionadas ao reconhecimento dessa realidade/condição e à

conscientização, politização, libertação e transformação humana (ibidem, p. 39).

Portanto, a pedagogia decolonial defendida por Walsh (ibidem), além de estar fundamentada nas experiências pedagogizadas de grupos e povos subalternizados, como a pedagogia de Freire, ela não se limita aos espaços institucionais de ensino e à transmissão de conhecimentos nem é pensada em uma perspectiva pragmática ou fixa. É uma pedagogia que autoriza outras

[...] maneiras diferentes de ser, pensar, sentir, conhecer, perceber, agir e viver em relação aos desafios à hegemonia e universalidade do capitalismo, à modernidade eurocêntrica e à lógica civilizatória ocidental, incluindo seu antropocentrismo e fundamentos binários (ibidem, p. 55).

Com isso, concluímos que a educação e a pedagogia decolonial precisam encontrar, apesar da colonialidade, brechas e fissuras para dismantelar a lógica colonial a partir de um pensamento crítico que possa servir como resistência a toda forma de colonialidade, reinventando práticas em consonância com as vidas, histórias e subjetividades, reconhecendo e valorizando nossa história individual e coletiva, e toda riqueza e diversidade que detemos.

6 METODOLOGIA

Pensando em responder à questão da pesquisa, que busca saber quais as contribuições pedagógicas encontradas no processo de expansão de uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial, escolhemos como método de pesquisa a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é uma prática inserida em um contexto específico, ocorre dentro de um ambiente natural, onde o pesquisador vai ao encontro do campo de pesquisa e conduz a pesquisa junto aos participantes desenvolvendo um nível de observação mais detalhada sobre o campo e os participantes, estabelecendo uma relação próxima com eles, o que pode facilitar a obtenção de informações mais reais e autênticas. Com essa finalidade, usa de métodos múltiplos de forma interativa e humanística, que envolvem participação ativa dos participantes e da sensibilidade do pesquisador para com eles (Creswell, 2014).

Levando em consideração a questão da pesquisa, decidimos por uma metodologia de caráter exploratório, tendo em vista que a relação entre narrativa transmidiática e a perspectiva decolonial é um tema novo, pouco estudado. Ela também se caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois a partir dos seus objetivos, pretende descrever as possibilidades pedagógicas da pesquisa a partir dos dados que emergem da mesma (idem). Quanto aos procedimentos escolhidos, optamos por realizar uma pesquisa participante. Segundo Brandão (2007), a pesquisa participante tem sua origem na realidade social e a compreende como uma totalidade em sua estrutura e dinâmica, sem perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social. Quanto a isso, ainda acrescenta que:

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos (idem, p. 54).

Incorporada em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação, uma pesquisa participante verdadeiramente solidária aspira participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento, adequando-se não só à criação do saber, mas também à interação

entre saberes. Portanto, acreditamos na adequação do método qualitativo para esta pesquisa e dispomos aqui seu percurso dividido em três etapas, voltadas para obtenção de respostas à questão da pesquisa.

Na primeira etapa, realizamos a audiência da narrativa transmidiática Pantera Negra com a finalidade de identificar as percepções dos participantes sobre a mesma, e utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação participante e uma entrevista semi estruturada dirigida ao grande grupo. Com isso, gravamos as falas, as argumentações e as observações dos participantes a partir dos questionamentos feitos pela pesquisadora. Na segunda etapa, sugerimos a expansão da narrativa a partir da criação de roteiros, tendo em mente a perspectiva decolonial. Nesse momento, os dados foram obtidos a partir das produções, falas e justificativas dos estudantes sobre a narrativa construída. Na terceira etapa, após escolherem a melhor versão das expansões propostas, a narrativa foi dividida em quatro partes, onde cada parte correspondia a um grupo, e então, como forma de obtenção dos dados necessários para responder a nossos objetivos, escolhemos realizar entrevistas semiestruturadas com os grupos.

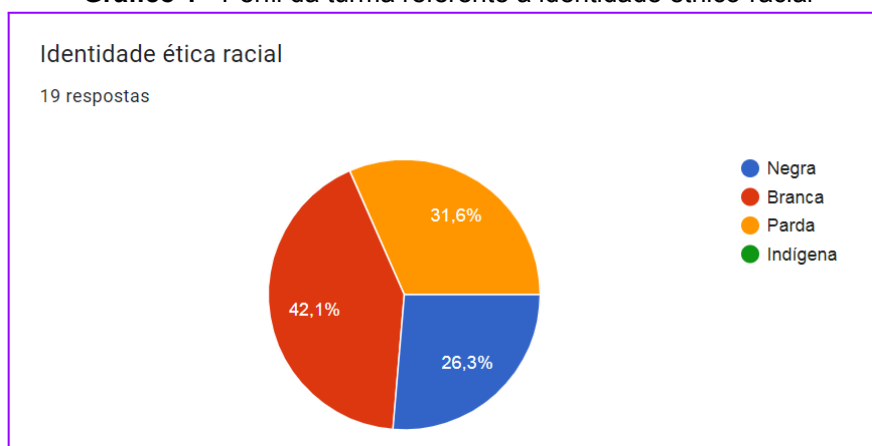
6.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram voluntariamente desta pesquisa 19 estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico em Design. A turma foi originalmente composta por 42 estudantes; no entanto, somente 19 deles decidiram pela participação. A sugestão para que a pesquisa fosse desenvolvida com eles partiu da coordenação da escola, que os identificou com um perfil favorável aos principais temas da pesquisa, transmídia e decolonialidade, pois parte desse grupo de estudantes participa de uma disciplina sobre gênero e identidade, que contempla a temática decolonial e é conduzida pela professora de Língua Portuguesa da escola, como uma disciplina optativa. Antes do nosso primeiro encontro, os estudantes foram informados sobre a possibilidade de participar da pesquisa e que essa era uma decisão não imposta. Dessa forma, todos os estudantes que escolheram participar, o fizeram de forma livre e consciente.

Para melhor compreensão de quem são os componentes do grupo, os gráficos abaixo nos dão algumas informações importantes e também apresentam uma diversidade que só contribuiu com a perspectiva da pesquisa.

No Gráfico 1, que traça o perfil étnico-racial da turma, observamos que os participantes são em sua maioria brancos, mas que formam um grupo fortemente racializado, quando juntamos os percentuais de pardos, negros e indígenas. Com isso, podemos dizer que é, na verdade, um grupo de maioria racializada, e isso representa uma maior diversidade e visibilidade para as temáticas raciais, o que possibilitou debates em sala sobre o tema do colorismo e suas decorrências, posturas afirmativas e de autoconhecimento da identidade racial de cada um. Além do mais, ter um número grande de pessoas brancas no grupo interessados no tema também indica a relevância do trabalho realizado pela professora de Língua Portuguesa na disciplina optativa de gênero e identidade, que aproximou todos eles, alunos brancos e negros, como aliados, o que foi importante no sentido de desenvolver o diálogo e uma maior consciência sobre o racismo, além da compreensão das dificuldades enfrentadas pelas minorias raciais. Quanto a isso, outra reflexão que fazemos é que a composição e a disposição do grupo de pesquisa diz muito sobre o lugar e a importância da participação de pessoas brancas na luta contra o racismo, e o quanto elas podem somar quando realmente estão conscientes e informadas sobre questões raciais.

Gráfico 1 - Perfil da turma referente à identidade étnico-racial

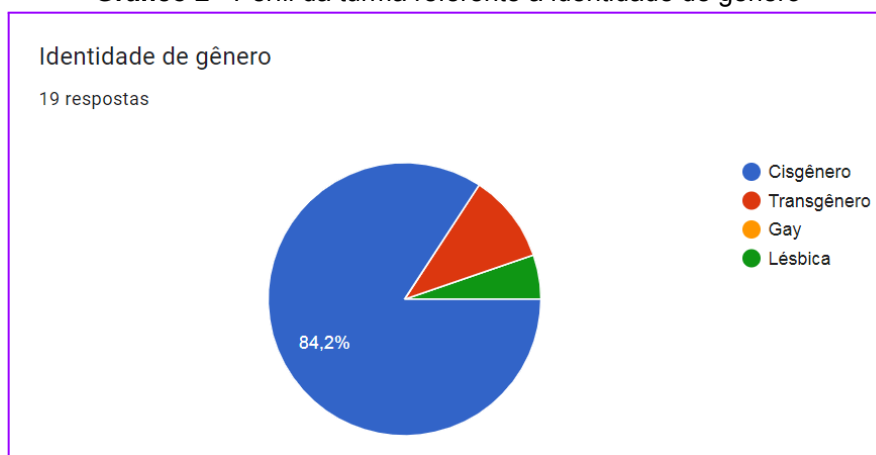


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme o Gráfico 2, o grupo foi predominantemente formado por meninos, mas também tivemos no grupo meninas e pessoas não binárias. A diversidade da sala não representou um problema durante a pesquisa. Aparentemente, a

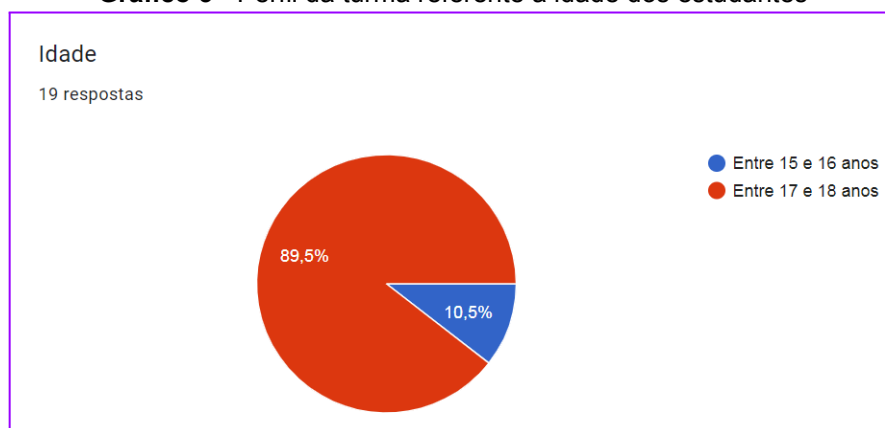
convivência com as diferenças e a abertura para falar sobre elas é algo natural em meio a este grupo de estudantes. Destacamos que, quando estávamos decidindo sobre qual filme trabalhar, estes mesmos estudantes cogitaram desenvolver a pesquisa com *Pantera Negra 2: Wakanda para sempre*, em consideração à representatividade feminina. O reflexo da abertura para a diversidade do grupo pode ser observado nas falas e nas reivindicações feitas por eles a respeito de outros corpos e outras estéticas em debates feitos em sala sobre o produto transmidiático.

Gráfico 2 - Perfil da turma referente à identidade de gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

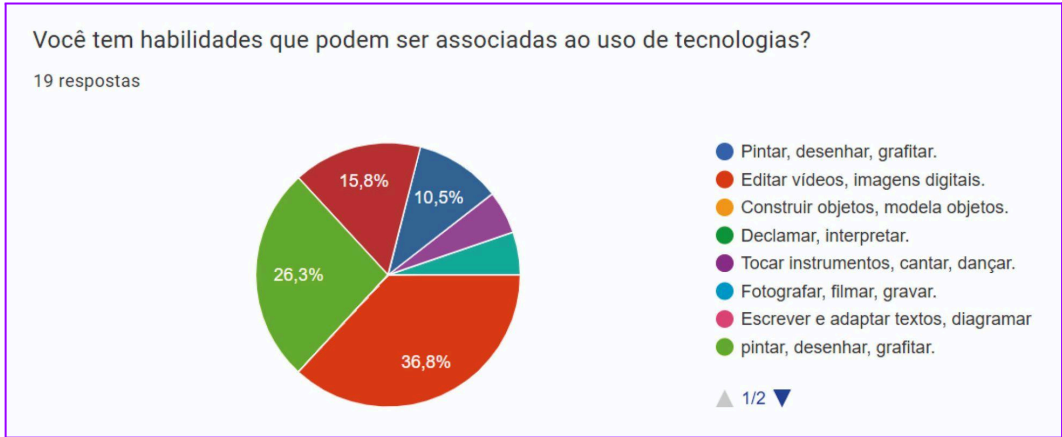
Como vemos no Gráfico 3, os participantes têm idade entre 15 e 18 anos, mas majoritariamente, têm 17 e 18 anos. Enquadram-se dentro do perfil social para o qual o modelo de educação e de escola foi projetado: estudantes em idade considerada produtiva e preocupados com a inserção no mercado de trabalho. Embora não haja um gráfico que mapeie tais expectativas, pois não é a intenção da pesquisa, acreditamos que o perfil aliado à idade é o que faz desse um grupo mais maduro e consciente de sua formação e dos motivos que os levaram ao Ensino Médio Técnico, e isso que acaba reverberando em todos os fazeres dos estudantes. As observações da coordenação pedagógica fazem menção a isso, ao falar do processo seletivo que os estudantes enfrentaram para ingressar na escola, e também do diferencial que esse processo produz. Outro aspecto importante que a faixa etária pode revelar é que o grupo representa o perfil de interesse e de maior afinidade com as mídias, e embora as questões de classe atravessem o consumo, o percurso da pesquisa mostra que os participantes estavam bem informados sobre a narrativa transmidiática, que são consumidores de mídias e que estavam interessados pelo objeto de pesquisa.

Gráfico 3 - Perfil da turma referente à idade dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

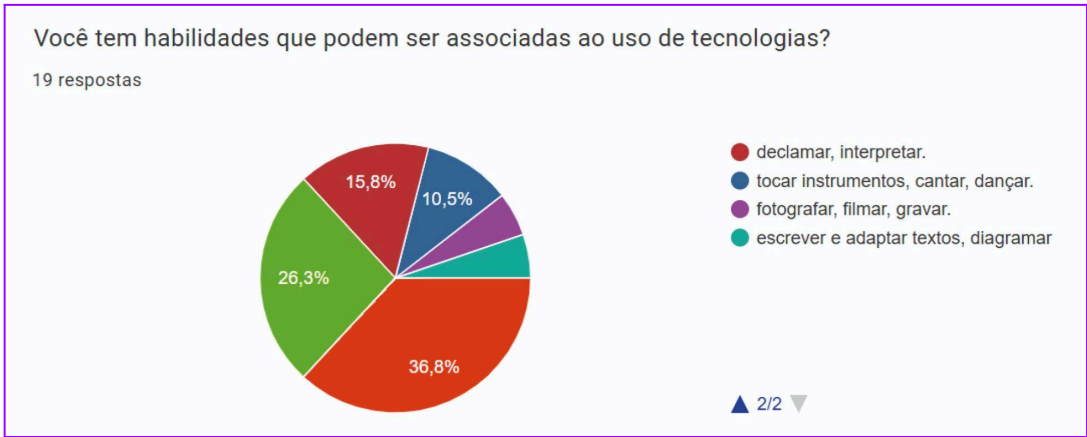
Quanto às suas aptidões, os últimos gráficos apontam para o fato de que eles, os estudantes, possuem diversas habilidades, como cantar, tocar e dançar, e que possuem conhecimento sobre transmídia, o que foi identificado logo nos primeiros encontros. Possuem habilidades para o uso de mídias, como produzir e editar vídeos, usar aplicativos para desenhar, pintar e editar imagens, e esse é seu principal domínio: a produção da imagem. A partir dos gráficos, identificamos também que eles sabem que podem fazer uso de suas habilidades associadas à tecnologia e conhecem tecnologias citadas na pesquisa de perfil da turma. E, ainda, o conhecimento sobre mídias do grupo não se limitou aos produtos transmidiáticos, uma vez que durante o desenvolvimento da pesquisa houve diversas referências nas falas dos estudantes sobre produtos midiáticos menos comerciais ou alternativos, como as produções do estúdio Ghibli e filmes nacionais. Além disso, durante a pesquisa, foi exatamente a *expertise* do grupo que trouxe os participantes para o centro da participação e da produção de expansões da narrativa propostas para essa pesquisa.

Gráfico 4 - Perfil da turma referente à habilidades no uso de tecnologias



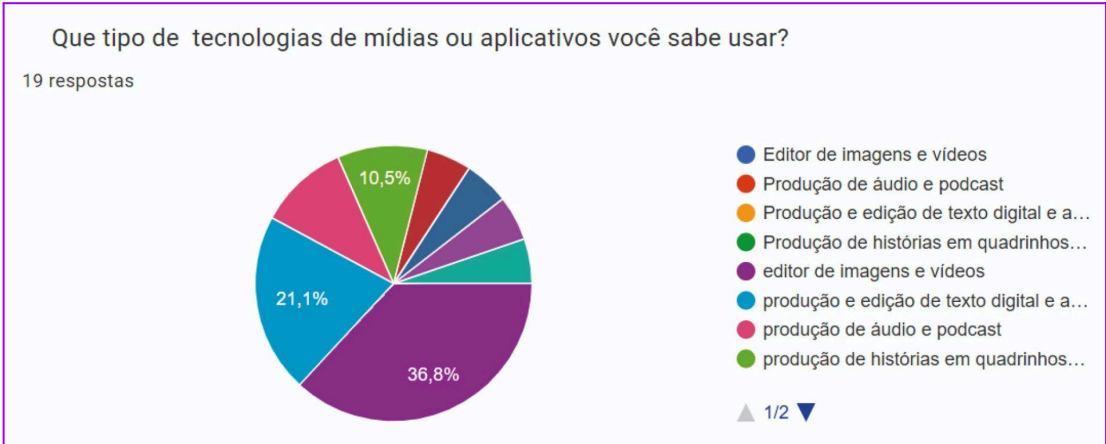
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 5 - Perfil da turma referente à habilidades no uso de tecnologias



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 6 - Perfil da turma referente aos tipos de tecnologias usadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 7 - Perfil da turma referente aos tipos de tecnologias usadas

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Todas essas características fazem desses participantes de pesquisa um grupo muito especial, pois já tinham algum conhecimento sobre transmídia, sobre decolonialidade e estavam inseridos na formação do Ensino Médio Técnico em Design, em uma escola que estruturalmente pôde possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades, pois estava tecnicamente pronta para esses alunos, no que se refere à infraestrutura. Além disso, como grupo, os participantes possuíam diversidade, maturidade e habilidades pertinentes à pesquisa. Acreditamos que sem tais características os desafios teriam sido maiores e foi exatamente esse conjunto de atributos que gerou uma grande contribuição dos participantes para a pesquisa com um todo.

6.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida nas dependências físicas de uma Escola Técnica Estadual, localizada no município de Recife. A escola possui um amplo espaço físico, é bem estruturada, com salas espaçosas e climatizadas, biblioteca, auditório, refeitório, sala de informática equipada e ainda tem internet, infraestrutura que foi fundamental para o bom andamento da pesquisa. A ampla estrutura disponível na escola não é comum em outras escolas públicas do estado, mas esta caracteriza-se como uma instituição de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico com turno integral, sendo uma entre as 23 escolas de Recife que oferecem a modalidade de ensino. Acreditamos que, por ser uma escola que oferece a formação integrada e de tempo integral, cujos cursos abrangem produção cultural e design, informação e

comunicação, haja um maior preocupação com infraestrutura e espaços de convivência, pois a escola precisa adequar o espaço físico à realização de aulas práticas.

No decorrer da pesquisa, observamos que a infraestrutura é muito utilizada e que os muitos espaços de convivência e sociabilidade que a escola dispunha estavam sempre ocupados por grupos de estudantes, que se reuniam para ouvir música, dançar, estudar juntos ou mesmo interagir com conteúdos dos seus dispositivos móveis em um ambiente escolar vivo e dinâmico.

O número de estudantes matriculados é de 484, que, para ingressar na instituição, passaram por um processo seletivo que geralmente acontece duas vezes ao ano, regido por leis estaduais que dispõem as vagas considerando questões como renda familiar, situação de vulnerabilidade, e procedentes de escolas públicas. Acreditamos que os critérios do processo seletivo podem justificar a percepção que tivemos sobre o campo de pesquisa como um ambiente diverso, inclusivo, mas também equalizado em relação ao perfil estudantil e seu nível de conhecimento.

Essa percepção que tivemos é reconhecida por outras escolas no mesmo bairro e por professores que já trabalharam nela, de quem recebemos indicações quando buscamos um campo para a realização da pesquisa. Colegas professores veem a escola como uma instituição inclusiva e de postura anti-discriminatória, o que foi possível perceber, pois os estudantes pareciam estar à vontade no espaço escolar, e que aparentemente vivenciavam suas diferenças com respeito e aceitação por parte da escola e dos colegas.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com 27 professores, que durante a pesquisa se mostraram solícitos e cooperadores, especialmente em ocasiões em que precisávamos de alguns minutos a mais, ou mesmo de ajuda em sala, eles estavam disponíveis, especialmente os professores de Língua Portuguesa, Arte e o professor de História. E ainda, durante a realização da pesquisa, não só os professores, mas a própria coordenação esteve presente em sala algumas vezes para motivar os alunos e para oferecer suporte. Aparentemente, alunos, professores e coordenadores são responsáveis e cooperam para o cenário positivo apresentado no campo de pesquisa.

Sobre essa percepção positiva sobre a comunidade escolar, em conversa com a coordenação, perguntamos qual o diferencial da escola que faz com que ela seja vista e compreendida como espaço onde as coisas caminham com

tranquilidade, e a resposta da coordenação veio inicialmente com a palavra “o peneirão”. O peneirão, processo de seleção pelo qual passam os estudantes, seria o que justifica a aparente tranquilidade da comunidade escolar. Segundo a coordenação, com alunos de perfis semelhantes em relação ao interesse pelo estudo e com um determinado nível de conhecimento escolar favorece o sucesso da escola. A mesma informou ainda que dentro da escola não havia histórico de violência ou desordem, que os estudantes têm livre acesso à coordenação e que respeitam e são respeitados por ela.

Diante desse quadro tão favorável, o campo de pesquisa pôde se mostrar como perfeito. No entanto, é importante lembrar que a pesquisa está situada no mundo vivo, com sua dinâmica de estabilidade e instabilidade, no qual o pesquisador é observador e busca compreender e tornar conhecido seus significados visíveis e não visíveis. Nesse sentido, buscamos compreender como a escola se relaciona com a diversidade que está representada nela, apesar do processo seletivo para o ingresso. Sobre isso, ficamos sabendo por parte da coordenação pedagógica e de alguns professores que os estudantes reivindicam mais debates e espaços sobre temas da contemporaneidade e a sala de aula como espaço para debate, ou seja, os espaços dados curricularmente nas disciplinas não são suficientes para o esgotamento de temas dos seus interesses. Vale lembrar que essa é uma escola que oferece o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, o que indica que o ensino é curricularmente adequado para atender as demandas do mundo do trabalho e qualificar o estudante para atender às demandas com esse objetivo. Assim, o ensino é pensado dentro dos eixos dos cursos oferecidos nas escolas e a adequação não é só do ponto de vista infraestrutural, mas também curricular.

