

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO E
DOUTORADO

Nicole Petry Rieger

FORMANDO LEITORES DE MÍDIAS

Santa Cruz do Sul

2022

Nicole Petry Rieger

FORMANDO LEITORES DE MÍDIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado (PPGL). Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos, e Linha de Pesquisa em Estudos literários e midiáticos da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Munari Domingos

Santa Cruz do Sul

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Rieger, Nicole

FORMANDO LEITORES DE MÍDIAS / Nicole Rieger. – 2022.

134 f. : il. ; 0 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Ana Munari.

1. leitura. 2. mídias. 3. intermedialidade. 4. educação. 5. multiletramentos. I. Munari, Ana. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que me ensinaram a ler.

A minha mãe, por me ensinar a ler o amor.

Ao meu pai, por me ensinar a ler o conhecimento.

Aos meus irmãos, Bernanrdo e Pietra, por me ensinarem a ler a paciência.

A Pedro, por me ensinar a ler o companheirismo.

E, em especial, a Ana Cláudia Munari Domingos, sem a qual eu tão pouco saberia ler do mundo.
Se hoje tanto eu vejo é graças a ti, Ana.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal uma proposta de leitura das mídias para a Educação Básica, com recorte no Novo Ensino Médio outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) e descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, analisamos a abordagem sobre as mídias apresentada no documento como parte do currículo escolar. Em sequência, buscamos um embasamento teórico para nossa proposição de leitura das mídias através de autores como Lars Elleström, Lúcia Santaella, Roxane Rojo e Eduardo Moura, através dos quais observamos fenômenos como a multimodalidade, os multiletramentos e a intermedialidade. Por fim, propomos planos de ensino para as disciplinas do componente Linguagens e Suas Tecnologias, tomando a intermedialidade como uma metodologia para alcançar essas competências de leitura.

Palavras-chave: Mídia. Intermedialidade. Multiletramentos. Multimodalidade. Leitura. BNCC.

ABSTRACT

This paper main goal is to create a proposal for reading the media within Basic Education focusing on the New High School granted by the Ministry of Education in the National Common Curricular Base (BNCC). In this way, we analyzed the approach of the media presented in the document as part of the schooler curriculum. Then we deepen the theory of the theme through some authors works such as Lars Elleström, Lúcia Santaella, Roxane Rojo and Eduardo Moura, through which we observe phenomenas such as multimodality, multiliteracies and intermediality. Finally, we propose teaching plans for the disciplines of the Languages and Their Technologies component adopting intermediality as a methodology to reach these reading skills.

Keywords: Media. Intermediality. Multiliteracies. Multimodality. Reading. BNCC

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem.*

Guimarães Rosa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Educação Básica.....	33
Figura 2 – Etapa do Ensino Fundamental.....	33
Figura 3 – Etapa do Ensino Médio.....	33
Figura 4 – Modelo de comunicação centrado nas mídias.....	40
Figura 5 – Exemplo de reels humorístico.....	71
Figura 6 – Exemplo de reels humorístico.....	71
Figura 7 – Exemplo de reels humorístico.....	72
Figura 8 – Exemplo de reels humorístico.....	72
Figura 9 – Exemplo de reels publicitário.....	72
Figura 10 – Exemplo de reels publicitário.....	72
Figura 11 – Exemplo de reels publicitário.....	73
Figura 12 – Exemplo de reels publicitário.....	73
Figura 13 – Exemplo de reels dramático.....	73
Figura 14 – Exemplo de reels dramático.....	73
Figura 15 – Exemplo de reels dramático.....	73
Figura 16 – Exemplo de reels dramático.....	73
Figura 17 – poema <i>Amar</i> de Carlos Drummond de Andrade, declamado por Marília Pêra.....	83
Figura 18 – poema <i>A Flor e a Náusea</i> de Carlos Drummond de Andrade, declamado por Eliza Morenno.....	83
Figura 19 – Cena do filme <i>Roma</i> , de Alfonso Cuarón.....	84
Figura 20 – Truman ao encontrar o fim do estúdio televisivo no qual viveu.....	91
Figura 21 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	92
Figura 22 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	92
Figura 23 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	93
Figura 24 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	93
Figura 25 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	94
Figura 26 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	94
Figura 27 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	95
Figura 28 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	95
Figura 29 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	96

Figura 30 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	97
Figura 31 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	99
Figura 32 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	98
Figura 33 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	98
Figura 34 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	99
Figura 35 – Avaliação online demonstrada no episódio <i>Queda Livre</i>	99
Figura 36 – Momento de decisão do espectador.....	100
Figura 37 – Momento de decisão do espectador.....	100
Figura 38 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	101
Figura 39 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	101
Figura 40 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	102
Figura 41 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	102
Figura 42 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	103
Figura 43 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva.....	103
Figura 44 – Vídeo com compilado de danças.....	107
Figura 45 – Exemplo de balé clássico.....	107
Figura 46 – Exemplo de nível 1 na dança.....	108
Figura 47 – Exemplo de nível 2 na dança.....	108
Figura 48 – Exemplo de nível 3 na dança.....	109
Figura 49 – Sugestão de coreografia de Hip Hop.....	110
Figura 50 – Sugestão de coreografia de dança contemporânea.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	15
1.1 Estrutura da base	15
1.2 As mídias na BNCC	22
2 MÍDIAS E INTERMIDIALIDADE.....	36
2.1 O que é uma mídia?.....	36
2.2 Intermedialidade: as relações entre as mídias	47
3 MÍDIAS, INTERMIDIALIDADE E LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	58
3.1 Linguagens e suas tecnologias	58
3.2 Algumas propostas	67
3.2.1 Língua Portuguesa.....	67
3.2.2 Literatura.....	76
3.2.3 Língua Inglesa e Artes.....	86
3.2.4 Educação Física e Artes	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
anexos.....	119
referências	133

INTRODUÇÃO

Desde o início da minha¹ caminhada, quando ainda utilizava a classe como aluna, até o retorno à sala de aula, então como professora, há um ideal que me motiva: a educação é um direito de todos. A sentença combativa de Mandela, já quase um clichê, é intrínseca à trajetória de qualquer professor escolar. A educação é inegavelmente a melhor ferramenta, a *arma mais poderosa*, para fazer do mundo um lugar melhor. Entretanto, não “armamos” todos da mesma forma.

O acesso à educação, um direito dos cidadãos, cabe a diferentes instâncias e protagonistas desde o início do processo de socialização das pessoas. Há a oportunização por parte da família, a qual nem sempre possui condições de garantir esse direito, e, há, principalmente, o dever do Estado em assegurá-lo. A legalidade deste dever consta no Artigo 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 312).

A proposta de uma educação como direito e dever social é indiscutível. A sua promoção e o incentivo à sua prática em comunhão com o exercício da cidadania trariam recursos necessários à construção de uma sociedade instruída e competente, apta a edificar e manter a igualdade social. É necessário, portanto, que estas palavras não permaneçam apenas no papel. Ainda, quando a família falha em seu dever, o Estado deve, ou deveria, cumpri-lo. Não apenas a educação igualitária é direito constitucional, como seu exercício precisa promover a igualdade.

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil prevendo, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular – uma maneira democrática que, estipulada pelo Governo, objetiva a organização e a distribuição dos deveres, conteúdos e abordagens das escolas em direção a uma educação homogênea em todo território nacional. Foram fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, no intuito de assegurar uma formação básica comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu a Base Nacional Comum Curricular como um documento que possui o dever de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das diferentes Unidades Federativas e, também, as

¹ Utilizo a primeira pessoa do singular na introdução para fins de justificativa pessoal.

propostas pedagógicas de todas as etapas educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) das escolas públicas e privadas do Brasil.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se estabelece como um documento oficial do Governo Federal que norteia a educação do país. Mesmo sendo um documento normativo, ele busca garantir o processo orgânico das aprendizagens que são consideradas essenciais a todo aluno ao longo da vida escolar para a “formação humana integral”:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 7)

A terceira edição da Base começou a ser redigida em 2016 para que, em 2018, fosse homologada pelo Ministério da Educação. A partir desse momento, a etapa do Ensino Médio foi incluída, dando ao Brasil uma Base com as aprendizagens previstas para a Educação Básica por completo.

O Brasil tem, assim, um documento atualizado para o novo milênio que colabora para o necessário e sempre válido princípio de Mandela. Não tem, entretanto, um contexto que demonstre os seus usos, sobretudo pensando as idiossincrasias regionais, socioeconômicas e culturais. O país ocupa², atualmente, o 53º lugar em educação, numa lista de 65 países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 731 mil crianças estão fora da escola. Outros dados também são alarmantes: o analfabetismo funcional de indivíduos entre 15 e 64 anos, é de 27% conforme o último relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) realizado em 2018.

Ainda, segundo o último relatório do PISA³ (2018), o desempenho do estudante brasileiro em letramento e leitura, em perspectiva internacional, fica no ranking de 55º a 59º. Este relatório avalia a proficiência de jovens considerando os eixos: localizar informações, compreender, avaliar e refletir. O Brasil obteve 413 pontos, 74 abaixo da média estabelecida pelo relatório, que considera a pontuação dos estudantes dos 38 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE).

²Dados disponíveis em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm> Acesso em: 24. mar 2021

³ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados> Acesso em: 30 out 2021

Em sua 5ª edição, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴, que avalia os hábitos de leitura no país, constatou uma diminuição de cerca de 4.6 milhões de leitores ativos. Conforme indica Patrícia Cassese, no portal *O Tempo*⁵, os números divulgados colocam as redes sociais e a internet como os grandes vilões deste contexto, por “tomarem tempo” destes leitores. Outro dado relevante é que 48% da população brasileira é considerada como “não leitor”, pois, conforme a pesquisa, não leu um livro nos últimos três meses.

Embora as pesquisas citadas não tenham sido atualizadas para um contexto pandêmico, considero que elas ainda ilustrem com efetividade a cruel realidade da proficiência em leitura do nosso país. Ressalto a extrema importância de pesquisas desse cunho para a avaliação e constatação da situação educacional brasileira. Ainda não se sabe quais serão as consequências da pandemia causada pelo Coronavírus no contexto educacional. Sabe-se, entretanto, que a escola pública foi severamente afetada no ano de 2020 na passagem para um ensino remoto diante da impossibilidade de aulas presenciais. Destaco que, até o presente momento de escrita, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021 ainda não foram divulgados. A aplicação da prova ocorreu entre os dias 8 de novembro e 10 de dezembro. Esses dados possibilitarão a construção de um panorama entre a educação anterior e posterior à pandemia.

Uma das maneiras de avaliar o desempenho escolar que permanece em vigor é o Exame Nacional do Ensino Médio. O popular Enem é considerado uma das provas mais importantes para o estudante brasileiro, pois, além de avaliar os conteúdos trabalhados ao longo do Ensino Médio, sua pontuação é pré-requisito para o ingresso em diversas universidades, bolsas de estudo, entre outros. A prova é dividida por áreas do conhecimento. Na área das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, observamos ao longo dos anos uma prova não tão voltada à linguagem escrita formal, ou, como se costuma dizer, não tão “gramatiquêira”, mas com enfoque nas habilidades de leitura em sentido mais amplo. São recorrentes – ou até quase exclusivas – questões de interpretação que avaliam a compreensão leitora, assim como, questões que relacionam textos de diferentes mídias, gêneros e tipologias. Há um deslocamento das “regras” em prol da interpretação e compreensão do texto como algo dinâmico, que se relaciona com outros textos e evoca a complexidade dessas interações. Essas indicações parecem coadunar com a proposta da BNCC para a mesma área de “Linguagens e suas tecnologias” – item a ser retomado no primeiro capítulo.

⁴ Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php> Acesso em: 20 nov. 2020

⁵ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/resultado-da-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-e-apresentado-1.2384052> Acesso em: 20 nov. 2020

Tendo em mente os dados que indicam o analfabetismo funcional e a inabilidade leitora no país, aliados a essa possível mudança de rumo naquilo que se entende como competências de leitura, é que vamos analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Linguagens e suas tecnologias. Essa análise visa compreender a perspectiva do documento sobre a leitura e suas relações com as mídias – objeto de nosso foco neste trabalho – que têm sido tomadas como vilões nesse panorama. Nosso intuito é ressaltar que a formação leitora envolve muito mais do que a capacidade de ler textos verbais escritos, pensando a leitura como uma atividade complexa que precisa levar em conta, também, o conhecimento sobre o funcionamento das mídias, suas linguagens e funções. É nesse sentido que entendemos a aproximação entre o conhecimento sobre as mídias, seus produtos enquanto textos, e a ideia de uma aprendizagem da leitura pelo viés da intermedialidade – da relação entre as mídias – considerando uma prática de multiletramentos. Desenvolveremos estas terminologias ao longo do segundo e terceiro capítulo. Por ora, basta compreender como a BNCC vê o uso das mídias na educação. Atentaremos aqui especialmente à área das Linguagens na etapa do Ensino Médio, sendo este o nosso recorte de análise, em vista de aliar nossa pesquisa à instalação do Novo Ensino Médio.

Dentro do contexto pandêmico parece impossível não associarmos o universo da educação com o uso das mídias e suas tecnologias em sala de aula. Após dois anos atípicos em vários setores sociais, escolas de todos os lugares do mundo se encontraram sem escolha além de aceitar o ingresso de novas ferramentas de ensino. Diante de uma pandemia mundial que impossibilitou a frequência de alunos e professores às instituições de ensino, novas medidas foram tomadas. Aulas remotas, online, videoaulas, plataformas de suporte para atividades, avaliações à distância, aplicativos, sites, jogos e os mais diversos suportes e ferramentas digitais foram necessários ao docente cujas práticas foram mantidas durante este ano.

Há consequências severas e grandes perdas ocasionadas pelo Coronavírus. Para além da triste perda de milhares de vidas, ao longo dos anos, perceberemos as marcas negativas não só na educação, mas nos mais diversos âmbitos sociais: na economia, saúde, relações sociais e familiares. Acreditando ou não em um “novo normal”, dificilmente a sociedade será a mesma após a pandemia. Todos sofremos mudanças e adaptações. Nos setores da educação, toda a comunidade precisou se reinventar em prol da continuidade do ano letivo. É provável que as adaptações que foram acionadas não serão desaprendidas ou completamente abandonadas com o retorno da presencialidade. Será ainda mais complicado, sobretudo pensando as desigualdades sociais, falarmos, daqui para frente, em uma escola sem recursos tecnológicos.

É dentro dessa permissa que nos interessamos a pensar o trabalho proposto. Se já não é possível negar a tecnologia, não é possível “abrir mão” de pensarmos na relação das mídias entre si, e seus recursos digitais, dentro do sistema de ensino. Ressaltamos que esse percurso seria natural no desenvolvimento social das escolas. O que ocorreu no presente ano foi um “empurrão” diante da impossibilidade de educar sem tecnologia. Ainda que pensemos na desigualdade social, que impede o acesso a uma grande camada da população às tecnologias e recursos digitais e à internet, sabemos que uma imensa parcela da população estudantil utiliza um aparelho celular conectado ou que pode conectar a uma rede de internet. As atividades de entretenimento desses jovens já são, em larga escala, associadas ao uso das mídias e seus aparatos, vide a grande aderência dos brasileiros às redes sociais como Facebook, Instagram, Youtube e Tik Tok.

Mas como os professores poderiam ensinar a ler as mídias? De que maneira podemos pensar nas aulas de linguagens com apropriação dessas tecnologias, suposta pela própria BNCC? É dessa forma que, ancorados na linha de pesquisa *Estudos literários e midiáticos*, propomos repensar a abrangência da leitura na sala de aula a partir de uma compreensão mais precisa das mídias, suas linguagens e tecnologias. Iniciaremos, no primeiro capítulo, discutindo a abordagem das mídias e termos correspondentes no texto da BNCC. No segundo capítulo, considerando que as mídias são formas comunicativas que dialogam entre si, iremos discutir quais são suas definições e propriedades, para então invadir o campo da intermedialidade, explicando teorias e nomenclaturas que consideramos essenciais dentro desse universo que se correlaciona. A fim de explorar o papel das mídias na Educação Básica e na formação de leitores, no nosso terceiro capítulo, o qual irá assumir o viés metodológico do multiletramento – conceito abordado posteriormente, propomos a intermedialidade como perspectiva metodológica para a Educação Básica, a partir da proposição de atividades no Ensino Médio, nas diferentes áreas que compõem o eixo Linguagens e suas tecnologias.

1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1.1 Estrutura da base

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que visa determinar competências, habilidades e aprendizagens que devem ser desenvolvidas durante a educação básica – a qual se divide em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A adequação das escolas às primeiras duas etapas já vem ocorrendo desde que o documento foi homologado, em 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A homologação da etapa do Ensino Médio ocorreu em 2018, tendo prazo para entrar em vigor até 2020, o que expande até 2022 a inserção de todas as séries na BNCC.

Embora a criação da Base fosse prevista desde 1988 na Constituição Cidadã, e reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi só em 2014 que a criação do documento foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto particulares. É papel da BNCC determinar competências, habilidades e conteúdos comuns a todas as escolas do país, independentemente do contexto local de cada instituição. Através dessa estratégia de oferecer um documento que condicione uma base para a educação, o Ministério da Educação propõe a redução das desigualdades na educação brasileira, elevando a qualidade do nível de ensino (PENTEADO, 2019).

Não é, entretanto, função da BNCC servir como um currículo pronto ao oferecer esses componentes pedagógicos, mas como um conjunto de orientações norteadoras, tanto para as instâncias públicas como para a criação dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição escolar. Portanto, desde 2014, diferentes equipes pedagógicas, em diferentes contextos de ensino, precisaram reestruturar seus currículos a partir dos preceitos estabelecidos na BNCC.

É também objetivo da Base formar estudantes com habilidades e conhecimentos que sejam essenciais para o século XXI. Ou seja, visa-se à formação socioemocional do indivíduo, incentivando, ainda, a modernização de recursos e práticas pedagógicas, assim como a promoção da atualização do corpo docente das instituições (PENTEADO, 2019).

Para que os direitos de aprendizagem dos estudantes durante a Educação Básica sejam atingidos, a BNCC foi estruturada a partir de competências. Estas seriam a mobilização de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes no encontro a questões da vida cotidiana e do mundo do trabalho que sejam relevantes aos estudantes para o exercício da sua cidadania.

Ao todo, foram estipuladas dez Competências Gerais para que os estudantes desenvolvam habilidades e aprendizados essenciais na Educação Básica. As competências seriam um norte a ser seguido pelas escolas que podem, após a aprovação da versão final da Base e através da Secretaria de Educação de cada estado e município, estipular itens a serem incluídos nos seus currículos como conteúdos específicos (PENTEADO, 2019). Não se deve, portanto, interpretar as Competências Gerais como um componente curricular, pois possuem caráter transdisciplinar, “interrelacionam-se e desdobram-se no tratamento didático” (Brasil, 2018, p. 8), estando presentes em todas as áreas de conhecimento e etapas de educação.

Tabela 1 – Quadro com a transcrição das dez competências gerais formuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

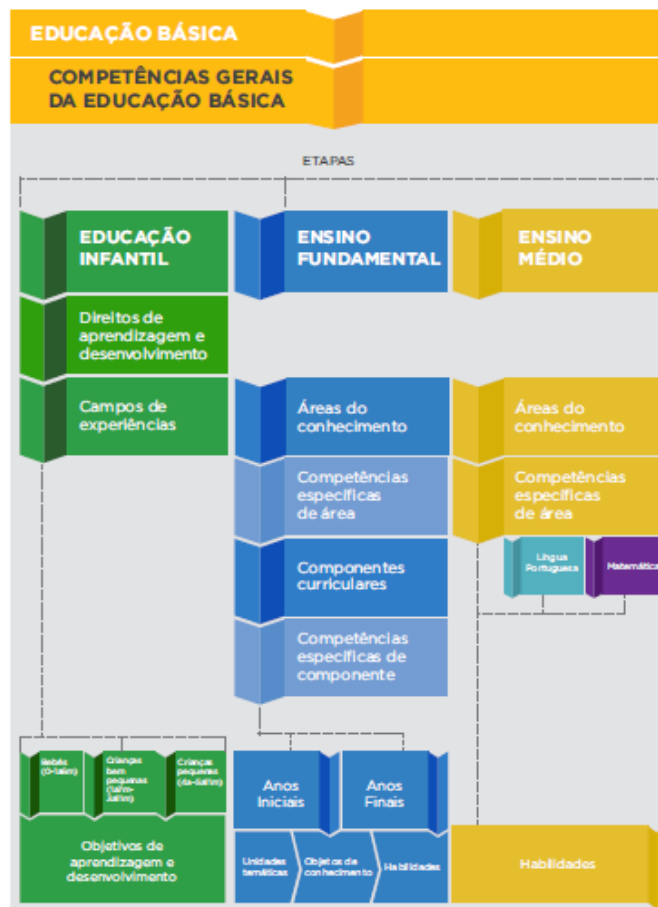
Competência	Descrição
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e

	reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 9-10.

Além de estarem em todas as áreas, as dez competências contemplam elementos cognitivos, sociais e pessoais a serem desenvolvidos, englobando: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Argumentação; Cultura digital; Autogestão; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Autonomia e responsabilidade.

Figura 1 – Etapas da Educação Básica

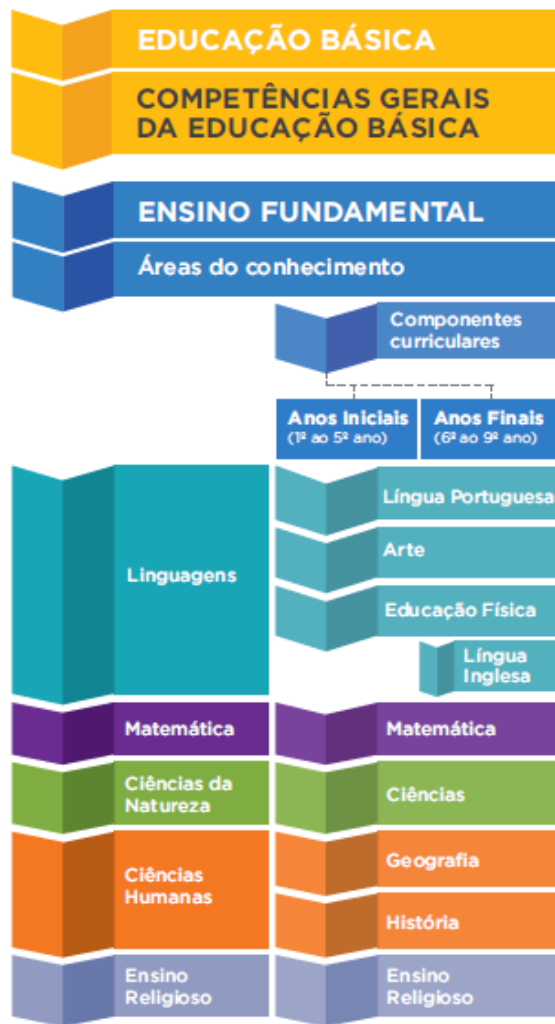


Fonte: BRASIL, 2018, p. 24.

A etapa dos Anos Iniciais é dividida entre *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e *Campos de atuação*, focando o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Os direitos são estabelecidos conforme os eixos estruturantes da Educação Infantil – interações e brincadeira – para garantir que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir deles, a BNCC estabelece cinco campos de experiências para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nestes campos, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por grupos de três faixas etárias.

A etapa do Ensino Fundamental está dividida entre cinco áreas do conhecimento que inter-relacionam os conhecimentos de diferentes componentes curriculares. Elas são: Linguagens (a qual se divide em Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e, a partir dos anos finais, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (que seria a disciplina Ciências), Ciências Humanas (dividida entre Geografia e História) e Ensino Religioso. É no texto de apresentação das áreas que o documento explicita o papel de cada uma na formação integral dos alunos e, também, as particularidades do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – de acordo com as características do aluno e as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

Figura 2 – Etapa do Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL, 2018, p. 27.

Cada área do conhecimento estabelece suas competências específicas, as quais expressam como as dez competências gerais da BNCC são pensadas em cada uma delas. Em Linguagens e Ciências Humanas, por exemplo, áreas que atingem mais que um componente curricular, também são definidas competências específicas de cada componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História).

A definição das competências específicas permite que haja uma articulação horizontal entre as diferentes áreas de maneira que perpassem todos os componentes curriculares, ao mesmo tempo em que garante uma articulação, que o documento vê como vertical, pois abrange a progressão entre os Anos Iniciais e os Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos. A fim de que as competências específicas sejam desenvolvidas, cada componente apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento. Estes são entendidos como conteúdos que se organizam em unidades temáticas. “Cada unidade

temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades” (BRASIL, 2018, p. 33).

A etapa Ensino Médio também se organiza entre áreas do conhecimento, as quais, na última versão da BNCC, perfazem quatro: Linguagens e Suas Tecnologias (com o componente Língua Portuguesa), Matemáticas e Suas Tecnologias (com o componente Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme aponta o documento, a separação por áreas não implica em excluir as disciplinas e suas especificidades, mas tornar as relações entre elas mais fortes, de maneira que o trabalho de planejamento e execução dos professores seja conjunto e cooperativo.

