



PRÁTICAS DE LETRAMENTO TRANSMÍDIA COM A TURMA DA MÔNICA

TRANSMEDIA LITERACY PRACTICES WITH MONICA'S GANG

Alana Silveira da Silva
Universidade Regional de Blumenau
alanasilveira@furb.br

Rafael José Bona
Universidade Regional de Blumenau
Universidade do Vale do Itajaí
bona.professor@gmail.com

Adriana Fischer
Universidade Regional de Blumenau
adrfischer@furb.br

RESUMO

As mudanças decorrentes da globalização trouxeram efeitos para a educação, em especial com estudantes que estão constantemente em contato com diversas mídias, cuja utilização mostra-se uma opção para contribuir em práticas de letramento. O presente artigo possui como objetivo analisar o universo transmídia da *Turma da Mônica* e o seu favorecimento para os processos de ensinar e de aprender em práticas de letramento. Para isso, é realizada uma análise qualitativa do universo dos personagens, ao levar em consideração algumas técnicas transmídia e suas contribuições para a Educação. Por meio da proposição de uma sequência didática, a *Turma da Mônica* demonstra diversas possibilidades para desenvolver atividades no contexto escolar, podendo ser objeto de análise textual ou atuando como ponto de partida para a articulação entre os saberes dos estudantes e o conteúdo do componente curricular. Ressalta-se que a transmídia favorece o trabalho com gêneros textuais, que podem ser articulados de forma gradual, conforme as necessidades da classe ou grupo de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Transmídia; Educação; Sequência didática; Turma da Mônica.

INTRODUÇÃO

A globalização, caracterizada pela quebra de fronteiras, gerou avanço tecnológico e o aumento das interações sociais, culturais, o contato com diferentes formas de ser, de pensar e agir, facilitando o conhecimento de novos cenários. Essas características tornaram necessária a mudança da formação dos indivíduos, para que eles sejam capazes de interagir nos diversos



contextos de forma respeitosa, sendo capazes de resolver problemas e contribuir para a sociedade (LOURENÇO, 2017).

Ao considerar os estudantes que estão na Educação Básica atualmente, que nasceram nesse contexto globalizado, com contato tecnológico e com diferentes mídias, mostra-se necessário introduzir tais textos no ensino para que haja a interação entre o conhecimento prévio dos estudantes, seus interesses e os conteúdos escolares.

O uso das mídias pode contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem, transformando a escola pelos meios audiovisuais e pelas tecnologias digitais, permitindo a multiplicidade de percursos que guiam da leitura para a escrita (MARTÍN-BARBERO, 2011).

O presente artigo possui como tema a transmídia, conceito originário da Comunicação Social, que consiste no desenvolvimento de uma narrativa em diversas mídias, sendo cada uma delas independente das demais. A expansão do conteúdo de uma história da mídia em que teve início para outras contribui para a imersão do espectador no universo criado pelos autores (JENKINS, 2009).

A transmídia possibilita partir do conhecimento prévio dos estudantes para conectar as suas experiências com o ambiente escolar, colocando-o no centro dos processos de ensino e de aprendizagem (ALPER; HERR-STEPHENSON, 2013). Assim, definiu-se como pergunta de pesquisa, do presente trabalho: de que maneira a transmídia pode colaborar com os letramentos?

Aranda e Freire (2020), discutem os conceitos de letramentos transmídia e multiletramentos, buscando o mais adequado para produzir narrativas transmídia em sala de aula. As autoras consideram que o letramento transmídia não é contrário à perspectiva dos multiletramentos e que contribui para a expansão deles. É necessário abordar ambos em sala de aula, os multiletramentos para as práticas em torno da multimodalidade e o letramento transmídia para o trabalho intertextual, transportando partes do texto para criar o efeito de serialidade característico da transmídia.

A presente pesquisa faz parte do projeto *Observatório de internacionalização da Educação Básica: políticas públicas de ensino bilíngue e tecnologias digitais*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina com apoio da Universidade Regional de Blumenau (Furb). O observatório tem por objetivo analisar políticas públicas para o ensino bilíngue, produzir conhecimento acerca dos processos de



internacionalização da educação básica, bem como apresentar propostas de práticas de letramentos. Assim, buscamos contribuir na atuação de professores da educação básica.