Então, quando a coordenação pedagógica expôs o fato de que era preciso criar espaços de debate para temas mais atuais, que fazem parte das inquietações dos estudantes e do momento social e histórico que vivemos, mencionou de forma crítica o currículo, que apresenta disciplinas como sociologia e filosofia em momentos diferentes da formação dos estudantes e sem continuidade. Por exemplo, a disciplina de filosofia só está presente na formação dos estudantes no primeiro ano e a de sociologia, no segundo. Isso acontece porque o Ensino Médio, integrado ao Ensino Técnico, é curricularmente adequado para atender as demandas do mundo do trabalho e qualificar o estudante sem oferecer o espaço curricular

adequado para problematizar a realidade social, inclusive o próprio mundo do trabalho. Foi por esse motivo que a escola viabilizou que a professora de Língua Portuguesa implementasse uma disciplina optativa de estudos sobre gênero, onde os alunos pudessem debater e construir conhecimento. Possivelmente essa necessidade de favorecer o debate fez com que, durante o desenvolvimento da pesquisa, fôssemos convidadas pela coordenação da escola para ajudar com temas relacionados à negritude e ao racismo no mês da consciência negra, o que atendemos com satisfação e com a participação dos estudantes em nossa pesquisa.

Diante desse cenário, concluímos que existe uma demanda por parte dos discentes e que, possivelmente, essa demanda gera uma tensão a qual a escola tenta amenizar como pode, dentro de suas possibilidades. Por isso, acho importante destacar aqui que, ao fazermos uma reflexão mais aprofundada sobre o aparente quadro de tranquilidade e pacificidade do campo de pesquisa, faz-se necessário considerar que o sentido dessa pacificidade não é natural, o que pode ser confirmado na fala da coordenação sobre o que chamou de peneirão, o processo que seleciona os estudantes, e também pela forma como se administra as demandas trazidas pelos estudantes, aparentemente insuficiente. Nesse sentido, podemos questionar se a tranquilidade da comunidade escolar representa o equilíbrio das forças que representam o espaço escolar ou se, na verdade, é simplesmente um reflexo do êxito da instituição escolar quanto ao exercício de sua autoridade na manutenção dessa suposta tranquilidade.

As breves observações que fazemos sobre o campo de pesquisa nos levam a crer que, para além do nosso tema, o campo de pesquisa apresenta uma rica complexidade, mas também características que possivelmente foram o diferencial para a realização da pesquisa, como a maturidade dos estudantes e o conhecimento prévio deles sobre questões contemporâneas e o curso técnico ao qual o Ensino Médio foi atrelado. Neste sentido, consideramos que estivemos no lugar certo e no momento oportuno para a realização da pesquisa.

6.3 ETAPAS DA PESQUISA

No primeiro contato com a escola, ocorrido presencialmente em 23 de setembro de 2023, fomos recebidos pela coordenadora pedagógica, que nos

acolheu atenciosamente e expressou interesse em compreender a proposta da pesquisa. Em nossa conversa, a coordenadora demonstrou interesse porque, segundo ela, seria uma possibilidade de os alunos abordarem temas existenciais e filosóficos, pois havia uma demanda muito grande por parte destes em abordar temas atuais como raça, sexualidade, vida familiar, valores éticos e que, explicava a coordenadora, esses temas ficam a cargo do interesse de cada professor, tendo em vista que a configuração do Ensino Técnico em Pernambuco não disponibiliza o ensino de filosofia e sociologia em todos os anos do Ensino Médio, e sim de forma intercalada: filosofia no primeiro ano, sociologia no segundo, e nenhuma delas no terceiro ano, o que tirou dos estudantes a possibilidade de debater profundamente tais temas. Dessa forma, a coordenação pedagógica da escola demonstrou seu interesse com nossa presença na escola e, para formalizar nossa chegada e presença ali, solicitou uma carta de autorização para realização da pesquisa em espaço escolar e solicitou também que, antecipadamente, ela pudesse ver o termo de compromisso que seria assinado pelos alunos. Assim foi feito.

Depois disso, marcamos na mesma semana um encontro com a turma escolhida. A turma escolhida foi a do 3º ano de Design, pois, segundo a coordenação pedagógica, a turma tinha o perfil ideal para a pesquisa. Os encontros aconteceriam durante as aulas de História, cujos conteúdos estavam bastante antecipados e minha presença em sala não resultaria em prejuízo para o andamento dos conteúdos.

No primeiro encontro com a turma do 3º ano do curso de Técnico de Design, nos apresentamos e expomos o motivo da nossa presença, falamos e explicamos a pesquisa e seus referentes sobre passos, tiramos dúvidas e lemos o termo de compromisso para que todos estivessem conscientes sobre o sentido e as implicações de sua participação. Depois disso, estivemos com essa sala em mais dois momentos. Na segunda visita, recolhemos os termos de compromisso e apresentamos uma explicação em formato de aula sobre transmídia. Para nossa surpresa, os alunos já sabiam e entendiam o que era transmídia. Houve uma participação ativa dos estudantes fazendo relatos sobre suas narrativas preferidas, personagens e mídias.

No terceiro encontro, abordamos o sentido de decolonialidade e refletimos sobre o que seria uma história decolonial. Apresentamos aos estudantes a perspectiva decolonial, a partir de Aníbal Quijano. Neste mesmo dia, quando

tentamos marcar um quarto encontro com a turma, os alunos começaram a justificar suas impossibilidades de participar da pesquisa. Os motivos levantados por eles foram o ENEM, as avaliações do último semestre e o trabalho de finalização do curso. Após esse encontro, só nos encontramos para a devolução da ficha de consentimento, tendo em vista que os alunos desistiram do projeto.

Após recorrermos à coordenação para que nos ajudasse a identificar outra sala, surgiu a possibilidade de realizarmos a pesquisa junto ao 2º Ano Técnico em Design. A turma já tinha algum interesse pela decolonialidade, visto que alguns alunos participaram de uma disciplina eletiva orientada para a realização de encontros de leitura sobre temas raciais, cuja coordenação era de responsabilidade da professora de língua portuguesa. A professora se interessou imediatamente pela proposta da pesquisa, mas preferiu reunir os estudantes para uma conversa, para que houvesse comprometimento por parte deles. Após uma conversa com a coordenação pedagógica e com a professora de língua portuguesa, levamos a proposta de pesquisa para a sala do 2º Ano A, para que os alunos avaliassem se queriam ou não participar da mesma. Esclarecemos nossa proposta e tiramos as dúvidas dos estudantes. No dia seguinte, retornamos para cumprir os procedimentos de ler o termo de compromisso, falar sobre o cronograma que tínhamos pela frente e criar um grupo no *Whatsapp*. Após isso, alguns estudantes, entre os 42 da sala, demonstraram interesse em participar da pesquisa. Com isso, concordamos que os encontros aconteceriam uma vez na semana, em um horário vago, com a duração de duas horas. Nesse mesmo dia, terminado o encontro, compartilhamos por *Whatsapp* um link com algumas perguntas para a identificação do perfil da sala e sobre o uso e habilidades com tecnologias, para que pudéssemos conhecer melhor a turma.

O terceiro encontro foi para falarmos sobre transmídia, narrativas transmidiáticas, expansão, transficcionalidade e mundo narrativo, a partir do universo Marvel. Foi um momento de empolgação e muita troca, quase todos os alunos da turma tinham algo a dizer sobre um produto cinematográfico transmidiático. Quando perguntados sobre qual personagem da Marvel era mais amado, metade da turma de 42 alunos escolheu o Homem de Ferro. O motivo dessa escolha se referia à postura do personagem em usar todo seu poder financeiro e seu conhecimento para o bem de todos.

No encontro seguinte, o realocamento do professor de *design* para uma outra função possibilitou mais tempo com os estudantes. Assim, partimos para uma conversa sobre decolonialidade, explicando os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, dando atenção às dimensões do ser, saber, poder e ver. Após as explicações e debates, decidimos via *Whatsapp* pela audiência do filme *Pantera Negra* e os estudantes justificaram seus interesses em torno do ator, da complexidade da narrativa, dos seus personagens e, também, pelo fato de que muitos alunos ainda não haviam visto o filme.

Pantera Negra foi um personagem de quadrinhos criado por Stan Lee e Jack Kirby, e distribuído pela Marvel Comics em 1966, e foi criado no auge da luta pelos direitos civis da população negra dos Estados Unidos, o que representou uma reação de afirmação sobre a cultura e a identidade negra que, na época, sofriam os resultados da segregação racial do país (Faria, 2022). Sua versão cinematográfica, o filme *Pantera Negra*, chegou em 2018 aos cinemas, produzida pela Marvel Studios. Nele, todas as características importantes dos quadrinhos foram expandidas, trazendo referências identitárias, ancestrais e afrofuturistas que tornaram o filme um fenômeno de audiência e de representatividade em todo o mundo, o que também justifica a escolha pelo filme.

Após a escolha do filme, a sessão foi organizada pelos alunos, que baixaram o filme e prepararam o auditório. Devido ao tempo, tivemos que interromper a sessão de cinema e continuar no dia seguinte, em um horário vago. No dia seguinte, durante o filme, observamos o entusiasmo dos estudantes em cada cena. Eles vibravam com as performances dos personagens. Aplaudiam, respondiam e se emocionaram. Após o filme, fizemos alguns questionamentos aos estudantes com o objetivo de obter dados para as questões específicas da pesquisa: a) Que mensagem esse filme nos transmite?; e b) O que lhes chama mais atenção?

Durante essa conversa, dois pontos tiveram destaque nas falas dos estudantes: a referência ao poder de Wakanda, sua riqueza e tecnologia; e o negro como uma pessoa poderosa. Um outro ponto surpreendente foi a observação de que o *Pantera Negra* era um homem aconselhado e cercado de apoio feminino. Neste sentido, o papel das mulheres foi bastante defendido e elogiado. Quanto à narrativa e ao que mais significou para eles foi a colonialidade persistente na história do *Pantera Negra* e a falta de compreensão da narrativa quanto aos dilemas do vilão.

Em seguida, apresentamos a possibilidade de configurarmos, expandirmos ou criarmos uma narrativa inspirada em Pantera Negra e em perspectiva decolonial. Os estudantes optaram pela reconfiguração e, assim, a partir dessa questão, ficaram os interrogantes: a) Como vocês contariam essa história?; e b) Que histórias vocês criariam inspiradas nessa narrativa?

Os alunos foram divididos em grupos e cada grupo apresentou uma versão da história. Ao todo, quatro roteiros foram apresentados ao grande grupo, que escolheu a melhor versão. Destacou-se a versão que trazia uma expansão que envolvia ficção e realidade a partir do encontro entre Pantera Negra e Zumbi dos Palmares. Nela, Zumbi representa a origem do Pantera Negra. A importância do resgate da imagem de Zumbi para esta pesquisa está no fato de que Zumbi dos Palmares não foi único, mas o mais importante líder quilombola reconhecido pela história do Brasil. Nascido em Palmares, Zumbi chegou a ser capturado e foi escravizado quando ainda era criança, mas na adolescência fez várias tentativas de fuga até por fim se estabelecer em Palmares. Decidido a não negociar sua liberdade, fez de Palmares um refúgio e uma fortaleza de resistência ao escravismo e era reconhecido como um grande estrategista, o “general das armas do quilombo” (Valada, 2020). O quilombo era um território que se expandia e se deslocava conforme a necessidade do povo, um lugar produtivo e cobiçado, que resistiu ao longo de mais de um século às ameaças contra ele. Dessa forma, consideramos a escolha por Zumbi muito importante e representativa, pois é possível encontrar muitas semelhanças entre as duas narrativas. Talvez esta escolha esteja relacionada ao fato de que estávamos próximos ao mês da Consciência Negra, mas, de uma forma ou de outra, a sugestão de unir as duas histórias partiu dos estudantes e recebeu a aprovação de todos eles.

Após isso, tendo sido esta considerada a melhor versão entre as expansões, ela foi dividida em quatro momentos (cenas), com a turma dividida em quatro grupos. Cada grupo trabalhou suas cenas, dando atenção à lógica e à continuidade em relação à história inicial. Durante a produção das cenas, a professora de língua portuguesa propiciou uma aula sobre os componentes e estrutura das narrativas para, com isso, auxiliar os estudantes quanto ao cumprimento de seus objetivos. Narrativas prontas, partimos para uma entrevista grupo a grupo. Na ocasião, com objetivo de responder a questões da pesquisa, lançamos os seguintes

questionamentos: a) O que há de decolonial na sua narrativa?; e b) O que é possível aprender em uma narrativa em perspectiva decolonial?

Por fim, além de produzirem suas narrativas, os estudantes produziram duas poesias e uma música. Suas produções foram apresentadas no auditório da escola, em 20 de novembro, no Dia da Consciência Negra. Na última semana do mês de novembro, tivemos nosso último encontro. Diante da inviabilidade de tempo, por conta da mudança de turma e outros imprevistos do campo de pesquisa, como provas, ENEM e atividades do calendário da escola, foi preciso agilizar o andamento da pesquisa. Com isso, os estudantes escolheram apresentar as narrativas em áudio, as quais foram compiladas para o podcast *o legado de Zumbi*, que quando que pode ser consultado nesta pesquisa via *QR code*.

6.4 OS INSTRUMENTOS ESCOLHIDOS PARA A COLETA DE DADOS

Conforme afirma Gatti (2010), o método em uma pesquisa é um ato vivo, que se revela nas ações, na organização da pesquisa e na nossa compreensão de mundo. Dito isso, é necessário que as atividades que compõem a metodologia estejam alinhadas aos objetivos de pesquisa, mas que também colaborem com a perspectiva decolonial, pois é impossível investigar um objeto de pesquisa, dentro de uma perspectiva decolonial, sem que as escolhas metodológicas sejam decolonizadoras. Quanto a isso, não tivemos a pretensão de criar aqui uma metodologia decolonial para a realização da pesquisa, mas considerar alguns aspectos que evitassem a “colonialidade metodológica”, procurando manter uma postura decolonial. Alguns aspectos considerados fundamentais para a construção de uma metodologia descolonizadora seriam: o reconhecimento pelo/do investigador(a) de que sua pesquisa parte de um ponto colonizador; que nenhum saber é neutro; que as questões da pesquisa devem emergir das necessidades dos que participam dela; e que o conhecimento não se constrói somente na racionalidade, mas no viver e sentir e no caminho de trocas não hierárquicas entre os saberes do pesquisador e dos que com ele fazem a pesquisa (Dulci ; Malheiros, 2021).

Dessa forma, para conduzir os objetivos da pesquisa, consideramos importante assegurar que, durante a coleta dos dados, pudéssemos vivenciar junto

ao grupo, física e emocionalmente, a pesquisa, mediando com profundidade os dados que emergiram. Para isso, os instrumentos escolhidos foram a observação participante durante o processo da pesquisa, que se realizou através do contato direto da pesquisadora com os participantes da pesquisa e com o fenômeno observado.

Sobre isso, Cresswell (2014) nos orienta que, nas observações feitas em notas de campo, o pesquisador escreva sobre o comportamento das pessoas e as atividades no local de pesquisa. E, ainda, que nessas notas de campo, o pesquisador registre, de uma maneira não estruturada ou semiestruturada (usando algumas questões anteriores que deseja conhecer), as atividades no local de pesquisa. O observador qualitativo também pode se envolver em papéis que variam de não-participante até integralmente participante.

A partir dessa compreensão, também utilizamos entrevistas semiestruturadas, com questões previamente formuladas, mas permitindo que questões menos direcionadas fossem abordadas com liberdade pelo grupo, favorecendo assim a possibilidade de explorar respostas mais detalhadas. Seguindo as orientações de Creswell (idem), escolhemos fazer entrevistas, porque nelas é possível estar cara a cara com os participantes, podendo compreender melhor suas percepções. Além do mais, as entrevistas envolveram poucas perguntas semiestruturadas e suficientemente abertas para extrair com eficiência as opiniões dos participantes.

As questões, elaboradas com a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa, foram lançadas em forma de entrevista ao grande grupo durante a audiência do filme *Pantera Negra* e, depois, durante a produção dos primeiros roteiros de expansão da narrativa. Após compartilharmos os primeiros roteiros, seguimos para a última etapa de recolhimento dos dados, as produções da expansão, que também serviram como dados coletados. Após a produção da expansão da narrativa, mais duas questões foram feitas aos grupos. As orientações foram dadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 - Orientação para segunda etapa de recolhimento de dados

Etapa	Orientação da pesquisadora	Questões da entrevista	Participação dos estudantes	Objetivo de análise alinhado aos objetivos da pesquisa
1) Audiência do filme Pantera Negra	Atenção aos sentidos da narrativa	a) Que mensagem esse filme transmite? b) O que lhes chama mais atenção?	Expor suas percepções sobre o filme	Identificar as percepções dos estudantes.
2) Versões da narrativa	Criar uma versão da narrativa, tendo em vista a decolonialidade	a) Como vocês contariam essa história? b) Que histórias vocês criariam inspirada nessa narrativa?	Criar e compartilhar as versões da narrativa	Levantar questionamento quanto a decolonialidade
3) Expansão Narrativa	Escolher uma versão narrativa, escolher a mídia para transmissão.	a) Que aspectos decoloniais vocês encontram nessa narrativa? b) O que é possível aprender na produção de uma narrativa em perspectiva decolonial?	Elaborar as expansões, de forma colaborativa e identificar conhecimentos adquiridos.	Identificar saberes e conhecimentos construídos

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

6.5 MÉTODO DE ANÁLISE

O método de análise escolhido para esta pesquisa foi o de Ciclos de Codificação de Saldaña (2013). O autor propõe a organização dos dados por etapas de codificação. Tais códigos são uma palavra-chave ou uma frase curta, retirada de uma fonte que pode ter diferentes tamanhos e diferentes formatos, como transcrições de entrevistas, notas de um diário de observação ou produções artísticas (Saldaña, 2013).

Os códigos catalogados não precisam ser definitivos de imediato, pois à medida que se analisa os dados, eles podem sofrer modificações. Saldaña propõe, inclusive, a codificação como um constante movimento de elaboração e combinação de códigos, que devem ser escolhidos sempre levando em consideração a natureza da pesquisa e seus objetivos e fundamentos teóricos.

Temos aqui, o quadro com as propostas e métodos para cada ciclo de codificação:

Quadro 4 - Tabela do ciclo de codificação de Saldaña (2013)

Primeiro ciclo de codificação		
Método Gramatical	Método Elementar	Método Afetivo
Codificação por atributo Codificação por magnitude Sub Codificação Codificação simultânea	Codificação estrutural Codificação descritiva Codificação literal Codificação de processo Codificação inicial	Codificação de emoções Codificação de valores Codificação de versos Codificação de avaliação
Método literário e de linguagem	Método exploratório	Método procedimental
Codificação dramática Codificação de motivo Codificação de narrativa Codificação de diálogos	Codificação holística Codificação provisória Codificação de hipóteses	Métodos Procedurais Codificação de Protocolo Codificação de Materiais Culturais. Codificação de Domínio e Taxonomia Codificação de Causalidade
CICLO DE CODIFICAÇÃO INTERMEDIÁRIO DO PRIMEIRO PARA O SEGUNDO CICLO Codificação eclética Mapeamento de Códigos Código Landscaping Diagrama de modelo operacional		
MÉTODOS DE CODIFICAÇÃO DO SEGUNDO CICLO Codificação de Padrões Codificação Focada Codificação Axial Codificação Teórica Codificação Elaborativa Codificação Longitudinal		

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após a coleta de dados, que consistiu em transcrever as falas e recolher as produções, partimos para a organização dos dados, separando perguntas e respostas, produções de texto e áudio. Essa fase é chamada de fase de pré-codificação, quando se explora, grifa-se e elaboram-se observações e reflexões feitas pelo pesquisador consigo mesmo durante a pesquisa, que pretendem somar ao processo de codificação e análise. É importante destacar que esta prática se chama *memos* analítico, que deve acontecer durante as fases de codificação escolhida, e o objetivo deles é servir como registro do processo de codificação, das escolhas dos códigos, das conexões entre eles e as teóricas para posteriormente ajudarem nas análises da pesquisa.

Essa etapa foi realizada manualmente por nós pois, como utilizamos o software *Atlas.ti* em sua versão gratuita, nosso poder de armazenar informações dentro dele ficou limitado, como também esteve limitado a salvar documentos e, em alguns casos, até exportá-los.

Depois de ler, grifar e relacionar manualmente os dados, seguimos para a codificação e construção de categorias a partir dos instrumentos, conforme quadro abaixo.