Os componentes Língua Portuguesa e Matemática apresentam suas habilidades detalhadas em função da Lei nº 13.415/2017, a qual define que eles devem ser mantidos nos três anos de Ensino Médio, ainda que sem indicação de seriação para que cada escola adeque a sua realidade.

Assim como na etapa anterior, os textos de apresentação de cada área do conhecimento explicam o seu papel na formação integral dos estudantes de Ensino Médio, considerando as características do aluno e as aprendizagens promovidas no Fundamental. Cada área determina quais são as suas competências específicas a serem desenvolvidas, que se apresentam tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas.

Do mesmo modo que no Ensino Fundamental, as competências específicas, conectadas às gerais, definem-se a partir das especificidades de cada uma das áreas. Cada competência específica de área está relacionada a um conjunto de habilidades que indicam quais são as aprendizagens essenciais a serem garantidas, conforme a BNCC. A descrição das áreas segue a forma de apresentação do Ensino Fundamental: As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 33).

Figura 3 – Etapas do Ensino Médio



Fonte: BRASIL, 2018, p. 32.

É responsabilidade da área oportunizar situações que garantam ao estudante a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – a linguagem artística e as linguagens corporais e verbais (oral ou visual-motora) –, objetos dos componentes Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

No capítulo “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica”, o documento afirma a necessidade de universalizar o atendimento aos estudantes para garantir sua permanência e aprendizagem. O texto cita as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011): “Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho”. Avançando em leitura, propõe-se que para alcançar a formação dos jovens enquanto

sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BRASIL, 2018, p. 463)

Considerando que a “leitura da realidade” envolve compreender as diferentes formas de comunicação que atuam na sociedade, é imprescindível associá-la aos usos das mídias, como a própria BNCC propõe. Neste trabalho, assim, para pensar a leitura, iremos nos ater ao uso da palavra mídia – seus derivados e suas implicações – nos textos da área *Linguagens e suas Tecnologias*, específica da etapa Ensino Médio. O documento da BNCC prioriza cinco campos de atuação social da área: campo da vida social, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico.

Neste trabalho, vamos analisar todo o documento dessa área, mas com especial atenção aos campos jornalístico-midiático e artístico, os quais se caracterizam, respectivamente, pela circulação de textos de mídias informativas – cita-se a impressa, televisiva, radiofônica e digital, como também o texto publicitário – e pela circulação de manifestações artísticas para a construção de uma sensibilidade estética, identificando identidades culturais⁶. Explorar estes campos é uma maneira de conscientizar crítica e seletivamente os estudantes em relação à circulação e à produção de informações, ao consumo induzido e seus posicionamentos, ao reconhecimento e valorização das artes, elementos, todos eles, relacionados sobretudo à leitura e à produção textual.

1.2 As mídias na BNCC

No estudo da BNCC para a compreensão e a aplicação dos conhecimentos sobre o Novo Ensino Médio na prática pedagógica, tornou-se evidente uma “virada midiática” nas competências e habilidades de leitura e escrita, constatação que, como explicitado na introdução, justifica a problematização deste trabalho de dissertação. Dentro do documento completo, incluindo todas as etapas e áreas, a palavra *mídia* é mencionada 202 vezes. Inclui-se nessas menções todos os vocábulos compostos com o elemento *mídia*, à exemplo de *hipermídia*, *remediação* etc. Enquanto vocábulo isolado, ocorrem 39 menções para *mídia* e 79 para *mídias*, totalizando 118 menções. Na área da Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio, a palavra *mídia* como vocábulo isolado aparece 23 vezes e 44 vezes quando incluimos as palavras derivadas.

Dentre os usos dado à *mídia*, percebemos que o documento frequentemente a menciona como um substantivo de definição um tanto vaga, relacionado ao universo das tecnologias digitais. Não há um sentido único atribuído à palavra, ou uma definição apresentada que possa

⁶ Salientamos a importância de discutir identidades culturais dentro do campo da educação. Não teremos, entretanto, espaço para dar enfoque a este item específico. Dentro do campo artístico nos interessa, nesse momento, a estética e produção das manifestações artísticas.

delimitar seu significado para as práticas de leitura e escrita. É assim que buscamos, neste subcapítulo, identificar os contextos de uso que podem ser subentendidos no texto da área das Linguagens e suas Tecnologias. No próximo capítulo, examinamos diferentes conceitos e caracterizações das mídias que possibilitem estabelecer parâmetros para uma espécie de “poética das mídias”; em seguida, propomos práticas que tenham objetos e meios definidos a partir desses conceitos.

Além de surgir como sinônimo para *tecnologias digitais*, as mídias também são referidas, mais de uma vez, como um lugar de interação, um suporte para as práticas de linguagem identificado pela mídia digital e analógica. Parece que, aqui, a mídia é pensada enquanto suporte físico, de caráter material. As mídias são, portanto, separadas das linguagens. Quando o documento lista, por exemplo, "Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais" (BRASIL, 2018, p. 497), infere-se que as mídias, as linguagens e as ferramentas digitais são, ao mesmo tempo, de categorias diferentes e pertencentes a um mesmo campo semântico. Do mesmo modo, é possível pensar em uma gradação, da materialidade para a instrumentalização, passando pelos modos.

Seguindo a associação da palavra mídia como algo material, encontramos seu uso como um veículo de informação, como um campo de atuação que amplia a participação social, o entendimento e a interpretação crítica da realidade. Aproxima-se, nesse viés, ao conceito de imprensa:

Também estão em questão a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que **uma mídia independente e plural** é condição indispensável para a democracia. (BRASIL, 2018, p. 503, grifo nosso.)

A partir da leitura do documento, vamos delinear molduras para aquilo que a BNCC propõe como mídia e suas derivações, através da análise da terminologia usada, incluindo algumas palavras que se associam às práticas de leitura e produção textual. Observa-se que a abordagem da palavra ocorre principalmente no campo jornalístico-midiático (onde o enfoque se dá na compreensão de estratégias do texto jornalístico) e o campo artístico literário (espaço para abordar outras mídias como adaptações de obras literárias). Essa divisão entre os campos de atuação, jornalismo/mídias e artes, ocorre tanto na etapa do Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Neste último, o emprego do termo é tratado como uma continuação e aprofundamento do que já fora trabalhado nos anos anteriores.

A ocorrência da palavra *mídia* começa no Ensino Fundamental II, também no texto relacionado ao campo jornalístico-midiático. Aqui, o documento parece restringir a palavra apenas à esfera da Comunicação Social, sendo a *mídia* uma plataforma para as diferentes formas de se jornalismo e publicidade:

Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com **as várias mídias**. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente. (BRASIL, 2018, p.137, grifo nosso.)

A leitura dos produtos de *mídia* publicitários pode, aqui, servir como um exemplo pragmático da ideia de que os textos que lemos pertencem, antes, a uma *mídia* de comunicação que, por sua vez, tem uma linguagem determinada para alcançar determinado fim. A imagem publicitária seria, assim, uma boa exemplificação, a partir da expressividade que ela alcança nas formas contemporâneas e que se evidencia em diferentes mídias e combinações, sempre mantendo alguma característica que a defina como “publicitária”. As relações entre as mídias e os modos idiossincráticos como elas constroem sentidos, no entanto, vão muito além dos campos jornalístico e publicitário ou daquilo que estamos acostumados a interpretar como mídias porque são evidenciados como fáticos e persuasivos ou porque são de alcance massivo.

No campo de atuação artístico-literário, a *mídia* surge, dentro da BNCC, como uma forma de suporte para as artes a fim de prover a “compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações” (BRASIL, 2018, p.157). Vejamos que aqui os termos *linguagens* e *mídias* estão em sequência, como elementos distintos.

É no capítulo 5, a *Etapa do Ensino Médio*, que percebemos um aprofundamento das relações apresentadas até então. A área de Linguagens e suas Tecnologias é apresentada como aquela que busca autonomia, protagonismo e autoria nas práticas de diferentes linguagens. Focaliza-se a identificação e a crítica aos usos destas diferentes práticas de linguagens, em busca da compreensão de suas relações, das diversas manifestações artísticas e culturais e, item que aqui nos interessa, no uso criativo das diversas mídias.

As mídias começam a ser mencionadas em *As tecnologias digitais e a computação*, subtítulo do capítulo 5, quando é trazida a preocupação da BNCC com as constantes transformações ocasionadas pelas tecnologias e seus impactos na sociedade e, por conseguinte, no mundo do trabalho e na forma como as pessoas se comunicam.

A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473).

Percebemos que há um interesse em abarcar os usos e as funções das diferentes tecnologias e ferramentas de comunicação, enfatizando sua aplicabilidade na vida real do indivíduo. Mais adiante, a BNCC reflete sobre a necessidade absoluta de ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas anteriormente na etapa do Ensino Fundamental. A partir desse aprofundamento, traz a realidade da imersão dos jovens como protagonistas da cultura digital. Assim, o foco do Ensino Médio estará no reconhecimento destas potencialidades tecnológicas nas diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho.

Embora não seja mencionado explicitamente, o documento tem apoio no manifesto da *Pedagogia dos Multiletramentos*, produzido em 1990 pelo Grupo Nova Londres – formado por professores e pesquisadores de língua inglesa (CADZEN et al, 2021). A terminologia *multiletramentos* nasce nesse manifesto ao lado de uma proposta de aprendizagens multiculturais, multilinguísticas e multimídiais. Observemos a introdução do manifesto, em tradução:

A noção de multiletramentos, segundo os autores, supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes. Os autores sustentam que o uso de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes alcançar o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios. (CAZDEN et al, 2021, p. 12)

A BNCC define competências e habilidades nas diferentes áreas que permitem aos jovens se apropriarem das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e multiletramentos, para além daqueles já oferecidos pela escola. Em semelhança ao manifesto, o documento brasileiro considera que essa apropriação permite explorar e produzir conteúdo em mídias diversas, o que, por conseguinte, permite maior acesso ao trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

O documento aborda, em seguida, a necessidade de reorientar currículos e propostas pedagógicas de maneira que o Ensino Médio seja composto a partir das indicações da BNCC e por *itinerários formativos*. Esses itinerários são estratégias para a flexibilização da organização curricular da etapa, já que ofertam diferentes arranjos curriculares conforme a relevância do

contexto local e possibilitam maior escolha aos estudantes – podem focalizar áreas do conhecimento, formação técnica ou profissional e a mobilização de competências e habilidades para as áreas. Dessa forma, são itinerários integrados, cabendo à área da linguagem e suas tecnologias:

o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; (BRASIL, 2018, p. 477)

O capítulo 5.1 *Linguagem e suas Tecnologias* tem, como já comentamos, o intuito de consolidar e ampliar os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa da etapa Ensino Fundamental. Observa-se nele a garantia aos direitos linguísticos para diferentes grupos sociais, prevendo que os estudantes consigam desenvolver competências e habilidades que os tornem capazes de articular os conhecimentos desse componente em suas dimensões socioemocionais e em contextos relevantes para a sua formação integral.

O texto inicia com uma discussão sobre a evolução da percepção do jovem sobre a vida que lhe cerca neste momento de ensino, esclarecendo o dever da área de possibilitar uma participação ativa dos jovens nas diferentes práticas e produções socioculturais que envolvem o uso das linguagens.

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2018, p. 481)

Na introdução da área de Português no Ensino Médio, ainda no capítulo sobre *Linguagem e suas Tecnologias*, encontramos uma primeira descrição da palavra *mídia*, a partir de três exemplos do que o termo abarca – mídia impressa, mídia digital e mídia analógica. As mídias estão sendo entendidas, nesse ponto, em uma *mistura* entre seu modo de representação – analógico e digital – e a materialidade do suporte, o impresso, como se fossem pertencentes a uma mesma categoria e estivessem, os três, em distinção a partir de critérios equivalentes.⁷

⁷ Os produtos de mídia impressos, como um livro, podem ser compreendidos hoje como neo-analógicos, visto serem produzidos a partir da produção, edição e armazenamento digitais. Vejamos que a codificação dos fonemas em letras no papel é analógica, porque seu armazenamento e transmissão são análogos. No entanto, a complexidade dessa distinção não pode ser entendida a partir de critérios descombinados.

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (**impressa, digital, analógica**), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 485, grifo nosso)

Ao abordar a ampliação dos horizontes estéticos dos estudantes, o documento passa a refletir sobre o campo da Semiótica. Ele coloca como um dever da área de linguagens compor iniciativas para qualificar práticas de linguagem para além da mera definição dos signos. O termo *semiose* é definido como “um sistema de signos em sua organização própria” (BRASIL, 2018, p.486), enquanto a BNCC considera importante aos jovens desenvolver habilidades de leitura de diversas linguagens de forma que tenham a competência de analisar

“elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual motora, como Libras e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)” (BRASIL, 2018, p. 486).

Conforme o documento, os efeitos nas novas tecnologias digitais de informação e comunicação, junto aos textos e discursos da atualidade, incorporam diferentes sistemas signos em sua construção, organizando-se numa configuração híbrida e multissemiótica. Destacamos, aqui, uma nota de rodapé ligada à palavra *multissemiótica*: “Certos autores valem-se do termo *multimodalidade* para designar esse fenômeno” (BRASIL, 2018, p. 486). O termo *multissemiótico* não é definido para além do analogismo à *multimodalidade*.

Explica-se a necessidade de priorizar práticas que potencializem esses saberes, de forma que na escola os alunos se apropriem dessas técnicas através de uma aprendizagem significativa e autônoma. Assim, conforme a BNCC, além da cultura dita do impresso, deve-se atentar para a chamada cultura digital, ao multiletramento e às novas formas de letramento, entre outras denominações que se relacionam as novas práticas de linguagem e que neste trabalho estamos buscando relacionar e delimitar.

Aqui, pela primeira vez, já na página 487, o documento explica, em rodapé, o que se pretende abordar por *multiletramento* e por *novos letramentos*, definidos como

as práticas de leitura e produção de textos que são construídas a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2018, p. 487).

Os vocábulos *multiletramentos* e *novos letramentos* haviam sido citados anteriormente no texto, entretanto, sem maiores explicações sobre seu significado, uso ou origem. O texto

alerta que a necessária atenção a estas novas práticas de linguagem não devem apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais, pois as juventudes devem se reconhecer em suas culturas e práticas locais.

Parece haver, ainda, a preocupação com a inclusão de ferramentas digitais, em uma tentativa de abrir espaço para uma compreensão mais profunda de suas características e suas relações.

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar, etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construções de sentidos. (BRASIL, 2018, p.487)

E aqui começam a surgir exemplos para novos gêneros e novas ações, como *political remix* e remixar. Pela primeira vez menciona-se o vocábulo *remediar*, derivado de *remediação*, utilizado na sequência. Em nota de rodapé, embora não mencione a fonte, o texto explica a *remediação* como processo de migração de um gênero ou enunciado a uma mídia ou outra.⁸ Menciona-se a aceleração desse processo no contexto da *Web 2.0*, que teria provocado um *funcionamento transmídia*.

Ainda conforme a nota, *transmídia* é o processo através do qual artefatos culturais e comerciais passam de uma mídia a outra sucessivamente. Isso incentivaria o consumo na medida em que um personagem literário famoso pode estar, a exemplo dado, em filmes, na TV e em produtos comerciais (camiseta, chaveiros etc.). O texto destaca que essa alteração de fluxo de comunicação – de um para muitos – possibilita que todos sejam produtores em potencial, seja através do viés consumo/circulação ou através da escrita, publicação e performance de enunciados variados.

No Ensino Médio, enfatiza-se ainda mais a análise dos interesses que movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa. Também estão em questão a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. Aprofundam-se também as análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pela imprensa. (BRASIL, 2018, p. 503)

⁸ O termo surgiu com David Bolter e Richard Grusin em seu livro “Remediation: Understanding New Media”, publicado no ano 2000.

Vamos retomar algumas expressões já mencionadas para darmos atenção às formações de palavras com o vocábulo *mídia*. Nas 44 menções dentro da área da *Linguagem e Suas Tecnologias*, temos a ocorrência dos termos: mídia informativa, cultura das mídias, remediação, campo jornalístico-midiático, reportagem multimídia, redes de mídia da internet, multimídia, transmídia, relato multimidiático.

Essas palavras e expressões são trazidas para o contexto da aprendizagem da leitura e da escrita sem conceituações, raramente exemplificadas e, principalmente, sem coesão ou relação entre elas, ou seja, levando em conta que professores – leitores da BNCC – já conhecem seus significados e aplicações, como supõe-se que conheçam outros, tais como “coleccionar/descoleccionar” ou “resenha crítica”. No entanto, não é o fato de o documento levar em consideração um conhecimento do professor que aqui destacamos, mas, sim, o modo como essa terminologia é trazida, a partir de um novo contexto, mostrando-se às vezes desconexa por não levar em conta suas semelhanças e diferenças. Há apenas uma maior descrição dos conceitos *remediação* e *campo jornalístico midiático*, como já mostramos.

Mídia informativa é citada dentro do campo jornalístico-midiático e referida como a mídia impressa, televisiva, radiofônica e digital. As redes de mídia da internet são mencionadas como uma manifestação cultural dos jovens, assim como gírias, moda e demais produções.

Ainda outros vocábulos que correspondem ao campo semântico das mídias são mencionados. A *cultura digital* é abordada duas vezes, como uma prática social e ao lado de *multiletramentos* e *novos letramentos*, os três como sinônimos "entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem" (BRASIL, 2018, p. 487). A *cultura da convergência* é citada duas vezes, como espaço onde ocorre os fenômenos *multimídia* e *transmídia*.⁹

O vocábulo *multissemiótica* é trazido como um processo de remediação, sinônimo de *multimodalidade*, citado nas habilidades (BRASIL, 2018, p. 491), também ao lado de *multimídia*, *transmídia* – sem maiores explicações. Infere-se que a *multissemiiose*, assim como os outros termos, é um processo de *remediação* que pode desenvolver diferentes modos de participação e intervenção social. Em outro momento, o termo é utilizado como adjetivo para textos – *textos multissemióticos*, mas também sem definição do que seriam eles. Enfatizamos que o termo não se encontra no *Manifesto dos Novos Multiletramentos*.

⁹ A expressão *cultura das mídias* tem autoria atribuída à Lucia Santaella, título, inclusive, de uma de suas obras. Henry Jenkins é o autor da teoria da *cultura da convergência*, também não citado no documento. Jenkins discute as propriedades que as mídias possuem para se adaptarem à internet e a usarem como suporte de seu produto (JENKINS, 2009). Abordaremos essa terminologia no próximo capítulo.

As palavras *multimídia* e *transmídia* são mencionadas na explicação em nota de rodapé da palavra *remediação* – abordada anteriormente – como fenômenos da cultura da convergência, ambos vocábulos não são diferenciados entre si. *Reportagem multimidiática* e *relato multimidiático* são mencionados também.

Outros vocábulos são abordados como gêneros que surgem a partir das novas práticas de linguagens, sendo eles: post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, vlog, videominuto, political remix, tutorias em vídeo. Nenhum dos itens é explicado, apenas listado ao leitor.

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. (BRASIL, 2018, p. 500)

Para esses vocábulos que são mencionados como ações, procedimentos ou atividades que surgem a partir dessas novas linguagens – curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar – há apenas uma nota de rodapé para a palavra *curar*.

Curadoria é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/ informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos. O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 500)

Certamente há uma evolução no trabalho das mídias em relação à etapa do Fundamental. Entretanto, não há uma preocupação pelas especificidades de suas linguagens e maneiras de interpretá-las, mas um enquadramento das mídias ora enquanto “suporte” para texto e imagens ora como novidade no meio digital, relacionado ao gosto e prática dos estudantes. Percebe-se no trecho acima a restrição entre práticas de linguagem apenas nas mídias digital e analógica.

Para fins didáticos e organizacionais, montamos a tabela abaixo com os termos utilizados pela BNCC que consideramos mais relevantes para a discussão do universo

mediático. Identificamos cada item conforme os conceitos disponíveis no documento e o seu número de aparições.

Tabela 2 – Conceitos relacionados às mídias dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Termo	Conceito(s) atribuído(s)	Nº de menções
<i>Mídia</i>	Como substantivo do universo das tecnologias digitais Distinto das linguagens; Como sinônimo de tecnologias digitais; Como um lugar de interação; Como um suporte para práticas de linguagens (mídia impressa, digital e analógica, separadamente); Como veículo de informação; Como um campo de atuação que amplia a participação social, o entendimento e a interpretação crítica da realidade; Como sinônimo de imprensa; Como veículo de opinião; Como elemento a ser relacionado em manifestações artísticas e culturais dos jovens.	118
<i>Mídia Informativa</i>	Citada dentro do campo jornalístico-midiático, como referente a mídia impressa, televisiva, radiofônica e digital.	2
<i>Hipermídia, hipermidiáticos</i>	Junto ao hipertexto; Como um gênero de leitura; Como característica textual;	5
<i>Transmídia</i>	Como um fenômeno da cultura da convergência, junto à multimídia; Como um processo que passa artefatos culturais através mídias;	4
<i>Multimídia</i>	listada como uma nova tecnologia ao lado da internet, um fenômeno da cultura da convergência	12
<i>Remediação</i>	Como processo pelo qual um gênero ou enunciado migra de uma mídia a outra. Obs.: Este é o único processo intermediário explicado.	5
<i>Intermedialidade</i>	Não mencionado;	0
<i>Multimodalidade, multimodal</i>	Como sinônimo de multissemiótica;	5
<i>Multissemiose, multesmiótico(a)</i>	Processo de remediação citado nas habilidades (p. 491), ao lado de multimídia, transmídia - sem explicações. Infere-se da competência que a multissemiótica, assim como os outros termos, é um processo de remediação que pode desenvolver diferentes modos de participação e intervenção social. como adjetivo para textos - textos multissemióticos (sem explicações)	63
<i>Multiletramento</i>	Como pertencente ao mesmo campo semântico de <i>letramentos</i> e <i>cultura digitais</i> ; Como práticas textuais e de leitura construídas a partir de diferentes linguagens ou semioses;	11
<i>Cultura da Convergência</i>	Como espaço onde ocorre fenômenos multimídia e transmídia;	2
<i>Cultura Digital</i>	Como prática social; Ao lado de multiletramentos e novos letramentos, como sinônimos para “novas práticas sociais de linguagem”;	31

<i>Cultura das Mídias</i>	Sem explicações;	3
---------------------------	------------------	---

Fonte: BRASIL, 2018.

A compreensão do funcionamento das mídias é abordada como competência específica da área das linguagens. Gostaríamos de destacar três competências importantes para pensarmos nas leituras das mídias: competências 1, 3 e 7, respectivamente:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490)

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 490)

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490)

Na competência 1, é previsto que os estudantes possam explorar as diversas linguagens e a maneira híbrida como elas se combinam em textos complexos e multissemióticos. É neste momento que o documento chega perto do que pretendemos discutir aqui como intermidialidade, quando trata das possíveis relações entre mídias e a cultura da convergência.

[...] é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e a potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência. (BRASIL, 2018, p. 493)

Dentre as habilidades relacionadas a essa competência, destacamos:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (BRASIL, 2018, p. 491)

Na competência específica 3, focaliza-se a construção da autonomia dos estudantes diante das práticas de produção e compreensão em diferentes linguagens. Conforme o documento, as habilidades básicas requeridas já foram desenvolvidas na etapa do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, pretende-se a ampliação do uso das linguagens de maneira crítica e considerando o funcionamento de semioses para a produção de sentido. Destacamos as seguintes habilidades relacionadas a esta competência:

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p. 493)

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (BRASIL, 2018, p. 493)

A competência específica 7 diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, as quais alteraram diversos campos de atuação social. Conforme a BNCC, é preciso garantir aos jovens o desenvolvimento de uma visão crítica, criativa, ética e estética, tanto das técnicas de tecnologias digitais, quanto seus usos específicos de produção de sentido.

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente. (BRASIL, 2018, p. 497)

Destacamos, portanto, as seguintes habilidades referentes a competência 7:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p. 497)

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (BRASIL, 2018, p. 497)

No item 5.1.2, o documento adentra especificamente a área de *Língua Portuguesa*, considerando o percurso já realizado no Ensino Fundamental. Nesta etapa seria o momento de aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, leituras, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, assim como cabe ao Ensino Médio alargar as referências estéticas, éticas e políticas que envolvem a produção e recepção desses discursos. Aqui são

novamente mencionados os *letramentos* e *multiletramentos* como práticas de linguagem que merecem destaque.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2018, p. 498)

Ainda que a pergunta mais importante seja sobre quais seriam os lugares ocupados pelos novos letramentos e multiletramentos no item Língua Portuguesa, também podemos questionar, já que se trata de um documento que rege a educação, sobre se um processo colaborativo não pode ser exemplo de multiletramento ou se as redes sociais não fazem parte da cultura digital. Posteriormente, o documento aborda os campos de atuação dentro da área de Língua Portuguesa. Conforme mencionamos anteriormente, iremos nos deter principalmente ao campo jornalístico-midiático, pois este interessa mais ao nosso objeto de pesquisa devido às menções ao termo *mídia* e seus derivados, e também ao artístico-literário, no qual termos relacionados também se fazem presentes, mas em menor proporção.