Este artigo objetiva analisar parte do universo transmídia da *Turma da Mônica* e o seu favorecimento para os processos de ensinar e de aprender em práticas de letramentos. Para isso, retomamos os conceitos de sequência didática (DOLZ et al., 2004), letramentos (STREET, 2003) e transmídia (JENKINS, 2009; GOSCIOLA; VERSUTI, 2012).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Os professores possuem diversos métodos para trabalhar conteúdos em sala de aula. As sequências didáticas são uma forma de ofertar referências escritas e orais para orientar as produções dos estudantes. A sequência didática pode ser definida como um sistema de atividades sobre as principais características de determinado gênero textual, oportunizando novas práticas de letramento (DOLZ et al., 2004).

Os gêneros textuais, referido nesse contexto, são atividades comunicativas organizadas por suas semelhanças discursivas. Possuem caráter social e cultural, resultado do coletivo, portanto, são dinâmicos e inesgotáveis, surgem quando há novas formas de interação (MARCUSCHI, 2002). Cabe ao professor decidir como os gêneros textuais serão abordados nas aulas, com base no uso da linguagem e do currículo vigente, de acordo com a faixa etária dos estudantes. Oliveira (2010), defende que se deve abordar os gêneros como um meio, considerando-os como elemento organizador da ação de estudar.

Na sequência didática, a apresentação da situação é a primeira atividade realizada pelo professor, pois possibilita o contato com o gênero a ser trabalhado, representando as atividades que serão desenvolvidas e preparando os alunos para a produção inicial. Durante a apresentação da situação, deve-se esclarecer o gênero abordado, a sua forma de produção, seus destinatários e de qual forma os estudantes participarão. Dessa forma, os alunos compreendem o projeto, tornando a atividade mais significativa (DOLZ et al., 2004).

A produção inicial depende do desempenho da apresentação da situação, pois consiste na primeira produção do texto, com base no que foi apresentado anteriormente. Com uma apresentação da situação bem definida, os estudantes conseguem elaborar o seu texto, mesmo sem englobar todas as características do gênero em questão. Essa atividade permite ao professor observar o conhecimento prévio dos alunos e suas potencialidades. Com isso, o



professor define os conteúdos necessários para ocorrer a apropriação da linguagem específica do gênero (DOLZ et al., 2004).

O desenvolvimento de práticas de letramento com base no conhecimento prévio dos estudantes favorece a construção do ensino e da aprendizagem. O conhecimento pode ser expandido a partir da troca do capital cultural, que consiste nas aprendizagens decorrentes de situações informais, como nos meios de comunicação digitais, desenvolvendo as capacidades linguísticas dos estudantes de forma mais significativa (OLIVEIRA et al., 2014).

Nos módulos são desenvolvidas as capacidades linguísticas necessárias, correspondentes ao gênero abordado. O trabalho em módulos possibilita uma variedade de atividades, observação e análise de textos, práticas simplificadas de escrita e a capacitação da linguagem, tornando os estudantes hábeis em comentar, criticar e aprimorar textos. Ao final dessa etapa, o estudante deve ser capaz de resolver os problemas específicos de cada nível de funcionamento desse gênero, identificando o destinatário do texto, a finalidade da escrita e a sua posição como autor daquele texto, elaborando conteúdos, estruturando o seu texto e utilizando suas capacidades linguísticas para se adequar a estrutura do gênero (DOLZ et al., 2004). Essa etapa é flexível, pois possui como base a produção inicial e as necessidades da turma, cabendo ao professor identificar o nível de desenvolvimento atual dos estudantes para mediar o conteúdo que está na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1984), consolidando-os e promovendo a autonomia dos estudantes.

Encerra-se a sequência didática com a produção final, nesse momento, com os conteúdos dos módulos que são colocados em prática, avaliando a progressão dos estudantes. Observa-se as aprendizagens e os pontos que são necessários retomar. A produção final pode ser uma avaliação somativa, considerando todo o percurso construído (DOLZ et al., 2004). Como exemplo podemos citar o trabalho de Vargas e Magalhães (2011), que propuseram uma sequência sobre o gênero tirinha e concluíram que a proposta contribuiu para que a aprendizagem ocorresse gradualmente, desenvolvendo a capacidade linguística dos estudantes de forma situada, em situações reais de uso da língua.

O *New Literacy Studies* conhecido como Novos Estudos sobre os Letramentos, trouxe novas denominações ao conceito de letramento, considerando-o uma prática social, que varia no tempo e espaço, conforme os contextos sociais que está inserido. As práticas de letramento (STREET, 2003), são as formas que as pessoas utilizam a linguagem escrita, compreende discursos, valores sociais e sentimentos, moldados pelas normas sociais e pelas relações de



poder, que definem o uso, a distribuição dos textos e quem possui acesso a eles. Pelo caráter social, as práticas não são observáveis, pois são subjetivas ao indivíduo e contexto de produção, contudo, dão origem aos eventos de letramentos (STREET, 2003), atividades observáveis que possuem um texto escrito como centro da atividade, sendo possível situar o contexto em que ocorre.