Quadro 5 - Categorização a partir dos objetivos

Objetivo	Instrumentos de coleta dos dados	Categorias
a) Identificar as percepções dos estudantes sobre uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial a partir sua audiência;	Entrevista semiestruturada	Identidade e representatividade Consciência ética Estética e narrativa
Objetivo	Instrumentos de coleta dos dados	Categorias
b) Descrever os saberes decoloniais advindos do processo de expansão de uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial elaborada por estudantes;	Entrevista semiestruturada	Produção de significados Compreensão decolonial
Objetivo	Instrumentos de coleta dos dados	Categorias
c) Identificar as contribuições pedagógicas geradas no processo de criação de uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial elaborada por estudantes.	Entrevista semiestruturada. Produções dos estudantes.	Construção de conhecimento Valorização histórica e cultural

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Antes de falarmos sobre os métodos e códigos escolhidos, queremos destacar que a construção das categorias não foi realizada de forma fragmentada a partir de um só instrumento de coleta. As fontes foram codificadas como um todo e por etapas, por isso temos três gráficos de codificação, três gráficos da relação códigos e documentos, e em cada momento desse processo reagrupamos, mesclamos os códigos, conforme orienta Saldaña (ibidem). Além disso, é importante

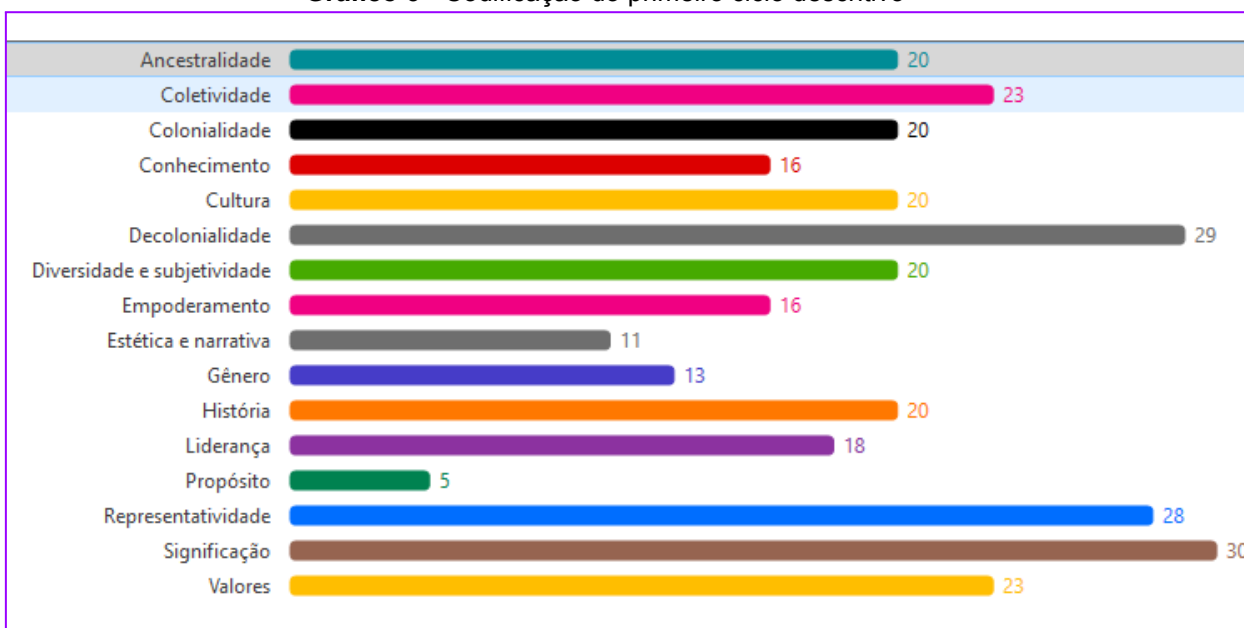
dizer que os resultados de cada ciclo foram armazenados pelo software *Atlas.ti*, para que pudessem ser comparados e analisados.

Para essa pesquisa, optamos por dois ciclos de codificação. No primeiro ciclo, escolhemos o método elementar com codificação descritiva, pensando especificamente nos objetivos da pesquisa. A codificação descritiva resume em uma palavra, a palavra-chave, as informações importantes dos dados, mas não como abreviações, e sim como substância da mensagem dos dados (ibidem).

Acreditamos que o tipo de codificação escolhida está associada a todos os objetivos da pesquisa, que propõem, em poucas palavras, descrever, identificar percepções, saberes e possibilidades pedagógicas. A partir disso, usamos a codificação descritiva e, no primeiro ciclo, obtivemos um total de 16 códigos, a maioria deles formados por uma palavra.

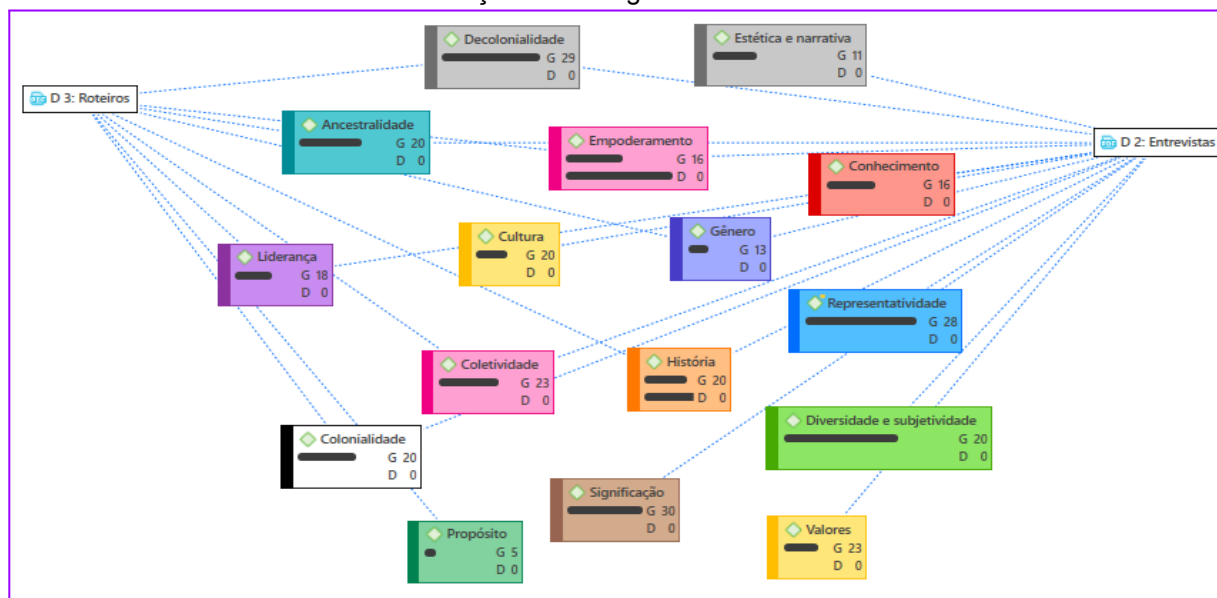
No Gráfico 6, podemos verificar as percepções dos estudantes sobre a narrativa transmidiática em perspectiva decolonial, com destaque aos códigos *decolonialidade*, *representatividade*, *significação*. Isso quer dizer que, nos dados, esses temas se destacaram de forma mais objetiva e evidente, como informa o Gráfico 6. Em seguida, no Gráfico 7, mostramos a relação entre os códigos e os instrumentos de coleta, apresentando que, no primeiro ciclo, os códigos estão distribuídos quase de forma igual dentro dos documentos.

Gráfico 6 - Codificação do primeiro ciclo descritivo



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 7 - Relação dos códigos com as fontes dos dados



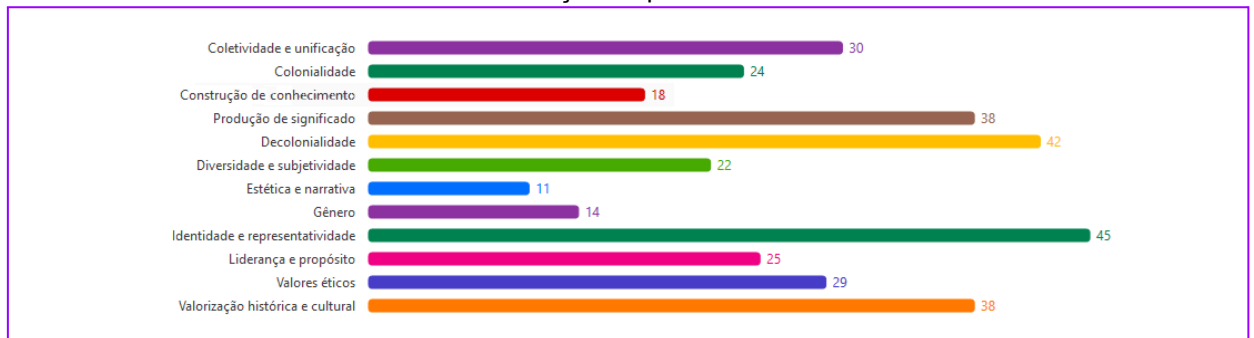
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A subjetividade da pesquisa participante e a abertura que esse modelo oferece à escuta e à participação dos envolvidos nos conduziu a duas codificações no segundo ciclo. Agora, com uma escolha diferente: o método afetivo, com uma codificação de valores, considerando as vozes, as subjetividades e as percepções que nossos objetivos presumem. Esse tipo de código sugere a exploração de significados pessoais e interpretativos encontrados nos dados e é adequado para abordar questões ontológicas que estejam direcionadas às realidades dos participantes (ibidem).

Nesse sentido, mais uma vez revisamos os dados, reagrupamos, renomeamos e, como resultado da codificação afetiva, obtivemos 12 códigos. Neste ciclo, alguns códigos já foram atrelados a outros a partir de uma observação mais subjetiva, considerando os vários sentidos de uma mesma resposta. Os agrupamentos de códigos foram feitos assim, códigos como: *ancestralidade*, *cultura* e *história*, uniram-se e passaram a ser identificados como valorização histórica e cultural, pois estavam sempre juntos como reforço ou complemento um do outro dentro dos dados. Os códigos *propósito* e *valores*, passaram a ser chamados de valores éticos, pois estão relacionados às percepções de valores atribuídos ao filme e às ações dos personagens, tanto do filme quanto da expansão da narrativa. Um outro código que possui vários sentidos foi *empoderamento* e *representatividade*, que passou a configurar como identidade e representatividade, tendo em vista que, nas falas dos estudantes, o empoderamento, quando problematizado, estava

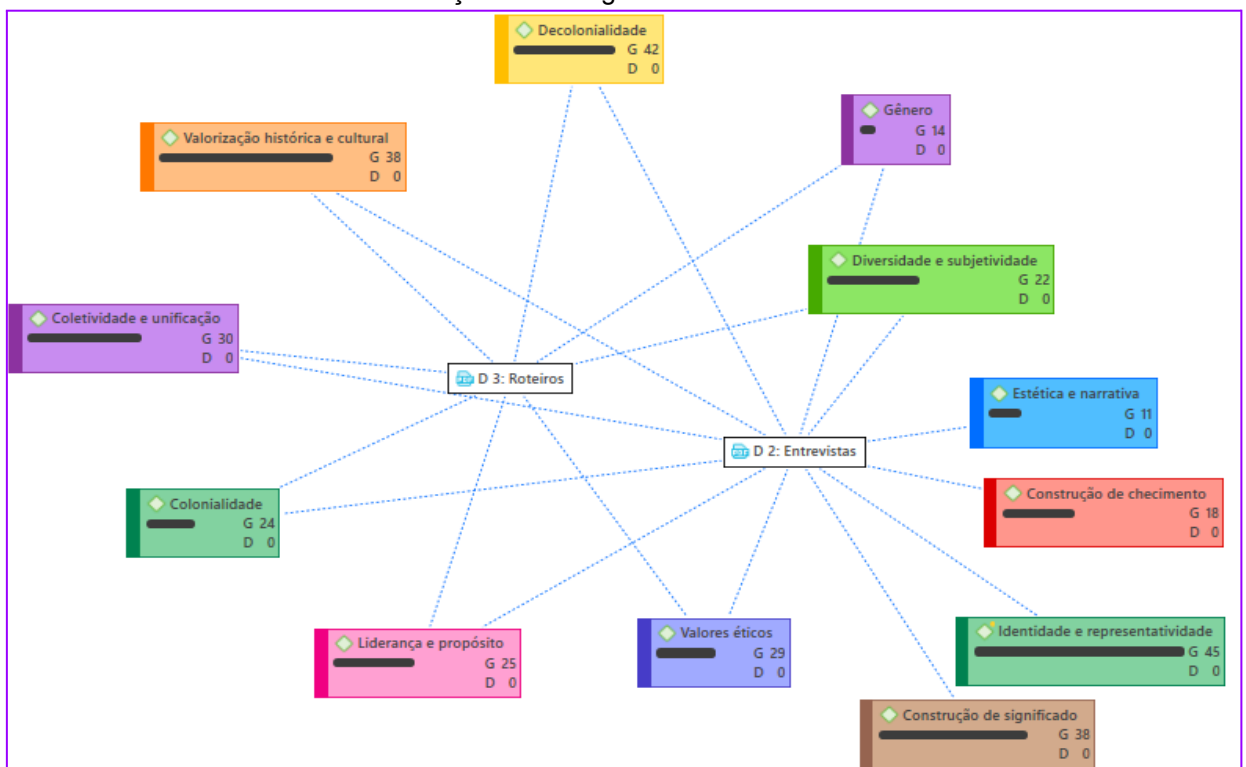
sempre relacionado à importância da representatividade e afirmação da identidade. Nesta etapa, conforme o gráfico 8, o destaque é para os códigos: *identidade e representatividade*, *decolonialidade*, *construção de significado* e *valorização histórica e cultural*. Em seguida, no gráfico 9, mostramos a relação dos códigos e suas fontes.

Gráfico 8 - Codificação do primeiro ciclo afetivo



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Gráfico 9 - Relação dos códigos com as fontes dos dados



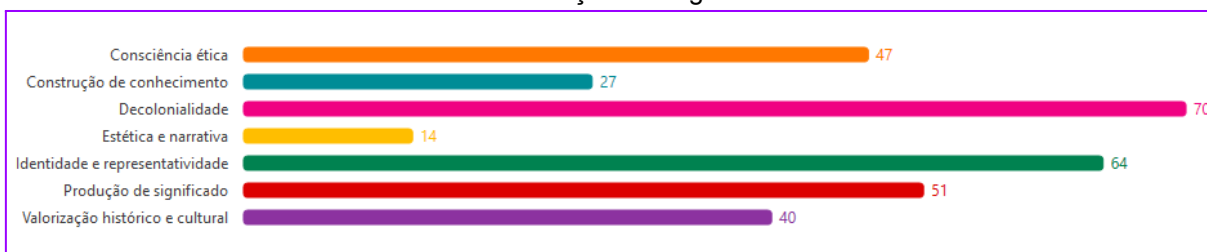
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Segundo Saldaña (ibidem), o segundo ciclo deve ser observado como resultado do primeiro, e exige habilidades analíticas como classificação, priorização, integração, síntese, abstração, conceituação e construção teórica. No segundo ciclo de codificação, a orientação é que, antes que as categorias sejam montadas, os dados podem ser recodificados novamente, porque palavras ou frases mais precisas

foram descobertas ou porque alguns códigos geram inseguranças ou são conceitualmente semelhantes (ibidem). Como resultado da primeira codificação descritiva e de valores, observamos a necessidade de reagrupar, mesclar e renomear os códigos, pensando sobre o que diz Saldaña (ibidem) em relação às categorias, que uma categoria representa um conjunto de dados, porque eles fazem parte de uma “família” que compartilha características. Neste caso, decidimos por uma codificação axial focada nas dimensões das categorias elaboradas para a construção de relações entre elas, ligando-as (ibidem).

Dessa forma, a partir da codificação axial, decidimos por manter os nomes dos códigos, porque a mudança não é obrigatória e os títulos dados aos códigos representavam bem seu sentido, não sendo necessário uma mudança de título em sua transição para categoria. Assim, no segundo ciclo, mesclamos os códigos da seguinte forma: valores éticos, liderança e propósito, passaram a ser chamados de *consciência ética*. Gênero, identidade e subjetividade, passaram a ser identificados como *identidade e representatividade*, códigos que já estavam presentes na primeira codificação, e *coletividade e unificação*, assim como colonialidade e decolonialidade, também presentes nas codificações anteriores, juntam-se e passam a ser identificados como *decolonialidade*. Os códigos foram colocados juntos pois identificamos que estes estavam sempre relacionados uns aos outros no discurso dos estudantes e, conseqüentemente, nos dados. Como resultado, obtivemos sete códigos que, como dissemos, ganharam status de categorias, como informa o gráfico 10.

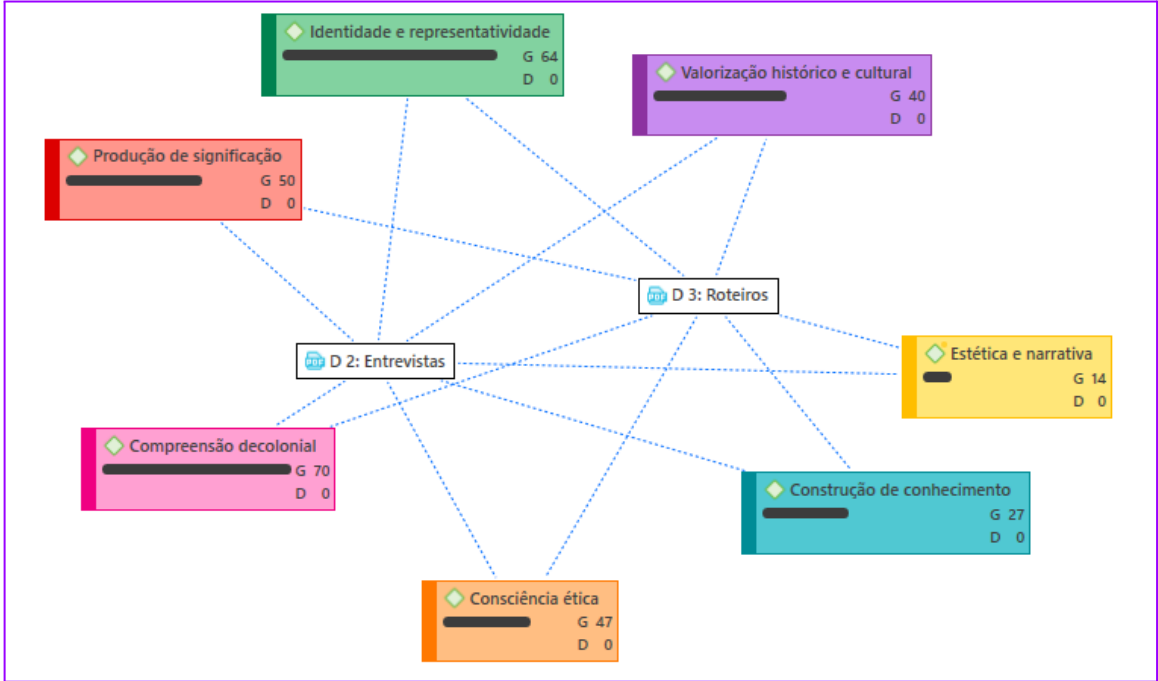
Gráfico 10 - Codificação do segundo ciclo axial



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após essa última codificação, é possível identificar a proeminência dos códigos decolonialidade, identidade e representatividade e produção de significado. Quanto à relação dos códigos com suas fontes, no gráfico 11 é possível observar mais uma vez, na distribuição código fonte, a coerência dos dados ao repetirem-se nas fontes.

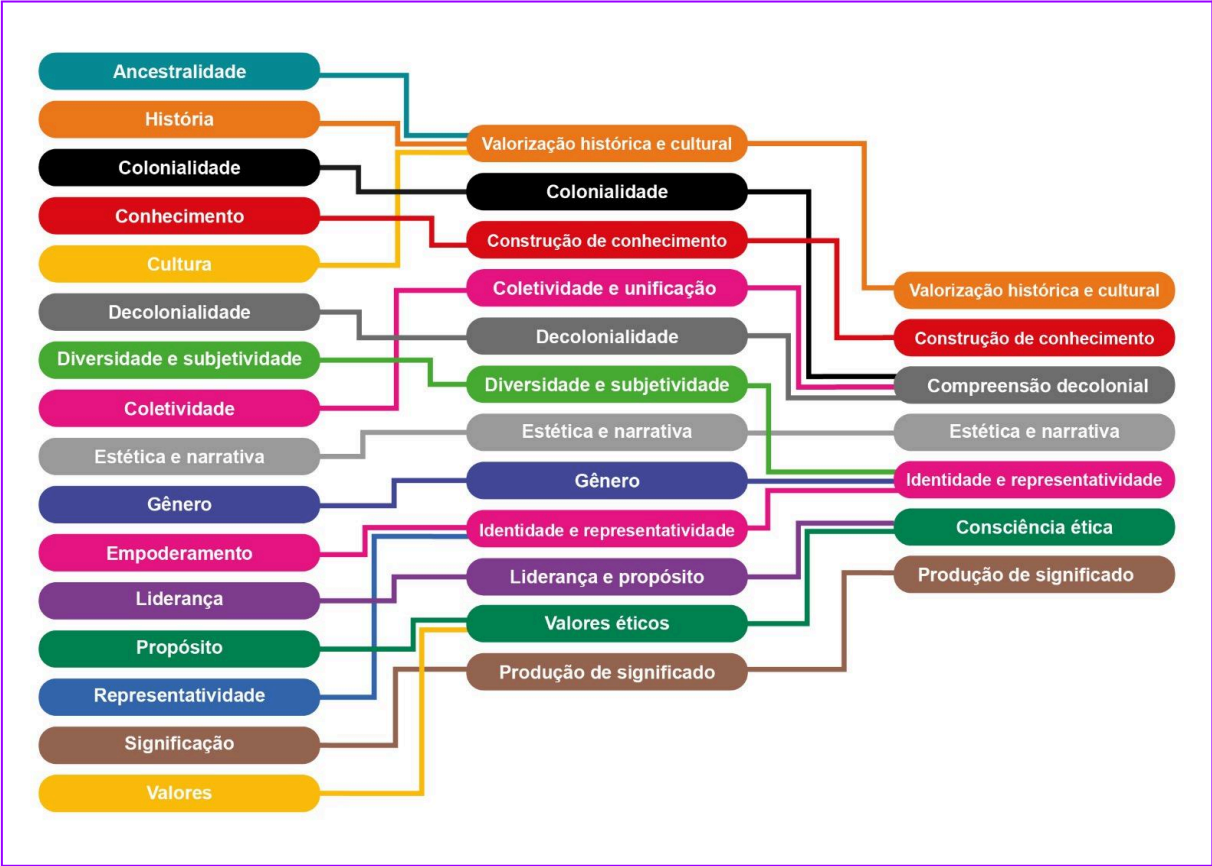
Gráfico 11 - Relação dos códigos com as fontes dos dados



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para uma melhor compreensão de como foi realizado o processo de codificação, temos o gráfico 12, que representa a evolução dos códigos às categorias. Cada coluna representa um momento do processo de codificação. Nele, é possível identificar como os códigos foram relacionados nas três etapas e como eles foram mudando até tornarem-se categorias.

Gráfico 12 - Evolução de códigos à categorias



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A seguir, apresentamos o gráfico 13, um quadro de ocorrência que mostra como os códigos ocorrem simultaneamente entre si. Após as categorias definidas, seguimos para a análise e construção de uma articulação entre a interpretação dos dados e a teoria, para responder ao problema de pesquisa.