Assim, em Língua Portuguesa no Ensino Médio, a BNCC aprofunda a análise dos interesses do campo e da circulação dos textos. Itens que estão em questão aqui são liberdade de imprensa, direito à informação, relação entre informação e opinião, projetos editoriais independentes, análises publicitárias, dinâmicas de influenciadores digitais, estratégias de engajamento de empresas, entre outros, dando ênfase às práticas que têm lugar nas redes sociais. Alguns formatos são mencionados:

Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa. Fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes. Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. (BRASIL, 2018, p. 519)

Observamos, neste trecho do documento, a complexidade de abordar tantos gêneros especialmente no contexto das novas tecnologias digitais – um vlog cultural não pode ser uma crônica? É necessário diferenciar entre charge e charge digital? O que o documento demonstra

é a exigência de apropriação e domínio de diversas práticas de linguagens e produções, procurando exemplificar gêneros e subgêneros. De que maneira o professor de Língua Portuguesa estaria preparado para a tarefa? Retomaremos esta indagação mais à frente.

Destacamos os parâmetros para organização/progressão curriculares (BRASIL, 2018, p. 519-520) apontados no campo midiático:

- Possibilitar que, ao longo dos anos, os estudantes experimentem, de forma significativa, diferentes papéis envolvendo a circulação de informação e opinião: repórter, fotorrepórter, editor, comentarista, articulista, curador, leitor (que compartilha, comenta e avalia), crítico de produções culturais, booktuber, vlogger e outros.
- Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais ao longo dos três anos, buscando o equilíbrio entre os informativos, argumentativos e apreciativos, entre os mais complexos (documentários, reportagem multimidiática, ensaio etc.) e os menos complexos.
- Possibilitar que vivenciem processos colaborativos de apuração de fatos tidos como de relevância social, por meio de coberturas diretas, entrevistas, levantamentos de dados e afins e tratamento e divulgação de informações sobre esses fatos, utilizando ferramentas de escrita colaborativa e de curadoria e agregadores de conteúdos.
- Considerar produções que envolvam diferentes mídias, de forma que os jovens possam manipular editores de texto, foto, áudio, vídeo, infográfico e de outros tipos e explorar elementos e características das diferentes linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar, de forma a poder ampliar as possibilidades de análise e concretização de diferentes projetos enunciativos envolvendo a divulgação de relato de fatos ou atitude responsiva em relação aos relatos e opiniões em circulação.

A dimensão da importância da BNCC para a construção de projetos políticos pedagógicos e, conseqüentemente, para as práticas nas escolas, é inegável. O documento serve como o norte da bússola da educação brasileira. É o guia através do qual todas as escolas devem se orientar.

Mas será que o documento contempla as coordenadas necessárias para que o professor de Português trabalhe com as mídias? E teriam as escolas todos os recursos necessários para navegar neste *mar* de novos gêneros, subgêneros e práticas de comunicação? Novamente, pretendemos retomar estas indagações no terceiro capítulo.

Mencionamos anteriormente que nesta pesquisa propomos tratar da leitura das mídias na sala de aula. Conforme exposto no documento, há diversas mídias das quais os jovens devem se apropriar com autonomia durante seu percurso no Ensino Médio. Em que medida os Cursos de Licenciatura em Letras tratam dessas demandas? Os professores já estão “letrados” dentro das novas práticas de letramento e multiletramento? A BNCC oferece repertório suficiente para que o professor compreenda o que é esperado dele? O que é mídia? Como as lemos? Quais são as novas práticas de letramento? O que é multiletramento? Há espaço para tanto na sala de aula? Como ensinamos a ler uma mídia? São estes questionamentos que movem a nossa pesquisa e que, daqui para frente, pretendemos responder.

2 MÍDIAS E INTERMIDIALIDADE

2.1 O que é uma mídia?

O termo *medium* (meio), originado do latim, aparece no final do século XIX quando é introduzido nos Estados Unidos da América para se referir a três inventos específicos – o telégrafo, a fotografia e o rádio (ROJO e MOURA, 2019). A introdução do vocábulo à Língua Inglesa residiu na necessidade de classificar esses inventos de acordo com a sua propriedade de transmissão de mensagens entre pessoas distantes. A título de curiosidade, o neologismo se origina na associação dos médiuns espíritas – em forte popularidade na época – que também objetivavam a comunicação entre “seres” distantes. Surge, então, o termo *media*, plural do latim *medium*, como um conceito que põe em evidência a importância do meio como parte essencial para configurar a comunicação.

Tem sido praxe a classificação das mídias conforme a qualidade de seu suporte – popularmente, costuma-se dividi-las entre mídia impressa (jornais, livros, revistas), mídia digital (internet) e mídia eletrônica (TV, rádio). A separação passou a se tornar ultrapassada quando todas as mídias migram para o digital – digitalizamos o jornal impresso, temos o rádio e a TV no ambiente online, há o livro que se transforma em Kindle, os canais televisivos que foram trocados pela facilidade do streaming etc. Mas, parafraseando o primeiro capítulo da obra *Teorias da Comunicação* (2015), “de que mídia estamos falando”? Conforme Rojo e Moura (2019, p. 30), mídia é uma “palavra-ônibus em que cabem 48 significados sentados e 22 em pé”. Já que, originalmente,

o termo designava tanto aparelhos e dispositivos mecânicos e eletrônicos (telégrafo, rádio) quanto seus produtos (fotografia). Atualmente, a palavra é usada, com frequência, para designar também a imprensa, a grande imprensa, o jornalismo, o meio de comunicação, o veículo, em manchetes como, por exemplo:
 ‘Tragédia em Santa Maria segue nas manchetes da mídia internacional’ (O Globo, 28/1/2013);
 ‘Presidente reafirma que não vai regular mídias’ (O Globo, 6/5/2019);
 ‘Bolsonaro descarta regulação das mídias sociais’ (O Estado de S. Paulo, 6/5/2019).
 (ROJO e MOURA, 2019, p. 30-31).

Na Enciclopédia de Comunicação da Intercom¹⁰ (2010), mídia é definida como uma palavra para significar os meios de comunicação (instrumentos tecnológicos que tem por função propagar mensagens). Conforme a conceituação, a mídia pode ser entendida como um suporte

¹⁰ Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, entidade brasileira fundada em 1977, em São Paulo, que reúne os pesquisadores da área de Comunicação.

que estabelece uma interface, uma mediação entre emissor e receptor de uma mensagem quando a comunicação direta não é possível.

Ainda conforme a Enciclopédia, no campo das Ciências da Comunicação, as mídias são suportes técnicos de processos comunicativos que ocorrem dentro da cultura. Para as Teorias da Informação, o termo é definido como o canal – suporte material ou sensorial – que transmite as mensagens. Na esfera da Publicidade, a mídia pode se tratar dos veículos que são utilizados em uma campanha, da atividade profissional que planeja a mídia e a mensagem veiculada, assim como, da base física de registro das informações – papel, CD, DVD etc.

Esses modos de uso da palavra mídia aparecem todos, conforme demonstrado na tabela do capítulo anterior, dentro da BNCC. Vemos, no documento, o uso da mídia como veículo de informação, suporte físico, sinônimo de tecnologia digital, como um campo de atuação, sinônimo de imprensa e elemento de manifestação artística e cultural. É preciso comentarmos que o vocábulo é incomum na área de Letras, quando o termo que serve para representar o “meio” entre o conteúdo e o receptor é “texto”. E o texto sempre esteve associado ao livro, ao livro impresso.

Se por diversas vezes o termo mídia parece ser popularmente utilizado como sinônimo de comunicação, Martino (2016) aponta para a diferença epistemológica entre ambos. Apesar das relações semânticas construídas ao longo dos tempos, o autor adverte que falar em “teoria dos meios” não significa, necessariamente, falar em “teoria da comunicação”. Traços comuns, diferenças e sobreposições certamente são possíveis de alcançar, entretanto, num ambiente digital, a distinção entre os termos é necessária.

O termo “mídia”, neste caso, parece se referir, com pouca problematização, a um conjunto de “meios de comunicação”, de “massa” ou “digitais”, destacados sobretudo por se tratarem de dispositivos tecnológicos englobados, por vezes, em um âmbito institucional no qual “mídia” ganha também o significado de “empresa de comunicação”. Nas duas concepções, como aparato e como instituição, é possível observar a acentuação unilateral de uma dimensão que parece por vezes prescindir do humano e/ou do social como princípio, contexto e fim. (MARTINO, 2016, p. 5)

Martino atenta que, muitas vezes, os discursos da área de comunicação tendem a colocar a mídia como agente central das ações e condições de realização de fatos, perdendo a perspectiva de que a tecnologia – que, de fato, não é neutra – sempre condiz com as condições sociais de sua produção e existência. Ou seja, são sempre integradas às ações humanas, sem possibilidade real de autonomia.

Essa concepção ontológica da mídia demonstraria as relações semânticas oblíquas de sua concepção, pois responsabiliza o aparato tecnológico pelas ações humanas.

A ideia de que “tudo mudou” por conta das mídias digitais, tanto quanto sua correlata negativa, a perspectiva de que “nada mudou” apesar delas, tomam igualmente a mídia como elemento central, esvaziando o sentido da origem social de suas formas, linguagens e discursos. (MARTINO, 2016, p. 7)

Quanto à *comunicação*, embora seja possível rastrear a origem da palavra, a operacionalização desta como conceito é um processo muito mais complexo. Valeria, para Martino, não apenas questionar o significado do termo, mas quais são os tipos de fenômenos que conceituamos como *comunicação*.

a noção de “comunicação” está diretamente ligada ao conceito de “meios”, sobretudo por conta de décadas de estudos sobre os “meios de comunicação”, por outro lado as perguntas subjacentes a esse tipo de estudo – quais “meios”? Qual “comunicação”? Como relacioná-los? –, se observadas mais de perto, mostram que a aparente obviedade da relação não resiste a uma investigação mais elaborada sem exibir algumas de suas profundas contradições e assimetrias, presentes como tensão original nos fundamentos da área. (MARTINO, 2016, p. 16)

Em sua obra, *Modalidade das mídias II* (2021), Elleström aborda as mídias em sua relação com a comunicação humana. Embora discorde de diversas utilizações do termo, o pesquisador propõe que cada área o utiliza conforme suas necessidades. Dentro de uma perspectiva comunicacional, não seria produtiva a conceituação fragmentada, por isso, o autor conceitua os seguintes vocábulos, com os quais trabalharemos também: produto de mídia, modalidade das mídias, mídia técnica, mídia qualificada e mídia básica. Todos eles servem para delinear o complexo conceito de mídia.

O autor, no entanto, começa por simplificar esse conceito amplo que é a *mídia* quando apresenta as três entidades indispensáveis – também interconectadas – que estão num modelo de comunicação: algo sendo transferido; dois locais separados entre os quais a transferência ocorre; um estágio intermediário que torna a transferência possível. Sugere, então, a comunicação como um “valor cognitivo”, diferenciando-a de noções como “significado”, “significância” e “ideias” ou, ainda, “mensagem”:

[...] valor cognitivo deve ser entendido como uma noção muito abrangente, que apreende um significado vago, fragmentário, não desenvolvido, intuitivo, ambíguo, não conceitual e pragmaticamente orientado, relevante para uma ampla gama de tipos de mídia e situações comunicacionais. É importante enfatizar que, apesar de o valor cognitivo ser sempre o resultado de um trabalho mental, a cognição está incorporada e nem sempre é possível articular usando a linguagem. Conseqüentemente, a comunicação, de acordo com o modelo que proponho, não pode ser reduzida apenas à comunicação de significado verbal ou verbalizável. (ELLESTRÖM, 2021, p. 13)

A utilização do termo *mídia* parece ter destaque quando as teorias da comunicação passam a estudar a *cultura de massas*. Santaella (2003) irá abordar seis eras culturais quando propõe o conceito *cultura das mídias*, listando, cronologicamente: a cultura do oral, a cultura

da escrita, a cultura do impresso, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. A mudança principal entre os listados se dá tanto nas linguagens como nas mídias de que se valem (ROJO e MOURA, 2019). Em *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação* (2013), Santaella acrescenta a era contemporânea, da cultura ubíqua, que diz respeito sobretudo às práticas com os smartphones, quando estamos o tempo todo conectados a diferentes meios de comunicação. Lembramos que a expressão *cultura das mídias* é utilizada na BNCC, sem referências feita a autora.

Santaella enfatiza os meios de comunicação como canais de transmissão de informação que vão desde o aparelho fonador humano até às redes digitais atuais; e defende uma diferenciação primordial entre a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura virtual. Na primeira, não há escolhas de consumo – os canais de comunicação, conforme seus interesses, reproduziam através das mídias um discurso para as massas que ficavam à sua mercê. A cultura das mídias surge quando as tecnologias, equipamentos e linguagens criadas propiciam escolha, ou seja, um consumo individualizado que se opõe ao consumo massivo. São esses processos comunicativos constitutivos de uma cultura das mídias, pois “foram eles que nos arrancaram da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar” (SANTAELLA, 2003, p. 27). Esses meios preparam a sensibilidade dos usuários para a chegada da cultura digital – fragmentada, dispersa, alinear e individualizada.

Vale destaque a proposição da autora quanto ao avanço dessas eras: mudanças sociais e culturais não ocorrem pelo aparecimento de novas tecnologias ou novos meios de comunicação, mas *propiciam* novas maneiras de circulação e controle de mensagens e linguagens, podendo, conseqüentemente, influenciar mudanças culturais. Isso equivale dizer que veículos são meros canais tecnológicos que não possuiriam sentido se não fossem as mensagens que são neles configuradas (SANTAELLA, 2003).

As mídias, portanto, tendem a se comportarem como redes que, mesmo interligadas, possuem características e funções que lhes são específicas. Como mostra Santaella (2003), o surgimento de uma nova mídia não substitui outra, mas redimensiona suas funções. Novas mídias sugerem, portanto, a redefinição de funções das mídias anteriores. De qualquer forma, há sempre um trânsito entre uma mídia e outra, e nunca uma barreira imposta.

O que se pretende demonstrar aí é que o trânsito de mídia a mídia não se interrompe dentro da esfera exclusiva da cultura das mídias, mas pode fazer alcançar o flanco para dentro das formas eruditas de cultura. Quantos livros não se tornaram best-sellers devido a um filme? E, no Brasil, devido a uma novela de TV? E, quando partes de um balé ou concerto são televisionados, quantas pessoas não vão ao concerto ou balé porque foram estimuladas pela TV? Ou o contrário, quantos não veem um concerto

pela TV porque já o viram ao vivo? Quantos discos ou fitas são vendidos em quantidades, depois de um concerto ou show? (SANTAELLA, 2003, p. 38)

Essa ideia de trânsito entre as mídias é importante para o trabalho com as mídias na Educação Básica. O conceito de remediação, de Jay David Bolter e Richard Grusin (1999), aproxima-se desse entendimento, ao propor que as mídias incorporam características umas das outras ou tomam para si antigas funções. É assim que podemos entender as “novas mídias”, como meios que preenchem funções que satisfaçam as necessidades humanas. Uma carta impressa e uma mensagem enviada pelo celular guardam semelhanças e diferenças ao exercerem uma função muito próxima, assim como um youtuber pode exercer o papel de um cronista.

Por fim, é a cultura em si que, de forma geral, a cultura das mídias consegue fazer circular. Coloca-a em ação e aumenta o intercâmbio cultural de mídia para mídia. A proliferação das mídias sempre ocorre a partir do reaproveitamento de outras mídias que já existem. Há sempre um intercâmbio de códigos, signos e recursos que pode, inclusive, desembocar em novas configurações midiáticas. Essa união indica que há uma troca, um movimento e um reaproveitamento contínuo de uma mídia para outra. Nesse universo movido à linguagem, parece ser natural que todas as culturas não apenas comuniquem, mas se comuniquem entre si.

As mídias estão nas mais diferentes esferas da vida humana e, cada vez mais, nossas práticas têm sido midiadas por máquinas e tecnologias. Seja na televisão que assistimos, no canal do Youtube, na maneira que gesticulamos, no jornal lido domingo de manhã, na comunicação que realizamos, na conversa de Whatsapp, no *story* do Instagram, no e-mail enviado. Tudo é um “meio” pelo qual a comunicação perpassa. Vivemos essa troca de experiências através das nossas capacidades físicas, ou de dispositivos externos, sejam modernos ou tradicionais. Sua aprendizagem e articulação é chave para compreender a própria interação humana (ELESTRÖM, 2021).

Mencionamos anteriormente que, dentro da BNCC, a palavra mídia aparece 202 vezes. Acreditamos que, conforme o campo de atuação, cada área se apropria do termo conforme aquilo que faz sentido para a construção do seu conhecimento específico. Mas, diante da grande recorrência do seu uso e derivados, é inegável que as mídias possuam espaço na BNCC e que devam, portanto, serem estudadas com seriedade para que seja possível sua apropriação e aplicabilidade no campo da educação.

Neste momento, retomamos Elleström (2021), para compreender essas relações e partirmos para uma análise mais profunda quanto às propriedades das mídias. Em concordância com Santaella, o pesquisador sueco defende que podemos entender as mídias como ferramentas

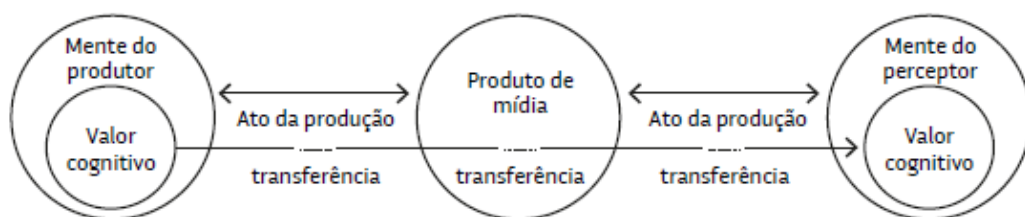
constituídas por recursos que se inter-relacionam. Dessa forma, toda e qualquer mídia é multimodal e intermediática, pois se constitui de recursos que só podem ser completamente compreendidos quando os relacionamos com outro tipo de mídia. Assim, uma mídia sempre compartilha algum recurso básico com outra mídia com a qual se inter-relaciona.

Um romance em livro impresso é, por exemplo, composto de palavras – linguagem verbal escrita – e é o que dele esperamos quando sabemos do que se trata. No entanto, ele traz imagens não verbais na capa e/ou seu interior, recursos gráficos (como variações de fontes e serifas) e, ainda, pode trazer fotografias ou ilustrações. Além disso, o alcance ao seu significado pode envolver, além da atenção a esses recursos, outras mídias extratextuais, como músicas, filmes ou publicações em redes sociais relacionadas.

Diante do amplo emprego do termo *mídia* e desconsiderando a busca de uma conceituação que abrange todas as diversas noções e usos da palavra, Elleström opta por circunscrever um conceito aplicável à comunicação humana através da construção de um modelo – um amálgama de vários conceitos que se conectam em profundidade para, assim, alcançar os diversos usos inter-relacionados da terminologia do campo da comunicação humana, que se espalha por todas as outras esferas da vida e dos campos do saber.

A primeira definição que destacamos de sua obra são os *produtos de mídia*. Para compreendê-la, é necessário ter em mente a ideia da comunicação como transferência de valor cognitivo, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 4 – Modelo de comunicação centrado nas mídias



Fonte: Elleström, 2021, p. 31.

A comunicação é geralmente interpretada como vinda de duas pessoas, mas o autor prefere desconstruir essa ideia. Devemos, em vez disso, pensar nessa troca a partir de dois *locais* capazes de conter “valor cognitivo”.

Minha sugestão é usar os termos “mente do produtor” e “mente do perceptor” para se referir aos lugares mentais em que o valor cognitivo aparece. Primeiro, existem certas configurações mentais na mente do produtor e, em seguida, após a transferência comunicativa, existem configurações mentais na mente do perceptor que são pelo

menos remotamente semelhantes às da mente do produtor (ELLESTRÖM, 2021, p. 25).

Por *mente*, devemos conceber uma forma de *consciência*, que se origina no cérebro humano e que se manifesta em pensamento, emoção, corpo, raciocínio, percepção, vontade, julgamento, memória e imaginação – abrangendo, portanto, tudo que envolve a mente. Por *cognição*, devemos pensar em todos os processos mentais que são envolvidos nessa compreensão – pensar, lembrar, resolver problemas, julgar e lidar.

Assim, essas duas primeiras entidades estão profundamente incorporadas em experiências do corpo. Já a terceira entidade de comunicação, esse “estágio intermediário” de transferência que liga as duas mentes entre si é, de alguma maneira, sempre material; pois, constitui fenômenos físicos que conectam duas mentes em termos de uma transferência de valor cognitivo, logo, é necessário entendê-la como “uma materialidade capaz de provocar certas respostas mentais” (ELLESTRÖM, 2021, p. 26).

Desta discussão, Elleström propõe o *produto de mídia* como o termo adequado para falarmos desse estágio que permite que o valor cognitivo da mente de um produtor seja transferível para a de um perceptor. Esses produtos de mídia materializam de alguma forma o espaço de transferência. Quando gesticulamos, o produto de mídia “acontece” através do nosso corpo, e corpos, segundo o autor, “podem muito bem ser utilizados como instrumentos para a transferência de valor cognitivo, eles têm potencial para realizar a função de produtos de mídia” (ELLESTRÖM, 2021, p. 27)

Logo, o produto de mídia deve ser entendido como uma função, possibilitando que qualquer existência material possa ser usada como um produto – isso inclui, para além dos objetos, todos os tipos de fenômenos físicos que podem ser captados pelos sentidos humanos.

há infinitas formas de objetos físicos, fenômenos e ações que podem funcionar como produtos de mídia, dado que são identificados em situações e ambientes que estimulam a interpretação em termos de comunicação. Isso inclui cutucadas, piscadas, tossidas, refeições, cerimônias, decorações, roupas, penteados e maquiagem. Além disso, cães, garrafas de vinho e carros de determinadas marcas, tipos e modelos podem funcionar como produtos de mídia para comunicar a adesão a certos valores ou simplesmente demonstrar riqueza, por exemplo. (ELLESTRÖM, 2021, p. 28).

O produto de mídia é, portanto, primeiramente desencadeado pela mente de um produtor, pode-se afirmar que é por ela que os produtos são produzidos. Elleström percebe que essa criação não ocorre obrigatoriamente num plano material – canções gravadas, impressões digitais são exemplos mencionados. Diante dessas propriedades, não se faz necessário a diferenciação de evidências físicas entre o que são e o que não são produtos de mídia reais. O que parece primordial é a compreensão das propriedades que conferem a função de produto de

mídia a estas existenciais físicas. A transferência de valor cognitivo é, invariavelmente, essencial na compreensão destes produtos.

Assim, produtos de mídia são entidades culturais que dependem da práxis social; esses produtos e suas características básicas são unidades delimitadas (em maior ou menor grau) formadas por atenção seletiva (normalmente compartilhadas) em áreas da comunicação sensorialmente perceptíveis que são relevantes para se atingir a comunicação em certo contexto. Isso significa que não existe uma entidade que seja um produto de mídia “como tal”. Defendo que nem mesmo um texto escrito é um produto de mídia por si só; é somente quando uma entidade realiza a função de transportar valor cognitivo entre mentes que podemos conceituá-la como produto de mídia. (ELLESTRÖM, 2021, p. 28)

Essa transferência não possui valor material – é, no entanto, uma transferência mental com auxílio da materialidade. Compara-se ao teletransporte, uma transferência que não utiliza campo intermediário. Entretanto, como ela depende do produto de mídia, pode-se dizer que ela ocorre “através” dele (ELLESTRÖM, 2021, p. 35). Assim, não se deve configurar o produto de mídia como um espaço neutro. A ideia é compreender que existe uma cadeia de interações que envolve tudo que existe entre a mente do produtor, o produto de mídia e a mente do perceptor – através da qual o valor cognitivo transcorre.

Diversos termos utilizados na BNCC como exemplos de gêneros, mídias e tecnologias são, por conseguinte, produtos de mídia. Em vez da distinção entre, por exemplo, um texto específico (o romance *Ao pó*, de Morgana Kretzmann), uma canção (*It's America*, de Childish Gambino), e um filme (*Paterson*, de Jim Jarmusch) – e não são também textos? – todos os três podem ser entendidos como produtos de mídia. O modelo de Elleström, assim, se coloca como uma espécie de linguagem interdisciplinar. Já os “novos gêneros”, como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, vlog, videominuto, political remix, tutorias em vídeo, são, conforme essa proposta, tipos de mídia qualificada, como mostraremos no subcapítulo seguinte.