Ao observar eventos de letramento, nota-se a existência de diferentes letramentos, decorrentes de diferentes contextos. Para garantir uma participação efetiva dos estudantes nos diversos ambientes sociais, o NLG propõe uma pedagogia dos multiletramentos, que complementa o letramento, englobando o contexto cultural e plural dos textos, considerando também os textos circulantes nos canais de comunicação e de mídia. Os autores defendem que o ensino deve ser engajado com as experiências e discursos que fazem parte da vida do estudante.

Com a convergência tecnológica, principalmente em relação aos últimos vinte anos, a narrativa transmídia (JENKINS, 2009), um termo oriundo da área da Comunicação Social, tem se tornado cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas e no mercado profissional de comunicação, além de estar presente em discussões das áreas como a Sociologia, História, Educação, entre outras. O termo consiste em histórias contadas por meio de plataformas divergentes. Essas histórias fazem parte de universos que não se esgotam em uma única obra ou mídia, a profundidade da história é expandida em cada mídia, motivando os espectadores a consumirem o conteúdo de todas as mídias para ter uma compreensão maior da história. As mídias são independentes, o conteúdo é adaptado para atender as especificidades de cada uma delas, de modo que seja uma porta para conhecer o universo construído e atrair múltiplas clientelas. Por serem independentes, não é necessário conhecer todos os produtos para entender a história, porém as narrativas são criadas com ambientes atraentes para que o público sinta vontade de os conhecer. Para garantir que a história original não se torne menos atrativa que as demais, as empresas realizam acordos que assegurem que os produtos sejam periféricos a ela.

A transmídia é um meio de articulação entre os conteúdos pedagógicos e o contexto dos estudantes, considerando seus interesses, sem excluir o uso do livro didático, do quadro, mas incorporando a transmídia para atrair a atenção do aluno para a aula. A diversidade de narrativas transmídia contribui para o processo educacional, pois são textos flexíveis, que



podem ser adaptados para as necessidades de cada nível de ensino, turma e disciplina (GOSCIOLA; VERSUTI, 2012).

3 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE

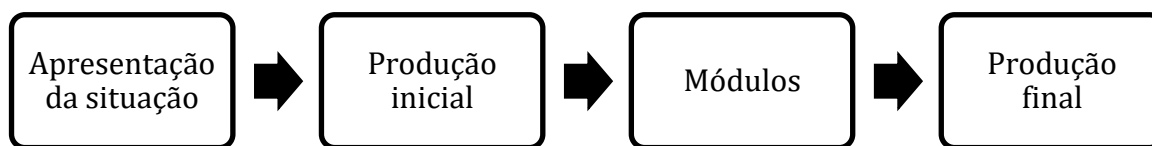
A presente pesquisa é de tipo exploratória, de abordagem qualitativa (MARTINO, 2018). A pesquisa qualitativa realiza análise extensiva dos dados em sua totalidade, buscando compreender os dados em sua amplitude, a partir do enfoque do pesquisador. Os dados compreendem desde a observação de um fenômeno até documentos, como jornais, relatórios, programas de televisão e filmes (GODOY, 1995). A partir de uma observação empírica, de forma intencional, selecionou-se para análise o universo da *Turma da Mônica*.

A *Turma da Mônica* é uma série de histórias em quadrinhos brasileiras da *Mauricio de Sousa Produções*. Os gibis da *Turma da Mônica* contam a história dos amigos Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão em diversas aventuras e confusões. A produção teve início em 1959 com tirinhas publicadas no jornal *Folha da Tarde*, apenas com os personagens Bidu e Franjinha. Em 1963, a personagem Mônica se tornou protagonista das histórias de Mauricio de Sousa e em 1970 foi lançada a revista *Mônica e sua turma* pela editora Abril (SOUSA, 2017). Desde então, o universo da turma é expandido, muitos personagens possuem a sua própria revista e a marca foi lançada em outras mídias, como jogos eletrônicos, brinquedos, livros e filmes. Os produtos da *Turma da Mônica* demonstram possuir uma narrativa transmídia, pois cada produto apresenta um acesso à franquia, contribuindo para a história da turma e incentivando o consumo dos demais produtos.

As sequências didáticas (DOLZ et al., 2004), por serem caracterizadas como um conjunto de atividades, possibilitam o desenvolvimento de eventos de letramento com transmídia. Ao seguir a estrutura definida pelos autores, inicia-se pela apresentação da situação, momento em que os alunos são situados no projeto. Propõe-se como apresentação inicial a exibição do filme *Turma da Mônica em: Cinegibi, o filme*, do diretor José Márcio Nicolosi (ver Figura 1).