Gráfico 13 - Coocorrência entre as categorias

	● ◆ Compre... ⑪ 70	● ◆ Consciê... ⑪ 47	● ◆ Construç... ⑪ 27	● ◆ Estética... ⑪ 14	● ◆ Identida... ⑪ 64	● ◆ Produçã... ⑪ 50	● ◆ Valorizaç... ⑪ 40
● ◆ Compre... ⑪ 70		17	11	3	24	21	14
● ◆ Consciê... ⑪ 47	17		6	1	16	21	6
● ◆ Construç... ⑪ 27	11	6			13	7	20
● ◆ Estética e... ⑪ 14	3	1			6	1	2
● ◆ Identida... ⑪ 64	24	16	13	6		14	24
● ◆ Produçã... ⑪ 50	21	21	7	1	14		6
● ◆ Valorizaçã... ⑪ 40	14	6	20	2	24	6	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos as sete categorias construídas a partir da codificação por ciclo de Saldaña (2013) e suas respectivas análises. Elas foram analisadas individualmente e, para a valorização das vozes dos participantes da pesquisa, dispomos de quadros com trechos de suas falas que apresentam os principais sentidos dados às categorias pelos estudantes. É importante salientar que alguns trechos de falas se repetirão quando outras categorias foram analisadas, pois elas carregam vários sentidos e, algumas vezes, dependerão da nossa interpretação. Interpretação essa que tem sua solidez e validação a partir da codificação dos dados, e, em nossas observações como pesquisadoras no campo de pesquisa, considerando não somente as falas planejadas e direcionadas que os estudantes deram como resposta a uma pergunta ou as produções dos estudantes, mas também aquilo que foi dito entre eles nos intervalos, em conversas paralelas ou mesmo a partir de suas reações nas diferentes etapas da pesquisa.

7.1 PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO

Como relatamos brevemente no percurso metodológico, a audiência do filme *Pantera Negra* foi um momento de demonstração do envolvimento e da importância da narrativa para os estudantes. As interações no momento da audiência, as manifestações de aprovação ou reprovação de uma cena ou personagem e os dilemas éticos são os pontos-chaves de expressão do significado da narrativa para os estudantes. A produção de significado representa a identificação, o envolvimento e a interpretação da narrativa em relação à própria vida, as experiências, crenças e emoções de cada um, mas também de um olhar subjetivo sobre o contexto da narrativa e das relações tecidas entre realidade e ficção. Interpretamos a produção de significado como resultado ou resposta ao primeiro objetivo de pesquisa, de identificar as percepções dos estudantes sobre ela. Com isso, encontramos as percepções emocionais e subjetivas, no sentido que se estabelece a partir das emoções, sentimentos e experiências, percepções cognitivas, relacionadas à capacidade de interpretar e compreender para então significar, e percepções culturais, relacionadas à expressão cultural e apropriação da cultura.

Dessa forma, ao expressarem suas opiniões sobre o filme, surgiram reflexões sobre a unidade, laços familiares e a necessidade de pertencimento e acolhimento do vilão. Alguns estudantes interpretaram a narrativa como uma história de família, e viram as questões familiares como fator desencadeador de todos os problemas. O foco das observações é sobre a família como sinônimo de unidade, reconhecimento e lugar de pertencimento. Então, os alunos falaram sobre a família Wakandense, referindo-se a uma nação que respeita as diferenças, a diversidade e cujos laços de respeito e igualdade são semelhantes aos laços familiares.

O fato de os estudantes terem significado a narrativa do ponto de vista familiar pode representar uma conexão emocional ou identificação pessoal com aspectos familiares representados da história, encontrando paralelos com suas experiências de vida, relacionamentos familiares e expectativas. Acreditamos nessa possibilidade porque, na última fase da pesquisa, quando falávamos sobre as lições que a narrativa proporcionou, alguns estudantes falaram sobre o respeito à diversidade referindo-se ao contexto familiar. Um dos alunos contou sobre ter um irmão atípico e ele, entre as pessoas da família, ser o mais paciente com a criança, e que isso era assim porque ele também sentia-se diferente. Ele ressaltou ainda que a escola, especificamente essa, foi o primeiro lugar onde foi recebido com respeito e muita paciência por parte dos professores e colegas de sala.

Ainda na conversa sobre diversidade, outro aluno, um menino trans, falou da importância da mãe na vida dele, pois parte da família não aceita sua identidade de gênero e a mãe representa a segurança que ele precisava para estar entre as demais pessoas da família. Uma outra aluna falou sobre a relação dela com a mãe e a igreja da qual faz parte. Tanto a mãe quanto a igreja opinam sobre seu cabelo, sobre ela não alisar o cabelo e como isso a incomoda, pois ela demorou a gostar do próprio cabelo e queria que as pessoas entendessem e parassem de pedir pra ela alisar seus cabelos. Tais falas não foram uma resposta objetiva a uma pergunta, elas surgiram de forma espontânea, quando refletíamos sobre diversidade.

A produção de significado também pode ser observada a partir do sentimento de empatia com os personagens e suas lutas. Isso indica ainda que as conexões que os estudantes fazem com um produto midiático não são somente de cunho estético ou do ponto de vista lúdico, eles realmente captam mensagens e as significam conforme suas vivências. Quanto ao sentimento de empatia, os estudantes buscam compreender os dois lados da história, sem julgamentos prévios,

eles tentam entender as razões do vilão, justificam seu comportamento e consideram sua história de vida e seu potencial, como sugere a versão narrativa transcrita abaixo:

Um grande jovem talentoso, cresceu em Wakanda, o nome dele é Eric Killmonger, com desejo fascinante de mudar o destino de sua nação. Continha vingança e justiça em seu coração, chegou até se envolver com atividades clandestinas, desenvolvendo assim, aliados bem informados com o Ulysses klaw "Garra Sônica". Compartilhando grandes informações cruciais sobre a tecnologia de Wakanda. Assim levando-o a desafiar T'Challa, em uma batalha intensa pelo trono de Wakanda. Eric utilizou seu treinamento militar e as habilidades de combate avançadas para se tornar rei. Em um final trágico, pois Eric foi derrotado, T'Challa, com sua coragem e sabedoria decidiu convencer Eric a fazer escolhas melhores. Juntos, trabalharam para transformar Wakanda, compartilhando sua tecnologia avançada de maneira controlada e responsável. Eric Killmonger, onde, uma vez adversário, se tornou um aliado incrível para a transformação de Wakanda (Trecho da expansão narrativa, versão 4).

Embora essa não seja habitualmente a primeira reflexão que se faz sobre a narrativa de Pantera Negra, o texto de uma narrativa está aberto a significados a partir de sua composição, fornecendo as possibilidades para que esta seja interpretada e compreendida e, ao mesmo tempo, é possível apoiar-se em suas partes e em outras fontes para atribuir-lhe significado (Bruner, 1991). Dessa forma, não nos parece estranho que um filme que fala sobre um Rei e uma nação rica e poderosa, a partir da ressignificação dos estudantes, passe a representar uma história de família. Vejamos algumas falas nos trechos abaixo:

O vilão, ele é vilão por que ele foi negligenciado pelos dois mundos em que ele pertence, e quando ele fala sobre isso os outros não nem ligam. Ela falou o que passou, mas os outros foram indiferentes (Pergunta 1, resposta 2).

O que me chamou atenção foi a questão familiar, o povo de Wakanda é muito unido, tem diversidade, existem povos diferentes em Wakanda, e ao mesmo tempo uma família Wakanda (Pergunta 1, resposta 3).

A relação que tem entre o Pantera Negra e o Erick, por eles serem familiares e mesmo assim um tratar o outro como inimigo (Pergunta 2, resposta 8).

O filme não fala o motivo da discórdia entre os irmãos, mas a gente não viu essa discussão. Mas a gente sabe que ele vendeu vibranium, e que ele expôs Wakanda por conta disso. Então um negro que não protege seu grupo ele é um reflexo do próprio racismo (Pergunta 1, resposta 9).

O filme fala sobre relações familiares e cuidado com o seu povo, aceitar o próximo. Várias lições! Como a de superação, por exemplo (Pergunta 1 resposta 26).

A importância da família, é o que vejo (Pergunta 1, resposta 28).

Outra coisa, acho que o pai dele foi egoísta por não permitir que o Erick conhecesse a história dele, fosse conhecer Wakanda, pois na verdade o filho não tem nada haver com as escolhas do pai (Pergunta 1, resposta 41).

Os estudantes também observaram o filme quanto ao seu valor representativo, como uma obra que valoriza a cultura negra, e também sua importância como produto comercial, que empodera o povo negro, principalmente no que se refere à identidade e representatividade.

Destacamos aqui a produção de significado a partir das percepções dos estudantes sobre as questões sociais apresentadas na narrativa com a realidade política e social do povo negro como um todo. A partir do filme, eles fizeram alusão à vida real, considerando-o atual com relação ao debate sobre racismo e os desafios apresentados por ele à população negra. Também refletiram sobre a relação de colonialidade dos países colonialistas e dos países da África e América Latina, o que favoreceu o debate sobre temas como racismo, desigualdades e colonialidade. Da mesma forma, os estudantes identificaram a relação entre ficção e realidade e fizeram o caminho oposto, unindo realidade e ficção, produzindo uma história de resistência e reexistência, com base na História do Brasil, onde puderam transcender a história original, inferindo na mesma suas referências, particulares, sociais e históricas a partir do personagem histórico Zumbi dos Palmares.

Vale ressaltar que a compreensão decolonial e a consciência ética foram as categorias mais relacionadas à produção de significado no quadro de ocorrência e isso afetou diretamente o imaginário dos participantes da pesquisa na produção das versões narrativas. Então, a história de uma nação fictícia, em algum lugar da África, vira a história de todo um continente e, mais uma vez, a ideia de unidade reaparece, na forma de irmandade e integração entre nações africanas. E o real e o imaginário se encontram para concretizar esse ideal coletivo. Não se trata de super-herói, mas de um líder, com objetivos reais, que não representa apenas um grupo, mas todo um povo. Vemos isso nos trechos citados abaixo:

No filme, apesar de se passar em Wakanda, podemos fazer uma alusão a vida real, acredito que há uma grande realidade entre os povos da América em inferiorizar os povos africanos (Pergunta 1, resposta 2).

A questão política que o filme aborda é reflexo de uma realidade colonizadora e suas consequências (Pergunta 1, resposta 12).

Esse filme explica como a África acabou tornando-se um continente que abriga diversos países considerados "subdesenvolvidos", por meio da exploração europeia (Pergunta 1, resposta 13).

O filme tem uma relação com a realidade, pois aborda questões sociais e políticas relevantes, como o racismo, a opressão e a luta por igualdade. Embora seja uma obra de ficção, suas mensagens e temas refletem desafios enfrentados na vida real por muitas pessoas (Pergunta 1, resposta 20).

O filme é atual em relação ao racismo e como o Negro é tratado na sociedade etc. Muitos problemas e lutas retratados no filme são parte integral de nossa realidade (Pergunta 2, resposta 24).

Num majestoso encontro, representantes de diferentes povos africanos reúnem-se em Wakanda. Zumbi, com sabedoria e empatia, compartilha a visão de uma África unida, resistente e próspera. A discussão é intensa, mas a força da visão de Zumbi une corações e mentes (Trecho do poema A unificação dos povos).

Nessa terra de segredos revelados,
Zumbi e aliados, unidos, fortalecidos.
Em cada passo, laços mais consolidados,
No coração da África, destinos entrelaçados (Trecho do poema A saga de Zumbi)

Em um encontro ancestral sobre céus de cor, os líderes se reúnem em um pacto de amor. Zumbi com olhos que refletem estrelas, tece esperança em suas palavras singelas. pontes de entendimentos entre rios de tradição, construindo laços forjando união (Trecho do poema Cantares de união).

Inicialmente, acreditávamos que as respostas sobre a produção de significados estariam situadas dentro da narrativa Pantera Negra, mas a experiência de produzir a expansão foi além da ficção para a realidade, o que nos permite confirmar que a produção de significados aconteceu em todos os momentos da pesquisa, partindo da identificação, do envolvimento e da interpretação da narrativa em relação à própria vida, mas também do olhar subjetivo sobre o contexto da narrativa e das relações tecidas entre realidade e ficção na produção de sua expansão, quando inserem elementos, personagens e circunstâncias significativas para eles. Dessa forma, interpretamos também a categoria como um processo de ressignificação da vida em forma de narrativa a partir das reflexões construídas em perspectiva decolonial, pois ao narrarem uma nova história, narram sobre si mesmos. Com isso, acreditamos que a produção de significado é uma resposta importante da pesquisa quanto ao objetivo específico, que pretende identificar as percepções dos estudantes sobre a narrativa. Esta categoria se enquadra ao nosso referencial teórico quando, a partir da narrativa, os estudantes produziram significado para si e para com a realidade construindo conhecimento a partir disso.

7.2 ESTÉTICA E NARRATIVA

Sobre a categoria Estética e narrativa, sabemos que a estética caracteriza-se como uma combinação de diversos elementos, visuais, sonoros, narrativos e textuais que, juntos, têm finalidade de criar uma experiência coesa, significativa e impactante para o espectador. Então, a narrativa *Pantera Negra*, com seu elenco majoritariamente negro, tem esse impacto inicial referente à estética, e assim como qualquer espectador, os estudantes expressaram admiração por ela, fazendo observações diretas sobre o visual dos personagens ou sobre a configuração do mundo narrativo, disseram gostar da música, dos cenários, das lutas e da história. Reações típicas de jovens que gostam dos super-heróis.

No início, quando estávamos em grupo para decidir qual narrativa usar no desenvolvimento da pesquisa e nas expansões, os estudantes espontaneamente referiram-se à narrativa de "*Pantera Negra*" como algo extraordinário. Relacionamos isso a questões estéticas que funcionam como atrativos: as vestimentas, as referências culturais e a estética afrofuturista. No entanto, percebemos que, para eles, a estética não estava separada da narrativa.

Quando chegou o momento de escolhermos qual filme assistir, os estudantes consideraram "*Pantera Negra 2: Wakanda para Sempre*", justificando que seria uma boa escolha devido ao protagonismo das mulheres. Em seguida, decidiram pelo primeiro filme, reconhecendo que a história original também contemplava as mulheres. Nesse sentido, entendemos que eles estavam atentos à narrativa e ao seu significado, não separando a estética da narrativa.

No quadro de ocorrência, disponível nesta pesquisa, podemos observar que a categoria estética e narrativa está mais relacionada à categoria identidade e representatividade, indicando que esta desempenha um papel relacionado à expressão da identidade cultural. Então, os estudantes se reconhecem e se identificam com a narrativa em diversos aspectos, atribuindo a ela múltiplos significados, o que se reflete em suas produções. No entanto, mesmo gostando da história, eles problematizaram a estética além de seu papel na composição narrativa. Em suas falas, reivindicaram outras estéticas, corporalidades e representações de gênero, refletindo sobre a ausência de diversidade e de outros corpos na narrativa. Observamos, na categoria de produção de significado, que eles

veem a narrativa sob diferentes perspectivas, o que acreditamos ser resultado do viés decolonial da pesquisa.

O olhar dos estudantes foi fortemente influenciado pela compreensão decolonial. Eles expressaram admiração pela estética do filme, valorizando a representação do herói negro e considerando importante a visibilidade e o protagonismo dado às mulheres. No entanto, com suas próprias referências, pensaram em outras configurações para a história e propuseram mudanças. Alguns imaginaram a estética de Zumbi, questionando como ele deveria ser caracterizado como personagem e quais elementos seriam mais representativos, caso precisassem desenhá-lo para a pesquisa. A seguir, vemos algumas falas sobre isso:

Traz visibilidade a personagens e atrizes negros, aborda a relação de poder, representação negra (Pergunta 1, resposta 38).

Eu gosto da representação do super-herói negro, composto por negros, acho importante para representação negra (Pergunta 2, resposta 4).

Gosto dos personagens, de Wakanda e da narrativa dos motivos do vilão e trajetória do protagonista, da estética (Pergunta 2, resposta 11).

O traje do Pantera Negra e a história do filme, os combates (Pergunta 2, resposta 30).

Eu abordaria mais a xenofobia e racismo que todos de Wakanda sofrem quando saem do país (Pergunta 3, resposta 5).

A primeira coisa que eu pensei foi mostrar a cultura africana, depois mostrar a história de pessoas escravizadas, por que muita gente fala que isso não ocorreu como dizem que ocorreu, então a gente queria trazer a voz de um preto como principal (Pergunta 5, resposta 3).

Eu transformaria as mulheres do filme em protagonistas, apesar do filme conter a participação de mulheres empoderadas, elas ainda ocupam papéis secundários na história, a exemplo da Ramonda e Shuri. Então, mudaria essa característica na história, colocando elas em papéis de mais destaque e poder de decisão (Pergunta 3, resposta 4).

Essa história me faz pensar em minorias, na sociedade, imaginar e enxergar na sociedade o que é colonial ainda, tanto nas questões de gênero, quanto na raça, por que ainda morre mais negros, né? (Pergunta 5 resposta 23).

Quanto ao desenvolvimento da categoria na produção das expansões, é possível perceber nas falas dos estudantes uma preocupação com o significado da narrativa. A narrativa faz eles pensarem e desejarem um determinado tipo de história, uma história com uma finalidade. Até mesmo as palavras escolhidas para composição dos poemas desempenham um papel estético e narrativo e também possuem uma finalidade. As expressões trazem seu significado, criando um cenário

mental sobre as imagens que as palavras expressam, como nos poemas citados abaixo:

Na costa africana, Zumbi desbrava,
Erva Coração e Vibranium, segredos revela.
Uma jornada épica, destino que se trava,
Magia na trilha, luz que se estende.

Zumbi na selva densa, caminho profundo,
Aisha, guerreira, Kwame, curandeiro que surge.
Aliança improvável, laços no mundo,
História fecunda, nas folhas da selva que urge (Trechos do poema A Saga de Zumbi no Continente Africano).

Nas terras onde o sol abraça o chão, Wakanda ergue-se - coração em ascensão. Zumbi dos Palmares, o Pantera Negra guia, convida nações para a dança da harmonia.

Cada cultura, uma nota de sinfonia, uma epopeia de uma nova África, uma melodia.
E assim no crepúsculo da desunião, Wakanda floresce, uma nova nação.
Sobre o manto do Pantera Negra, símbolo de resiliência, a África se ergue em eterna coexistência (Trechos do poema Cantares da união).

Essa preocupação com a estética e a narrativa se assemelha ao que diz Massarolo (2011), que uma narrativa é criadora de mundos e que, muitas vezes, a estética representada no mundo narrativo é a própria história. É assim que os poemas funcionam, não como uma simples junção de belas palavras, mas retratando um mundo. O mesmo aconteceu com a canção *O legado de Zumbi*, disponível em anexo, onde ritmo e letra têm sentido estético e narrativo. A música é regional, em um ritmo local; a letra é a continuação da história, uma expansão dela.

Ainda sobre o mundo narrativo, ao criarem a expansão narrativa, os participantes da pesquisa mantiveram elo de ligação entre o Pantera Negra e Zumbi dos Palmares, e construíram uma história significativa, real e coerente ao mundo ficcional, Wakanda, e próximo de suas realidades e de suas referências, pessoais e coletivas. Na história, Zumbi parte do seu local histórico, levando consigo suas referências, suas vivências, e parte para África, que é contextualizada do ponto de vista estético. O enredo também apresenta desafios semelhantes aos da narrativa Pantera Negra, há uma luta anticolonial, há a necessidade de formar aliados e uma resistência.

Acreditamos que a produção da expansão da narrativa representa uma resposta aos dois primeiros objetivos específicos. O primeiro, relacionado às percepções dos estudantes, as quais observamos que são percepções críticas,

estéticas, e narrativa e identitárias, tendo em vista que os estudantes reivindicam a presença de outros corpos e outras vozes na narrativa. O segundo objetivo indica o desenvolvimento de saberes decoloniais, pois os estudantes não só foram capazes de trazer referências contextualizadas da realidade como ofereceram outra perspectiva de existência para os personagens, reescrevendo e ressignificando a história, dando outro sentido à narrativa. Com isso, a partir da expansão narrativa, evidenciamos de forma efetivas da decolonialidade propostos por Quijano (2005), a decolonialidade do ser, representada na ressignificação da vida e das histórias dos personagens; a decolonialidade do saber, a partir da valorização do conhecimento ancestral; e a decolonialidade do poder, no reconhecimento da autodeterminação individual e coletiva do povo negro, incluindo ainda a decolonialidade do ver, confirmando que a fundamentação teórica e a pesquisa estão alinhadas.

7.3 CONSCIÊNCIA ÉTICA

Inicialmente gostaríamos de lembrar que o primeiro objetivo específico na pesquisa pretendeu identificar as percepções dos estudantes sobre uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial. E, em se tratando de percepções, compreendemos que estas não são algo exclusivamente voltado para aspectos sensoriais, mas também para a capacidade de interpretar e compreender, o que explica o fato de que a categoria consciência ética esteja fortemente ligada à produção de significado e à compreensão decolonial, o que pode ser observado no quadro de coocorrência de categorias (Gráfico 13). Durante a pesquisa, em um primeiro momento, identificamos que as questões éticas relacionadas ao filme que mais chamaram a atenção dos estudantes foram aquelas relacionadas à importância da sua realização, da sua existência, então, os estudantes reconhecem a obra cinematográfica como um fenômeno, e se referem a ela como um exemplo positivo de representatividade e representação da identidade negra. Ao nosso entender, esse reconhecimento sugere uma consciência ética, sobre a necessidade de inclusão e, conseqüentemente, sobre a ausência de pessoas negras na indústria cinematográfica. Tal compreensão se torna particularmente relevante ao considerarmos que Pantera Negra constitui o primeiro super-herói negro a

protagonizar uma narrativa transmidiática de grande alcance, o que do ponto de vista dos valores democráticos, essa representação assume especial importância.

Quanto à história em si, a apreensão da consciência ética partiu da figura do herói, do líder, de quais são os valores anticolonialistas do líder, e sua força política e sua governança expressam a ética apreendida pelos estudantes. O herói é admirado e serve de referência. Além do heroísmo, outras questões viabilizaram debates sobre ética, como por exemplo, os conflitos nas relações familiares. Os estudantes refletiram sobre os posicionamentos éticos nas relações familiares da narrativa e suas consequências, apresentando seus pontos de vista sobre as mentiras, a vingança, a traição e o perdão. A busca por compreender a ética por trás das posturas dos personagens denota a preocupação dos estudantes com o significado das atitudes, refletindo o quanto eles significaram a narrativa, como foi explanado na categoria produção de significado. Nesse sentido, eles estabeleceram conexões com o mundo real, quando, por exemplo, falam da exclusão do antagonista, da presença das mulheres como protetoras, conselheiras e protagonistas na história e, ainda assim, da visão estereotipada do homem, pela violência e pela força.