Para atingirmos este campo com mais acurácia, precisamos estar atentos a todo o processo da comunicação, do material ao mental – o que significa entender as formas culturais como atos de comunicação. Compreender essas propriedades significa identificar fenômenos do mundo – trata-se de olhar para milhares de anos da comunicação humana, para a hereditariedade dessa comunicação, para seus aspectos culturais e as experiências atuais que a modificam. É a partir dessa necessidade que a abordagem de Elleström identifica quatro tipos de características básicas para todos os produtos de mídia, as quais ele nomeia como modalidade das mídias, são elas: modalidade material, espaçotemporal, sensorial semiótica. Cada uma dessas modalidades se apresenta em um ou mais modos – eis aí a definição de multimodalidade a partir da intermedialidade, como traremos adiante.

A primeira modalidade refere-se a todos os produtos de mídia terem propriedade material – podem ser sólidos ou não, orgânicos ou inorgânicos, ou terem outros traços compatíveis. Todos os produtos de mídia também possuem extensão espacial e/ou temporal, classificando a segunda modalidade em traços comparáveis – temporalidade, imobilidade, espacialidade etc. A terceira modalidade relaciona-se ao fato de que todo produto de mídia deve, obrigatoriamente, chegar à mente do perceptor por algum sentido, dando à percepção sensorial o cargo de denominador comum entre as modalidades sensoriais – os produtos de mídia podem ser vistos, ouvidos, tocados etc.

Quando falamos sobre a modalidade semiótica de um produto de mídia – quarta modalidade definida –, entendemos suas características como menos palpáveis do que as três primeiras, muito embora a modalidade semiótica derive das anteriores. As configurações sensoriais de um produto de mídia dependem da percepção do receptor, o qual deve compreender a transferência do valor cognitivo como signos.

Em outras palavras, os dados sensoriais percebidos não possuem significado até que sejam compreendidos como sendo representantes de algo através de uma interpretação inconsciente ou consciente. Isso quer dizer que todos os objetos e fenômenos que atuam como produtos de mídia possuem traços semióticos por definição. O esforço mais bem-sucedido para definir as formas básicas para criar significado em termos de signos é, de longe, a tricotomia fundamental de Charles Sanders Peirce – ícone, índice e símbolo. (ELLESTRÖM, 2021, p. 37)

A definição dos signos estabelecida por Pierce pressupõe um resultado de interpretação na mente do perceptor – o signo sempre representa algo para alguém (PIERCE, 1958 apud ELLESTRÖM, 2021), chamado de *interpretante*. A compreensão de Elleström acerca do valor cognitivo é um eficaz exemplo destes interpretantes que resultam na significação de Pierce. O produto de mídia passa a ser entendido pelo autor como um conjunto de signos que – diante de traços materiais, espaçotemporais e sensoriais inseridos num contexto – expressam objetos e criam interpretantes (valor cognitivo) na mente do perceptor.

A tricotomia ícone, índice e símbolo é reconhecida por Elleström como os principais traços da mídia dentro da modalidade semiótica,

o que quer dizer que nenhuma comunicação ocorre a menos que o valor cognitivo seja criado através de um dos três tipos de signo. Iconicidade, indicialidade e simbolicidade são indispensáveis para a semiose e funcionam devido à nossa capacidade de perceber semelhanças e proximidades e formar hábitos. (ELLESTRÖM, 2021, p. 38)

As modalidades das mídias são categorias de análise, que ajudam a compreender os produtos de mídia em suas especificidades básicas. Para os entendermos em suas funções, no

campo da comunicação humana, também é necessário analisar de que maneira os fatores que circundam esse modelo de comunicação também o moldam.

Conforme o autor, o produtor tem uma capacidade inata básica de perceber e interpretar qualidades de mídias e, para além disso, também possui uma tendência a criar um valor cognitivo que seja baseado em experiências e conhecimentos individuais, crenças, expectativas, preferências e valores próprios. Ou seja, diversas percepções do que a cultura molda e constrói no repertório do produtor estão inseridas no contexto desta mente ao criar valores. Do mesmo modo, o perceptor também vai interpretar os produtos de mídia não apenas a partir de seu conteúdo ou forma, mas também em vista dessas condições externas. Logo, o valor cognitivo que resulta dessa comunicação sofrerá efeito do valor cognitivo que foi armazenado na mente do perceptor antes da percepção do produto de mídia – o mesmo ocorre para a produção desse produto. Ou seja, para ler um produto de mídia, é necessário conhecer mais do que aquele conteúdo, mas também elementos do processo de mediação, a história daquela mídia, seu lugar e funcionamento na sociedade, sua função, seus efeitos, suas características e estratégias de comunicação. Vale-se daí, a importância do estudo das propriedades das mídias.

Além de considerarmos essencial a definição dos produtos de mídia – pensando especialmente em um contexto educacional, no qual definir e identificar um produto e suas propriedades me permite melhor lê-lo – também achamos necessária a definição das outras categorias apresentadas por Elleström, começando por *mídias técnicas de exposição*.

Elleström se apoia no termo “técnico” derivado do grego *techne* como “a habilidade prática e os métodos empregados na produção de algo” (ELLESTRÖM, 2021, p. 57). Portanto, a nomenclatura *mídia técnica de exposição* sugere entidades que realizam os produtos de mídia como um mediador da comunicação. Seria qualquer objeto, fenômeno físico ou corpo que colocasse em exposição as configurações sensoriais de um produto de mídia. Dessa forma, quando a BNCC se apropria do termo mídia como um suporte material, estaria se referindo a uma mídia técnica de exposição que transfere um produto de mídia carregado de valor cognitivo.

Mas como separar a dança (produto de mídia) da dançarina (mídia técnica de reprodução)? A distinção feita entre os termos é de ordem teórica, não se referindo a duas entidades materiais diferentes. A mídia técnica física funciona como pré-requisito para a existência do produto de mídia, desde que haja uma situação comunicativa. Ambos funcionam em interdependência mútua.

Pela mesma razão, um disco rígido de computador – um dispositivo para armazenamento – não costuma ser uma mídia técnica no sentido que enfatizo aqui. A

câmera de vídeo é, parcialmente, uma ferramenta para produção e, parcialmente, um dispositivo para a realização de produtos de mídia (se incluir uma tela para exibição de filme), logo, pode ser geralmente considerada uma mídia técnica de exposição. Um violão, que pode produzir e realizar sons musicais simultaneamente, também costuma funcionar como mídia técnica de exposição, se considerarmos suas extensões imediatas na forma de ondas sonoras. Algumas existências físicas, como tinta no papel, podem armazenar e expor configurações sensoriais e, assim, funcionar como mídia técnica, se estiverem presentes em situações comunicativas. (ELLESTRÖM, 2021, p. 58-59)

O pesquisador avalia a dificuldade de, na linguagem cotidiana, diante da limitação da nossa comunicação, termos palavras suficientes para estas distinções. Tornam-se mais salientes os produtos de mídias mais comuns, os quais, portanto, recebem nomes e classificações. Um movimento de uma mão e um braço podem ser uma mídia técnica de exposição quando o gesto de ambos se direciona a um garçom configurando o pedido como um produto de mídia. Num mesmo contexto, um copo vazio pode também ser uma mídia técnica, mas realizaria qual produto? Mesmo que algumas respostas não sejam claras, sabe-se que o produto de mídia está lá, haja termo correto para mencioná-lo ou não.

A tese defendida pelo autor coloca em evidência esse processo comunicacional sógnico – há um momento pré-semiótico e um momento semiótico. Produtos de mídia, com seus traços (materiais, sensoriais, espaço-temporais), representam objetos e criam valores cognitivos na mente do perceptor, o qual forma uma significação. Elleström busca enfatizar a concepção semiótica da mídia, ou seja, a significação. Compreender as especificidades das mídias de nada vale se não for para alcançarmos os significados dos produtos de mídia.

Para seguir a análise dessas propriedades e processos midiáticos, não podemos separar por completo *comunicação padrão* de *comunicação multimodal e intermediária*. É indispensável que estudemos a mediação e as modalidades das mídias – e as suas variantes, intermedialidade, multimodalidade, transmedialidade – para alcançar a compreensão dos produtos de mídia em sua complexidade sógnica. Dessa forma, a intermedialidade, como o estudo tanto da mediação quanto das relações entre as mídias, é o caminho a ser empregado na busca destas complexidades sobre todos os tipos de comunicação.

Conforme aponta Domingos (2020), analisar fenômenos intermediais implica uma aproximação do sentido das mídias enquanto *textos*, permitindo-nos uma compreensão maior sobre a complexidade dos atos de comunicação. Voltamos ao capítulo anterior: não é este o leitor competente?

2.2 Intermidialidade: as relações entre as mídias

Dentro das tendências nos estudos sobre midialidade, nota-se pesquisas que não se apropriam corretamente do conceito de mídia (Elleström, 2021). Este primeiro passo, consideramos essencial e alcançado no subcapítulo anterior. Outra dificuldade no estudo do campo refere-se à compreensão das mídias através de conceitos desenvolvidos para a análise da linguagem. Muitas pesquisas no Ocidente possuem uma forte tendência a avaliar todos os tipos de comunicação sob termos da linguagem, ameaçando a compreensão transdisciplinar das propriedades das mídias (ELLESTROM, 2021). Ainda, o uso de dicotomias equivocadas e ambíguas como “texto” e “imagem”, ou “mídia verbal” e “mídia visual” na descrição da natureza das mídias permanecem sendo usados por pesquisadores da área.

Diante de nosso entendimento da mídia, em sentido amplo, como um fenômeno da comunicação humana, consideramos essencial, ainda, a definição clara dos termos *multimodalidade* e *intermidialidade*. Ao adentrar estes campos, torna-se necessário separar *mídia*, *modalidade* e *modo* a fim de que suas relações se tornem precisas.

As mídias são tão similares quanto diferentes, portanto, a comparação entre elas não é tão simples e nem pode ser realizada de qualquer forma. Para fazê-la, é preciso ter em mente quais aspectos são relevantes para essa comparação e como eles se relacionam entre si. O modelo proposto por Elleström se atém às modalidades de mídias – tipos de traços de mídias – como pilares indispensáveis para todas as formas de mídias estabelecidas, como já mostramos no subcapítulo anterior. Busca-se uma comparação que vá além da mera distinção de relações intermidiais, mas que relacione qualidades e aspectos básicos comuns das mídias, integrando fisicalidade, percepção e cognição. Retomamos, mais profundamente, a definição do autor de modalidade material, modalidade espaço-temporal, modalidade sensorial e modalidade semiótica.

As modalidades se referem a *tipos de traços* comuns a todos os produtos de mídias. Já, para tratarmos dos modos, nos referiríamos a *traços específicos* de certos produtos de mídias ou tipos de produtos de mídia. Portanto, nas palavras do autor, “*modalidade de mídias* são categorias de traços básicos de mídias, e *modos de modalidades de mídias* (ou, simplesmente, *modos de mídias* ou *modos de modalidades*) são os traços básicos das mídias”. (ELLESTRÖM, 2021, p. 76). Temos, portanto, quatro modalidades de mídias e quatro tipos de modos básicos de mídias.

As três primeiras modalidades – material, sensorial e espaço-temporal – são definidas como pré-semióticas, pois são percebidas antes da compreensão do valor cognitivo que a mídia transfere,

Ou seja, são pré-semióticas porque atuam na mediação – transferência de ‘algo’ através da mídia – antes da representação, quer dizer, da ‘leitura’, em sentido lato, do conteúdo (valor cognitivo) que está sendo mediado (DOMINGOS, 2020, p. 19).

A modalidade material, como o próprio nome diz, é relacionada à matéria que compõe a mídia, ou seja, avalia suas dimensões (bidimensional, tridimensional, por exemplo); avalia se é orgânica ou inorgânica – um gesto motor é um produto orgânico, enquanto um manequim não. Em alusão à Física, podemos também pensar em quatro estados da matéria – um produto de mídia pode ser sólido, em forma de líquido, gasoso ou em plasma. Uma placa de trânsito, uma pintura líquida, ondas sonoras e o plasma da televisão são exemplos citados.

Já a espaço-temporal diz respeito a forma como a mídia se relaciona no âmbito espaço-tempo, ou seja, enquanto uma escultura necessita que a contornemos para perceber seu todo, um ícone gráfico no papel pode ser lido a partir de um único golpe de vista. Enquanto lemos um romance, nossos olhos se movem no papel, já o filme na tela se move diante dos nossos olhos.

A modalidade sensorial está relacionada a quais sentidos usamos para perceber o produto de mídia. Todos eles possuem propriedades sensoriais, pois utilizamos ao menos um dos nossos cinco sentidos para percebê-los. Sua existência depende desta percepção. Anúncios, gestos, filmes e sites seriam, por exemplo, percebidos pelo modo visível; músicas, instrumentos, poesias recitadas são percebidos pelo auditivo; o sabor de uma refeição está no modo do paladar; a comunicação dada na superfície de um presente se relaciona ao modo do tato; o cheiro de um perfume pode ser uma comunicação percebida pelo modo do olfato. Podemos adicionar ainda outros sentidos humanos como a interocepção (sentir o estado interno do corpo) e a propriocepção (sentir o próprio corpo em movimento).

Uma pessoa que fisicamente faz outra perder o equilíbrio por meio de um empurrão pode comunicar uma ameaça, o que é percebido pela visão e o tato, mas também pela propriocepção do perceptor – o corpo do perceptor, nesse caso, constitui o produto de mídia. (ELLESTRÖM, 2021, p. 81-82)

As três primeiras modalidades se relacionam entre si, pois mesmo que diferentes, funcionam em conjunto: é necessário que a existência física esteja presente em um espaço e/ou tempo e que seja perceptível por algum de nossos sentidos (a interpretação inicia na percepção). A quarta modalidade, a semiótica, se baseia em Pierce para atender ao processo pelo qual

objetos (pessoas, seres, coisas etc.) são representados entre três categorias: simbólica (descrição), indexical (indicação) e icônica (ilustração). Ou seja, na relação das três primeiras modalidades, deve-se criar um significado por meio de signos – a modalidade semiótica. Afinal, se elas não representassem nada, não teriam função comunicativa.

Isso conclui as modalidades material, espaçotemporal, sensorial e semiótica. A definição de um produto de mídia como uma entidade intermediária que permite a transferência de valor cognitivo da mente de um produtor para a de um perceptor, onde uma esfera virtual é criada, acarreta que nenhum produto ou tipo de mídia pode existir a menos que eles tenham, pelo menos, um modo de cada modalidade. (ELLESTRÖM, 2021, p. 77)

As modalidades poderiam ser entendidas, portanto, como categorias de modos de mídias relacionados comuns a todos os produtos de mídias. Seriam, portanto, traços *básicos* já que todo produto de mídia possui traços de todas as quatro modalidades. Cada produto de mídia específico será percebido por, ao menos, um modo material, um modo espaçotemporal, um modo sensorial e um modo semiótico. Os produtos de mídia são, dessa forma, construídos sobre as quatro modalidades de mídias.

Assim, se as *modalidades* são as quatro categorias essenciais aos traços de mídias, os *modos* são traços de mídias específicos categorizados em modalidades, “são condições necessárias para que qualquer produto de mídia seja percebido no mundo exterior por uma mídia técnica de exposição e, conseqüentemente, para que qualquer comunicação seja possível” (ELLESTRÖM, 2021, p. 78).

São nessas associações que percebemos que, a partir do enquadramento teórico, torna-se possível identificar semelhanças e diferenças básicas de mídia com uma base firme para entender, descrever e interpretar as mais elementares, e inúmeras, inter-relações de mídias.

O conceito de modalidades de mídias que apresentei aqui apoia, grosso modo, as ideias de que as mídias sempre contêm outras mídias (MCLUHAN, 1994 [1964], p. 8, 305) e de que as mídias são sempre mistas: “a própria noção de uma mídia e de mediação já implica alguma mistura de elementos sensoriais, perceptivos e semióticos” (MITCHELL, 2005, p. 257, 260; 215, 350; cf. MITCHELL, 1994, p. 95). Entretanto, o conceito de modalidades de mídias também justifica em alguns aspectos, a maneira como as mídias estão sempre entre laçadas entre si, e como as mídias não podem ser contidas umas por outras ou misturadas entre si: diferentes mídias necessariamente compartilham as quatro modalidades básicas, mas possuem apenas parte dos modos dessas modalidades, ou até mesmo nada, em comum. Existem, portanto, semelhanças e diferenças entre as mídias, e todas elas são mistas, ou multimodais, de maneiras diferentes. (ELLESTRÖM, 2021, p. 87)

A multimodalidade passa a ser compreendida a partir do quadro proposto, através da análise de traços específicos, delimitando o conceito comum de “muitos modos midiáticos”. Ao possuir vários modos da mesma ou de diferentes modalidades, um produto de mídia pode ser avaliado como multimodal. É nesse sentido que Elleström (2021) entende que todas as mídias são de alguma forma multimodais, porque dificilmente se constroem a partir de apenas um

modo em cada modalidade, pois os tipos de mídia constroem-se a partir da fusão de diferentes tipos básicos. Um produto de mídia pode possuir o modo sólido e o modo líquido, sendo materialmente multimodal. Pode apresentar fotografias bidimensionais e sons temporais, tornando-se espaçotemporalmente multimodal. Um videoclipe que depende tanto da visão quanto da audição é sensorialmente multimodal. Um anúncio publicitário que forme valor cognitivo por meio de índices, ícones e símbolos torna-se semioticamente multimodal – multissemiótico. Todas essas terminologias integram um conjunto de categorias de análise, que ajudam a compreender os produtos de mídia em toda a sua complexidade.

Assim, retomando alguns termos da BNCC para fins de esclarecimento, a *multimídia* trazida pelo documento como um fenômeno da cultura da convergência seria um tipo de mídia multimodal, ou seja, que possui múltiplos modos em uma ou mais de suas modalidades. Em sua origem etimológica, *multimídia* provém do latim e é composto por *multus* que significa múltiplos, ou em grande quantidade, e *mediu*, que significa meio ou centro. Poderia ser traduzida, portanto, como “múltiplos meios”, sendo utilizado por teóricos como a combinação de mídias, entretanto, vemos como a combinação de diferentes modos das modalidades. Já a *multissemiiose*, também apresentada no documento, não seria um sinônimo de multimodalidade como a BNCC explica, mas, sim, a multimodalidade na quarta modalidade definida por Elleström, a modalidade semiótica.

Identificamos, dessa forma, um mapeamento dos traços básicos dos produtos de mídia através dessa estrutura conceitual das modalidades de mídia. É uma combinação específica de modos em cada uma das modalidades que forma cada produto de mídia, o que significa dizer que “vários produtos de mídia compartilham, de várias maneiras, traços básicos de mídia, ou modos de modalidade, com outros produtos de mídia” (ELLESTRÖM, 2018, p. 6).

Elleström conversa com McLuhan (1994 apud ELLESTRÖM, 2021) para esclarecer que, ao falar de modalidades de mídias, este conceito se apoia na ideia essencial de que uma mídia sempre contém outra(s) mídia(s). Ou então, na ideia de que mídias são sempre mistas ou que estão, se não contidas uma em outra, emaranhadas entre si.

A categorização dos produtos de mídia conforme os modos de suas modalidades torna-se essencial para a compreensão do significado e das propriedades desses fenômenos quando eles cada vez mais se imiscuem. Separar as mídias em categorias faz-se necessário para o entendimento de suas fronteiras. Mas essa categorização implica avançar a percepção das mídias também como fenômenos do mundo. Logo, se a comunicação midiática passa de geração em geração, seus aspectos culturais, hereditários e a própria experiência do indivíduo

devem ser levados em consideração. Não podemos, de forma alguma, separar o produto de mídia da sua práxis social. Ele é, necessariamente, uma entidade cultural.

Há, em cada produto de mídia, apesar de suas relações com outras mídias, uma unicidade que lhe é própria. Diante da necessidade humana de categorizar as coisas “caso contrário, não seríamos capazes de transitar no mundo ou de nos comunicar de forma eficiente” (ELLESTRÖM, 2018, p. 7), os produtos de mídia possuem também essa classificação geral.

A distinção de modalidades auxilia o entendimento das diferenças e semelhanças das mídias. Mas essas categorizações nem sempre são suficientes para traçarmos as fronteiras adequadamente, pois há “diferentes tipos de fronteiras de mídias e, portanto, diferentes tipos de categorias de mídias” (ELLESTRÖM, 2018, p. 7). Torna-se necessária a conceituação de duas noções complementares: tipos de mídias básicas e tipos de mídias qualificadas.

Quando vamos analisar um produto de mídia “música”, por exemplo, podemos nos ater às suas quatro modalidades. No quesito material, a música se constitui por ondas sonoras transmitidas a partir da sua mídia técnica – ou seja, o instrumento ou dispositivo capaz de reproduz a mídia *música*. Essa mídia técnica faz a mediação da música a partir da temporalidade, pois a música não se dimensiona espacialmente, mas a partir do tempo, da duração, do ritmo. Sua percepção sensorial – terceira modalidade – ocorre por meio da audição. Já a semiose depende da música em questão, pois é necessário interpretá-la para definir de que modo ela representa objetos reconhecíveis para criar significado – a música é compreendida, a partir da semiótica, como uma representação icônica, enquanto a canção (as palavras) representa primariamente através de símbolos.

Uma música instrumental, por exemplo, instaura diferentes modos de representação na mente do perceptor em relação a uma música cantada. Em interação com a linguagem verbal, os modos de representação mudam, muitas vezes o simbólico sobrepondo-se ao icônico. Certamente as diferenças são ainda mais complexas. Uma mesma música, digamos de cunho social, tocada em um show ao vivo, teria as mesmas classificações do que quando tocada em um protesto político? Se a música e a canção são as mesmas, assim como o intérprete, o que muda?

Um consagrado violinista norte-americano, Joshua Bell, realizou em 2007¹¹ uma performance gratuita na estação do metrô L’Efant Plaza, em Washington. Um ingresso num acento razoável para o show do artista custava, na época, por volta de U\$100, e seus shows lotavam. Na estação, incógnito, o artista apresentou seu recital de seis melodias ao longo de 43

¹¹ Dados informados na Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u70123.shtml> Acesso em: 29 out. 2021.

minutos. Sete pessoas interromperam o seu percurso para ouvi-lo e 27 fizeram alguma doação, arrecadando U\$32,17. Se os produtos de mídia – o recital – eram os mesmos, o que explica a diferença da reação do público? Temos mídias diferentes no palco e no metrô?

Para compreendermos essas diferenças – e lermos cada produto de mídia em sua complexidade – Elleström instituiu mais uma categoria de tipos de mídia, que dá conta de “qualificar” similaridades e diferenças, levando em consideração critérios que ultrapassam as modalidades das mídias básicas. O olhar volta-se para todos os aspectos presentes durante a produção de um produto de mídia, sua avaliação histórica, suas funções em um determinado momento e contexto sociocultural. Chegamos, assim, ao conceito de mídia qualificada – mais fluída que a mídia básica, pois seus limites são muito mais modificáveis e até ambivalentes. Podemos incluir aqui não só a música, mas pinturas, programas de televisão, artes plásticas e visuais, documentários, filmes, notícias etc. Por mais que possuam certa estabilidade das mídias básicas, seus aspectos qualificadores, não, de um lado, porque a cultura é movente, de outro, porque novas tecnologias e necessidades humanas modificam os meios de comunicação.

Elleström define estas configurações que qualificam as mídias como operacionais e contextuais. “Uma leitura de um poema que soa razoavelmente parecido com o tom de um discurso normal é, geralmente, considerada literatura, ao passo que uma performance cantada do mesmo poema é considerada música” (ELLESTRÖM, 2021, p. 110). As variantes da performance entre o literário e o musical dependem dos fatores operacionais e contextuais, classificando-as como mídias qualificadas. As fronteiras entre imagens estáticas e imagens em movimento, entretanto, são básicas, uma vez que as diferenciamos na modalidade espaçotemporal – enquanto a primeira é espacial, a outra é espacial e temporal. Dessa forma, compreende-se que os

tipos de mídias que são principalmente identificados por suas aparências modais são chamados de mídias básicas. A classificação das mídias básicas é relativamente estável. Mídias formadas culturalmente, como formas de arte que dependem também de aspectos qualificadores são chamadas de mídias qualificadas. A classificação das mídias qualificadas é relativamente instável. Isso quer dizer que as fronteiras das mídias podem ser mais fortes e mais fracas – ou, em outras palavras: as fronteiras das mídias podem ser entendidas como sendo tanto identificadas quanto construídas (ELLESTRÖM, 2018, p. 8)

Retomemos os termos: um tipo de mídia pode ser compreendido através das modalidades básica, já aqui descritas, com o acréscimo dos qualificadores (quando dependem e agem sob épocas e culturas), por exemplo, diferenciar uma dança clássica de uma contemporânea, já que ambas usam o corpo, o movimento e a música, exige mais do que a análise de suas modalidades. Um romance realista e um poema concreto podem ser exemplos

de tipos de mídia qualificada verbal, por exemplo, podendo mudar conforme os contextos em que se inserem. O que chamamos de gênero, subgênero, tipologia etc., no universo da Literatura, pode ser compreendido como tipos de mídia. Já o produto de mídia seria aquilo que poderíamos compreender como um texto específico, ou seja, a exemplo da literatura, o romance *Lavoura arcaica* ou o poema *Retrato*. Fica evidente, assim, que a intermidialidade, como proposta por Elleström, é uma espécie de linguagem interdisciplinar que permite o diálogo entre distintos campos do saber, sem os velhos desacordos entre texto, imagem etc.