Figura 1 - Esquema da Sequência didática



Fonte: adaptado de Dolz et al. (2004)

A expansão do universo da *Turma da Mônica* tornou suas histórias muito conhecidas, mesmo para aqueles que não leem os quadrinhos. Por isso, se mostra uma boa opção para a apresentação da situação, ao assistir ao filme, os estudantes podem relacionar o filme às histórias em quadrinhos.

A *Mauricio de Sousa Produções* lançou uma série de nove filmes da *Turma da Mônica*, com uma média de 69,5 minutos de duração cada entre 2004 e 2016. Para essa sequência didática, sugere-se somente o primeiro filme, *Turma da Mônica em: Cinegibi, o filme*, lançado em 2004, com 71 minutos de duração, que apresenta seis histórias das revistas da *Turma da Mônica*. O professor deve selecionar um trecho do filme para a exibição em sala, de acordo com o tempo de aula.

A história tem início com a ida da turma ao cinema para conferir a nova invenção do personagem Franjinha: uma máquina que transforma as histórias das revistas da *Turma da Mônica* em animação. Apesar das histórias não serem inéditas, fazendo parte dos gibis, ao serem trazidas para o cinema, a história foi expandida com a invenção do Franjinha, caracterizando-se assim como uma narrativa transmídia (JENKINS, 2009).

As primeiras cenas do filme fazem alusão aos filmes *Star Wars* (1977-2019, Lucas Film), *Jurassic Park* (1993, Steven Spielberg), *Tubarão* (1975, Steven Spielberg), *Senhor dos Anéis* (2002, Peter Jackson), *Harry Potter* (2001, Christopher Columbus), *Frankestein* (1931, James Whale), *Os caçadores da arca perdida* (1981, Steven Spielberg), entre outros. A alusão a filmes famosos e a participação de artistas populares contribui para a intertextualidade da história. Essa prática de intertextualidade alusiva com filmes famosos em histórias infantis é algo comum em narrativas. Essa comunicação favorece a continuidade do



trabalho com os textos, pois os estudantes podem contribuir com a criação de textos intertextuais.

Ao longo do filme da *Turma da Mônica* participam as celebridades Luciano Huck, Wanessa Camargo, Fernanda Lima, a dupla sertaneja Pedro e Thiago e o produtor Mauricio de Sousa. De acordo com Jenkins (2009, p. 139), “esses artistas estão construindo uma relação mais cooperativa com os consumidores: trabalhando juntos, membros do público conseguem processar mais informações sobre a história do que se imaginava”. No filme é possível identificar o bordão *Loucura, loucura, loucura*, característico do programa de televisão apresentado por Luciano Huck, também muito conhecido pelo público. A presença do apresentador traz familiaridade aos estudantes.

Após a exibição de um trecho do filme ou ele por completo, parte-se para a produção inicial, em que o professor solicita aos estudantes que façam uma primeira produção, com as características textuais que perceberam na apresentação da situação. A produção inicial pode consistir na produção de uma tirinha ou a resposta de um questionário.

Com base nessa produção, o professor determina quais os conteúdos que são necessários desenvolver durante os módulos. Sugere-se para o desenvolvimento das competências linguísticas, o trabalho com a linguagem verbal e não verbal, tipos de narradores, o tempo verbal presente, forma composicional do gênero história em quadrinhos, adjetivos e formação de personagens. Para o trabalho com a linguagem não verbal pode-se incluir o desenho *Mônica Toy*, animação sem diálogos, disponível no *YouTube*.

Sugerimos como atividade para os tipos de narradores que o professor traga imagens do filme *Turma da Mônica em: Cinegibi, o filme*, deixando que os estudantes criem a narrativa, com base na interpretação das imagens. O professor pode solicitar nessa mesma atividade que os estudantes façam uso do tempo verbal presente. Para iniciar o trabalho com os adjetivos, sugerimos que os estudantes assistam a cena em que o Franjinha explica sobre a sua invenção. Por ser um personagem conhecido dos quadrinhos, os estudantes podem identificar as características dessa personagem, para que o professor explique o que são adjetivos. Essas escolhas devem ocorrer de acordo com os objetivos da sequência didática e das necessidades dos estudantes.