Também perceberam a colonialidade expressa nas relações políticas, a organização da sociedade representada no filme e a persistente colonialidade nas referências de poder. Sobre isso, identificaram a sutileza do racismo estrutural, a desigualdade e a exclusão sofrida tanto pelo antagonista quanto pela própria sociedade Wakandense. Com isso, entendemos que a categoria consciência ética estabelece conexões com o mundo real a partir das questões éticas, mas tais conexões foram pensadas a partir de uma crítica decolonial. Os estudantes não criticaram por criticar, eles foram capazes de pensar profundamente sobre as mensagens que o filme traz saindo do óbvio. Vejamos a seguir alguns trechos das falas e das produções dos estudantes:

Um grande jovem talentoso, cresceu em Wakanda, o nome dele é Eric Killmonger, com desejo fascinante de mudar o destino de sua nação. Continha vingança e justiça em seu coração, chegou até se envolver com atividades clandestinas, desenvolvendo assim, aliados bem informados com o Ulysses Klaw "Garra Sônica". Compartilhando grandes informações cruciais sobre a tecnologia de Wakanda. Assim levando-o a desafiar T'Challa, em uma batalha intensa pelo trono de Wakanda. Eric utilizou seu treinamento militar e as habilidades de combate avançadas para se tornar rei. Em um final trágico, pois Eric foi derrotado, T'Challa, com sua coragem e sabedoria decidiu convencer Eric a fazer escolhas melhores. Juntos, trabalharam para transformar Wakanda, compartilhando sua tecnologia

avançada de maneira controlada e responsável. Eric Killmonger, onde uma vez adversário, se tornou um aliado incrível para a transformação de Wakanda (Trecho da expansão narrativa, versão 4).

T'challa ao perceber que Killmonger, apesar de seus métodos extremos, compartilha uma visão legítima de justiça e igualdade para o povo de Wakanda. Em vez de lutar até a morte, T'challa proporia uma aliança, reconhecendo a força das ideias de Killmonger, e desafiando a ajudar a moldar um futuro melhor para Wakanda juntos (Trecho da expansão narrativa, versão 2).

O racismo está muito presente no filme, eles lutam contra o racismo, as pessoas que estão fora de Wakanda sofrem mais do que as que estão dentro.

É o racismo estrutural por conta do colonialismo (Pergunta 1, resposta 1).

Eu queria discordar um pouco, o filme fala sobre racismo, mas acho que o racismo é ignorado, por que o vilão do filme fala do racismo que sofreu e não deram atenção. Acho que isso foi ignorado, o vilão, ele é vilão por que ele foi negligenciado pelos dois mundos em que ele pertence, e quando ele fala sobre isso os outros não nem ligam. Ela falou o que passou, mas os outros foram indiferentes (Pergunta 1, resposta 2).

A mensagem que fica pra mim é que nossa causa seja justa, a gente deve tomar cuidado se a gente não souber lutar a gente se torna igual aos nossos inimigos. Em algum momento a gente pode ter uma visão corrompida (Pergunta 1, resposta 5).

Em Wakanda não tem racismo porque são todos iguais, da mesma raça, mas tem desigualdade, é uma forma de colonialidade (Pergunta 1, resposta 6).

Há um embate muito forte entre a cultura de um povo com a visão do colonizador. Não deveria haver racismo. Wakanda é um país fechado, não haveria racismo, porque todos são iguais e enquanto uma pessoa que foi criada fora e vivenciou, conviveu e sofreu, ela começa a desvalorizar a cultura porque aprendeu que a cultura de Wakanda não seria dominante no mundo em que ele conheceu. Ele se inspira nas figuras dominantes (Pergunta 1, resposta 7).

Sabemos que a lógica do mundo narrativo possui uma categoria chamada *ethos*, que diz respeito à “ética explícita e implícita do mundo” e o código moral de comportamento que devem ser seguidos pelos personagens (Scolari, 2013). É como uma cópia mental da nossa realidade, o mundo narrativo favorece experiências que relacionam realidade e ficção (Ryan, 2020). Quanto a isso, quando partiram para a produção da narrativa, os estudantes inspiraram-se em valores como unidade, colaboração e justiça, já presentes na narrativa, para criarem suas versões, mas sempre a partir de um viés decolonial. Dessa forma, a decolonialidade fundamentou as reflexões éticas dos estudantes, eles não falam de qualquer justiça, de qualquer liberdade, de qualquer unidade. Eles falam de uma ética que vem do direito de

autodeterminação dos povos, uma ética deles, para com eles, como pode ser observado em trechos dos poemas e expansões, dispostos abaixo:

Em meio às guerras, que Zumbi se empenhou
Pra libertar o seu povo da dor
A esperança brota, como o sol a brilhar
Wakanda nasce, África a se transformar (Trecho do poema O Legado de Zumbi)

Retorno triunfante, situação controlada,
Zumbi, Aisha, Kwame, jornada consagrada.
Confiança e respeito, laço que não é quebrada,
Nessa terra vasta, saga preparada.

Nessa terra de segredos revelados,
Zumbi e aliados, unidos, fortalecidos.
Em cada passo, laços mais consolidados,
No coração da África, destinos entrelaçados (Trecho do poema A Saga de Zumbi no Continente Africano).

Enquanto Wakanda prospera, Zumbi dos Palmares, o Pantera Negra, percebe a necessidade de estender a mão da união além das fronteiras de sua nação. Ele convoca líderes de diversas regiões da África para um encontro histórico.

Juntos, constroem pontes, estradas e intercâmbios culturais, promovendo a troca de ideias e recursos entre as nações africanas. As fronteiras antigas desaparecem, e uma identidade africana compartilhada emerge (Trecho da Expansão 4).

A partir disso, interpretamos que a presença da consciência ética entre os estudantes decorre não apenas da identificação com a narrativa, seu enredo e seus elementos representativos, mas também da compreensão da narrativa sob uma perspectiva decolonial. Nossa interpretação é de que esta atitude representa uma ruptura com a colonialidade, permitindo-lhes incorporar a seus conhecimentos elementos que desafiam as estruturas coloniais, o que representa uma contribuição pedagógica importante da pesquisa e uma resposta ao nosso objetivo geral.

Por fim, vale acrescentar que vários temas éticos decorreram da audiência e reflexão sobre o filme e da produção das expansões, mas ultrapassaram a linha ficcional da vida cotidiana, pois os estudantes trouxeram também para o debate reflexões sobre a própria vida, indicando com isso as várias possibilidades pedagógicas geradas pela narrativa transmidiática e por sua expansão.

7.4 COMPREENSÃO DECOLONIAL

A categoria compreensão decolonial está vinculada a todas as etapas do processo de expansão da narrativa Pantera Negra, desde as observações feitas sobre a representação das mulheres, da coletividade, do poder, da cultura, e também no sentido da narrativa do ponto de vista cultural. A narrativa coloca o negro em um lugar de protagonismo e os estudantes reconhecem a importância do próprio enredo como algo descolonizador.

O filme tem muitas referências com base na realidade, um deles é a luta do movimento negro, contra o racismo, questões políticas relacionadas a colonização e também sobre o empoderamento feminino (Pergunta 1, resposta 15).

O filme aborda temas atemporais, como o racismo, xenofobia etc... a visão de "Wakanda não ter poder econômico" é como os estadunidenses falam que sobre outros povos que são "selvagens" (Pergunta 1, resposta 22).

Com a história de Pantera Negra, é possível aprender sobre a importância da cultura e identidade, a luta contra a opressão e a injustiça, além de promover o empoderamento e a união da comunidade (Pergunta 1, resposta 33).

Mas também, a partir de um olhar decolonizado, os estudantes fazem suas críticas, que partem de uma compreensão decolonial. Na emergência da categoria compreensão decolonial, observamos que os estudantes se depararam com a colonialidade. Os estudantes identificaram a colonialidade dentro do filme Pantera Negra a partir das relações políticas e das relações humanas, representadas pelo antagonista que faz uma crítica ao poder colonial, mas ao assumir o poder de Wakanda reproduz o modelo de poder colonial e autocrático, e nas relações políticas estabelecidas por Wakanda que é, segundo eles, uma nação fechada em si mesma, que vira as costas para outras nações irmãs, refletindo assim a colonialidade, conforme expressam abaixo:

O racismo está muito presente no filme, eles lutam contra o racismo, as pessoas que estão fora de Wakanda sofrem mais do que as que estão dentro.

É o racismo estrutural por conta do colonialismo (Pergunta 1, resposta 1).

Há um embate muito forte entre a cultura de um povo com a visão do colonizador. Não deveria haver racismo. Wakanda é um país fechado, não haveria racismo, porque todos são iguais e enquanto uma pessoa que foi criada fora e vivenciou, conviveu e sofreu, ela começa a desvalorizar a cultura porque aprendeu que a cultura de wakanda não seria dominante no mundo em que ele conheceu. Ele se inspira nas figuras dominantes (Pergunta 1, resposta 7).

A questão é decolonial, porque ele, o Erick, ele vê Wakanda do ponto de vista colonial, ele tem uma visão colonizada, quando ele assume o trono ele impõe um modelo de governo colonial e Wakanda perde muita da cultura dela. O próprio modelo de governo é o modelo colonial, os anciões já não governam (Pergunta 1, resposta 8).

Wakanda é um país fechado, mas tá sempre aí, entre a cultura deles e o racismo. Ele tem uma visão colonizada e Wakanda não. Por isso eu acho que a questão do filme é mesmo sobre colonialidade e decolonialidade. Quando acontece o embate entre eles é sobre os dois sistemas, um querendo abrir e outro não, eles querem o controle sobre o modelo político. Eu acho que no final são dois sistemas que tentam se alinhar (Pergunta 1, resposta 40).

Concebemos a compreensão decolonial como uma perspectiva crítica sobre a realidade, que rompe com as estruturas persistentes da colonialidade (Quijano, 2005). Observamos tal compreensão inicialmente nas falas dos estudantes, em suas observações sobre o filme *Pantera Negra* e, posteriormente, no processo de produção das expansões da narrativa.

Na expansão da narrativa, a história parte de um contexto local e no seu percurso resgata a história africana e afro-brasileira, valoriza a cultura ancestral e, ao mesmo tempo, se lança em direção ao afrofuturismo. A compreensão decolonial se materializou na figura do personagem principal, tanto o *Pantera Negra* quanto *Zumbi dos Palmares*. Na contextualização da narrativa, os estudantes representam a autodeterminação e a quebra de estereótipos, pois ambos são poderosos, possuem conhecimento, possuem poder para governar, não são subalternos, como afirmam as produções e as falas dos estudantes a seguir:

A gente quer usar a história Brasileira para fazer essa decolonização. Zumbi vai partir do Brasil, com a cultura brasileira e vai perceber as semelhanças. Eram culturas parecidas, mas diferentes. Na África ele é livre, então ele se inspirou na liberdade e na resistência dos Palmares para criar um novo lar (Pergunta 4, resposta 4).

Zumbi dos Palmares, após liderar a resistência contra a opressão no Brasil colonial, foge para a África, desbravando um continente desconhecido em busca de novos caminhos. Enfrentando desafios, Zumbi descobre a lendária Erva Coração e o misterioso Vibranium.

[...]

Zumbi chega à África, deslocado e em busca de respostas. Ele se depara com terras ricas em mitologia e história, mas assoladas pela exploração colonial. Atraído por lendas locais, ele empreende uma jornada para desvendar os segredos da Erva Coração (Trechos da expansão *O Legado de Zumbi dos Palmares: Wakanda Renascida*).

Ao explorar as terras africanas, Zumbi se depara com comunidades que preservam tradições semelhantes às que ele conhecia nos quilombos brasileiros. Essa conexão com a diáspora africana fortalece sua determinação em criar um novo lar, inspirado na liberdade e na resistência dos Palmares (Trecho da expansão *História Brasileira*).

Eu gostaria de um final onde uma possível utopia alternativa poderia ser um desfecho em que Wakanda decide compartilhar sua tecnologia avançada com o mundo, contribuindo para a erradicação da pobreza, da desigualdade e da guerra. Isso levaria a um futuro global mais harmonioso, onde todas as nações se beneficiaram do conhecimento e dos recursos de Wakanda, promovendo a cooperação e a paz em todo o mundo (Pergunta 3, resposta 7).

Eu acho interessante nossa história por que a gente pega Zumbi, um personagem histórico negro... ele não vai ser libertado por outra pessoa, ele mesmo vai se libertar. É a liberdade do negro pelo negro. Eu acho que eu nunca tinha pensado sobre isso (Pergunta 6, resposta 17).

Fazendo uma relação de como se configuraram as expansões, Torres (2007) enfatiza que um pensamento crítico decolonial precisa incorporar em suas reflexões questões ontológicas da existência e da natureza subjetiva do ser. Diante disso, interpretamos a emergência da categoria compreensão decolonial como um processo de apropriação ontológica da decolonialidade, que se manifesta quando na ressignificação da narrativa resgata-se a autonomia, a identidade e a humanidade dos personagens, como expressam as reflexões dos estudantes.

A mulher guerreira pra mim é descolonizada, pois a gente não vê mulheres guerreiras, e o curandeiro também, eles conhecem as ervas as rezas mas eles não são vistos como alguém da ciência, são vistos como alguém dos espíritos, como alguém que não tem conhecimento é mais misticismo que ciência (Pergunta 5, resposta 9).

Eu transformaria as mulheres do filme em protagonistas, apesar do filme conter a participação de mulheres empoderadas, elas ainda ocupam papéis secundários na história, a exemplo da Ramonda e Shuri. Então, mudaria essa característica na história, colocando elas em papéis de mais destaque e poder de decisão (Pergunta 3, resposta 4).

Essa história me faz pensar em minorias, na sociedade, imaginar e enxergar na sociedade o que é colonial ainda, tanto nas questões de gênero, quanto na raça, por que ainda morre mas negros né? (Pergunta 5, resposta 23).

Dessa forma, interpretamos que o surgimento da categoria decolonial está relacionado a mudança na perspectiva de aprender e pensar de outra forma e que, do ponto de vista pedagógico, a compreensão decolonial ficou registrada não só nas falas, mas nas produções e nas relações do grupo de pesquisa como um todo, pois os estudantes, ao realizarem a primeira etapa de expansão da narrativa, não se incomodaram em compartilhar suas histórias ao julgamento do restante da turma. A decisão pela escolha da melhor versão narrativa foi marcada pela construção coletiva, confirmando que o caminho escolhido para a produção desse conhecimento foi um caminho decolonial, de valorização de saberes construídos na coletividade.

7.5 VALORIZAÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

Sobre a categoria valorização histórica e cultural, ela sempre esteve presente nas falas dos estudantes durante as entrevistas e em meio às percepções a respeito do filme *Pantera Negra*, nas quais eles disseram reconhecer o filme como um produto de valorização da história e cultura africana, pela visibilidade que oferece às diversas etnias tribais e por oportunizar reflexões sobre modernidade, tradição, colonialismo e afrofuturismo, a partir das identidades culturais representadas nele. De acordo com a reflexão dos estudantes, o filme valoriza a espacialidade africana, trazendo visibilidade e representatividade à população negra, além de aprendizado. Vejamos alguns trechos de suas falas:

A valorização que o filme proporciona à espacialidade africana, é muito importante para instigar o conhecimento sobre as diversas peculiaridades inerentes ao continente e a cultura presente dos povos africanos (Pergunta 1, resposta 25).

Além de trazer a importância de lutar, traz visibilidade às pessoas negras, é uma representação da beleza da cultura africana, com seus figurinos e cenários (Pergunta 2, resposta 37).

Com a história de *Pantera Negra*, é possível aprender sobre a importância da cultura e identidade, a luta contra a opressão e a injustiça, além de promover o empoderamento e a união da comunidade (Pergunta 1, resposta 33).

Durante a produção da expansão da narrativa, na entrevista destinada a identificar os saberes decoloniais advindos da expansão, os alunos expressaram o interesse por criar uma história nacional, com referências nacionais, o que acontece na narrativa expandida: um herói nacional que valoriza suas raízes e volta a África para libertar seu povo.

Nós queríamos principalmente trazer para a história uma voz nacional. Trazer uma voz tão importante assim pra nossa cena, importante por que nós poderíamos falar de outros países, mas queríamos falar do nosso, por isso na história Zumbi parte do Brasil para a África (Pergunta 5, resposta 1).

A gente quer usar a história Brasileira para fazer essa decolonização. Zumbi vai partir do Brasil, com a cultura brasileira e vai perceber as semelhanças. Eram culturas parecidas, mas diferentes. Na África ele é livre, então ele se inspirou na liberdade e na resistência dos Palmares para criar um novo lar (Pergunta 5, resposta 4).

A valorização histórica e cultural apresenta-se nos resultados da pesquisa de forma significativa nas referências tanto da história afro-brasileira quanto da história

africana. Nas versões de narrativas criadas pelos estudantes, o ponto de partida da história é o Brasil, o personagem principal é brasileiro e o contexto em que a história está inserida é a colonial brasileira. Dentro da narrativa criada pelos estudantes, o vínculo narrativo reflete percepções de unidade e pertencimento em relação às culturas brasileira e africana, ao misturar realidade e ficção para criar uma lógica na história. Como podemos ver nos trechos do poema *O legado de Zumbi: Wakanda Renascida*:

Na terra dos Palmares, Zumbi liderou
Contra opressão, a sua voz ecoou
Fugiu do Brasil, em busca de além-mar
Na África, um novo destino a encontra.

Zumbi dos Palmares, após liderar a resistência contra a opressão no Brasil colonial, foge para a África, desbravando um continente desconhecido em busca de novos caminhos. Enfrentando desafios, Zumbi descobre a lendária Erva Coração e o misterioso Vibranium.

[...]

Zumbi dos Palmares, olhando para o horizonte, vê uma Wakanda unida, vibrante e resiliente. Seu sonho de liberdade e prosperidade torna-se realidade, não apenas para Wakanda, mas para toda a África. A história de Zumbi é celebrada como a epopeia da unificação, e seu legado transcende gerações, inspirando líderes a perpetuar a visão de uma África forte e unida.

Durante a produção das expansões narrativas, os estudantes vivenciaram momentos de construção coletiva, mas principalmente de interesse e curiosidade pela história e cultura. A construção do mundo em uma narrativa transmidiática permite a criação de aspectos geográficos, culturais, estéticos e simbólicos e a performance atrai e motiva as construções coletivas. Dessa forma, os alunos, na expansão da narrativa, falam sobre a composição da paisagem, mencionam aspectos culturais e, principalmente, dão destaque à identidade da narrativa a partir de Zumbi dos Palmares.

A primeira coisa que eu pensei foi mostrar a cultura africana, depois mostrar a história de pessoas escravizadas, por que muita gente fala que isso não ocorreu como dizem que ocorreu, então a gente queria trazer a voz de um preto como principal (Pergunta 5, resposta 3).

Ao explorar as terras africanas, Zumbi se depara com comunidades que preservam tradições semelhantes às que ele conhecia nos quilombos brasileiros. Essa conexão com a diáspora africana fortalece sua determinação em criar um novo lar, inspirado na liberdade e na resistência dos Palmares (Trecho da expansão 1 História Brasileira).

Nós podemos falar dos raptos, das fugas, a organização dos quilombos, como fugiam. Nós podemos falar sobre as mulheres negras e sobre elas serem guerreiras na história, podemos fazer uso da mitologia africana na história (Pergunta 5, resposta 7).

Por fim, fazendo uma relação com o nosso referencial teórico, os estudos decoloniais, torna-se importante lembrar que a América é considerada a primeira região a adquirir por meio da colonialidade/modernidade uma nova identidade a partir de uma ideia de raça. A partir de então, todas as identidades decorrentes da colonialidade tiveram sistematicamente suas culturas e tradições apagadas e passaram a serem vistas como se não tivessem cultura, conhecimento e humanidade (Quijano, 2005). Com isso, interpretamos que a categoria valorização histórica e cultural emerge de um processo de resgate e reconhecimento das identidades culturais exibidas no filme, que funcionam como um estímulo para ir além, resgatando a história e a cultura afro-brasileira dentro da expansão narrativa. Emerge também de um olhar crítico sobre as representações culturais e da vontade de ser percebido a partir de suas referências culturais.

Muitas vezes acreditamos que a tecnologia homogeneiza tudo, que nossas referências e identidades podem ser confundidas entre tantas referências que as atuais narrativas nos trazem. De acordo com o que foi desenvolvido na pesquisa, acreditamos que não, que, como este grupo de estudantes, os jovens de hoje ainda têm muito a dizer sobre sua identidade e cultura e é necessário viabilizar o encontro entre tradição, cultura e modernidade de uma forma interessante para que eles possam participar. A narrativa transmidiática, em sua forma atual, se mostra um espaço importante para a promoção da história e da cultura, pois permite a participação, colaboração e construção coletiva. Além disso, favorece a abordagem de diversos temas social e culturalmente relevantes, abrindo diversas possibilidades de uso para processos educacionais.

7.6 IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE

A emergência da *categoria identidade e representatividade* foi uma das primeiras impressões que tivemos ao propor o debate sobre a narrativa Pantera Negra em perspectiva decolonial, isso porque a narrativa é um produto transmidiático que carrega essa em si esse potencial de representação de um grupo étnico. Com um elenco majoritariamente negro, que traz para o centro da narrativa o herói negro, a presença dessa categoria na pesquisa já era esperada pelo impacto

que a obra produz. Quanto às percepções dos estudantes sobre a narrativa, percebemos uma grande quantidade de referências à identidade e à representatividade, relacionadas à presença de diferentes identidades étnicas no filme, como as línguas, as tribos e suas referências estéticas. Os estudantes identificaram visualmente os grupos ali representados e, de algum modo, se identificaram. Vale ressaltar que, durante a codificação dos dados, identificamos e rotulamos os segmentos de informação (códigos) que estavam relacionados ou eram similares a conceitos de identidade e representatividade e, especificamente esses códigos, referem-se à autopercepção sobre a identidade, grupos sociais, gênero, raça e etnia. A autopercepção diz respeito a como as pessoas percebem sua própria identidade. Quanto a isso, observou-se que os estudantes sentiam um forte senso de identificação com a narrativa apresentada. Eles se viam refletidos na história, no cenário e nas referências trazidas no filme, como quem reconhece a diversidade e, portanto, se reconheceram como seres diversos. Percebemos também uma identificação emocional, que ficou evidente nas interações realizadas durante a audiência da narrativa. E, depois, em suas percepções sobre a mesma, percebemos que os estudantes se incluíram e que a história os representava também. A seguir, apresentamos trechos de suas falas:

Ele traz representatividade para as pessoas negras, principalmente considerando que a maioria dos filmes de super-heróis sempre possuem como protagonista um personagem branco (Pergunta 1, resposta 35).