Diante das fronteiras midiáticas e seus diferentes graus de interação, torna-se consequente o estudo das relações entre as mídias. É preciso lembrar da *midialidade* como toda relação das mídias com a comunicação, já a *intramidialidade* abrange relações entre mídias semelhantes; a *intermidialidade*, mídias diferentes. Dentro das fronteiras intermidiais, há no mínimo duas formas de se entender essas relações, tornando as categorias intramidialidade e intermidialidade amplas ou estreitas.

Em sentido amplo, a intramidialidade se refere à relação entre tipos de mídias básicas semelhantes; em sentido estrito, a intramidialidade corresponde à relação entre tipos de mídias qualificadas semelhantes. Já a intermidialidade em sentido amplo se refere às relações entre mídias qualificadas diferentes; no sentido estrito, a tipos de mídias básicas diferentes. Para simplificação, mantém-se as noções de intramidialidade e intermidialidade unidas, agrupando-as num sentido amplo e estrito.

A intramidialidade em sentido amplo (que se refere às relações entre tipos de mídias básicas semelhantes) pode ser agrupada com a intermidialidade em sentido estrito (que se refere às relações entre tipos de mídias básicas diferentes). A intramidialidade em sentido estrito (que se refere às relações entre tipos de mídias qualificadas semelhantes) pode ser agrupada com a intermidialidade em sentido amplo (que se refere às relações entre tipos de mídias qualificadas diferentes, incluindo aquelas que se baseiam em uma mesma mídia básica). (ELLESTRÖM, 2021, p. 118)

Irina Rajewsky (2012) corrobora com a discussão ao comentar sobre a diversidade de perspectivas teóricas sobre o tema. Entre as diferentes abordagens existentes, a autora declara que, em um olhar mais atento, é possível estabelecer um consenso na definição da intermidialidade em *sentido amplo*. Para o senso comum, o vocábulo refere-se às interações, relações e interferências entre as mídias, configurando o termo como flexível e genérico que abrange qualquer fenômeno que ocorra num espaço *entre* uma mídia e outra. Essas concepções trabalham sempre com delimitações de fronteiras.

Quando a intermidialidade no sentido restrito, Irina sugere três perspectivas: 1) no sentido restrito de transposição midiática: uma mídia específica que gera outra mídia através de uma transformação midiática, como o teatro evoluiu para o cinema; 2) no sentido restrito de

combinação de mídias: a presença de duas mídias distintas que estão articuladas, como a inserção de fotografias em um romance; 3) no sentido restrito de referências intermediárias: quando uma mídia faz referência ou evoca outra, em seus elementos, técnicas ou estrutura.

As relações intermídiais em sentido amplo, para Elleström, correspondem a produtos de mídias que pertencem a tipos de mídias qualificadas diferentes – isso não exclui casos com diferentes modos de modalidades. Quando vários tipos de mídias qualificadas estão baseados em modos de modalidade iguais, estes pertencem ao mesmo tipo de mídia básica, tendo inter-relações intermídiais em sentido amplo. A transgressão dessas fronteiras é relativamente fraca comparada a anterior.

Por exemplo, os dois tipos de mídia *poesia escrita* e *artigo acadêmico* são classificados de formas diferentes, ainda que ambos sejam normalmente entendidos como visuais, estáticos e constituídos, principalmente, por signos simbólicos em uma superfície plana e geralmente sólida. Embora a inter-relação entre a poesia escrita e o artigo acadêmico seja intermídiais em um sentido amplo, ela não é intermídiais em um sentido estrito. (ELLESTRÖM, 2021, p. 118-199)

Isso quer dizer que podemos perceber relações intermídiais de sentido estrito como uma forma de estabelecer certos “encontros” ou de identificar fronteiras entre diferentes tipos de mídias básicas. Mas no sentido amplo, trata-se de “inventar” ou até construir fronteiras entre mídias qualificadas diferentes que se baseiam em tipos de mídias básicas semelhantes. Para Rajewsky (2012), o conceito de fronteira é um pré-requisito para tratar desses cruzamentos, pois as práticas intermediárias sempre se fundam, de alguma forma, em fronteiras midiáticas e diferenças. Ressaltamos que esses mecanismos de classificação nem sempre são simples e evidentes, mas a separação dessas relações garante uma metodologia de estudo dessa complexa natureza que abrange o campo da intermídiaisidade. Concordamos com Rajewsky ao afirmar que o traçar dessas fronteiras é o que nos torna cientes “de como transcender ou subverter essas mesmas fronteiras, ou de como ressaltar sua presença, colocá-las a prova, ou mesmo dissolvê-las por inteiro” (RAJEWSKY, 2012, p. 71).

É necessário frisar que estamos falando sobre categorias de análise, que implicam na leitura e interpretação dos produtos de mídias – desde uma receita médica até um romance epistolar, ou seja, é o modo como observamos esse campo comunicacional a partir das relações entre as mídias. Pensar nas suas relações intermídiais no sentido estrito significa relacionar produtos de mídia que pertencem a tipos de mídias básicas diferentes, ou seja, estamos falando de tipos de mídia que se relacionam mesmo tendo diferentes modos de modalidade. Pensemos em uma placa de pare e o som de uma buzina. A complexidade dessa relação implica transgressão de fronteiras midiáticas.

Quando a BNCC traz ao seu leitor termos como *remediação* e *transmídia*, acreditamos que ela esteja se referindo a processos intermidiais. A remediação seria a passagem de um conteúdo – um valor cognitivo – de uma mídia multimodal para outra mídia de diferentes modalidades. Se esses são tipos de mídia básicas ou qualificadas, depende de seus tipos de traços específicos. Conforme mencionamos anteriormente, o termo foi cunhado por Bolter e Grusin (1999) para tratar das mídias que derivam, transformam e coexistem com mídias anteriores, pois a cada mídia nova que surge, o conjunto se reorganiza. Vale mencionar outros dois conceitos que surgem como estratégias da remediação: a imediação (quando o meio tenta estar invisível ao indivíduo, como um óculos 3D) e a hipermediação (quando o meio se torna visível e opaco, como um navegador de Web).

O processo de transmídia seria uma relação parecida com a transmidiação. Henry Jenkins (2009) é o primeiro a utilizar e discutir mais profundamente sua utilização – o conceito havia sido criado inicialmente por Marsha Kinder, em 1991, sendo aprofundado na publicação de Jenkins quando este elabora o conceito de *narrativa transmídia*. Para o autor, esta seria uma estética originada a partir da convergência das mídias; seria como, de modo simplificado, uma forma de contar histórias utilizando diversas mídias.

Para a BNCC, a transmídia é a passagem sucessiva de artefatos culturais e comerciais de uma para diversas mídias. Seriam os acontecimentos entre grandes fenômenos culturais, como a série *Harry Potter*, seguindo a conceituação de Henry Jenkins. Elementos pertencentes ao universo fictício foram aproveitados por diversos produtos de mídias: sites, filmes, outros livros, fanfictions, podcasts, músicas, documentários, jogos e tantos outros foram criados a partir da mídia qualificada que foi a série de livros. Trata-se, também, de um processo intermidial, de um tipo de mídia qualificada para, na maioria dos casos, outro tipo.

Lars Elleström (2021) compreende que existem três modos de interação entre as mídias: a integração, a tradução e transformação de mídias. Em nosso trabalho, nos atentamos tanto aos aspectos que dizem respeito às características das mídias – suas modalidades e suas categorias – quanto aos aspectos que envolvem a intermidialidade – as relações – sobretudo quanto à questão da transformação, a qual se separa em transmidiação e representação das mídias.

Uma possível inter-relação entre as artes tem sido debatida por estudiosos há séculos, mas, a partir da era dos meios de comunicação em massa, das mídias tecnológicas e digitais, o foco se estende para as mídias em geral. Segundo Elleström, aceitar a materialidade das artes que, como outras mídias, dependem de substâncias mediadoras foi um passo essencial. Assim, as artes, logo, as mídias, não devem ser isoladas, mas vistas como formas de mídia que são desenvolvidas esteticamente, envolvidas e agindo sobre o amplo campo da comunicação.

Em resumo, pode-se dizer que a ideia crucial do “inter” em intermedialidade é uma ponte, mas essa ponte está construída sobre o quê? Se todas as mídias fossem intrinsecamente diferentes, seria difícil encontrar quaisquer inter-relações entre elas; se elas fossem intrinsecamente semelhantes, seria igualmente difícil encontrar algo que ainda não estivesse inter-relacionado. Entretanto, mídias são tanto diferentes quanto semelhantes, e a intermedialidade deve ser compreendida como uma ponte que conecta as diferenças entre mídias e cujo alicerce são as semelhanças de mídia (ELLESTRÖM, 2021, p. 13)

Um dos tipos de transformação de mídia ocorre quando uma representa outra, proporcionando um fenômeno intermedial de representação, pois o objeto a que uma mídia se refere, representa outra mídia. Essa representação pode ser menos ou mais significativa para compreender o produto de mídia, como a descrição de um filme ou música ou fotografia em um romance. Já o outro fenômeno de transformação é a transmidiação, quando um produto de mídia, um poema, por exemplo, é transformado em outro, um videoclipe ou videopoema, por exemplo.

O nosso enfoque é compreender que a intermedialidade é “um modo de entender a comunicação, em seu sentido amplo, de forma mais complexa, observando o modo como as mídias se relacionam para construir significado” (DOMINGOS, 2020, p. 19). Isso quer dizer que muitas vezes é nessa interação – na comparação entre diferentes mídias – que entendemos suas especificidades. Por exemplo, as estratégias do suspense de um conto de Poe, construídas pelo narrador literário, podem ser mais bem compreendidas quando comparadas às estratégias fílmicas de construção de suspense de Hitchcock, erigidas pelo narrador fílmico, a câmera. Vejamos que levar um filme para uma aula de literatura pode adquirir outro sentido quando entendemos essa relação.

Através dessas relações, podemos analisar as mídias e suas relações pela perspectiva intermedial. *Capitu*, de Luís Fernando Carvalho, entendido como um produto de mídia do tipo (de mídia qualificada) minissérie de televisão, é analisado por Domingos (2020) em sua relação com o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, para mostrar como algumas qualidades do romance podem ser compreendidas a partir da minissérie, por exemplo, a referência à ópera, a parcialidade do narrador.

Dentro dos estudos de intermedialidade, quando duas mídias de modalidades semelhantes se relacionam – quando um texto verbal cita outro, por exemplo – ocorre uma interação intramedial. Não há uma transformação em si, uma adaptação, considerando que as modalidades das mídias permanecem as mesmas, há apenas certa interatividade entre ambas. Já quando mídias de diferentes modalidades interagem, estamos tratando de uma transmidiação

ou, então, representação. É o caso, por exemplo, das interações entre um romance e sua adaptação para o cinema.

As mídias se constituem e se definem enquanto se relacionam entre si. São suas semelhanças e diferenças que estabelecem suas delimitações. Conseguimos, com facilidade, encontrar o que se distingue entre uma minissérie televisiva e um romance em livro impresso. Mas, entre suas semelhanças, encontram-se questões materiais, sensoriais e espaçotemporais que nem sempre percebemos.

É nesse sentido que os fenômenos de intermedialidade são analisados, com a intenção de encontrar a significância das representações e das transformações de mídias e, assim, dos produtos de mídia. Seria possível, também, analisar a exemplo, o narrador. As escolhas dos adaptadores, como interpretações da obra, muitas vezes colocam luz sobre passagens que os leitores, no ato de leitura, não percebem, por estarem conectados à fábula e atentos às ações. ‘Enxergar’ o narrador nos quadrinhos, assim, faz perceber que ele é a única e parcial voz que escutamos, que tudo aquilo que ‘vemos’ da história nos é colocado diante dos olhos através de seu traço – um traço guiado por suas memórias. (DOMINGOS, 2020, p. 5)

É a partir deste tipo de relação que pretendemos propor a intermedialidade enquanto uma metodologia para a aprendizagem da leitura. Precisamos, ainda, abranger outro conceito-chave para este trabalho, o *multiletramento*, abordado no próximo capítulo. Compreender o multiletramento é essencial para a formação de um leitor *multiletrado* que não apenas identifique as características de uma narrativa verbal ao fim da leitura de um romance, mas que perceba que na série que ele assiste na TV há também alguém que narra, ou que a capa do livro também traz significado ao romance. Há também estratégias, tempo, espaço, recursos narrativos, características específicas da mídia, características em comuns com outras, e todo um vasto universo que precisa ser explorado.

No contexto tecnológico que estamos inseridos, não nos parece ter outro caminho além de repensar o conceito leitor – sempre tão colado ao universo da escrita. Talvez, em vez de culparmos as mídias e tecnologias pela defasagem do número de leitores – como indicamos na pesquisa apresentada no início do texto – seria melhor abraçarmos este vasto universo que se correlaciona entre si.

3 MÍDIAS, INTERMIDIALIDADE E LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1 Linguagens e suas tecnologias

A partir do fim da década de 80, na área da educação, os conceitos de *alfabetização* e *alfabetismo* entraram em contraste com o de *letramento*. Se os dois primeiros estão relacionados ao aprendizado do alfabeto e da utilização de seus códigos para a leitura e a escrita, o segundo não se refere, necessariamente, a saber ler e escrever, mas a uma espécie de competência.

Cunhou-se, na década de 1970, o termo (*an*)*alfabetismo funcional* a fim de classificar o analfabeto funcional como aquele que não consegue operar diante das práticas letradas de sua comunidade ainda que seja alfabetizado, quer dizer, mesmo que domine o alfabeto (ROJO e MOURA, 2019). Na primeira metade daquele século, apenas saber escrever o próprio nome era garantia de ser considerado alfabetizado. Já em 1958, a Unesco passou a incluir a ideia de que a leitura de enunciados do cotidiano também era necessária para a qualificação. Foi em 1978 que, então, foi implementada pelo órgão a noção de que a linguagem verbal precisa *funcionar* para o sujeito em suas práticas cotidianas para entender que ele seja alfabetizado.

Essa concepção mais prática que surge com o vocábulo *funcional* modificou a maneira pela qual a educação trabalha e verifica esses conceitos. O reconhecimento de que há competências e capacidades de leitura e escrita passou a integrar, por exemplo, descritores dessas práticas em avaliações educacionais, como PISA, SAEB e ENEM. A partir desse reconhecimento, surge, em 1980, o termo *letramento*, reconhecendo as variedades e diversidades de leitura e escrita (ROJO e MOURA, 2019).

Importado do termo inglês *literacy*, o *letramento* foi utilizado pela primeira vez no Brasil na tradução do livro de Mary Kato, *No mundo da escrita*, de 1986. Ele se relaciona ao conceito de que ser alguém *letrado* seria aquele “versado em letras” (ROJO e MOURA, 2019). Consoante Magda Soares, *letramento* se refere “ao estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Dessa forma, podemos dizer que estamos falando de uma prática imersa em um contexto social da linguagem.

Se estamos falando de práticas diversificadas, Rojo e Moura (2019) atentam para a necessidade de acrescentarmos um “s” ao vocábulo. Dessa forma, *letramentos* refere-se a todas as práticas letradas que envolvem campos mais avançados da alfabetização – habilidades e capacidades de compreensão, interpretação, leitura e produção de textos, por exemplo.

O uso do vocábulo é, muitas vezes, confundido com *alfabetização*. Isso porque em sua língua de origem *literacy* abrange tanto o conceito de *letramento* quanto *alfabetização*, podendo ser traduzido das duas formas, conforme seu contexto. Rojo e Moura (2019) explicam que a partir da chegada dos *novos estudos do letramento* (apud Street, 1984) ao Brasil, essa distinção fica mais clara.

Tanto Street (1985) quanto Kleiman (1995) definem as práticas letradas como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (na)alfabetismo. Práticas de letramento ou letradas é, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas. E tem-se de reconhecer que, dada sua variedade de contextos sociais e culturais, e de corrente multiplicidade de práticas, letramentos são legiões. (ROJO e MOURA, 2019, p. 17)

Se os letramentos correspondem aos variados contextos, comunidades e culturas que os indivíduos pertencem, por conseguinte são diversas as práticas que neles circulam, reforçando a ideia essencial de que a palavra *letramento* pertence ao plural. Conforme atentam Rojo e Moura (2019), cada prática letrada tem seu próprio regime, pois diante de seu contexto específico, possui seus próprios participantes, linguagens, funções etc. Mas através do advento tecnológico dos meios e máquinas de produção e distribuição de escrita, diluiu-se uma nova separação das diferenças entre as diversas linguagens e letramentos.

Quando os textos saem do impresso e passam também a circular através de novas formas de distribuição e circulação, não só os meios, mas as mensagens se alteram, adaptando-se a essas novas mídias ou remediando-se com elas; por exemplo, a transmissão radiofônica, as imagens televisivas e cinematográficas, fitas, CDs, DVDs são novas mídias que surgem e evocam transformações na comunicação (ROJO e MOURA, 2019). Aos poucos, as mensagens passam a combinar “múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados” (ROJO e MOURA, 2019, p. 19). Assim, da escrita e dos letramentos, passa-se a falar sobre os discursos/textos em múltiplas linguagens, os *multiletramentos*.

Em 1994, um grupo de pesquisadores ingleses, australianos e americanos reuniu-se em Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir as recentes mudanças que os textos estavam sofrendo a partir dessas tecnologias digitais. Pesquisadores da linguagem e educação linguística passam a constituir o que fica conhecido como o Grupo de Nova Londres (GNL). Diante dos impactos nas novas mídias digitais no universo das linguagens, o grupo inicia o estudo de conceitos como *multimodalidade* e *multiletramentos*, debatendo-os no texto *Uma pedagogia dos multiletramentos*. O documento foi um manifesto publicado em revista em 1996, tendo sido

traduzido no Brasil apenas recentemente, embora possamos perceber sua influência na própria BNCC, conforme aponta Ana Elisa Ribeiro:

Esse manifesto programático autodeclarado teve tanta influência sobre os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil que é um dos principais documentos em que se inspira nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora isso não esteja explícito e nem identificado no documento. É, não apenas por isso mas também, portanto fundamental que esta tradução ao português brasileiro exista, mesmo que um pouco tardiamente (25 anos passados!) e com algumas imperfeições. (2021, p. 7)

Em *Uma pedagogia dos multiletramentos* (2021), os pesquisadores trazem um panorama teórico sobre as mudanças sociais que professores e alunos enfrentam diante das transformações midiáticas, apresentando, assim, uma nova abordagem à pedagogia dos letramentos. O argumento se baseia na necessidade de ampliar a concepção do letramento devido a multiplicidade dos canais de comunicação e das diversidades culturais e linguísticas.

Os autores consideravam que os multiletramentos superaram abordagens tradicionais e suas limitações. Afinal, o conceito abrange múltiplas diferenças linguísticas e culturais como essenciais para a vida privada e cidadã e para o futuro profissional dos estudantes. Dessa forma, uma abordagem pedagógica dos multiletramentos garantiria um objetivo duplo da aprendizagem letrada: “ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios” (CAZDEN et al, 2021, p. 12).

Sendo os textos não mais apenas escritos, a pluralidade das linguagens em diferentes mídias os leva ao conceito de *multimodalidade*. O impacto das mudanças sociais e multiculturais não atingia somente os textos, mas também toda uma diversidade cultural e linguística das populações. Essas transformações implicariam mudanças essenciais na educação, trazendo os multiletramentos como um conceito biforme:

aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.). (ROJO e MOURA, 2019, p. 20)

A multimodalidade e as diferenças socioculturais são, portanto, as duas ordens de significação dos *multiletramentos*, conforme apontam os autores, sua tradução não é literal.

Multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multisssemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam. (ROJO e MOURA, 2019, p. 23)

Uma década após o manifesto, outros pesquisadores também sentiram a necessidade de debater o termo letramento, agora classificando como *novos letramentos* (Knobel; Lankshear, 2007 apud Rojo e Moura, 2019). O termo não foge do proposto pelo Grupo Nova Londres, pois considera as mudanças oferecidas pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Os autores observavam que não apenas as tecnologias eram novas (códigos-fonte com novos aplicativos e ferramentas de comunicação), mas também os dispositivos digitais (computadores, tablets, celulares etc.). Essa diversidade impulsionou o aumento das bandas de conexão, fazendo com que os usuários tivessem que se adaptar a novas habilidades técnicas, a exemplo dos cliques, ferramentas de cortar, colar, ampliar, trabalhar com janelas e abas etc. Emerge, assim, uma nova mentalidade na qual os novos letramentos são muito mais participativos e colaborativos, ou seja

menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação. Assim sendo, são menos dominados por especialistas, seguem regras e normas mais fluidas, (...) letramentos maximizam as relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridização. As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissensibilidade ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos. (ROJO e MOURA, 2019, p.26)

Rojo e Moura atentam para outro estudo que elenca quais seriam essas mudanças encontradas por diferentes pesquisadores ao longo dos últimos anos (Leu *et al*, 2017 apud Rojo e Moura, 2019): a internet como o fator-chave para a mudança da natureza dos letramentos. A partir dela, muitos pesquisadores passaram a estudar o assunto e as mudanças que ele implica. As mudanças em comum aos autores do campo seriam as seguintes:

- (1) A Internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem na nossa comunidade global.
- (2) A internet e as tecnologias a ela relacionadas requerem novos letramentos adicionais para se poder ter pleno acesso a seu potencial.
- (3) Os novos letramentos são dêiticos.
- (4) Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados.
- (5) Os letramentos críticos são centrais para os novos letramentos.
- (6) Os novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico.
- (7) As novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos.
- (8) Professores tornam-se mais importantes, embora seu papel mude em salas de aula de novos letramentos. (Leu *et al* 2017, p. 5 apud Rojo e Moura, 2019, p. 25)

Retomando o quadro apresentado no primeiro capítulo, podemos lembrar algumas terminologias exigidas pela BNCC. Mídia, multimodalidade e multiletramento, por exemplo, são constantemente mencionadas dentro das conceituações já abordadas. Se essas são entendidas como referentes necessários para a construção de um currículo pedagógico escolar, parece evidente que haja espaço para um estudo correspondente dentro dos cursos de Letras.

Partimos da permissão de que, para atender às expectativas do documento, os cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação de professores, devem abranger os multiletramentos, a intermedialidade e a multimodalidade – conceitos primordiais tratados aqui – como parte da ementa de suas disciplinas. Adicionamos a intermedialidade, profundamente abordada no capítulo anterior e não mencionada na BNCC, por defendermos esta como uma metodologia eficaz para o estudo das mídias.

Lembramos que área das Linguagens é ampla, cabendo, na BNCC, o encargo às disciplinas de Português, Literatura, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes como responsáveis pelo ensino do componente na escola. Compete, portanto, ao professor de Linguagens, estar capacitado para esse trabalho. Isso implica o estudo dos multiletramentos durante a graduação desse profissional para que ele seja capaz de perceber e relacionar diferentes linguagens, tendo ampla noção de suas inter-relações, a fim de que consiga colaborar para o alcance dessas competências pelos estudantes.

Uma das questões desta pesquisa volta-se justamente para a pergunta: estariam os cursos de Licenciatura preparados para formar esse profissional? A partir de agora, iremos restringir nossa análise para a Licenciatura em Letras, a qual corresponde à formação de professores que lecionam Português, Literatura e outros idiomas. De acordo com o Censo da Educação Superior¹², realizado em 2019 pelo Ministério da Educação (MEC), a graduação em Letras está entre as 15 licenciaturas mais buscadas do Brasil. Português, Inglês e Português/Inglês somaram mais de 150 mil matriculados no ano do levantamento.

O levantamento mencionado foi realizado pela Revista Quero, a qual identificou as 50 melhores faculdades de letras segundo o MEC. As instituições foram classificadas com o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Este indicador é proposto e avaliado pelo próprio MEC, dando às universidades de todo Brasil notas entre 1 a 5. O levantamento mostra o CPC contínuo (média entre todos componentes avaliados pelo MEC) e o CPC Faixa (valor arredondado do CPC contínuo). Destacamos que, embora essa avaliação institucional fosse recorrente antes da pandemia por Covid-19, não houve novas classificações desde então. Portanto, os dados mais recentes são os apresentados.