Ao fim dessa etapa, o professor realiza a produção final, momento de retomada da produção inicial, que permite a avaliação somativa. Sendo assim, o professor pode avaliar cada atividade desenvolvida nos módulos, valorizando os processos de ensino e de



aprendizagem. Sugerimos como produção final que o professor solicite uma história em quadrinhos que possua personagens de grandes filmes, para isso o professor deve retomar o trecho do filme *Turma da Mônica em: Cinegibi, O filme* que faz alusão a diversos filmes famosos para os alunos relembrem algumas opções e se inspirarem nas histórias apresentadas, podendo inclusive transformar as personagens da *Turma da Mônica* nas personagens do filme escolhido.

Para avaliar a produção final, o professor deve levar em consideração os seus objetivos durante os módulos. Seguindo as sugestões feitas, pode-se definir como critério de avaliação: Identificar a estrutura textual do gênero textual história em quadrinhos; produzir textos com o uso de estratégias e escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final); reconhecer os diferentes tipos de narradores; identificar e flexionar os verbos no tempo verbal presente. Utilizar recursos visuais para desenvolver a história em quadrinhos de forma não-verbal.

CONSIDERAÇÕES

As mudanças que a globalização provocou na sociedade afetou, por consequência, a Educação Básica, que precisou se modificar para atender as necessidades dos estudantes. Com alunos que nasceram na chamada era digital, novos gêneros textuais surgiram, trazendo possibilidades para a sala de aula.

Ao questionar como a transmídia pode colaborar para os letramentos, observamos que pode ser um ponto de interlocução entre o contexto do estudante e o conteúdo escolar (GOSCIOLA; VERSUTI, 2012). Neste trabalho, sugerimos o filme *Turma da Mônica em: Cinegibi, O filme* como meio de articulação entre os saberes dos estudantes, considerando que a *Turma da Mônica* possui histórias e personagens muito conhecidas, mesmo por quem não leu os gibis, visto que apresenta uma narrativa transmídia, que se desenvolve em diversas plataformas de mídias e possui vários produtos licenciados.

O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a



leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2018, p. 76).

Ao trazer esse universo para a sala de aula, espera-se atrair a atenção dos estudantes e motivá-los a trazer contribuições para as discussões. O filme é utilizado na proposta como um meio de articulação do cinema, histórias que os alunos conhecem, para as histórias em quadrinhos, conteúdo que será desenvolvido pelo professor em conjunto com a turma.

A sequência didática, em consonância com a transmídia, favorece o trabalho com textos de forma gradual, engajando os estudantes nas atividades ao trazer os seus interesses para a escola e valorizando o conhecimento prévio decorrente de situações culturais e sociais.

A partir dessa proposição, sugere-se que os professores desenvolvam em suas classes a sequência didática com as proposições iniciais recomendadas e que também desenvolvam outros trabalhos com transmídia nos diversos componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ALPER, M.; HERR-STEPHENSON, R. Transmedia play: literacy across media. **Journal of Media Literacy Education**, 5:2, p. 366-369, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043437.pdf>. Acesso: 13 jan. 2022.

ARANDA, M. C. T.; FREIRE, M. M. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 1531-1554, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. **Open educational resources and social networks: colearning and professional development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, p. 236-242, 2012.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.



LOURENÇO, M. Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In: VILELA, A. P.; MOURA, A. (Eds.), **Atas das I Jornada Nacional de Professores de Línguas**. Braga: Centro de Formação Braga-Sul, p. 63-92, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINO, L. M. S. **Métodos de pesquisa em comunicação: projetos, ideias, práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

SOUSA, M. **Maurício: A história que não está no gibi**. Rio de Janeiro: Primeira Pessoa, 2017.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

TURMA da Mônica em: Cinegibi, O filme. Direção de José Márcio Nicolosi: Mauricio de Sousa Produções, 2004, 71 min.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ABSTRACT

The current changes of globalization affected education, students are constantly in contact with many Medias, whose use for educational purposes seems to be an option to contribute to the literacy process. This article aims to analyze the transmedia universe of *Monica's Gang* and its favoring for the processes of teaching and learning in literacy practices. It was conducted a qualitative analysis of the character's universe, considering transmedia techniques and their contribution to education. Through the proposition of a didactic sequence, *Monica's Gang* shows several possibilities to develop activities in the school context, being able to be the object of a textual analysis or acting as a starting point to articulate the students' previous knowledge and the content of the curricular component. R. Educ. Tecnol., Curitiba, n. 22, 2022, p. 150-161. ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122.



Given this point, transmedia and didactic sequences support the teaching of textual genres, which can be worked on gradually, according to the development and needs of the class.

Keywords: Transmedia; Education; Didactic sequence; Monica's Gang.

Data de submissão: 2021.

Data de aceite: 2022.