Não é mostrado na história o povo negro na realeza, então um filme que tras isso é muito bom. Não necessariamente a gente precisa ser rei ou rainha, por que a gente é sim, muito especial (Pergunta 2, resposta 43).

O que acontece é que o povo negro não tem lugar de poder, então quando a gente mostra ter poder, alguém diz, mas vocês são um país de terceiro mundo?! Como em Wakanda (Pergunta 2, resposta 44).

Um filme que é composto só por negros, é uma representação muito grande para a população, para crianças negras se enxergarem, principalmente para as mulheres, que são a guarda real (Pergunta 2, resposta 45).

Com isso, consideramos que o surgimento da categoria identidade e representatividade, na pesquisa, indica o reflexo dos próprios estudantes e de suas subjetividades e percepções sobre diversidade e subjetividade a partir da audiência do filme e dos questionamentos realizados por nós, para que pensássemos sobre qual tipo de narrativa construiríamos inspirados em Pantera Negra. Na ocasião em que este questionamento foi feito, os estudantes sugeriram que as questões de

gênero entrassem e fizessem parte da narrativa e, em suas falas, reivindicaram a presença de outros corpos, fazendo uma reflexão crítica sobre isso.

Eu transformaria as mulheres do filme em protagonistas, apesar do filme conter a participação de mulheres empoderadas, elas ainda ocupam papéis secundários na história, a exemplo da Ramonda e Shuri. Então, mudaria essa característica na história, colocando elas em papéis de mais destaque e poder de decisão (Pergunta 3, resposta 4).

Eu abordaria mais a xenofobia e racismo que todos de Wakanda sofrem quando saem do país (Pergunta 3, resposta 5).

A mulher guerreira pra mim é descolonizada, pois a gente não vê mulheres guerreiras, e o curandeiro também, eles conhecem as ervas as rezas mas eles não são vistos como alguém da ciência, são vistos como alguém dos espíritos, como alguém que não tem conhecimento é mais misticismo que ciência (Pergunta 5, resposta 9).

Penso no padrão de beleza e estéticas marginalizadas (Pergunta 6, resposta 25).

Como acontece com outras categorias, a identidade e representatividade está atrelada a outros códigos, mas com destaque significativo para a sua correlação com a valorização histórica e a cultura. Isso significa que compreender a identidade e a representatividade também envolve reconhecer e valorizar a história e a cultura. Com isso, a cultura torna-se um veículo de produção de identidade e representatividade, o que justifica uma expansão narrativa localizada e corporalizada no Brasil, como a narrativa construída pelos estudantes. Na produção das expansões narrativas feitas pelos estudantes, a preocupação com a identidade e a representatividade se manifesta no resgate de um personagem nacional e nas referências à cultura brasileira e na visão de unidade cultural e política do povo negro. A história é nacional, mas também é africana e busca refletir uma visão de unidade cultural e política entre o povo negro, destacando a importância da solidariedade e da luta coletiva dos povos negros. Outra evidência importante é a construção do senso de pertencimento desenvolvido por eles, criando narrativas que reafirmam suas identidades em conexão com identidade culturais e históricas e ancestrais. Tudo isso é um indicativo da presença da perspectiva decolonial da pesquisa, que busca ressignificar as questões identitárias, transgredir, mover e impactar as percepções dos estudantes sobre suas identidades (Walsh, 2013). O que pode ser observado nos trechos das histórias e nas falas dos estudantes.

Ao explorar as terras africanas, Zumbi se depara com comunidades que preservam tradições semelhantes às que ele conhecia nos quilombos brasileiros. Essa conexão com a diáspora africana fortalece sua

determinação em criar um novo lar, inspirado na liberdade e na resistência dos Palmares (Trecho da expansão O legado de Zumbi).

Em um encontro ancestral sobre céus de cor, os líderes se reúnem em um pacto de amor. Zumbi com olhos que refletem estrelas, tece esperança em suas palavras singelas. pontes de entendimentos entre rios de tradição, construindo laços forjando união (Trecho do poema Cantares de união).

A gente quer usar a história Brasileira para fazer essa decolonização. Zumbi vai partir do Brasil, com a cultura brasileira e vai perceber as semelhanças. Eram culturas parecidas, mas diferentes. Na África ele é livre, então ele se inspirou na liberdade e na resistência dos Palmares para criar um novo lar (Pergunta 6, resposta 4).

Eu acho interessante nossa história por que a gente pega Zumbi, um personagem histórico negro... ele não vai ser libertado por outra pessoa, ele mesmo vai se libertar. É a liberdade do negro pelo negro. Eu acho que eu nunca tinha pensado sobre isso (Pergunta 6, resposta 5).

Eu acho que por si só o Pantera Negra é decolonial, tem o negro no centro do poder, que muita gente não imagina. Mas na nossa história a gente pode mostrar que Zumbi não procurou uma monarquia, nem um poder centralizado, ele procurou a união de toda a África, não busca conquistar ninguém. Ele chama todos os povos para uma reunião para chegar em um consenso de como eles fariam para prosperar ele vai ouvir os outros líderes (Pergunta 6, resposta 1).

Com isso, reconhecemos a presença da perspectiva crítica sobre as identidades nas narrativas produzidas pelos estudantes, nas falas e na apreensão da importância da representatividade e da valorização das identidades e, também, na produção da expansão da narrativa, onde percebemos que a representação do povo negro, da África e do Brasil, são positivadas, empoderadas, dando a essas identidades uma nova perspectiva, que representa uma ruptura com a lógica colonial e se posiciona como resistência localizada e corporalizada a partir do seu lugar físico e imaginário (Mignolo, 2017). E, quanto a isso, destacamos a importância da escolha do personagem histórico Zumbi dos Palmares como personagem principal das expansões, pois ele personifica a luta e resistência à escravidão e, consequentemente, ao racismo. A escolha dele também representa o resgate da memória histórica e o reconhecimento da identidade de Zumbi de forma positiva. Neste sentido, lembramos que Zumbi, como personagem histórico, vem sofrendo ataques revisionistas que tentam diminuir a importância da sua existência e participação na história afro-brasileira. Então, na produção das expansões, os estudantes não só resgataram a identidade do personagem como também ofereceram a ele outras perspectivas, onde sua identidade é ainda mais legitimada.

Nessa direção, reconhecemos nos resultados da pesquisa a presença da perspectiva decolonial nas narrativas produzidas pelos estudantes, nas falas e na

apreensão da importância da representatividade e da valorização das identidades, o que nos leva a acreditar que a categoria identidade e representatividade é uma categoria importante como resultado da pesquisa, pois ela aporta saberes decoloniais como afirmação de identidades culturais, reconhecimento das histórias dos grupos subalternizados, e a quebra de estereótipos.

7.7 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

A categoria construção de conhecimento foi desenvolvida em sentido amplo, pois interpretamos conhecimento como compreensão, consciência e domínio, e todas essas formas de conhecimento foram vivenciadas na pesquisa, a começar pelas habilidades sobre mídias e transmídia referidos no perfil da turma, até o conhecimento decolonial construído a partir do percurso da pesquisa.

Durante a audiência da narrativa e posteriormente nas entrevistas, a categoria construção de conhecimento surgiu relacionada à compreensão da realidade na relação entre ficção e realidade que o filme apresenta. Quando questionados sobre o que lhes chamava mais atenção no filme, as respostas foram diversas, fugindo a regra daquilo que costumamos escutar quando tentam nos explicar do que trata a narrativa Pantera Negra. Com isso, consideramos que construção de conhecimento representa a capacidade que os estudantes tiveram ao desenvolver novas percepções sobre a narrativa e, a partir dessas novas percepções, atribuírem novos sentidos a ela e, conseqüentemente, obterem novos aprendizados. Então, quando o estudante diz que a narrativa é sobre superação, sobre vingança ou convivência, compreendemos que ele quer dizer que aprendeu sobre superação, sobre vingança e sobre convivência.

O filme fala sobre relações familiares e cuidado com o seu povo, aceitar o próximo. Várias lições! Como a de superação, por exemplo (Pergunta 1, resposta 26).

O filme gira em torno da vingança e revolta das pessoas negras como solução para os problemas presenciados na história. Mas o que ele realmente quer transmitir é que existem outras formas de resolver esses problemas, nos é mostrado que a vingança não leva a lugar algum e que é preciso olhar com outros olhos para poder entender e solucionar o problema (Pergunta 1, resposta 32).

Para mim foi possível aprender que não devemos deixar o medo nos impedir de mostrarmos para o mundo nossas opiniões, habilidades e quem

nós somos de verdade. Existe gente por aí que precisa de pessoas como nós, mas não recebem ajuda porque estamos nos escondendo do resto do mundo (Pergunta 6, resposta 18).

Acredito que na importância de não apenas se conformar com costumes retrógrados apenas porque "sempre foi assim", mas questionar e tentar chegar a acordos. Como acontece com os antecessores do Pantera Negra, que não aceitam de forma alguma abrir as fronteiras de seu país, mas no fim vemos que o T'Challa as abre (Pergunta 6, resposta 29).

Esse mesmo aprendizado que desponta do sentido da narrativa para os estudantes, também se reflete na produção das expansões. Eles justificam o tipo de história que desejam contar e o porquê, mostrando também consciência sobre o tipo de conhecimento que querem construir.

Acho que a gente deve focar nisso, na visão democrática acima de uma visão de monarquia. Também a gente tem que tirar o estigma da África como coitadinha. A África será um centro de poder, a gente pega todos os países para uma união que já vai ser uma diferença absurda. Seria bom não usar a violência (Pergunta 6, resposta 22).

Eu acho interessante nossa história por que a gente pega zumbi, um personagem histórico negro... ele não vai ser libertado por outra pessoa, ele mesmo vai se libertar. É a liberdade do negro pelo negro. Eu acho que eu nunca tinha pensado sobre isso (Pergunta 3, resposta 17).

Eu penso na questão de humanizar as pessoas. Muita gente vê o trabalho da pessoa, mas não vê a pessoa. Um exemplo, o nome do livro é lembrado, mas o nome da pessoa que fez o livro, não. Quem é que está por trás do resultado de coisas importantes (Pergunta 6, resposta 26).

Além disso, a categoria construção de conhecimento pôde ser observada todas as vezes que os estudantes relacionaram o conteúdo das histórias que estavam criando com o conteúdo escolar ou mesmo expressaram sobre a necessidade de obterem um conhecimento específico para darem continuidade a suas histórias, como, por exemplo, durante a produção da expansão, quando os estudantes demonstraram interesse em buscar conhecimentos específicos sobre Zumbi, sobre a África, a organização dos quilombos e sobre o contexto que eles mencionaram na narrativa.

Na última unidade tivemos aula de geografia, podemos falar sobre as grandes navegações e também saber que países são esses da África... mas a gente podia falar sobre a organização dos quilombos, a forma de governo, mostrar a mistura das culturas brasileiras e africanas às lendas locais (Pergunta 5, resposta 6).

Nós podemos falar dos raptos, das fugas, a organização dos quilombos, como fugiam. Nós podemos falar sobre as mulheres negras e sobre elas serem guerreiras na história, podemos fazer uso da mitologia africana na história (Pergunta 5, resposta 7).

Acho que a gente pode buscar uma origem, é mais isso a gente focar na trajetória deles para saber como ser um curandeiro, e também para ser guerreira. A gente pode buscar na cultura dos africanos... tem um filme chamado Mulher Rei que pode ajudar (Pergunta 5, resposta 10).

Sabemos que no contexto da cultura participativa, o aprendizado pode ser construído a partir das trocas de experiências e da valorização de saberes, e os saberes estão relacionados a nossa forma de estar no mundo (Larossa, 2002). Acreditamos que a diversidade presente no grupo de estudantes representa o conhecimento que foi, ao mesmo tempo, partilhado e desenvolvido, pois cada um, em sua subjetividade, pôde, a partir da cultura participativa e em torno da construção da narrativa, fazer-se ouvir e dar sua contribuição. Dessa forma, compreendemos que a categoria construção de conhecimento está de acordo ao nosso referencial teórico e é uma resposta ao objetivo geral da pesquisa, pois contém em si a possibilidade da construção coletiva do conhecimento e a valorização dos saberes individuais que foram vivenciados durante a pesquisa. E ainda constatamos, tanto nas entrevistas como nas produções, que o principal conhecimento adquirido nesta pesquisa é o conhecimento decolonial, pois os estudantes, ao interpretarem a narrativa transmidiática, expressaram em palavras seu aprendizado; e, ao criarem a expansão narrativa, buscaram fundamentá-la em uma perspectiva decolonial, trazendo novos sentidos e, mais uma vez, conhecimento para a narrativa. O conhecimento decolonial é um conhecimento localizado e corporalizado, isso quer dizer que ele tem identidade e se posiciona a partir do lugar onde se desenvolve. Os estudantes, nas expansões narrativas, poderiam continuar a história do Pantera Negra explorando somente o lado ficcional, considerando somente as informações contidas na própria narrativa, mas, ao contrário disso, eles se esforçaram para oferecer às expansões uma outra perspectiva. Unindo realidade e ficção, os estudantes localizaram a narrativa histórica e culturalmente, deram a ela uma identidade, Zumbi dos Palmares, e a partir de referências particulares a cultura afro-brasileira e ao conhecimento ancestral, ressignificando as duas narrativas, a de Zumbi dos Palmares e a de T'Challa.

Nesse sentido, compreendemos que, ao expandirem a narrativa e construírem sua própria história, colocaram em prática uma epistemologia decolonial, valorizaram um conhecimento pertencente a eles e tomam para si a responsabilidade do que é preciso conhecer para ir adiante, desenvolvendo autonomia, criatividade e criticidade. Isso ficou registrado nas falas, nas produções e

nas relações do grupo de pesquisa, o que nos leva a acreditar que adotamos uma prática pedagógica com eles e não para eles, conforme diz Freire (2005). Acrescentamos ainda que a presente pesquisa apresenta a construção de conhecimento como uma resposta ao objetivo geral da pesquisa, pois mostrou-se capaz de produzi-lo, além do esperado, provocando a curiosidade e o interesse do estudante.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta etapa em que escrevemos o que chamamos de considerações finais é na verdade a ocasião em que nos veio à mente as intenções originais da pesquisa, ainda muito verde e ingenuamente delineada. A finalidade em retomar essas intenções originais é motivada pelo desejo de deixar registrado que os caminhos que a pesquisa precisa tomar são responsáveis pelo seu delineamento. Nesse percurso, podemos algumas vezes desviar dos obstáculos, superar alguns desafios, mas são esses desafios que marcam todos os processos da pesquisa, da escrita à organização de um referencial teórico, do campo às escolhas metodológicas, instrumentos, resultados e todas as etapas são impactadas por desafios que podem mudar os planos iniciais. Um dos desafios é o tempo. O tempo é um dos fatores importantes em uma pesquisa, pois precisamos dele para construir tudo, desde uma relação de cumplicidade e cooperação com o campo de pesquisa e com os participantes, até a apropriação dos fundamentos da pesquisa e seus instrumentos, com a finalidade de testar, avaliar, comprovar, e testar novamente se preciso for.

Outro desafio que tivemos foi de, dentro do campo de pesquisa, ter um grupo de participantes disponíveis. E, após termos os participantes disponíveis, veio a necessidade de estabelecer uma relação de amizade e interação com os participantes. Diante disso, concluímos que duas horas em sala de aula são insuficientes para desenvolver plenamente uma pesquisa, mesmo que, durante os oito encontros, alguns tenham sido de trinta minutos ou uma hora mais longo. Como resultado disso, abrimos mão de um questionário voltado para a compreensão do processo de troca entre os grupos e as conexões que eles fizeram para construir a expansão da narrativa, as colaborações e o aprendizado. Todo esse processo ficou em segundo plano, pois percebemos que se algo não começasse e terminasse na sala, a espera seria longa ou simplesmente não seria realizada a tempo, porque os estudantes estavam sobrecarregados de atividades do final de semestre.

Outra questão importante sobre o processo de produção das narrativas, foi que, mesmo com pouco tempo disponível, houve várias ideias sobre criar uma história em quadrinhos, sobre desenvolver uma relação de transficcionalidade com a narrativa a partir de um podcast, de produzir vídeos e, à medida que o tempo passava, os estudantes foram deixando essas expectativas de lado. Com isso, entendemos que a produção da expansão da narrativa deveria ter ocorrido

simultaneamente com a escolha da mídia para evitar frustrações. Sobre isso, após a finalização da pesquisa, os estudantes manifestaram o desejo de continuar desenvolvendo a expansão da narrativa. Com isso, nos comprometemos junto à escola e aos estudantes a retornar ao espaço escolar com objetivo de retomar a narrativa para a produção de um quadrinho por tema, “Zumbi, a origem do Pantera Negra”. Vemos, nesse interesse da escola, uma prova de confiança e respeito pela pesquisadora. Vemos também que, mesmo diante da pressa e dos imprevistos, os alunos compreenderam a importância da pesquisa e as implicações em torno de uma narrativa decolonial.

O objetivo da pesquisa foi investigar como a narrativa transmidiática “Pantera Negra” contribui para a construção de uma perspectiva decolonial entre estudantes do Ensino Médio. A partir desse objetivo, optamos por uma metodologia que favorecesse a participação e as vozes dos estudantes, para, a partir deles, compreender suas percepções sobre a narrativa, reconhecer o desenvolvimento de saberes coloniais e identificar as possibilidades pedagógicas geradas nesse processo.

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro pretendeu identificar as percepções dos estudantes sobre uma narrativa transmidiática em perspectiva decolonial a partir de sua audiência. Nosso estudo revelou como mais proeminentes as percepções dos estudantes sobre identidade e subjetividades, valores éticos e política. Os aspectos identitários e subjetivos foram observados a partir das formas de diversidade que o filme apresenta, desde a diversidade étnica à diversidade de papéis desempenhados por mulheres e homens, mas também a partir daquilo que não foi representado, como, por exemplo, uma maior diversidade de gênero. Também fizeram parte das percepções as reflexões sobre os dilemas éticos, tanto do protagonista quanto do antagonista, e as relações familiares, fazendo com que a discussões éticas girassem em torno do tema família como sinônimo de unidade e proteção. O principal aporte observado em torno desse objetivo, que significa uma contribuição da pesquisa, está no fato de que as percepções éticas dos estudantes ganharam uma crítica decolonial, questionando o isolamento político de Wakanda frente à responsabilidade de compartilhar seus recursos e seus conhecimentos com o mundo e sobre a presença do racismo estrutural, da desigualdade e do colonialismo na história.

Observamos também que as percepções estiveram sempre em processo de significação, sendo moldadas durante a interação dos estudantes com a narrativa, considerando especialmente a interseção entre ficção e realidade, mas também nas trocas de conhecimentos entre eles. Com isso, queremos dizer que, embora a audiência da narrativa Pantera Negra tenha favorecido as reflexões exatamente por marcar esse encontro entre ficção e realidade, a subjetividade do grupo, somada ao significado que cada um deu à narrativa, garantiu a profundidade das reflexões e representa um aspecto importante desta pesquisa.

No que se refere ao nosso objetivo de identificar saberes decoloniais no processo de expansão da narrativa, esses saberes foram observados tanto nas falas, a partir de seus questionamentos, quanto em suas produções, onde ofereceram aos personagens outras perspectivas, desafiando estereótipos e dando-lhes novos significados. Ao colocar um herói nacional no centro da narrativa, os estudantes não apenas assumiram o controle da mesma, mas também planejaram, produziram e buscaram entender mais sobre sua própria cultura, estabelecendo conexões entre diferentes áreas de conhecimento para construir a narrativa de forma significativa. Sobre isso, vale refletir sobre o que representa escolher um personagem histórico para a expansão de uma narrativa ficcional. A nossa interpretação é que, mais uma vez, o ficcional não foi suficiente, que existia a necessidade de significar a história, que havia aspectos subjetivos de identificação que precisavam ser expressos. Nesse sentido, identificamos novamente a produção de significado como um aspecto importante da pesquisa. Ao atribuir significado à narrativa, os estudantes são capazes de construir um mundo em torno das histórias que fazem sentido para eles.

Outro aspecto importante que representa uma contribuição da pesquisa dentro do objetivo de construção de saberes, foi o resgate da personalidade histórica Zumbi dos Palmares, que significa o reconhecimento e a importância da liderança de Zumbi e a compreensão de que ele personificou a capacidade de organização, mobilização e resistência do povo negro contra a escravidão, contra o racismo, sendo ele o herói símbolo de resistência para o povo negro no Brasil (Moura, 2021). Do ponto de vista pedagógico, percebemos que a escolha de um personagem que tem uma representação simbólica, como Zumbi dos Palmares, despertou maior interesse, favoreceu a exploração de temas mais contextualizados, permitiu novas interpretações e enriqueceu o enredo da história, por estabelecer uma conexão

maior e contextualizada com a ficção. Mas não só isso, a história também ganhou outro sentido, o sentido decolonial, pois a escolha de um "Pantera Negra" com suas raízes na história local, representa uma mudança de perspectiva, ressignificando a narrativa e, ao mesmo tempo, correspondendo às aspirações de uma realidade onde os estudantes estão inseridos. Com isso, consideramos que a valorização histórica contida neste gesto representa uma resposta ao nosso terceiro objetivo, que foi identificar quais as possibilidades pedagógicas decoloniais geradas no processo de criação de uma narrativa transmidiática elaborada por estudantes. Sobre isso, podemos dizer que uma das principais possibilidades oferecidas neste processo foi a construção de uma compreensão decolonial. Destacamos a compreensão decolonial como o aspecto principal dessa investigação, pois ela representa o ponto de convergência de todos os resultados, conferindo-lhes significado e uma base crítica.

Diante desse quadro, recomendamos o desenvolvimento de outras pesquisas que tratem dos temas que envolvem tecnologia com um viés decolonial, para possibilitar o debate e a compreensão sobre o que há para além das tecnologias.