Nosso objetivo, agora, é identificarmos aqui as três universidades mais bem classificadas para fins de exemplificação de suas grades curriculares. Avaliaremos suas disciplinas e ementas, no intuito de verificar a formação destes licenciandos no que diz respeito ao estudo das mídias, dos multiletramentos e da intermedialidade.

¹² Dados disponíveis em: <https://querobolsa.com.br/revista/50-melhores-faculdades-de-letras-segundo-o-mec>
Acesso em: 22 nov. 2021

A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) obteve a mais alta classificação, nas habilitações Letras-Francês e Letras-Italiano, ambas com CPC contínuo de 471 e CPC faixa de 5. Na habilitação em Francês, entre as disciplinas obrigatórias estão¹³: *Língua Francesa I, II, II,I, IV e V; Literaturas de Expressão Francesa I, II e III*. A grade curricular (disponível em anexo A) ainda conta com 180 horas de disciplinas eletivas, oferecendo, entre elas, *De Onde Vem as Palavras: Contribuições do Latim, Introdução à Literatura Comparada: Relações Literatura/História, Literatura Medieval: Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda, Tópicos em Filosofia da Educação, Modernismo Português e Modernismos Europeus: Vanguardas em Diálogos, Aquisição da Linguagem, Estudos Linguísticos da Escrita, Teoria da Comunicação*, entre outros.

Entre as disciplinas da grade curricular, verificamos que *Teoria da Comunicação* seria aquela em que mais caberia a possibilidade de apresentar aspectos das teorias das mídias, multiletramentos e/ou intermidialidade. Entretanto, o enfoque, conforme a ementa (anexo B), está na compreensão do processo de comunicação, suas relações linguísticas, semiótica ou com a análise do discurso, assim como suas propriedades (verbal, não-verbal, ideologia, funções).

Ressaltamos que esse não é um defeito da disciplina, que é coerente com aquilo a que se propõe – apenas estamos procurando o espaço para os multiletramentos e a intermidialidade dentro do currículo proposto. Não encontramos outro espaço para a inserção destes conteúdos na grade curricular. Ainda, é relevante destacar que, caso esse espaço estivesse disponível, não estaria na grade obrigatória, e sim nas disciplinas eletivas. A grade comum é restrita aos aspectos linguísticos e gramaticais da língua francesa e aos seus períodos literários.

Conforme consta em anexo A, a habilitação de italiano, as disciplinas são¹⁴: *Língua Italiana I, II, II,I, IV e V; Literaturas Italiana I, II e III*. A grade curricular (anexo C) também conta com 180 horas de disciplinas optativas, oferecendo parte das disponíveis na habilitação de Francês e algumas distintas, como *Panorama da Música Italiana e Tecnologias Aplicadas ao Ensino-Aprendizagem de Italiano (LE)*. Entretanto, percebemos a ausência de disciplinas que poderiam abranger os conteúdos que buscamos. Diferentemente do Curso de Licenciatura em Francês, não há *Teorias da Comunicação* como disponível na grade eletiva.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) ficou com as próximas classificações nas habilitações Letras-Inglês, com CPC contínuo de 465 e faixa de 5, e Letras

¹³ Dados disponíveis em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/LetrasDiurno/letfra2015.pdf> Acesso em: 08 dez. 2021

¹⁴ Dados disponíveis em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/LetrasDiurno/letita2015.pdf> Acesso em: 08 dez. 2021

Português-Inglês, com 458 e 5. Na primeira habilitação (grade em anexo D), são proporcionadas as disciplinas¹⁵ de: *Português Padrão; Introdução à Linguística; Produção de Texto; Estudos de Literatura; Práticas de Língua Inglesa: Texto e Contexto I; O Humano e o Fenômeno Religioso; Fonologia; Literatura e Cultura; Língua Inglesa: Discurso Oral; Língua Inglesa: Aspectos Léxico-gramaticais; Oficina I: Bilíngue; Optativa de Cristianismo; Optativa de Letras Clássicas; Estruturas Lexicais do Português; Cânones em Língua Portuguesa; Língua Inglesa: Discurso Escrito; Língua Inglesa: Aspectos Fonológicos; Oficina II – Bilíngue; Educação e Sociedade; Sintaxe; Linguagem e Sociedade; Literatura e Nacionalidade; Língua Inglesa: Texto e Contexto II; Literatura e Cultura Norte-Americana: Nação e Identidade; Oficina III – Bilíngue; Língua e Cognição; Linguística Aplicada à Língua Materna; Cânone Ocidental; Literatura e outras Artes; Língua Inglesa: Oficina de Produção Escrita e Gramática; Língua Inglesa: Oficina Literária; Literatura e Cultura Britânica: Obras Fundadoras; Optativa de Produção Textual para Licenciaturas; Linguagem e Sentido; Aquisição e Processamento da Linguagem; Literatura e Modernidade; Língua Inglesa; Oficina de Produção Oral; Literatura e Cultura Britânica: Tradições e Rupturas; Oficina 4 - Pesquisa e Ensino: A Linguagem Oral e Escrita em Contextos Pedagógicos; Ética Cristã; História e Política da Educação Básica; Optativa de Licenciatura; Estágio Supervisionado de Ensino Bilíngue I; Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês I; Língua Brasileira de Sinais I; Literatura e Cultura Norte-Americana: Modernidade e Contemporaneidade; Processo de Construção do Conhecimento na Escola; Optativa de Literaturas Portuguesa e Africanas; Estágio Supervisionado de Ensino Bilíngue II; Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês II; Língua Brasileira de Sinais II; Língua Inglesa: Aspectos Sociosemióticos; Estágio Supervisionado de Ensino Bilíngue III; Língua Inglesa: Escrita Acadêmica; Linguística Aplicada à Língua Estrangeira; Ética Profissional; Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês III.*

Na licenciatura de Português, da PUC-Rio, destacamos as seguintes disciplinas como potenciais para o trabalho das mídias, multiletramentos e intermedialidade: *Práticas de Leitura, Literatura e cultura, Linguagem e Sociedade, Literatura e outras Artes, Linguagem e Sentido, Literatura e Modernidade, Literatura e Contemporaneidade*. Ao verificarmos as ementas, encontramos em *Práticas de Leitura* (anexo E) e *Literatura e Outras Artes* (anexo F) uma possibilidade desse espaço desejado.

¹⁵ Dados disponíveis em: http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/letras_port-ing.html#periodo_licen2012 Acesso em: 08 dez. 2021

Dentro da ementa da disciplina *Práticas de Leitura* objetiva-se trabalhar com a experiência estética entre textos verbais e não-verbais através de círculos de leitura envolvendo múltiplas linguagens. Embora não esteja explicitamente mencionado, é possível trabalhar tanto com os multiletramentos e a multimodalidade como com as mídias e suas relações intermidiais.

Na disciplina *Literatura e Outras Artes*, a ementa coloca como objetivo a discussão acerca das transformações do campo literário na perspectiva da cultura midiática. Podemos, portanto, encontrar nesse curso possibilidades para as competências com as mídias. Ainda, quando a ementa propõe que haja a análise e discussão de obras, autores, gêneros e temáticas no espaço da produção de escritas em diversos “meios” e “suportes”, podemos pensar, a partir dessa terminologia, que a compreensão de produtos de mídias leva em conta os aspectos midiáticos e suas relações intermidiais.

Já em Letras Português-Inglês, o currículo (anexo G) inclui as seguintes disciplinas¹⁶: *Português Padrão; Introdução à Linguística; Produção de Texto; Estudos de Literatura; Práticas de Leitura; O Humano e o Fenômeno Religioso; Fonologia; Literatura e cultura; Oficina I - Interação e Ensino em Sala de Aula de Língua Materna; Optativa de Cristianismo; Optativa de Letras Clássicas; Optativa de Estudos da Linguagem; Estruturas Lexicais do Português; Cânones em Língua Portuguesa; Oficina 2 – Tecnologia, Ensino e Aprendizagem de Língua Materna; Educação e Sociedade; Sintaxe; Linguagem e Sociedade; Literatura e Nacionalidade; Teorias de Literatura; Oficina 3 – Criação de Materiais de Ensino de Língua Materna; Optativa de Literatura para Licenciatura Língua Portuguesa; Língua e Cognição; Linguística Aplicada à Língua Materna; Cânone Ocidental; Literatura e outras Artes; Optativa de Produção Textual para Licenciaturas; Linguagem e Sentido; Aquisição e Processamento da Linguagem; Literatura e Modernidade; Literatura e Contemporaneidade; Oficina 4 - Pesquisa e Ensino: A Linguagem Oral e Escrita em Contextos Pedagógicos; Ética Cristã; História e Política na Educação Básica; Optativa de Licenciatura; Estágio Supervisionado de Ensino: Português I; Língua Brasileira de Sinais I; A Modernidade Periférica; Realismos na Literatura; Ética Profissional; Processo de Construção do Conhecimento na Escola; Optativa de Estudos da Linguagem; Optativa de Literaturas Portuguesa e Africanas para Licenciatura Língua Portuguesa; Estágio Supervisionado de Ensino: Português II; Língua Brasileira de Sinais II; Optativa de Filosofia; Optativa de Sociologia ou História.*

O Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês teria as respectivas disciplinas como possíveis para o trabalho com as mídias e suas linguagens: *Literatura e cultura,*

¹⁶ Dados disponíveis em: http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/letras_port-lit.html#periodo_licen2012 Acesso em: 08 dez. 2021

Linguagem e Sociedade, Literatura e outras Artes. É apenas dentro da ementa de Literatura e outras Artes – também do currículo de Português – que encontramos esse espaço.

A terceira instituição do ranking é a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), com a habilitação de Letras-Português em 465 e 5. O curso oferece os seguintes módulos¹⁷: *Introdução aos Estudos Linguísticos (IELIN)*; *Introdução aos Estudos Literários*; *Introdução à Formação Pedagógica (IFP)*; *Estudos Linguísticos (ELIN)*; *Estudos Literários (ELIT)*; *Formação Pedagógica (FP)*; *Estágios Curriculares Supervisionados de Português (ECSp)*; *Práticas Curriculares de Português (PCp)*; *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*; *Estudos Integradores (Atividades Complementares)*. Dentro de cada módulo, o aluno cursa as disciplinas ofertadas no semestre. A grade de quatro anos de curso consta no anexo H para fins de orientação.

Entre as diferentes disciplinas em cada módulo, *Práticas de Leitura em Sala de Aula* (anexo I) trabalha, como oitavo conteúdo programático, “a leitura multimodal: a) o entrecruzamento de códigos; b) a intertextualidade; c) multimodalidade: seu ensino e sua prática”. Também nos parece alinhado com as propostas da BNCC o conteúdo “A leitura na Internet e na escola: a) características da leitura na Internet: o texto e o hipertexto; b) a leitura construída nas redes sociais; c) a identidade do leitor na Internet; d) escola, leitura e Internet” (2019, p. 1). Encontramos, finalmente, na terceira instituição e no quinto curso de licenciatura do ranking, a primeira menção às multimodalidades. Como objetivo dos conteúdos destacados a ementa propõe, respectivamente: “discutir o ensino da leitura multimodal nas práticas com o texto” e “promover a discussão a respeito da leitura na Internet e do leitor aí constituído” (2019, p. 1).

Ainda que o MEC proponha competências que se relacionam com a leitura das mídias e com a produção de textos multimodais, com os multiletramentos, a partir do binômio “linguagens” e “tecnologias”, nem toda instituição superior oferece, como pudemos ver em nossa pesquisa, essa formação ao egresso licenciado em Letras. Se mesmo dentro das cinco melhores licenciaturas classificadas, tivemos dificuldades para encontrar o espaço apropriado para esses debates, como podemos esperar que o professor de educação básica se sinta capacitado para tanto?

¹⁷ Dados disponíveis em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202020/Matriz%20Curricular%20-%20Letras%20-%20Curriculo%202020.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021

3.2 Algumas propostas

Vejamoss nossa caminhada até aqui. Iniciamos nosso trabalho tentando compreender as terminologias utilizadas pela BNCC no que diz respeito ao uso das mídias na sala de aula, nas práticas com linguagem e suas tecnologias. Percebemos, além de uma recorrência ao termo mídia e correlatos, certa falta de clareza sobre aquilo a que eles podem estar se referindo – a exemplo de mídia, remediação, multiletramento, multimodalidade, intermedialidade, entre outros. Essas indefinições levam a pensar que o documento supõe um profissional de Letras que reconheça essa terminologia e esteja preparado para propor práticas que trabalhem com as competências a elas relacionadas.

Partimos então para uma melhor compreensão dessa terminologia, baseando-nos em teóricos da área, como Lúcia Santaella e, principalmente, Lars Elleström. Se estamos falando em preparar, na Educação Básica, leitores de mídias, atentos às suas idiossincrasias, sentimos, então, a necessidade de abranger em nosso estudo o letramento e suas teorias, compreendendo, a partir de Rojo e Moura (2019), o conceito de multiletramentos. Quando nosso percurso teórico se encerrou, nos propomos a refletir sobre a preparação dos cursos de licenciatura para a formação de profissionais capazes de atuar no campo de Linguagens e suas tecnologias conforme os pressupostos da BNCC.

O nosso último passo será a simulação de algumas propostas de leitura das mídias. Propomos aqui quatro planejamentos de aula, dois para os dois primeiros componentes das linguagens da BNCC e dois interdisciplinares: Português, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês) e Artes, em interdisciplinaridade, e Educação Física e Artes, também de maneira interdisciplinar. Trabalharemos com as competências gerais de Linguagens e Suas Tecnologias e suas habilidades correspondentes, já mencionadas no início deste trabalho.

O objetivo desta subcapítulo é, portanto, construir uma proposta de metodologia para a formação de um leitor de mídias competente. A partir de nossos estudos para os primeiros capítulos deste trabalho, construiremos uma proposta em diálogo com as indicações trazidas na BNCC.

3.2.1 Língua Portuguesa

Disciplina: Português

Ano: 1º ano do Ensino Médio

Conteúdos:

- Linguagem verbal e não verbal no universo digital;
- Propriedades das mídias;

- Produção de sentido na comunicação autoral e coletiva.

Duração:

As atividades propostas podem durar 5h/a com atividades extraclasse, ou podem se estender por mais encontros caso o professor decida fazer as atividades extraclasse presencialmente. As aulas, mesmo que tenham caráter expositivo, devem necessariamente ser dialogadas, o que pode influenciar no tempo proposto de acordo com a turma, número de alunos e nível de participação.

Instrumentos:

- Produtos de mídia (conforme explicados adiante);
- Projetor;
- Quadro;
- Computador para o professor;
- Internet;
- Material de escrita dos alunos;
- Papéis impressos;
- Celulares.

Objetivos da atividade:

- **Geral:** apresentar o conceito de linguagem verbal e não verbal através do reconhecimento de diferentes gêneros de *reels*.
- **Específico:** promover a percepção e a realização de diferentes estratégias audiovisuais utilizadas na linguagem verbal e não verbal durante *reels* humorísticos, publicitários e dramáticos.

Habilidades sugeridas:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p. 497)

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em

práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (BRASIL, 2018, p. 497)

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (BRASIL, 2018, p. 497)

Competência sugerida:

7 – Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490)

Metodologia:

- 1) Exposição de *reels* pré-selecionados de gênero humorístico;
- 2) Discussão oral em grupo;
- 3) Exibição *reels* pré-selecionados do gênero publicitário;
- 4) Discussão e comparação oral;
- 5) Exibição de *reels* pré-selecionados do gênero dramático;
- 6) Discussão e comparação oral;
- 7) Trabalho escrito sobre o sobre os produtos de mídia;
- 8) Apresentação dos apontamentos dos alunos e compartilhamento dos *reels* encontrados;
- 9) Aula expositiva sobre a linguagem audiovisual;
- 10) Proposta de produção – trabalho em grupo.

Avaliações:

- **Atividade 1:** trabalho impresso

Instrumentos: Exercício feito em dupla.

- 1) Escolha um *reels* de um dos gêneros trabalhados em aula (humor, drama ou publicitário).
- 2) Descreva as estratégias das linguagens verbal e não verbal utilizadas;
- 3) Explique a produção de sentido do *reels* de acordo com o seu gênero e seus recursos audiovisuais.

Critérios:

- Reconhecer estratégias da linguagem verbal e não verbal no audiovisual;

- Classificar o tipo de mídia qualificada utilizado como exemplo.
- **Atividade 2:** produção audiovisual

Instrumentos: exercício feito em dupla ou grupo.

- 1) Produza um *reels* de até trinta segundos utilizando os recursos audiovisuais trabalhados em aula. Você pode escolher um dos três tipos de *reels* trabalhados em aula. Lembre-se de cuidar a combinação das linguagens verbal e não verbal para uma produção de sentido eficaz e que o efeito do seu produto deve condizer com a tipologia escolhida;

Critérios:

- Produzir um *reels* que atenda o objetivo comunicacional;
- Produzir o efeito de sentido conforme o tipo de mídia escolhido para o grupo.

Descrição:

O plano de aula de Língua Portuguesa foi pensado com o intuito de aproximar o estudo das mídias com o dia a dia dos alunos através do estudo das linguagens verbal e não verbal dentro do contexto audiovisual. Para isso, a teoria de Elleström (2021) funciona como suporte para a mediação do professor durante as discussões sobre as mídias e suas propriedades. Ressaltamos que as nomenclaturas que fazem parte de sua teoria – como mídia técnica de exposição, produto de mídia, mídia qualificada, modalidades, multimodalidade – não são necessárias de serem aplicadas em sala de aula. A nossa defesa é pela construção de uma percepção real dos alunos sobre as relações que as mídias estabelecem entre si. A bagagem teórica certamente garante a apropriação do professor e respaldo para sustentar discussões e reflexões em aula. Entretanto, as competências focalizam a formação de alunos efetivamente capazes de ler produtos de mídias e alcançar seus significados, não simplesmente categorizá-las – que pode vir a ser um passo para a interpretação, não um fim.

Nossa proposta é trabalhar com o recurso audiovisual *reels* do canal de comunicação Instagram. O Instagram é uma rede social na qual seus usuários compartilham imagens e vídeos sobre suas vidas pessoais ou diferentes conteúdos. Não só pessoas físicas atuam na rede, como também empresas, órgãos sociais e políticos, celebridades entre outros. A plataforma possui cinco formas principais de interação do usuário com o seu público: a publicação no *feed* (foto ou vídeo que fica anexado por tempo ilimitado no perfil do usuário e aparece para curtir e compartilhar); o *story* (foto, vídeo ou *boomerang*, uma espécie de *gif* rápido, que ficam disponíveis por 24h); *lives* (vídeos ao vivo); mensagens privadas (foto, texto, áudio ou vídeo

que os usuários enviam entre si ou em grupos); e o *reels* (vídeos de até trinta segundos que podem ser editados com fotos, cores, legendas e música).

Como nossa proposta foca no último citado, iniciaremos nossas atividades através da exibição de exemplos de *reels*. Serão realizados três momentos de exibição seguidos de discussões em grupo mediadas pelo professor. Em cada momento, *reels* de diferentes tipos – conforme a teoria de Elleström (2021), cada tipo de *reels* seria um tipo de mídia qualificada – serão mostrados: humor, publicidade e drama. Consideramos importante trazer ao aluno o contato direto com o produto de mídia para que, através de suas próprias percepções e com a mediação adequada, cheguemos aos poucos à construção de sentido desejada. Segue abaixo uma pré-seleção de *reels* de diferentes tipos.

Figura 5 – Exemplo de reels humorístico



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CYbmxDhpi1y/>
 Acesso em: 20 jan. 2022

Figura 6 – Exemplo de reels humorístico



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CY6oydnq7L1/>
 Acesso em: 20 jan. 2022

Figura 7 – Exemplo de reels humorístico



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CZDiLOEJ6wL/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 8 – Exemplo de reels humorístico



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CY1IDR1jSFM/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 9 – Exemplo de reels publicitário



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CXmXekvpJHm/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 10 – Exemplo de reels publicitário



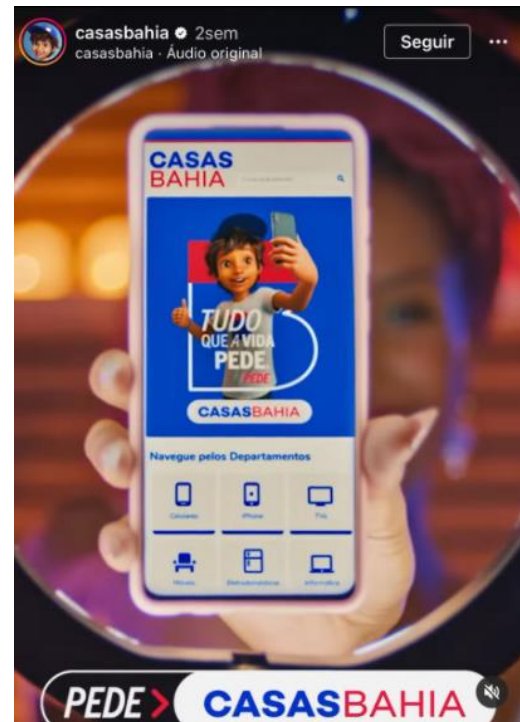
Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CZNR3IZp7Wx/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 11 – Exemplo de reels publicitário



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CY4osLYIKzW/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 12 – Exemplo de reels publicitário



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CZEUkrgozGk/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 13 — Exemplo de reels dramático



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CY7qLzHKFmk/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 14 – Exemplo de reels dramático



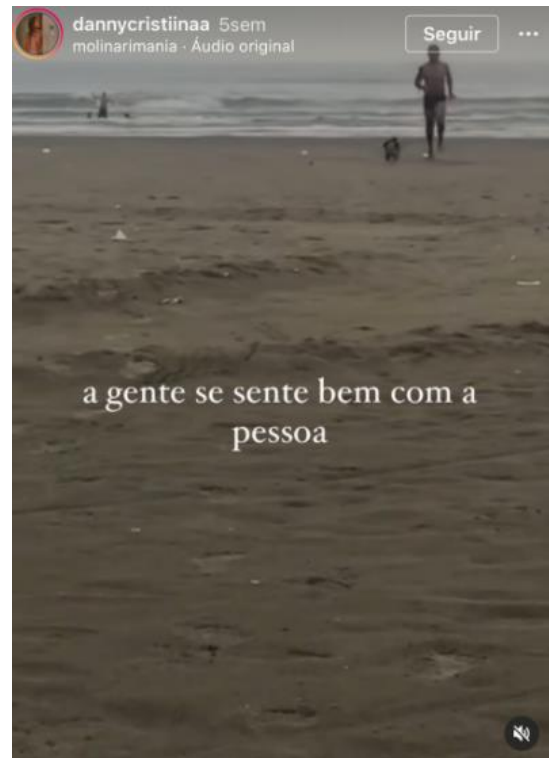
Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CTQI3sJFQtd/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 15 – Exemplo de reels dramático



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CY4WtGCgRkn/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 16 – Exemplo de reels dramático



Fonte: Instagram. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CYP5H08Mn8o/>
 Acesso em: 20 jan. 2022.

Após assistir aos vídeos pré-selecionados com os alunos, algumas observações devem ser feitas. Aqui cabe ao professor exercer seu papel de mediador, levando a turma às conclusões corretas. A característica do *reels* é apresentar vídeos curtos com rápidas exposições – seja de uma cena ou mais, ou um compilado de fotos – sempre com alguma trilha sonora de fundo. Algumas músicas e gravações de áudio viram *trends*, tendências que são repetidas por diversos usuários. Muitas empresas ou blogueiros famosos aproveitam as *trends* para viralizar ou aumentar seu número de reproduções. Poderíamos dizer que os diferentes tipos de *reels* se enquadram como tipos de mídia, ou seja, são gêneros midiáticos.

Durante a exemplificação de cada tipo de mídia qualificada, os próprios recursos que o Instagram utiliza poderiam ser estudados com os alunos. Primeiro: é uma plataforma social na qual ocorre publicações de registros pessoais, canais de notícias, publicidade de empresas, conteúdos artísticos e de humor. Todos esses aspectos podem ser separadamente avaliados, seja no propósito de cada tipo de mídia, nos produtos de mídia diferentemente produzidos ou nas multimodalidades usadas. É essencial que a mediação leve os alunos em direção à compreensão

de que esses recursos audiovisuais são amplamente utilizados para propagar diferentes comunicações.

Cada tipo de mídia qualificada – o *reels*, por exemplo – utiliza diferentes recursos audiovisuais para a sua construção de sentido. Faz-se necessário, assim, observá-los com seus alunos a fim de diferenciar as estratégias da linguagem verbal e não verbal em direção ao significado. A linguagem verbal ocorre ao utilizar a palavra como código, seja linguagem oral ou escrita; já a linguagem não verbal não se utiliza da língua portuguesa para comunicar, ela se apropria de outros códigos, como imagens, gestos, desenhos, sons etc. (SANTOS, 2018).