Deste modo, a partir da pesquisa, constatamos que práticas pedagógicas mais próximas da realidade dos estudantes e com as tecnologias que eles têm familiaridade, quando fundamentadas em uma perspectiva crítica de educação, favorecem e valorizam as vozes, subjetividades e diferentes perspectivas em sala de aula. Nesse sentido, compreendemos que o principal destaque dessas práticas é o seu fundamento crítico e não instrumental, e que nossa pesquisa contribuiu para tal compreensão.

Ainda sobre a decolonialidade, achamos importante compartilhar que, durante a pesquisa, observamos, a partir dos resultados obtidos, que para se fazer decolonialidade é preciso problematizar a colonialidade, visto que ambas são antagônicas, mas se relacionam dialeticamente e devem estar juntas no campo de observação do pesquisador, como forma de confirmar uma decolonialidade autêntica e consciente. Reconhecemos que esse olhar não foi lançado de forma específica, mas seria prudente e enriquecedor para o estudo termos direcionado nosso olhar deste modo, e sugerimos que isso possa ser feito em outras pesquisas.

Por fim, que os conhecimentos construídos aqui possam servir de referência e inspiração para futuras pesquisas. Encorajamos que tais conhecimentos estejam

atrelados a uma perspectiva poderosa de ressignificação das nossas práticas, dos saberes e dos caminhos que buscamos para construir conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Domingos Alves de; CARVALHO, Herli de Sousa; SOUSA, Suzete Gaia de. "O discurso anti-estadunidense levado às telonas pelo filme Pantera Negra" in: **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 37, p. 222-245, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/910>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BALLESTRIN, Luciana. "América Latina e o giro decolonial." in **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- BARRIENDOS, Joaquín. "A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico." in **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 1, p. 38-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2434/2103>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- BENJAMIN, Walter. "O narrador". In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, volume 1. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência." in: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina." In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. "A pesquisa participante: um momento da educação popular." in: **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n.1, p. 51-62, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em 20 abr. 2025.
- BRITO, Nayara Macedo Barbosa de. **Contação de história: criação de narrativas e oralidade**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33593>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. "Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo." in: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, 2003, p. 525-535. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/8z4tybyPwGwyfgfsVBQMXgH/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRUNER, Jerome. **A construção narrativa da realidade**. *Critical Inquiry*, n. 18. v. 1, p. 1-21, 1991.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTELLS, Manuel. **La sociedad red: una visión global**. 28 ed. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

CAVALCANTE DA SILVA, Renato. **Reflexões sobre a HQ do Pantera Negra e suas correlações entre o ensino e aprendizagem a respeito da História da África**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598594>. Acesso em: 31 mar. 2025.

CERQUEIRA, Jacqueline Nogueira. **Sarau literário na escola numa perspectiva decolonial**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020

CHIAVENATO, Julio José. **O negro no Brasil**, São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Imagens de índios do Brasil: o século XVI.” in: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8582>. Acesso em: 8 jun. 2024.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. “Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina.” in: **Revista Espirales**, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686/2472>. Acesso em: 20 maio 2023.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. DUARTE, Constância Lima, 2020.

FALCÃO, Bárbara. **Produção de narrativas transmídia, no ensino de língua portuguesa para o nono ano**. 2021. 250 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-01102021-204203>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução: Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Edy Wilson Silva. **Histórias em quadrinhos e a construção de narrativas alternativas: a geografia em Pantera Negra**. 2022. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36384>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FERRAZ, Cláudia Pereira. "A etnografia digital e os fundamentos da Antropologia para estudos em rede on-line." in: **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 46-69, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/44648>. Acesso em: 26 maio 2023.

FERREIRA, Antonio Davi Delfino. **Assembling a Universe! O universo compartilhado Marvel dos quadrinhos ao cinema**. 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/40029>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FIGUEIREDO, Camila Augusta Pires de. "Narrativa Transmídia: modos de narrar e tipos de histórias." in **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 53, p. 45-64, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25079/14480>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FRANÇA, Patrícia Gallo de. **A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20687>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GALLO JUNIOR, José Antonio. **Narrativa transmídia como proposta metodológica para educação de ensino médio: um modelo aplicado**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136274>. Acesso em: 31 mar. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais**. Série pesquisa em educação, v.10. Brasília: Autores associados, 2005.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa, v. 1, 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

GOMES, Eber Gustavo da Silva. **Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34279>. Acesso em: 20 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial no contexto brasileiro**: algumas reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOSCIOLA, Vicente; IRIGARAY, Fernando; GOSCIOLA, Vicente; PIÑERO-OTERO, Teresa (Orgs.) **Dimensões Transmídia**. Aveiro: Ria Editorial, 2019.

GOSCIOLA, Vicente; TAGÉ VERISSIMO RIBEIRO, Matheus. “Midiatização pelos jovens na expansão narrativa do Universo Cinemático Marvel.” in: **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 137, p. 111-128, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3456>. Acesso em: 20 abr. 2025.

GOSCIOLA, Vicente; VERSUTI, Andrea. “Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, Alexandra.” in: **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012. p. 98-113.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HARARI, Yuval Noha. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

JENKINS, Henry. **Transmedia Education: the 7 principles revisited**. Henry Jenkins, 21 jun. 2010. Disponível em: http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html. Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. As competências necessárias na cultura dos novos media. In: BRITES, Maria José; JORGE, Ana; SANTOS, Sílvio Correia (eds.). **Metodologias Participativas: Os media e a educação**. Covilhã: LabCom Books, 2015. p. 301-311.

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

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. “Experiência e alteridade em educação.” in: **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e narrativa**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEDESMA, Alejo Ezequiel González López. Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 222-245, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xn5b34mc7Yy8cLdwpCtNbSP/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: 34, 2010.

LIMA, Érick. “DLC do Pantera Negra já está disponível em Marvel’s Avengers.” in: **Portal do Nerd**, 17 ago. 2021. Disponível em: <https://www.portaldonerd.com.br/dlc-do-pantera-negra-ja-esta-disponivel-em-marvels-avengers/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.” In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco, Pensar, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MANOVICH, Lev. “Banco de dados.” in: **Revista Eco-Pós**, v. 18, n. 1, p. 7-26, 2015. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/2366. Acesso em: 20 abr. 2025.

MASSAROLO, João Carlos; MESQUITA, Dario. “Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas.” in: **Ensino Superior Unicamp**, n. 9, p. 34-42, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

_____. “Estratégias contemporâneas do storytelling para múltiplas telas.” in: **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 11, n. 21, 2014. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/180>. Acesso em: 2 ago.

MASSAROLO, João Carlos. “Narrativa transmídia: a arte de construir mundos.” In: CÂNEPA, Laura; MÜLLER, Adalberto; SOUZA, Gustavo; VIEIRA, Marcel (orgs.). **XII Estudos de Cinema e Audiovisual SOCINE.** São Paulo: SOCINE, 2011. p. 61-75. Disponível em: https://www.socine.org/wp-content/uploads/2015/09/XII_ESTUDOS_SOCINE_V1_b.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

MELO, Paulo Henrique Reis de. **Transmídia: reconfigurações narrativas e estratégias didáticas a partir da série Game of Thrones.** 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29779>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco, Pensar, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

_____. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.” in: **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mig_nolo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

_____. “Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.” in: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVkl/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

_____. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter D.; BRUSSOLO VEIGA, Isabella. “Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial.” in: **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 20 abr. 2025.

NUNES, Hariagi Borba. “**Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!**”: narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço-tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202064>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NUNES, Pâmela Vieira. **Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial na educação em ciências**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216003>. Acesso em: 20 abr. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.” in: **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PELOSO, Franciele Clara; MOTA NETO, João Colares da; MACHADO, Érico Ribas. “Arte e estética decolonial: um diálogo a partir da colonialidade do ver.” in: **Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, p. e12049, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v19n50/2178-2679-apraxis-19-50-e12049.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo: LF Editorial, 2021.

PRATTEN, Robert. *Getting started in transmedia storytelling: a practical guide for beginners*. 1ª Edição. USA: Robert Pratten, 2011.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel (Orgs.). **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/125057-opac>. Acesso em: 20 abr. 2025.

RIBEIRO, Diego das Neves. **O “poder” do rei T’challa e da jovem Kamala Khan: identidades e subjetividades das juventudes contemporâneas**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13095>. Acesso em: 20 abr. 2025.

RYAN, Marie-Laure. Narrativa transmídia e transficcionalidade. **Celeuma**, v. 2, n. 3, p. 96-128, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/celeuma/article/view/87713>. Acesso em: 20 abr. 2025.

_____. “Narratologia transmídia e narrativa transmídia. Tradução de Brunilda Reichmann.” in: **Scripta Uniandrade**, Curitiba, v. 18, n. 3, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistahom.uniandrade.br/index.php/ScriptaUniandrade/article/view/1907>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, Mirabel dos. **Competências transmídia: entre usos e percepções dos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju/SE**. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14364/2/MIRABEL_SANTOS.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan**. Barcelona: Deusto, 2013.

_____. **Literacia Transmedia na Nova Ecologia Mediática: Livro Branco do Projeto Transmedia Literacy**. 2018. Disponível em:

<https://repositori-api.upf.edu/api/core/bitstreams/643143fd-11b0-41a2-8620-5e0ababd901c/content>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SCOLARI, Carlos Alberto; ESTABLÉS, María-José. “El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas.” in: **Palabra Clave**, v. 20, n. 4, p. 1008-1041, 2017. Disponível em: <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1008>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SENS, André Luiz. **Design transmídia**: um sistema para análise e criação das interfaces de mundos narrativos multimidiáticos. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187564>. Acesso em: 17 nov. 2022

SOARES, Alan Rodrigues; MARTINS, Ana Taís. “Afrofuturismo em Pantera Negra (2018) e as imagens do negro no futuro.” In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44., 2021, Virtual. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254624>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SQUIRE, Corinne. “O que é narrativa?” in: **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 272-284, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/hpRyww6d63ZJFHPM6nXyRjF>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VALADA, Walter. **Zumbi dos Palmares**: Por uma educação antirracista. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2020.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; MUNARO, Ana Cristina. “A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes.” in: **EccoS - Revista Científica**, n. 48, p. 317-337, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8182>. Acesso em: 11 ago. 2024.

WALSH, Catherine (Ed.). “Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir e re-vivir.” in: **Educação Online**, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 20 abr. 2025.

_____. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

_____. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

WALSH, Catherine. “Pedagogías decoloniales.” In: ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez; CRUZ, Andrea Neira (Eds.). **Convergencias y divergencias**: hacia educaciones y desarrollo “otros”. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2017. p. 55-78.

YUGE, Cláudio. "Linhas temporais? Realidades paralelas? Entenda o Multiverso Marvel." in: **Canaltech**, 16 jun. 2023. Disponível em: <https://canaltech.com.br/entretenimento/linhas-temporais-realidades-paralelas-entenda-o-multiverso-marvel-188073>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ANEXO A - IMAGEM DE PINTURA RUPESTRE DA CAVERNA DE LASCAUX

Fonte: Página da Enciclopédia de História Mundial⁴.

⁴ Disponível em: <https://www.worldhistory.org/image/5590/wounded-bull-man--bird-lascaux-cave/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ANEXO B - POEMA “A SAGA DE ZUMBI NO CONTINENTE AFRICANO”**A Saga de Zumbi no Continente Africano**

Na costa africana, Zumbi desbrava,
Erva Coração e Vibranium, segredos revela.
Uma jornada épica, destino que se trava,
Magia na trilha, luz que se estende.

Zumbi na selva densa, caminho profundo,
Aisha, guerreira, Kwame, curandeiro que surge.
Aliança improvável, laços no mundo,
História fecunda, nas folhas da selva que urge.

Vibranium, ancestral despertar,
Zumbi e aliados, tormenta a enfrentar.
Batalha culmina, Zumbi a liderar,
Erva Coração estabiliza, novo rumar.

Retorno triunfante, situação controlada,
Zumbi, Aisha, Kwame, jornada consagrada.
Confiança e respeito, laço que não é quebrada,
Nessa terra vasta, saga preparada.

Nessa terra de segredos revelados,
Zumbi e aliados, unidos, fortalecidos.
Em cada passo, laços mais consolidados,
No coração da África, destinos entrelaçados.

ANEXO C - POEMA “CANTARES DA UNIÃO”

Cantares da União

Nas terras onde o sol abraça o chão, Wakanda ergue-se - coração em ascensão.
Zumbi dos Palmares, o Pantera Negra guia, convida nações para a dança da harmonia.

Em um encontro ancestral sobre céus de cor, os líderes se reúnem em um pacto de amor. Zumbi com olhos que refletem estrelas, tece esperança em suas palavras singelas. pontes de entendimentos entre rios de tradição, construindo laços forjando união.

Cada cultura, uma nota de sinfonia, uma epopeia de uma nova África, uma melodia. E assim no crepúsculo da desunião, Wakanda floresce, uma nova nação. Sobre o manto do Pantera Negra, símbolo de resiliência, a África se ergue em eterna coexistência.

ANEXO D - POEMA “O LEGADO DE ZUMBI”

O Legado de Zumbi

Na terra dos Palmares, Zumbi liderou
Contra opressão, a sua voz ecoou
Fugiu do Brasil, em busca de além-mar
Na África, um novo destino a encontrar

Zumbi 2x
Em busca de um novo lar
Zumbi 2x
Novo sentido encontrar

Erva Coração, mistério ancestral
Vibranium tem poder sideral
Com o poder da erva vai se transformar
Pantera zumbi pronta para guerrear

Zumbi 2x
Guerrero vai se transformar
Zumbi 2x
Um novo lar pra libertar

Em meio às guerras, que Zumbi se empenhou
Pra libertar o seu povo da dor
A esperança brota, como o sol a brilhar
Wakanda nasce, África a se transformar

Zumbi 2x
Wakanda é seu novo lar
Zumbi 2x
Um povo para governar

ANEXO E - PRIMEIRAS VERSÕES DA NARRATIVA

VERSÃO 1: A história se passa após a morte de T'challa em Wakanda, um país que está em conflito por conta de ações colonialistas. Precisando de um herói para salvar Wakanda, a irmã de T'challa decide invocar um antigo herói de Wakanda, o primeiro Pantera Negra. O filme ocorre em duas linhas temporais, onde no passado mostra Zumbi dos Palmares, o primeiro Pantera Negra e o fundador de Wakanda.

VERSÃO 2: T'challa, ao perceber que Killmonger, apesar de seus métodos extremos, compartilha uma visão legítima de justiça e igualdade para o povo de Wakanda. Em vez de lutar até a morte, T'challa proporia uma aliança, reconhecendo a força das ideias de Killmonger e desafiando a ajudar a moldar um futuro melhor para Wakanda juntos.

VERSÃO 3: Nakia, ao sair em uma missão para ajudar um povoado no Marrocos, se depara com uma civilização mais avançada tecnologicamente do que se espera mundialmente dos africanos. Lá, entre um conflito bélico do país com seu ex-colonizador, a França, Nakia descobre verdades que fazem-na solicitar a ajuda de Wakanda.

VERSÃO 4: Um grande jovem talentoso cresceu em Wakanda, o nome dele é Eric Killmonger, com desejo fascinante de mudar o destino de sua nação. Continha vingança e justiça em seu coração, chegou até se envolver com atividades clandestinas, desenvolvendo assim aliados bem informados como Ulysses Klaw "Garra Sônica". Compartilhando grandes informações cruciais sobre a tecnologia de Wakanda, assim levando-o a desafiar T'Challa em uma batalha intensa pelo trono de Wakanda. Eric utilizou seus treinamento militar e as habilidades de combate avançadas para se tornar rei. Em um final trágico, pois Eric foi derrotado, T'Challa, com sua coragem e sabedoria, decidiu convencer Eric a fazer escolhas melhores. Juntos, trabalharam para transformar Wakanda, compartilhando sua tecnologia avançada de maneira controlada e responsável. Eric Killmonger, uma vez adversário, se tornou um aliado incrível para a transformação de Wakanda.

ANEXO F - EXPANSÃO DA NARRATIVA “PANTERA NEGRA”

ROTEIRO EXPANDIDO

O Legado de Zumbi dos Palmares: Wakanda Renascida

GRUPO 1

Zumbi dos Palmares, após liderar a resistência contra a opressão no Brasil colonial, foge para a África, desbravando um continente desconhecido em busca de novos caminhos. Enfrentando desafios, Zumbi descobre a lendária Erva Coração e o misterioso Vibranium.

Zumbi chega à África, deslocado e em busca de respostas. Ele se depara com terras ricas em mitologia e história, mas assoladas pela exploração colonial. Atraído por lendas locais, ele empreende uma jornada para desvendar os segredos da Erva Coração.

História Brasileira

Ao explorar as terras africanas, Zumbi se depara com comunidades que preservam tradições semelhantes às que ele conhecia nos quilombos brasileiros. Essa conexão com a diáspora africana fortalece sua determinação em criar um novo lar, inspirado na liberdade e na resistência dos Palmares.

Descoberta do Vibranium

Durante suas explorações, Zumbi descobre pistas sobre o Vibranium, um mineral poderoso e escasso, escondido nas profundezas da terra. Ele compreende que essa substância única pode ser a chave para a libertação de seu povo e o futuro de sua nação.

GRUPO 2

A Jornada de Zumbi

Zumbi, exausto após a fuga, desembarca na costa africana. Ele se depara com a misteriosa Erva Coração e o poderoso Vibranium, ocultos nas sombras da densa selva. A descoberta desses elementos mágicos revela um novo capítulo em sua jornada.

Encontros na Selva

Enquanto Zumbi explora o território desconhecido, ele encontra dois personagens intrigantes: Aisha, uma guerreira ágil e sábia, e Kwame, um curandeiro com profundos conhecimentos sobre a Erva Coração. Juntos, formam uma aliança improvável, compartilhando histórias e habilidades para enfrentar os desafios que se aproximam.

O Despertar do Vibranium

No ápice da história, Zumbi e seus novos aliados enfrentam uma ameaça ancestral desencadeada pelo uso inadvertido do Vibranium. A batalha culmina em Zumbi canalizando a energia da Erva Coração para estabilizar a situação, revelando seu potencial como líder e guardião de seu povo.

Desfecho da Cena 2: A Estabilidade Conquistada

Com a situação controlada, Zumbi, Aisha e Kwame retornam ao território de Zumbi. A confiança e respeito entre eles fortalecem a união, preparando-os para os desafios vindouros. A jornada de Zumbi está longe de terminar, mas agora ele está mais preparado para liderar seu povo rumo à libertação.

GRUPO 3

Cena 4: Planejamento da Libertação

Zumbi e seus seguidores elaboram um plano para libertar os escravizados em Wakanda, contando com o conhecimento local e táticas de guerrilha.

Cena 5: A Jornada para Wakanda

A travessia até Wakanda é marcada por desafios e encontros com inimigos.

Cena 6: A Chegada a Wakanda

Zumbi e seu grupo chegam a Wakanda e começam a mobilizar os negros escravizados para a revolta.

Cena 7: O Confronto

A revolta começa, com confrontos intensos entre os escravizados e os opressores.

Cena 8: Aliados em Wakanda

Alguns habitantes de Wakanda se unem à causa, reconhecendo a injustiça da escravidão.

Cena 9: A Revolta se espalha

A revolta ganha força e se espalha por toda Wakanda, desafiando o regime opressor.

Cena 10: A Conquista da Liberdade

Após uma batalha épica, os escravizados emergem vitoriosos, conquistando sua liberdade.

Cena 11: O Legado de Zumbi

Zumbi dos Palmares é celebrado como um herói e símbolo de liberdade, deixando um legado duradouro.

GRUPO 4**Unificação dos Povos**

Enquanto Wakanda prospera, Zumbi dos Palmares, o Pantera Negra, percebe a necessidade de estender a mão da união além das fronteiras de sua nação. Ele convoca líderes de diversas regiões da África para um encontro histórico.

Num majestoso encontro, representantes de diferentes povos africanos reúnem-se em Wakanda. Zumbi, com sabedoria e empatia, compartilha a visão de uma África unida, resistente e próspera. A discussão é intensa, mas a força da visão de Zumbi une corações e mentes.

Os líderes africanos concordam em formar uma aliança, reconhecendo a importância da união diante das ameaças externas. Wakanda torna-se o epicentro dessa aliança, proporcionando conhecimento, tecnologia e proteção.

Juntos, constroem pontes, estradas e intercâmbios culturais, promovendo a troca de ideias e recursos entre as nações africanas. As fronteiras antigas desaparecem, e uma identidade africana compartilhada emerge.

Zumbi dos Palmares, olhando para o horizonte, vê uma Wakanda unida, vibrante e resiliente. Seu sonho de liberdade e prosperidade torna-se realidade, não apenas para Wakanda, mas para toda a África. A história de Zumbi é celebrada como a epopeia da unificação, e seu legado transcende gerações, inspirando líderes a perpetuar a visão de uma África forte e unida.

FIM

ANEXO G - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PERGUNTA 1: Que mensagem esse filme nos deixa?

R1: O racismo está muito presente no filme, eles lutam contra o racismo, as pessoas que estão fora de Wakanda sofrem mais do que as que estão dentro.

É o racismo estrutural por conta do colonialismo.

R2: Eu queria discordar um pouco, o filme fala sobre racismo, mas acho que o racismo é ignorado, porque o vilão do filme fala do racismo que sofreu e não deram atenção. Acho que isso foi ignorado, o vilão, ele é vilão porque ele foi negligenciado pelos dois mundos que ele pertence, e quando ele fala sobre isso os outros não, nem ligam. Ele falou o que passou, mas os outros foram indiferentes.

R3: O que me chamou atenção foi a questão familiar, o povo de Wakanda é muito unido, tem diversidade, existem povos diferentes em Wakanda, e ao mesmo tempo uma família Wakanda.

R4: Sobre o vilão, o Erick, ele tem potencial, ele muda a perspectiva na hora da morte, isso reflete a cegueira dele, por vingança e ódio, ele conhece a história dele e acha que só pode realizar daquela forma, daquele jeito, mas a ideia abrir Wakanda para o mundo foi importante e foi dele, tanto que isso acontece no final.

R5: A mensagem que fica pra mim é que nossa causa seja justa, a gente deve tomar cuidado se a gente não souber lutar a gente se torna igual aos nossos inimigos. Em algum momento a gente pode ter uma visão corrompida.

R6: Em Wakanda não tem racismo porque são todos iguais, da mesma raça, mas tem desigualdade, é uma forma de colonialidade.

R7: Há um embate muito forte entre a cultura de um povo com a visão do colonizador. Não deveria haver racismo. Wakanda é um país fechado, não haveria racismo, porque todos são iguais e enquanto uma pessoa que foi criada fora e

vivenciou, conviveu e sofreu, ela começa a desvalorizar a cultura porque aprendeu que a cultura de Wakanda não seria dominante no mundo em que ele conheceu. Ele se inspira nas figuras dominantes.

R8: A questão decolonial, porque ele, o Erick, ele vê Wakanda do ponto de vista colonial, ele tem uma visão colonizada, quando ele assume o trono ele impõe um modelo de governo colonial e Wakanda perde muita da cultura dela. O próprio modelo de governo é o modelo colonial, os anciões já não governam.

R9: O filme não fala o motivo da discórdia entre os irmãos, mas a gente não viu essa discussão. Mas a gente sabe que ele vendeu vibranium, e que ele expôs Wakanda por conta disso. Então um negro que não protege seu grupo ele é um reflexo do próprio racismo.

R10: No filme, apesar de se passar em Wakanda, podemos fazer uma alusão a vida real, acredito que há uma grande realidade entre os povos da América em inferiorizar os povos africanos.

R11: É mostrado no filme grandes tecnologias avançadas na África, mas sabemos que por ser um continente pobre não há grandes avanços na tecnologia.

R12: A questão política que o filme aborda é reflexo de uma realidade colonizadora e suas consequências.

R13: Ele explica como a África acabou tornando-se um continente que abriga diversos países considerados "subdesenvolvidos", por meio da exploração europeia.

R14: O fato de os artefatos de Wakanda terem sido "roubados" e considerados vindos de outras nações é algo que realmente aconteceu em nossa realidade e é uma forma de tentar apagar a história de um povo. Além das opiniões divergentes entre o vilão e o herói que chegam até a causar uma guerra e não se limitam apenas para o universo do filme, pois também é extremamente comum na realidade.

R15: O filme tem muitas referências com base na realidade, um deles é a luta do movimento negro, contra o racismo, questões políticas relacionadas a colonização e também sobre o empoderamento feminino.

R16: Podemos observar o intuito de conscientização acerca da importância da cultura e do valor da população preta. Ainda mais que uma vez que o filme foi lançado no mês da consciência negra.

R17: Na minha visão, o personagem Erick retrata uma visão colonial do que já aconteceu no mundo. De tomar um espaço e implantar regras que desconfiguram a cultura do país, sem sequer convencê-los de que aquilo seria bom para eles, fazendo de maneira forçada.

R18: Acredito que qualquer produção cinematográfica é baseada na vida real, mesmo que sutilmente. Então essa não seria exceção e isso fica ainda mais evidente quando voltamos a atenção aos temas abordados.

R19: "Pantera Negra" reflete na sociedade atual ao destacar questões de representação, identidade racial, justiça social e empoderamento, influenciando conversas sobre igualdade e diversidade.

R20: O filme Pantera Negra tem uma relação com a realidade, pois aborda questões sociais e políticas relevantes, como o racismo, a opressão e a luta por igualdade. Embora seja uma obra de ficção, suas mensagens e temas refletem desafios enfrentados na vida real por muitas pessoas

R21: Pantera Negra é um filme de super-herói, por isso não é de se esperar que ele traga alguma questão política/social como tema principal. Ao meu ver a produção traz sim alguma relação ao trazer o abandono de Erick por parte do seu tio ainda como criança.

R22: O filme aborda temas atemporais, como o racismo, xenofobia etc... a visão de "Wakanda não ter poder econômico" é como os estadunidenses falam que sobre outros povos que são "selvagens".

R23: Retrata assuntos temáticos que têm a ver com a realidade, como exclusão social, guerra, papel feminino e etc.

R24: É atual em relação ao racismo, e como o negro é tratado na sociedade, etc. Muitos problemas e lutas retratados no filme são parte integral de nossa realidade.

R25: A valorização que o filme proporciona à espacialidade africana, é muito importante para instigar o conhecimento sobre as diversas peculiaridades inerentes ao continente e a cultura presente dos povos africanos.

R26: O filme fala sobre relações familiares e cuidado com o seu povo, aceitar o próximo. Várias lições! Como a de superação, por exemplo.

R27: Acho que fala das pessoas negras que desde sempre foram violentadas, precisam lutar para ter paz.

R28: A importância da família, é o que vejo.

R29: Fala sobre a relação de poder a conscientização acerca da importância da cultura e do valor da população preta, das culturas.

R30: O filme ensina aos líderes de Wakanda a encontrarem valor na inclusão e criarem ambientes de trabalho com diversidade.

R31: A história mostra através do rei T'challa, a persistência, a reviravolta por meio de suas forças. Isso traz aprendizado.

R32: O filme gira em torno da vingança e revolta das pessoas negras como solução para os problemas presenciados na história. Mas o que ele realmente quer transmitir é que existem outras formas de resolver esses problemas, nos é mostrado que a vingança não leva a lugar algum e que é preciso olhar com outros olhos para poder entender e solucionar o problema.

R33: Com a história de Pantera Negra, é possível aprender sobre a importância da cultura e identidade, a luta contra a opressão e a injustiça, além de promover o empoderamento e a união da comunidade.

R34: Mostra representatividade negra, além de mostrar uma luta atual sobre preconceito.

R35: Acho que ele demonstra a parceria entre os personagens de tribo e como as relações também podem ser ásperas.

R36: Gosto por conta dos personagens negros e também por conta da sua representatividade histórica, a participação das mulheres é importante.

R37: Além de trazer a importância de lutar, traz visibilidade às pessoas negras, é uma representação da beleza da cultura africana, com seus figurinos e cenários.

R38: Traz visibilidade a personagens e atrizes negros, aborda a relação de poder, representação negra.

R39: Não que o filme não fale sobre racismo, mas eu acho que há racismo no filme, o Erick, fala sobre racismo, e eles meio que cortam ele, como se eles ignorassem ele sabe? Ele fala sobre o que viveu e é ignorado.

R40: Wakanda é um país fechado, mas tá sempre aí, entre a cultura deles e o racismo. Ele tem uma visão colonizada e Wakanda não. Por isso eu acho que a questão do filme é mesmo sobre colonialidade e decolonialidade. Quando acontece o embate entre eles é sobre os dois sistemas, um querendo abrir e outro não, eles querem o controle sobre o modelo político. Eu acho que no final são dois sistemas que tentam se alinhar.

R41: Não há indícios de que o rei de Wakanda tenha discutido com o irmão. E o irmão do rei de Wakanda queria mostrar Wakanda para o mundo, como eram as coisas em Wakanda, mas o que a gente sabe é que ele começa a traficar Vibranium, então o motivo da morte dele é isso. Outra coisa, acho que ele foi egoísta por não

permitir que o Erick conhecesse a história dele, fosse conhecer Wakanda, pois na verdade o filho não tem nada haver com as escolhas do pai.

R42: Esse filme fala sobre pessoas negras que não refletem sobre o próprio racismo, que a gente reproduz o próprio racismo. Porque tem gente que não se reconhece, então o vilão não se reconhece como racista e o Pantera Negra também, é uma visão eurocêntrica.

R43: Não é mostrado na história o povo negro na realeza, então um filme que traz isso é muito bom. Não necessariamente a gente precisa ser rei ou rainha, porque a gente é sim muito especial.

R44: O que acontece é que o povo negro não tem lugar de poder, então quando Wakanda mostrou ter poder, alguém disse, mas vocês são um país de terceiro mundo.

R45: Um filme que é composto só por negros, é uma representação muito grande para a população, para crianças negras se enxergarem, principalmente para as mulheres, que são a guarda real.

PERGUNTA 2: O que lhes chama mais atenção?

R1: É a relação de poder que me chama atenção, Wakanda é um país de terceiro mundo, ninguém tem o poder que eles têm sobre o resto do mundo.

R2: O antagonista supera as expectativas, o histórico dele para chegar onde ele chegou... Ele foi muito dedicado, mas ele só queria chegar ao poder.

R3: Filmes como esse tira a visão do negro escravizado, porque não é mostrado o negro na realeza, porque não estamos acostumados a ver o negro assim, não somos ensinadas sobre os negros assim, no lugar de poder. Mas sabemos que existiram negros na realeza.

R4: Eu gosto da representação do super-herói negro, composto por negros, acho importante para representação negra.

R5: Eu acho que possibilita conhecimento sobre a cultura que é representada no filme, desperta a curiosidade em nós e provoca a gente a conhecer mais a cultura.

R6: Eu gosto da história, da trilha sonora, cada ambiente e personagem possui um tema muito característico e impactante.

R7: Eu gosto da representatividade da cultura e o empoderamento feminino.

R8: A relação que tem entre o Pantera Negra e o Erick, por eles serem familiares e mesmo assim um tratar o outro como inimigo.

R9: De todo o enredo, e a história das tribos, o enfoque e a representação de tribos e pessoas negras.

R10: A visão afrofuturista acerca de Wakanda, contrariando o eurocentrismo estabelecido em nossa realidade.

R11: Dos personagens, de Wakanda e da narrativa dos motivos do vilão e trajetória do protagonista, da estética.

R12: O desfecho dessa história, pois no final começa ver o início de uma unificação entre povos muitos distintos.

R13: A conscientização acerca da importância da cultura e do valor da população preta.

R14: A tentativa de pôr em evidência uma cultura diferente da retratada constantemente nos outros filmes da Marvel.

R15: Eu acho que cultura e as músicas, são o que eu mais gosto.

R16: O quão abrangente é a cultura do povo de Wakanda, mostrando vários povos de diferentes tribos e culturas distintas como África por exemplo.

R17: Gosto da representatividade e da mensagem positiva de empoderamento do filme Pantera Negra.

R18: Acho importante, o Pantera Negra é um rei poderoso, mas ele é aconselhado por mulheres, tem muitas mulheres em volta dele.

R19: Eu gosto do país e da tecnologia afrofuturista.

R20: A história, da trilha sonora, cada ambiente e personagem possui um tema muito característico e impactante.

R21: De todo o enredo, e a história das tribos, o enfoque e a representação de tribos e pessoas negras.

R22: Dos personagens, de Wakanda e da narrativa (motivos do vilão e trajetória do protagonista), a estética.

R23: O desfecho dessa história, pois no final começa ver o início de uma unificação entre povos muitos distintos.

R24: Eu gosto de observar o intuito de conscientização acerca da importância da cultura e do valor da população preta.

R25: A tentativa de pôr em evidência uma cultura diferente da retratada constantemente nos outros filmes da Marvel.

R27: A trilha sonora, a cultura e as músicas utilizadas.

R28: O quão abrangente é a cultura do povo de Wakanda, mostrando vários povos de diferentes tribos e culturas distintas, como África, por exemplo.

R29: Gosto da representatividade e da mensagem positiva de empoderamento do filme Pantera Negra.

R30: O traje do Pantera Negra e a história do filme, os combates.

R31: Mostra de histórias e culturas africanas é uma abertura para o conhecimento, à aproximação e ao resgate da união e da força dos descendentes africanos.

R32: Esse filme trata de assuntos muito importantes, como: a importância da Cultura, consciência negra, o valor das mulheres e população negra.

R33: Mostra um pouco da cultura africana, e além de trazer representatividade para pessoas negras, aborda um tema de extrema importância: as consequências da colonização.

R34: Ele mergulha em África e suas diversas culturas, povos e tradições, trazendo conhecimento que fura a realidade eurocêntrica.

R35: Ele traz representatividade para as pessoas negras, principalmente considerando que a maioria dos filmes de super-heróis sempre possuem como protagonista um personagem branco.

R36: O filme tem uma grande representatividade de pessoas africanas e afro-americanas e mostra a luta antirracista

R37: Ele retrata o preconceito vivido entre os povos, algo que é um problema atemporal, é um grande passo na luta pela visibilidade da população preta.

R38: O Pantera Negra como um modelo de herói negro para toda essa raça. Ele é exposto de forma fantasiosa, mas aborda assuntos importantes na sociedade e de uma forma sutil tenta passar lições morais.

R39: Pantera Negra é importante porque representa a diversidade no cinema, promovendo a representação positiva de personagens negros, enquanto aborda

temas relevantes, como igualdade, justiça social e empoderamento, influenciando discussões importantes na sociedade.

R40: O filme Pantera Negra é importante porque representa um marco na indústria cinematográfica ao apresentar um elenco majoritariamente negro e abordar questões de representatividade e diversidade. Além disso, o filme destaca a cultura africana, promove a igualdade racial e inspira pessoas ao redor do mundo.

R41: O fato de que a estrutura de Wakanda protege eles, mas que não tá dentro? então eu acho que há racismo sim no filme, não naquele lugar, mas no filme mesmo.

R42: O povo de Wakanda, existem tribos e povos diferentes em Wakanda e muitos são unidos. O Erick, no final ele vê as coisas como são, antes ele estava cego, leva sempre para o ódio, querendo tomar o lugar daquela forma daquele jeito, e no final a ideia dele foi ouvida. Eu acho que é mesmo uma questão familiar, o pai do Erik queria o bem, mas não foi ouvido.

R43: Depois de tudo que o Erick passou, ele tinha mesmo que se revoltar, o cara sofre muito e ninguém liga, eu entendo ele.

R44: Eu acho que é sobre poder, não é sobre mostrar Wakanda para o mundo. Quem quer roubar o vibranium, quer ter poder sobre o resto do mundo. Então governar Wakanda é ter poder sobre o resto do mundo.

R45: A questão da lealdade, pois quando há a mudança de rei, a guarda é leal, não importa quem seja. E a lealdade à tradição, porque quando o novo rei mandou queimar tudo, eles não queimaram.

PERGUNTA 3: Como vocês contariam essa história?

PERGUNTA 4: Que histórias vocês criariam inspiradas nessa narrativa?

R1: Eu aprofundava mais a relação do ódio que o antagonista Killmonger sente com o mundo tornando sua raiva mais centralizada. O final de Erick, na minha história, ele não morreria e sim conheceria suas origens e observaria o mundo de outra forma. Não mataria o Erick.

R2: Eu aprofundava o anti-herói, eu queria que ele vivesse e deixaria ele ganhar.

R3: O rei T'challa luta para não perder seu trono por MBaku. Sendo assim, os dois reinos deveriam trabalhar juntos para construir um lar melhor em Wakanda.

R4: Eu transformaria as mulheres do filme em protagonistas, apesar do filme conter a participação de mulheres empoderadas, elas ainda ocupam papéis secundários na história, a exemplo da Ramonda e Shuri. Então, mudaria essa característica na história, colocando elas em papéis de mais destaque e poder de decisão.

R5: Eu abordaria mais a xenofobia e racismo que todos de Wakanda sofrem quando saem do país.

R6: Eu mudaria o final que o Erick teve. Talvez por querer um final "feliz", mas acho que se ele permanecesse vivo poderia trazer uma emoção ou lição a mais. Não sei se as palavras são essas mesmo, mas seria essa cena que eu mudaria.

R7: Eu gostaria de um final onde uma possível utopia alternativa poderia ser um desfecho em que Wakanda decide compartilhar sua tecnologia avançada com o mundo, contribuindo para a erradicação da pobreza, da desigualdade e da guerra. Isso levaria a um futuro global mais harmonioso, onde todas as nações se beneficiaram do conhecimento e dos recursos de Wakanda, promovendo a cooperação e a paz em todo o mundo.

ENTREVISTA PÓS REALIZAÇÃO DA EXPANSÃO, FEITA AO GRUPO.

PERGUNTA 5: Como a decolonialidade se apresenta na história?

PERGUNTA 6: O que é possível aprender com essa história?

R1: Nós queríamos principalmente trazer para a história uma voz nacional. Trazer uma voz tão importante assim pra nossa cena, importante porque nós poderíamos falar de outros países, mas queríamos falar do nosso, por isso na história Zumbi parte do Brasil para a África.

R2: Aachamos que a história poderia ser mais específica, que com ela era possível traçar uma história em linha reta.

R3: A primeira coisa que eu pensei foi mostrar a cultura africana, depois mostrar a história de pessoas escravizadas, porque muita gente fala que isso não ocorreu como dizem que ocorreu, então a gente queria trazer a voz de um preto como principal.

R4: A gente quer usar a história brasileira para fazer essa decolonização. Zumbi vai partir do Brasil, com a cultura brasileira e vai perceber as semelhanças. Eram culturas parecidas, mas diferentes. Na África ele é livre, então ele se inspirou na liberdade e na resistência dos Palmares para criar um novo lar.

R5: A gente podia colocar ele na África como uma pessoa, porque no Brasil ele era um objeto, pode ficar muito pessoal, mas seria bom ele ter um par e se sentir amado.

R6: Na última unidade tivemos aula de geografia, podemos falar sobre as grandes navegações e também saber que países são esses da África... Mas a gente podia falar sobre a organização dos quilombos, a forma de governo, mostrar a mistura das culturas brasileiras e africanas, as lendas locais.

R7: Nós podemos falar dos raptos, das fugas, da organização dos quilombos, como fugiam. Nós podemos falar sobre as mulheres negras e sobre elas serem guerreiras na história, podemos fazer uso da mitologia africana na história.

R8: A gente não conhece a cultura africana, e eu fico pensando se aquilo que tá representado tá correto, então gera uma curiosidade de buscar saber como é a cultura negra, então que cada vez mais venham mais filmes como esse.

R9: A mulher guerreira pra mim é descolonizada, pois a gente não vê mulheres guerreiras, e o curandeiro também, eles conhecem as ervas, as rezas, mas eles não são vistos como alguém da ciência, são vistos como alguém dos espíritos, como alguém que não tem conhecimento, é mais misticismo que ciência.

R10: Acho que a gente pode buscar uma origem, é mais isso a gente focar na trajetória deles, para saber como ser um curandeiro, e também para ser guerreira. A gente pode buscar na cultura dos africanos... Tem um filme chamado mulher rei que pode ajudar.

R11: Parece até uma inversão de papéis, a mulher é guerreira e o cara é curandeiro, mas tá na própria história. Tiveram mulheres guerreiras no Brasil e entre os indígenas têm curandeiros.

R12: A gente teria que estudar sobre a filosofia de vida de curandeiros, saber sobre química. Agora eu me lembrei que no ensino técnico não tem filosofia...

R13: A busca pela liberdade é a própria decolonização, então Zumbi deixar de ser de alguém, busca ele mesmo a liberdade dele já é uma decolonialidade. Por que se outra pessoa buscasse libertar um povo, às vezes o que essa pessoa quer e os pensamentos dela, nem condizem com o que aquele povo quer.

R14: Essa parte em que todo mundo se reúne pra salvar Wakanda é uma decolonialidade. O que a gente vê no filme é Wakanda se isolando do resto do mundo, e os países da África com tragédia, sem desenvolvimento... Wakanda vai

abrir por causa da guerra, daí as pessoas começam a notar que existe um país que eles podem se orgulhar.

R15: Se a gente vai fazer povos, que a gente tem que conhecer a história, história do povo africano, nosso conhecimento é muito superficial, a gente tem que ir atrás pesquisar. A gente vai ter que precisar não só da história, do ambiente, da cultura.

R16: Eu acho interessante nossa história por que a gente pega zumbi, um personagem histórico negro... ele não vai ser libertado por outra pessoa, ele mesmo vai se libertar. É a liberdade do negro pelo negro. Eu acho que eu nunca tinha pensado sobre isso.

R17: Para mim foi possível aprender que não devemos deixar o medo nos impedir de mostrarmos para o mundo nossas opiniões, habilidades e quem nós somos de verdade. Existe gente por aí que precisa de pessoas como nós, mas não recebem ajuda porque estamos nos escondendo do resto do mundo.

R18: Podemos aprender a reconhecer e valorizar mais sobre a cultura afro-americana e africana e também o empoderamento de mulheres negras.

R19: Aprender a ver o diferente de uma maneira boa, e não isolar ou temer as outras crenças religiosas ou etnias.

R20: Eu acho que por si só o Pantera Negra é decolonial, tem o negro no centro do poder, que muita gente não imagina. Mas na nossa história a gente pode mostrar que Zumbi não procurou uma monarquia, nem um poder centralizado, ele procurou a união de toda a África, não busca conquistar ninguém. Ele chama todos os povos para uma reunião para chegar em um consenso de como eles fariam para prosperar, ele vai ouvir os outros líderes.

R21: Acho que a gente deve focar nisso, na visão democrática acima de uma visão de monarquia. Também a gente tem que tirar o estigma da África como coitadinha. A África será um centro de poder, a gente pega todos os países para uma união que já vai ser uma diferença absurda. Seria bom não usar a violência.

R22: Essa história me faz pensar em minorias, na sociedade, imaginar e enxergar na sociedade o que é colonial ainda, tanto nas questões de gênero, quanto na raça, por que ainda morre mas negros né?

R23: É muito colonial essa questão de bem e mal, aqui no Brasil a gente era visto como mal, eles eram os santos.

R24: Penso no padrão de beleza e estéticas marginalizadas

R25: Eu penso na questão de humanizar as pessoas. Muita gente vê o trabalho da pessoa, mas não vê a pessoa. Exemplo, o nome do livro é lembrado, mas o nome da pessoa que fez o livro, não. Quem é que está por trás do resultado de coisas importantes.

R26: A colonialidade pra mim é assim, enquanto as pessoas estão trabalhando fazendo aquilo funcionar, e lá em cima as pessoas só veem a máquina e o serviço que elas estão prestando.

R27: Podemos aprender e ensinar sobre a construção de conhecimentos contextualizados e interseccionados, que promovam uma educação antirracista e de valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira potencialmente representativa.

R28: Acredito que a importância de não apenas se conformar com costumes retrógrados apenas porque "sempre foi assim", mas questionar e tentar chegar a acordos. Como acontece com os antecessores do Pantera Negra, que não aceitam de forma alguma abrir as fronteiras de seu país, mas no fim vemos que o T'Challa as abre.

R29: Que o continente africano não abriga somente miséria, desgraça e caos, como afirmam muitos, mas que também é um lugar multicultural, berço da civilização humana e lar de milhões de pessoas que merecem respeito e tratamento digno, assim como os demais.

ANEXO H - QR CODE DE ACESSO AO PODCAST “O LEGADO DE ZUMBI”

Obs.: O título da pesquisa, citado no podcast, foi modificado após sua realização.



Podcast disponível em:

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/transmidia/episodes/O-Legado-de-Zumbi-e2ilfo5>