O *reels* de tipo humorístico, por exemplo, se apropria de *trends* (linguagem verbal) com frequência para trazer o efeito de humor. Muitos áudios são usados com diferentes imagens (linguagem não verbal) em outros contextos, incluindo a personificação de animais. Nota-se que a qualidade do recurso visual – imagens, vídeo, edição, transação, cores, efeitos – não precisa necessariamente ser alta, basta ter efeito cômico. Já quando observamos os outros dois tipos, a qualidade visual é um dos elementos de destaque, especialmente no ramo publicitário. Neste, há muito mais linguagem não verbal do que verbal. O tipo dramático apresenta uma combinação esteticamente trabalhada dessas duas linguagens: imagens poéticas que ilustram o sentimento descrito no áudio que narra, normalmente, textos de cunho artístico – poemas, letras de música, trechos de crônicas etc.

Toda linguagem é, segundo Marcuschi (2002), uma forma de cognição, o que justifica o interesse da Linguística em abordar atividades cognitivas. Seres humanos são, conforme o autor, seres linguísticos que produzem e distribuem sentidos públicos através do uso da língua como realidade simbólica. Conforme elenca Koch (2003), toda atividade humana tem um interesse/necessidade, uma finalidade, um plano de atividade e realização de operações específicas para esse plano. A linguagem é uma forma de atividade humana que, sendo verbal, possui motivação, conjunto de operações e objetivo final. A autora destaca que um dos interesses da teoria da atividade verbal é verificar como é possível de determinadas ações e a interação social através da linguagem. Na realização de ações verbais é preciso também ter em conta determinantes não-linguísticos. Dessa forma, acreditamos que neste plano há espaço para unir este universo da Linguística, o estudo das linguagens (verbais e não verbais) com teorias audiovisuais.

Seguido a exibição e a aula dialogada, cada aluno ou dupla receberá uma tarefa extraclasse a ser realizada e entregue para o professor. Nela os alunos irão pesquisar exemplos de *reels* e dissertarão sobre seu sentido, suas linguagens e seus recursos ao responder as perguntas da avaliação.

Faz-se necessário, a partir desses momentos de reflexão, uma aula expositiva de apresentação multimídia que questione os tópicos: o que é mídia; o que é comunicação; um canal de comunicação é uma mídia. A base teórica aqui, além de Elleström (2021), se estende para as indagações de Lúcia Santaella em *Cultura das Mídias* (2009) e *Comunicação Ubíqua* (2013). Neste momento, as respostas e indagações levantadas pelos alunos durante as aulas até então devem aparecer aqui.

Com os alunos, podemos observar que se trata de um tipo de mídia qualificada – ou seja, teria o *reels* o mesmo valor em outros contextos sociais e culturais? Se postado em outra plataforma, como o Facebook, é provável que sua repercussão já não seria a mesma. Se deslocado para outra época, menos ainda. Vale discutir que essa mídia precisa de uma mídia técnica para existir – a tela do celular, a saída de som.

Pode-se, ainda, avaliar com os alunos as *trends* – cada uma pode ser entendida como produto de mídia, pois possui autoria. Ao reproduzir uma *trend*, estou, enquanto usuário, remediando – como usado na BNCC – outro produto e criando o meu próprio. Essa remediação pode trazer outros significados para a *trend*, pois parte da publicação de um outro usuário, um outro autor.

Diferentes exemplos que ultrapassem o universo do Instagram poderão ser trazidos pelo professor. Por exemplo, se foi observada uma diferença na elaboração dos *reels* conforme os seus distintos tipos, quais recursos audiovisuais também encontramos nos filmes? Ou nas séries? Até onde podemos perceber essas mesmas estratégias de construção de sentido? O repertório pessoal e profissional do professor é importante nesse momento.

O último momento é a aplicação. Aqui podemos poderíamos trabalhar com crítica de algum(s) *reels* como um *warm up* para uma produção autoral dos alunos. Avaliando os caracteres multimodais – material, sensorial, espaço-temporal, semiótico – para que os alunos se sintam prontos para reproduzir. Eles seriam divididos em grupo e cada um receberia um tipo a ser realizado. Poderiam executar *trends* ou realizarem uma produção original. Destacamos que para essa etapa é necessário um contexto educacional privilegiado no qual os alunos tenham acesso a celulares capacitados para a tarefa – é preciso ao menos um celular com câmera, áudio e memória disponível para o grupo. Os vídeos não precisam ser publicados *online*, podem ser editados no próprio Instagram e salvos na galeria do celular.

3.2.2 Literatura

Disciplina: Literatura

Ano: 3º ano do Ensino Médio

Conteúdos:

- A imagem na poesia;
- Seleção de poemas de Carlos Drummond de Andrade;
- A poesia da imagem;
- Filme *Roma* de Alfonso Cuarón;
- Produção de sentido na comunicação autoral e coletiva.

Duração:

As atividades propostas podem durar 7 a 10h/a. As aulas, mesmo que tenham caráter expositivo, devem necessariamente ser dialogadas, o que pode influenciar no tempo proposto de acordo com a turma, número de alunos e nível de participação.

Instrumentos:

- Papel impressos;
- Projetor;
- Quadro;
- Computador para o professor;
- Internet;
- Material de escrita dos alunos;

Objetivos da atividade:

- **Geral:** perceber a imagem poética e a sua poesia.
- **Específico:** reconhecer imagens poéticas dentro da poesia de Carlos Drummond de Andrade e do filme *Roma*, de Alfonso Cuarón.

Habilidades sugeridas:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (BRASIL, 2018, p. 493)

Competência sugerida:

1 – Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490)

Metodologia:

- 1) Distribuição de poemas pré-selecionados de Drummond de Andrade;
- 2) Leitura silenciosa;
- 3) Roda de conversa e leitura em voz alta;
- 4) Aula expositiva;
- 5) Exibição de cena pré-selecionada;
- 6) Trabalho escrito;
- 7) Exibição do filme selecionado.

Avaliação:

Atividade: trabalho escrito

Instrumentos: Exercício individual.

- 1) Assista à cena extraída do filme *Roma*;
- 2) Leia a imagem, perceba o que ela exprime. O que você sente quando a vê? O que ela te transmite? Quais elementos a compõem? Quais impressões esses elementos causam?
- 3) Escreva um poema sobre a cena. Você pode extrapolar o universo do filme e usar a sua imaginação.

Critérios:

- Reconhecer recursos poéticos nas cenas audiovisuais selecionadas;
- Produzir um poema livre que exprima a interpretação da cena.

Descrição:

O planejamento da aula de Literatura foi pensado para alunos de 3º ano do Ensino Médio, série em que o período literário Modernismo é trabalhado em sala de aula. Um de seus autores renomados é o poeta Carlos Drummond de Andrade, precursor da segunda fase do movimento. Nossa proposta traz o autor como a figura central para iniciarmos as aulas, portanto, o professor da disciplina poderia ligar esse plano de aula com o conteúdo do período literário referente. Nosso objetivo é partir da poesia de Drummond – abordando o conceito de *imagem poética* – até chegar na composição cinematográfica de *Roma*, tecendo relações semióticas entre as diferentes linguagens.

Os encontros iniciariam com uma aula de leitura livre. Diferentes poemas do autor seriam espalhados pela sala e/ou distribuídos entre os alunos. Fica a critério do professor decorar ambiente para que fique convidativo e interessante. Sugerimos sair da configuração habitual da sala de aula – trazer almofadas, tapetes, realizar um círculo, prender os poemas em cordões semelhantes à literatura de cordel, colocar música ambiente, organizar o encontro ao ar livre etc. Essa quebra do tradicional pode gerar mais engajamento e disposição dos alunos para a atividade.

Após deixá-los livres para a leitura, o professor reuniria seus alunos em círculo para conversar sobre os poemas lidos. Cada aluno que desejasse poderia declamar o seu poema para a turma. Para motivar os alunos, o professor pode também dizer alguns poemas e mediar as discussões que se seguirem. Essa mediação deve tentar instigar, com os alunos, quais são os sentimentos trazidos pelos poemas, sobre o que eles falam, o que possuem em comum. O professor poderá perguntar, após cada leitura, “o que você sente quando lê esse poema?”. É possível ver algo? Criar uma imagem? Seriam imagens definidas? Detalhadas? Desconfiguradas? Seria fácil de responder essa pergunta? Como essas imagens e seus efeitos afetam a leitura oral do poema? Como vocalizar esses poemas construindo sentido e interpretando com a voz? Esses questionamentos poderão fomentar a turma para o conteúdo que virá a seguir. Outra sugestão é que eles falem sobre outros poemas e canções que eles conhecem e que tenham surgido em relação com essa leitura, por exemplo, que construam imagens parecidas, tragam emoções semelhantes.

Deixamos, primeiro, uma sugestão de cinco poemas pré-selecionados. Ressaltamos que mais poemas poderiam ser utilizados, assim como, a escolha de um ou mais autores também fica a critério do professor.

Poema de Sete Faces

Quando nasci, um anjo torto
 desses que vivem na sombra
 disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.
 As casas espiam os homens
 que correm atrás de mulheres.
 A tarde talvez fosse azul,
 não houvesse tantos desejos.
 O bonde passa cheio de pernas:
 pernas brancas pretas amarelas.
 Para que tanta perna, meu Deus,
 pergunta meu coração.
 Porém meus olhos
 não perguntam nada.
 O homem atrás do bigode
 é sério, simples e forte.
 Quase não conversa.
 Tem poucos, raros amigos
 o homem atrás dos óculos e do bigode.
 Meu Deus, por que me abandonaste
 se sabias que eu não era Deus
 se sabias que eu era fraco.
 Mundo mundo vasto mundo,
 se eu me chamasse Raimundo
 seria uma rima, não seria uma solução.
 Mundo mundo vasto mundo,
 mais vasto é meu coração.
 Eu não devia te dizer
 mas essa lua
 mas esse conhaque
 botam a gente comovido como o diabo.
 (DRUMMOND, c2022)

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili,
 que não amava ninguém.
 João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
 que não tinha entrado na história.
 (DRUMMOND, c2022)

Os Ombros Suportam o Mundo

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.
 Tempo de absoluta depuração.
 Tempo em que não se diz mais: meu amor.
 Porque o amor resultou inútil.
 E os olhos não choram.
 E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
 E o coração está seco.

Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.

Ficaste sozinho, a luz apagou-se,
 mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.
 És todo certeza, já não sabes sofrer.
 E nada esperas de teus amigos.

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
 Teus ombros suportam o mundo
 e ele não pesa mais que a mão de uma criança.
 As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
 provam apenas que a vida prossegue
 e nem todos se libertaram ainda.
 Alguns, achando bárbaro o espetáculo
 prefeririam (os delicados) morrer.
 Chegou um tempo em que não adianta morrer.
 Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
 A vida apenas, sem mistificação.
 (DRUMMOND, c2022)

José

E agora, José?
 A festa acabou,
 a luz apagou,
 o povo sumiu,
 a noite esfriou,
 e agora, José?
 e agora, você?
 você que é sem nome,
 que zomba dos outros,
 você que faz versos,
 que ama, protesta?
 e agora, José?

Está sem mulher,
 está sem discurso,
 está sem carinho,
 já não pode beber,
 já não pode fumar,
 cuspir já não pode,
 a noite esfriou,
 o dia não veio,
 o bonde não veio,
 o riso não veio,
 não veio a utopia
 e tudo acabou
 e tudo fugiu
 e tudo mofou,
 e agora, José?

E agora, José?
 Sua doce palavra,
 seu instante de febre,
 sua gula e jejum,
 sua biblioteca,
 sua lavra de ouro,
 seu terno de vidro,
 sua incoerência,
 seu ódio — e agora?

Com a chave na mão
 quer abrir a porta,

não existe porta;
 quer morrer no mar,
 mas o mar secou;
 quer ir para Minas,
 Minas não há mais.
 José, e agora?

Se você gritasse,
 se você gemesse,
 se você tocasse
 a valsa vienense,
 se você dormisse,
 se você cansasse,
 se você morresse...
 Mas você não morre,
 você é duro, José!

Sozinho no escuro
 qual bicho-do-mato,
 sem teogonia,
 sem parede nua
 para se encostar,
 sem cavalo preto
 que fuja a galope,
 você marcha, José!
 José, para onde?
 (DRUMMOND, c2022)

Amar

Que pode uma criatura senão,
 entre criaturas, amar?
 amar e esquecer, amar e malamar,
 amar, desamar, amar?
 sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Que pode, pergunto, o ser amoroso,
 sozinho, em rotação universal,
 senão rodar também, e amar?
 amar o que o mar traz à praia,
 o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,
 é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

Amar solenemente as palmas do deserto,
 o que é entrega ou adoração expectante,
 e amar o inóspito, o cru,
 um vaso sem flor, um chão de ferro,
 e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e
 uma ave de rapina.

Este o nosso destino: amor sem conta,
 distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
 doação ilimitada a uma completa ingratidão,
 e na concha vazia do amor a procura medrosa,
 paciente, de mais e mais amor.

Amar a nossa falta mesma de amor,
 e na secura nossa amar a água implícita,
 e o beijo tácito, e a sede infinita.
 (DRUMMOND, c2022)

Com a finalização dessa primeira roda de conversa, os alunos já terão mais percepção sobre as temáticas e características da poesia de Drummond. Perceberão, provavelmente, a simplicidade de seus versos, a recorrência ao cotidiano como temática, o tom pessimista, a temática social, o humor sutil, os conflitos existenciais e a ironia. Assim, será o momento de trabalhar sua presença no Modernismo brasileiro, sua obra e estilo literário, sobretudo quando pensamos na possibilidade de este aluno prestar o exame vestibular. Chega a hora da aula expositiva, mais “tradicional”, com recursos do quadro e do projetor. Destacamos o estudo da expressão *gauche* (recorrente na poética do autor como aquele que é “estranho”, diferente, o de “esquerda” na vida) para tecer relações com o filme abordado na sequência. O professor poderá, inclusive, exibir algumas declamações de poemas famosos do escritor que estão disponíveis no Youtube. É neste momento que o aspecto da oralidade e da vocalização devem ser levados em conta, para que os alunos percebam que a musicalidade (ritmo, tom, etc) é uma estratégia significativa do poema. Recomendamos os vídeos abaixo.

Figura 17 – poema *Amar* de Carlos Drummond de Andrade, declamado por Marília Pêra



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3LIMueC124> Acesso em: 25. jan. 2022.

Figura 18 – poema *A Flor e a Náusea* de Carlos Drummond de Andrade, declamado por Eliza Morenno



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BerOSwF-120> Acesso em: 25. jan. 2022.

A partir do poema *A Flor e a Náusea*, os alunos seriam interrogados, através da mediação do professor, sobre as possíveis imagens que essa poesia trouxe a eles. Um *brainstorm* com anotações no quadro pode ser organizado. Aos poucos, entramos na aula sobre

a imagem poética. Nos ancoramos na teoria de Octávio Paz (1982), o qual entende a imagem como toda forma verbal que o poeta diz: “A imagem recolhe e exalta todos os valores das palavras sem excluir os significados primários e secundários.” (PAZ, 1982, p. 130). Um poeta constrói imagens que mostram o mundo e, ao mesmo tempo, revelam o que somos. A pluralidade de imagens que podem surgir de um mesmo poema revela a realidade de cada ser que as vê. Cada poema tem um poder de revelação do ser, pois cada leitor vê a sua realidade e de sua imagem cria o sentido do poema. Para o autor, imagem e sentido andam juntos na construção poética. Assim, o professor pode construir com os alunos percepções sobre as diferentes imagens que eles enxergam. Por que são diferentes? O que cada imagem revela do seu leitor? Como ela constrói um sentido poético? E de que forma a vocalização apresenta ou altera essa imagem?

Nossa próxima etapa seria levar os alunos a fazer um caminho diferente: primeiro, olhar para imagens, depois, entender quais sentidos elas compõem na linguagem audiovisual. Trabalharemos uma das cenas finais do filme *Roma* de Alfonso Cuarón, produzido pela Netflix em 2018 e vencedor do Oscar 2019 nas categorias *Melhor Filme Estrangeiro*, *Melhor Direção* e *Melhor Fotografia*. A trama mostra a vida de Cleo, uma babá e empregada de uma família de classe média da Cidade do México e suas dificuldades vividas. Na cena, a protagonista salva dois dos filhos de sua patroa que estavam se afogando no mar. A temática social do filme pode ser um ponto crucial para tecer relações com a poesia de Drummond, à exemplo da comparação da figura do *gauche* com a sofrida vida de Cleo.

A imagem abaixo demonstra o fim da cena e leva a capa de diversos posters e publicidades do filme devido a sua beleza e poderosa expressão. A discussão da própria fotografia pode ser realizada antes mesmo da exibição da cena, como uma forma de motivação para a atividade. A cena inicia em 1h58 de filme e finaliza em 2h03, o longa está disponível na Netflix.

Figura 19 – Cena do filme *Roma*, de Alfonso Cuarón



Fonte: Google imagens: Disponível em: <https://www.urgesite.com.br/2019/01/09/resenha-filme-roma-cuaron/>

Acesso em: 12 jan. 2022.

Para guiar um momento de aula dialogada, recomendamos que o professor tenha como âncora algumas teorias da área audiovisual (não precisa ser cobrado do aluno o conhecimento do teórico, mas sim a reflexão construída com embasamento da sua teoria) e até uma apresentação multimídia para ajudá-lo em suas exemplificações. Jacques Aumont (2006), em sua obra *A estética do filme*, comenta que qualquer representação já é por si só um discurso que chama à narração. Para o autor, enquadrar no cinema é uma forma de emoldurar, pois define uma composição. Esse enquadramento é um ponto de vista que pode designar: o local a partir do qual a cena é olhada; o modo como uma questão é tratada; uma opinião ou sentimento sobre um acontecimento.

O teórico Moura (2001) reflete sobre quais elementos são utilizados nessa construção e ordenação visual – quais linhas e formas geométricas são usadas e como elas estão dispostas, qual iluminação, qual sombra, quais integrantes estão em destaque e quais não estão. Linhas, texturas, cores, volumes e outros elementos, pertencentes ao mundo real, são o que ordenam os enquadramentos fílmico. Através deles que os cenários (cômodos, mobílias, paisagens etc.) são delineados. São essas escolhas que colocam em função a narrativa e o que ela tem a dizer, ou seja, compõem junto ao enredo, às falas, às personagens e à trilha sonora, a linguagem do filme. Esse é o papel da direção de fotografia, item que deve fazer parte da discussão a ser realizada em aula.

Nesse momento os alunos iriam realizar um trabalho avaliativo. Após a exibição das três cenas, cada aluno escolheria a sua favorita para refletir sobre o que ela expressa. Quais elementos a compõem? Qual são as estratégias de enquadramento e iluminação? Quais

impressões esses elementos causam? O que você sente quando a vê? O que ela te transmite? Alguns elementos precisam ser identificados, como: a fotografia em preto e branco, a gravação em cena única (sem cortes), a posição da câmera que segue o desespero da personagem, os elementos que compõe a textura da cena (o sol, o mar, a areia), a trilha sonora, entre outros. É perceptível, por exemplo, que o enquadramento não distingue a protagonista de seus padrões, ao contrário, coloca-os como uma “coisa” única.

Agora, a tarefa do aluno seria fazer o caminho inverso: já tendo a imagem, ele deverá compor um poema sobre a cena. O propósito é que o aluno reconheça recursos poéticos na cena audiovisual, a fim de que ele compreenda que a imagem não verbal também é uma linguagem que *diz*. O que ela comunicou a ele seria expresso no poema, quer dizer, transmidiado para a imagem verbal poética.

Essa atividade seria individual e realizada em aula. É importante que os alunos tenham tempo suficiente disponível para que sua criatividade seja explorada e que não se sintam pressionados. Após a finalização, eles poderão dizerem os seus poemas caso seja de sua vontade.

Partimos, então, para a exibição do filme. Sua exibição seria seguida de um debate em grupo mediado pelo professor. A cena apresentada anteriormente agora teria um significado diferente, pois está inserida no contexto do enredo. Cabe realizar uma comparação entre os sentidos antes acessados através da sua curta exibição e os novos atribuídos agora tendo o produto audiovisual como um todo.

3.2.3 Língua Inglesa e Artes

Disciplina: Língua Inglesa em interdisciplinaridade com Artes

Ano: 3º ano do Ensino Médio

Conteúdos:

- Linguagem audiovisual;
- Gêneros do cinema;
- Personagens fictícios planos e redondos;
- Recursos narrativos audiovisuais;
- Voz Passiva.

Duração:

As atividades propostas podem durar 12h/a com atividades extraclasse, ou pode se estender por mais encontros caso o professor decida fazer as atividades extraclasse presencialmente. As aulas, mesmo que tenham caráter expositivo, devem necessariamente ser dialogadas, o que pode influenciar no tempo proposto de acordo com a turma, número de alunos e nível de participação.

Instrumentos:

- Produtos de mídia (conforme explicados adiante);
- Projetor;
- Quadro;
- Computador para o professor;
- Internet;
- Material de escrita dos alunos;
- Papéis impressos;

Objetivos da atividade:

Geral: identificar gêneros, personagens e narradores na produção audiovisual;

Específico: promover a identificação de gêneros do cinema, de personagens planos e redondos e do narrador do universo cinematográfico.

Habilidades sugeridas:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (BRASIL, 2018, p. 491)

Competência sugerida:

1 – Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490)

Metodologia:

- 1) Exibição do filme *O Show de Truman* (1998);
- 2) Discussão oral;
- 3) Aula dialogada sobre gêneros audiovisuais;
- 4) Trabalho escrito;
- 5) Exibição do episódio *Queda Livre* (2016), de *Black Mirror*;
- 6) Aula dialogada sobre o personagem fictício;
- 7) Produção de resenha crítica;
- 8) Exibição do vídeo game interativo *Bandersnatch* (2018);
- 9) Aula expositiva sobre recursos narrativos no cinema;
- 10) Produção narrativa baseada no *Bandersnatch*.

Avaliações:

Atividade 1: leitura de resenha crítica e exercícios elaborados pelo professor.

Instrumentos: exercício individual

- 1) Ler a resenha crítica do site *Rolling Stones* com atenção.

The Truman Show, by Peter Treves¹⁸

“Sayonara” to *Seinfeld* and hello to *The Truman Show*, a movie – and a great movie, by the way – about a television series in which the “selfishness, self-absorption, immaturity and greed” that Jerry, Elaine, George and Kramer were slammed for in the last episode don’t exist. Except behind the scenes. Jim Carrey has the role of his career as Truman Burbank, the unwitting star of a TV show that has trained 5,000 hidden cameras on him since his birth thirty years ago. Everyone in Truman’s life – parents, lovers, best friend, wife – is an actor. Truman’s seemingly idyllic world on the island of Seahaven is really a giant, dome-encased studio controlled by I Christof (Ed Harris), a beret-wearing director who has made his name as a I televisionary by invading Truman’s privacy seven days a week, twenty-four hours a day. Thanks to the global audience that hangs on Truman’s every move, his life is a cruel joke, with Truman the only one not in on it.

Here is a movie that could have failed in so many ways: sinking from the dead weight of surreal pretension or dissipating into the thin air of sitcom farce or soggy soap opera. Instead, *The Truman Show* finds a near-miraculous balance of humor and feeling in the keen intelligence of the script by Andrew Niccol (*Gattaca*) and the prodigal inventiveness of *Dead Poets Society* director Peter Weir (*Picnic at Hanging Rock*, *Witness* and *Fearless*) at his very best.

¹⁸ Disponível em: <https://www.rollingstone.com/movies/movie-reviews/the-truman-show-108350/> Acesso em: 19 jan. 2022.

Then there is Jim Carrey, the clown who'd do anything — dumb or dumber — for a laugh, including talk out of his butt and emerge from the birth canal of a hippo. Carrey has taken risks before: Look at **The Cable Guy**, a failed dark comedy that plumbed the violence at the root of his manic art. In *The Truman Show*, Carrey takes his boldest step yet simply by laying back and playing for the nuance of a scene, not just the nuttiness. Does that mean Carrey isn't funny? Hardly. He and the character make a snug comic fit as Truman contorts his rubber face in the mirror, leaves his picket-fence-perfect house for work, smooches with his wife, Meryl (Laura Linney), and greets the neighbors with his toothiest grin. "Good morning," he says, beaming. "And in case I don't see ya, good afternoon, good evening and good night."

So far, so Carrey. It's hard not to laugh at the camera's intrusion into Truman's daily routine, or at the fired cast members who try to crash back into the show (one by parachute), or at the "Free Truman" movement being organized on the outside by Lauren (Natascha McElhone), the banished actress who once played Truman's high school sweetie and fell for him for real, or especially at the way Truman's friends and co-workers have to sneak product plugs into their conversation, since there are no commercial breaks on the show. Passers-by push Truman against billboards. His wife touts a new cocoa. His best friend, Marlon (Noah Emmerich), carries a six-pack, making sure the brand name is visible to the hidden lens.

Delightfully droll stuff. And Carrey cunningly portrays Truman as sweetly naive, not off-puttingly stupid. That way we don't lose our rooting interest in Truman, even when he fails to notice that the key figures in his life, including pal Marlon and wife Meryl, are named after famous actors. It's only when the puppet finally feels the tug at his strings that the film moves to a deeper level and the laughs begin to catch in our throats.

Weir shows a mastery of tone as he shifts the film from acute social satire to an often penetrating meditation on the forces that control our existence. As Truman discerns the daily patterns that bind him — don't try this at home or you might think you're trapped in your own TV show — he also works up the courage to defy them. Childhood memories of his father's drowning (staged by Christof) have kept Truman from crossing Seahaven's bridge to the world outside. Now, with Meryl in tow, he drives off, only to be stopped by Christof's guards. Harris is a marvel as the self-proclaimed creator who barks orders from his video heaven. Meryl, panicked by Truman's rebellion, cries out to Christof, "I can't work this way — it's not professional." Christof responds by dumping her from the show. Truman must not escape. Ratings are at stake.

In the film's most wrenching scene, Truman pours his heart out to Marlon, his trusted friend since grade school. Emmerich, a fresh new talent, invests this good-natured beer guzzler with a mesmerizing edge of danger. Weir never lets us inside the thoughts of Marlon or the other hired hands on the show: Are they appalled by their manipulation of Truman or willing to crush his feelings for fame and a fat paycheck? There is, however, no doubt about the impact of the sham on Truman, and eloquent stillness as he reacts to Truman's betrayal is quietly devastating. Carrey triumphs in a hilarious and heartfelt performance that reveals an uncommon sensitivity and grace. The question is: Can audiences stand the shock?

If not, it's their loss. The bogus buzz around Hollywood is that *The Truman Show* will prove to be too smart and too small-scale for its own box-office good. Screw that. Even the crunch of a giant lizard or the deep impact of Armageddon can't stomp out something this unique and unforgettable. Go, Truman.

2) Responder às questões abaixo.

- I. According to the text, was the movie a shot in the dark? What could have gone wrong?
- II. What aspects assured the success of the movie?
- III. What is the author's opinion on Jim Carrey's performance?
- IV. In the sentence "If not, it's their loss." Who are they? What is the meaning of this sentence? Explain its context.
- V. Extract sentences from the movie which show the author's opinion.
- VI. What is the author's conclusion of the movie?
- VII. In your opinion, what is the movie genre of *Truman Show*? Why?

Critérios:

- Compreender os gêneros do cinema;
- Identificar o *Show de Truman* como um tipo de mídia híbrido;
- Interpretar o texto;

- Responder às questões com coesão e coerência.

Atividade 2: produção de resenha

Instrumentos: exercício individual

- 1) Escolha dois personagens do episódio *Queda Livre*. Um deles deve ser caracterizado como plano e outro como redondo.
- 2) Você deve realizar uma resenha crítica da série com enfoque nas duas personagens, explicando suas classificações. Lembre-se que seu texto deve ser coeso e coerente. Em sua estrutura sintática, é necessário utilizar a voz passiva ao menos uma vez por parágrafo. Essa será a estrutura do texto:

Parágrafo 1 – Introdução (breve resumo)

Parágrafo 2 – Análise da personagem 1

Parágrafo 3 – Análise da personagem 2

Parágrafo 4 – Conclusão (com opinião)

Exemplo:

Black Mirror is a famous TV show from Netflix. It was written and directed by...

Critérios:

- Utilizar a voz passiva;
- Identificar e analisar duas personagens da série, uma redonda e outra plana.

Atividade 3: produção de narrativa

Instrumentos: exercício individual

- 1) A partir dos seus conhecimentos sobre o narrador, reescreva uma cena do vídeo game interativo *Bendersnatch*. Você deverá escolher quem será o narrador e qual será sua perspectiva narrativa.

Critérios:

- Exercer a voz narrativa.

Descrição:

Neste planejamento, a parte teórica da aula se divide em três momentos: estudo dos gêneros audiovisuais, estudo dos personagens e estudo do narrador dentro do cinema. Há um produto de mídia que antecede cada conteúdo e um trabalho avaliativo a ser feito depois. A proposta é pensada para uma aula de inglês avançado, podendo ser no terceiro ano do Ensino

Médio ou para turmas que sejam niveladas – prática comum às escolas privadas. Os conteúdos referentes ao mundo das artes poderiam ser ministrados inteiramente na língua estrangeira, assim como a realização das atividades escritas. Sugerimos que esses tópicos sejam abordados através de aulas expositivas dialogadas com recurso multimídia e constante exemplificação de imagens e cenas.

Ressaltamos que na disciplina de Língua Inglesa, propomos um planejamento interdisciplinar – ao praticar as habilidades de *listening* (escuta), *writing* (escrita) e *speaking* (fala), também serão abordadas estratégias e recursos audiovisuais referentes à esfera das artes. Fica a critério do professor incluir conteúdos gramaticais diversos em diálogo com as discussões e trabalhos propostos, conforme o andamento do seu ano letivo.

Os produtos audiovisuais propostos para exibição e a análise abordam temáticas semelhantes, já que cada um trata de uma distopia que envolve os dilemas do ser humano na sua relação com as tecnologias. Teremos, portanto, o *Show de Truman* (1998), dirigido por Peter Weir, para o estudo dos gêneros, o episódio *Queda Livre* (2016) da série *Black Mirror* para o estudo da personagem, o longa *Black Mirror: Bandersnatch* (2018), também realizado pela série *Black Mirror*, escrito por Charlie Brooker, o criador da série, e dirigido por David Slade como estudo do narrador.

Em o *Show de Truman*, nosso primeiro produto de mídia, o protagonista, um vendedor de seguros, está inserido em um reality show sem saber. Toda sua vida é gravada e transmitida ao vivo para o mundo todo. Adentramos, assim, uma temática interessante que coloca em xeque a ética por trás dos canais de comunicação.

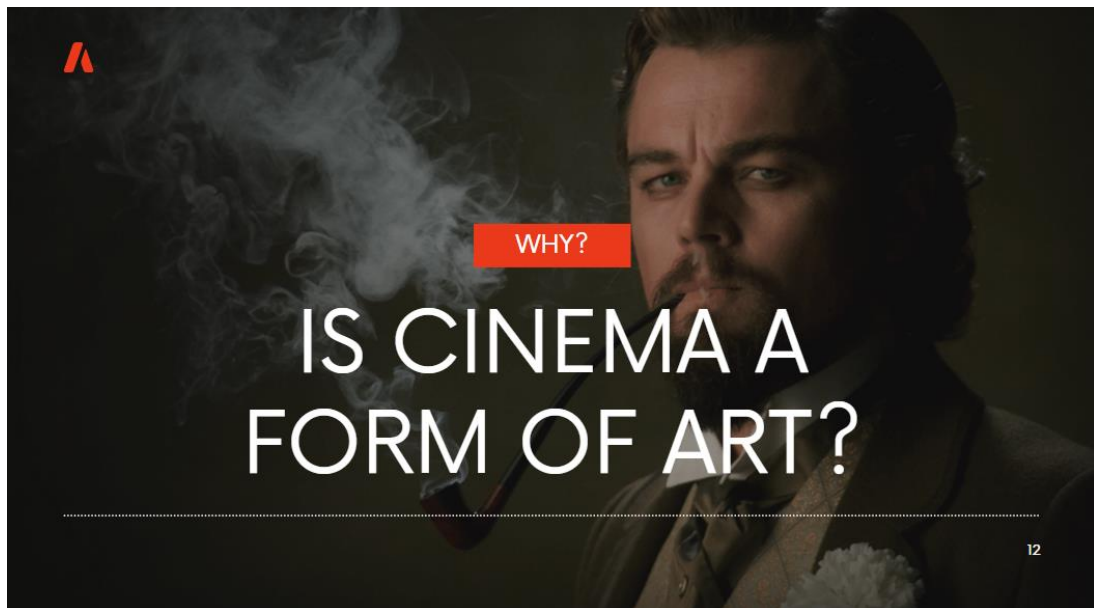
Figura 20 – Truman ao encontrar o fim do estúdio televisivo no qual viveu



Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/e-se-truman-tivesse-escolhido-continuar-no-show-17042021> Acesso em: 12 jan. 2022.

O filme mistura dois gêneros cinematográficos, drama com comédia, o que o caracteriza como do gênero híbrido. Através de uma aula expositiva dialogada, os gêneros cinematográficos tradicionais devem ser apresentados aos alunos com exemplificações. Sugerimos, ainda, questionamentos iniciais sobre a própria arte do cinema: “O que é arte?”; “O que faz um filme ser arte?”; “Como podemos classificar os filmes?”. Seguem exemplos abaixo.

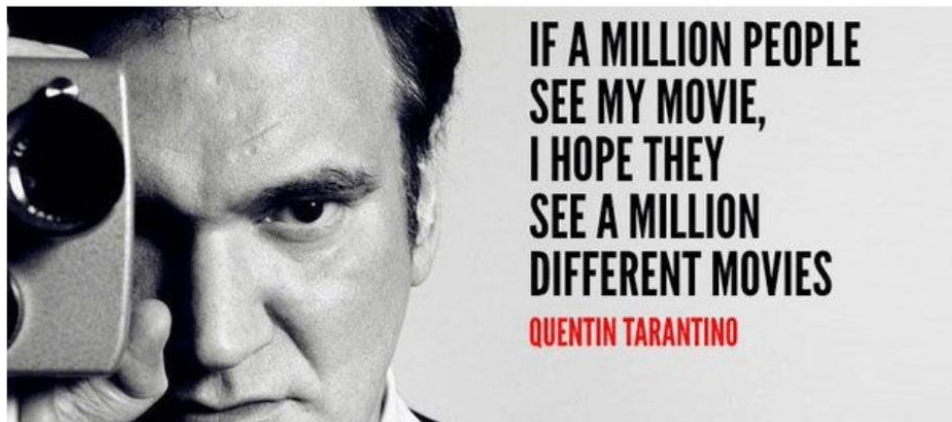
Figura 21 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva¹⁹



Fonte: elaborado por nós.

Figura 22 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva

¹⁹ O *Canva* é uma plataforma de design gráfico disponível a todos na internet. As apresentações aqui montadas são ilustrativas do planejamento e realizadas pela autora no site em questão como suporte para esse trabalho.



Fonte: elaborado por nós.

Figura 23 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



Fonte: elaborado por nós.

É importante que os alunos compreendam que há formas de classificar esses produtos midiáticos conforme a sua temática. A descoberta do gênero do filme assistido deve ser feita em conjunto, o professor, enquanto mediador, deve conduzir seus alunos até as respostas, sem

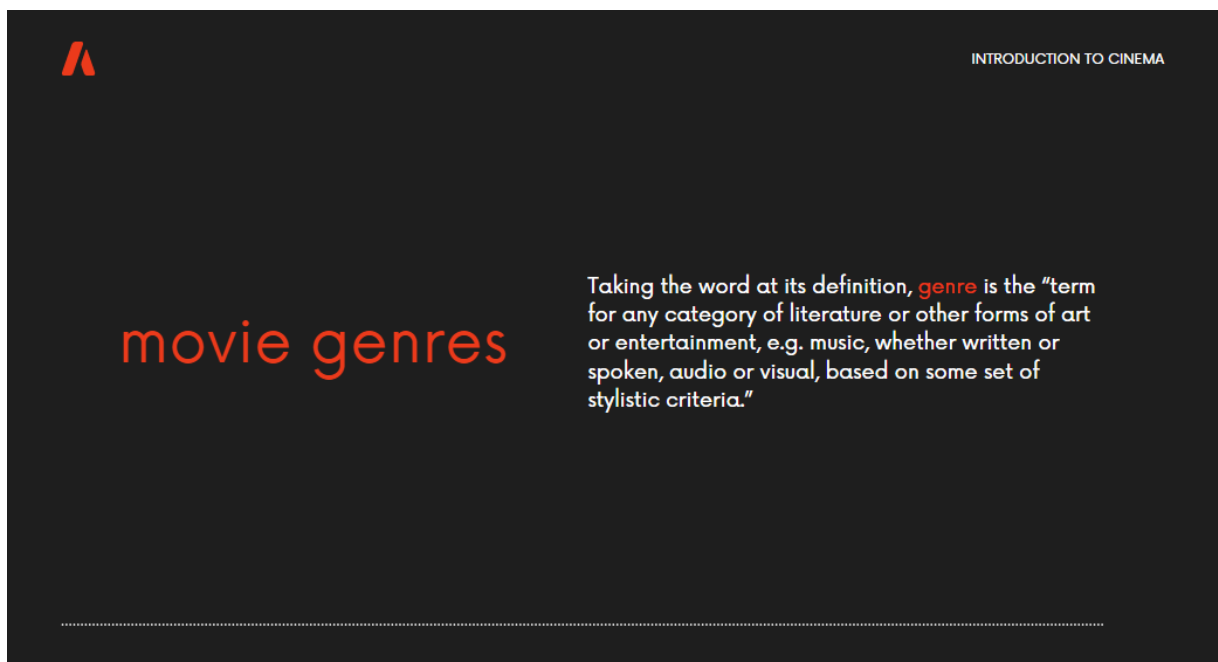
restringir suas ideias, mas os guiando em caminho do que é mais adequado. Outras reflexões acerca da multimodalidade também são sugeridas. Por exemplo, quais são as propriedades materiais de um filme? Quais traços de tempo e espaço o compõem? Quais sentidos utilizamos para lê-lo?

Figura 24 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



Fonte: elaborado por nós.

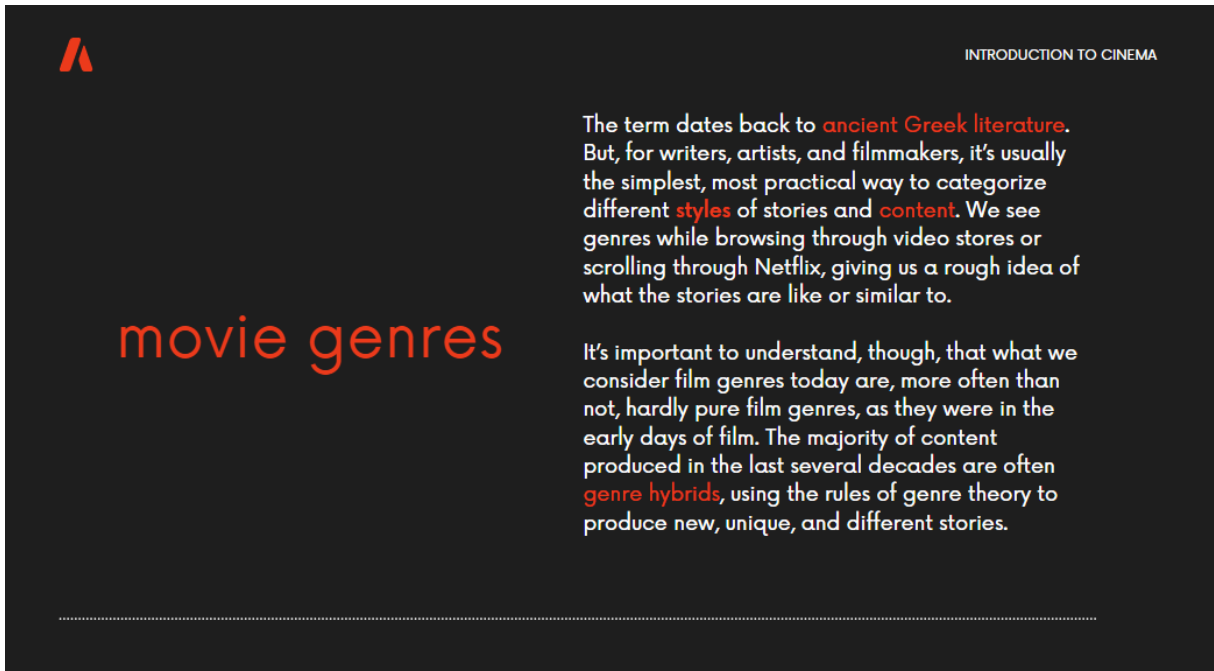
Figura 25 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://www.premiumbeat.com/blog/guide-to-basic-film-genres/>

Acesso em: 12 jan. 2022.

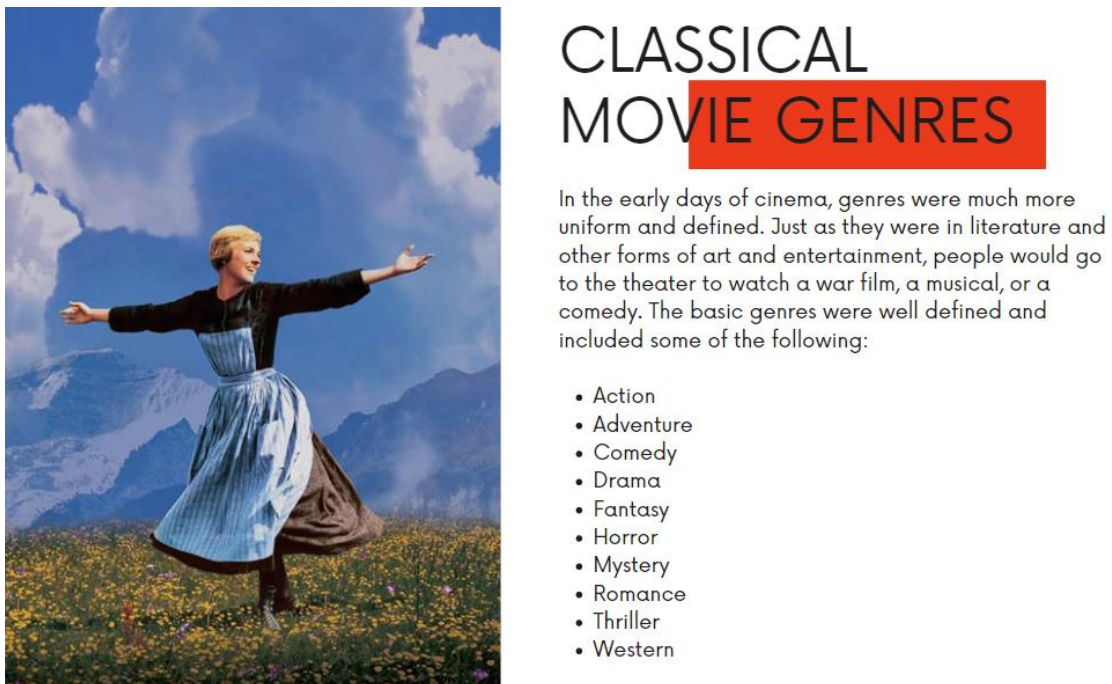
Figura 26 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://www.premiumbeat.com/blog/guide-to-basic-film-genres/>

Acesso em: 12 jan. 2022.

Figura 27 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva




14

Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://www.premiumbeat.com/blog/guide-to-basic-film-genres/>

Acesso em: 12 jan. 2022.


Figura 28 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



THRILLER

Some of the main sub-genres include:


- Conspiracy Thriller
- Crime Thriller
- Legal Thriller
- Spy Thriller
- Supernatural Thriller



Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://www.premiumbeat.com/blog/guide-to-basic-film-genres/>

Acesso em: 12 jan. 2022.


Figura 29 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



INTRODUCTION TO CINEMA

Gone with the Wild

considered a **drama/romance** – is a perfect example of a hybrid genre.



Fonte: elaborado por nós.

Com esse primeiro momento de reflexão e inserção no universo cinematográfico, os alunos estariam preparados para uma primeira avaliação. Seria pedido deles a leitura e a interpretação de uma crítica – através do qual as habilidades de *reading* e *writing* estão sendo trabalhadas – e respostas sobre o conteúdo da aula expositiva relacionado com o filme.

A próxima etapa seria a exibição de *Queda Livre*, episódio de estreia da terceira temporada de *Black Mirror*. O curta teve grande repercussão por abordar a relação humana com as redes sociais. No seu universo, cada pessoa possui uma lente de contato que as conecta com seus perfis online o tempo todo. Todo cidadão é avaliado em tempo real, tanto por seus posts quanto por suas atitudes. A vida em sociedade depende do status alcançado. A protagonista da série encontra uma oportunidade de crescer ao ser convidada para um casamento com pessoas da alta sociedade. Além da temática que dá sequência a indagações já propostas no *Show de Truman*, o debate sobre o uso das redes sociais é de extrema relevância para o contexto dos alunos.

Sugerimos que os aspectos envolvendo a leitura multimodal retornem aqui, agora com uma reflexão sobre o episódio. No campo das artes, seriam estudados os conceitos do personagem de ficção redonda e plana, termos originados por Forster (1927), pois encontramos ambos exemplos na série. A teoria é amplamente utilizada no meio literário para classificar personagens conforme a sua profundidade e atuação no enredo ao qual pertencem. Conforme explica Massaud Moisés (2014), uma personagem plana seria aquela que se mantém em uma mesma linha comportamental – não há grandes mudanças em seu desenvolvimento ou evolução durante sua trajetória, sendo uma personagem importante ou não, não há transformações que a façam ser alguém diferente de quem era no início da trama. A personagem redonda, diferentemente da plana, seria aquela que viveu uma trajetória que a modificou, logo, seus comportamentos e crenças se alteram durante o enredo, sendo, portanto, mais complexa. Houve uma evolução pessoal desse indivíduo que chega ao fim da história diferente daquele que iniciou – mais maduro, mais forte, ou até mais traumatizado. Vejamos que o objetivo não é classificar, mas refletir sobre as transformações dos personagens. É importante, também, fazer referência ao mundo da realidade, quer dizer, como são os humanos como “personagens”. Sugerimos exemplificações de outros repertórios.

Figura 30 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



Fonte: elaborado por nós.

Figura 31 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva

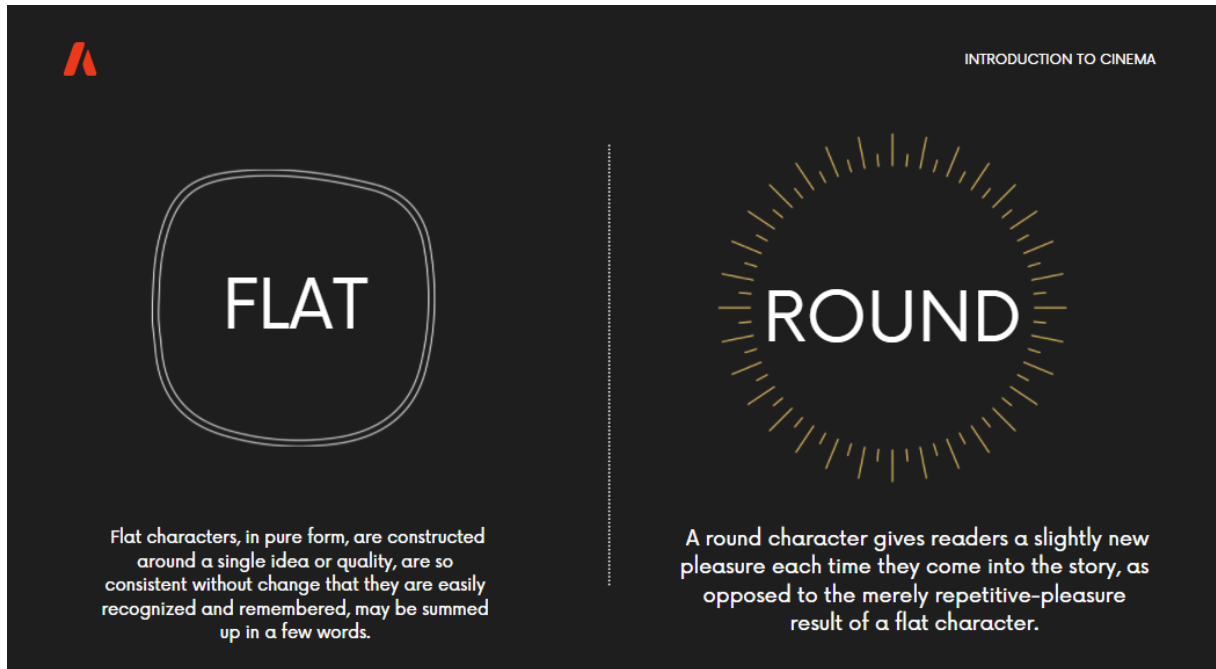
 This slide has a white background. At the top left is a red stylized 'A' logo. At the top right, the text 'INTRODUCTION TO CINEMA' is written in a small, grey font. The left side of the slide features two paragraphs of text. The first paragraph discusses how stories help us see how people react in various situations. The second paragraph explains that characters drive the story and create conflicts and tensions. The right side of the slide features a collage of several movie characters, including Batman, Wonder Woman, Aragorn, Aragorn (again), Gandalf, and the Joker, set against a yellow background.

In general, we read stories to learn **about life**, about the world around us, and about how people in the world react to their circumstances and experiences. Characters in stories **help us see how people might react** in these various situations.

Characters are an important element in stories because they **drive the story** as a whole. The types of characters that are involved in a story create different types of **conflicts and tensions** as well as different types of resolutions.

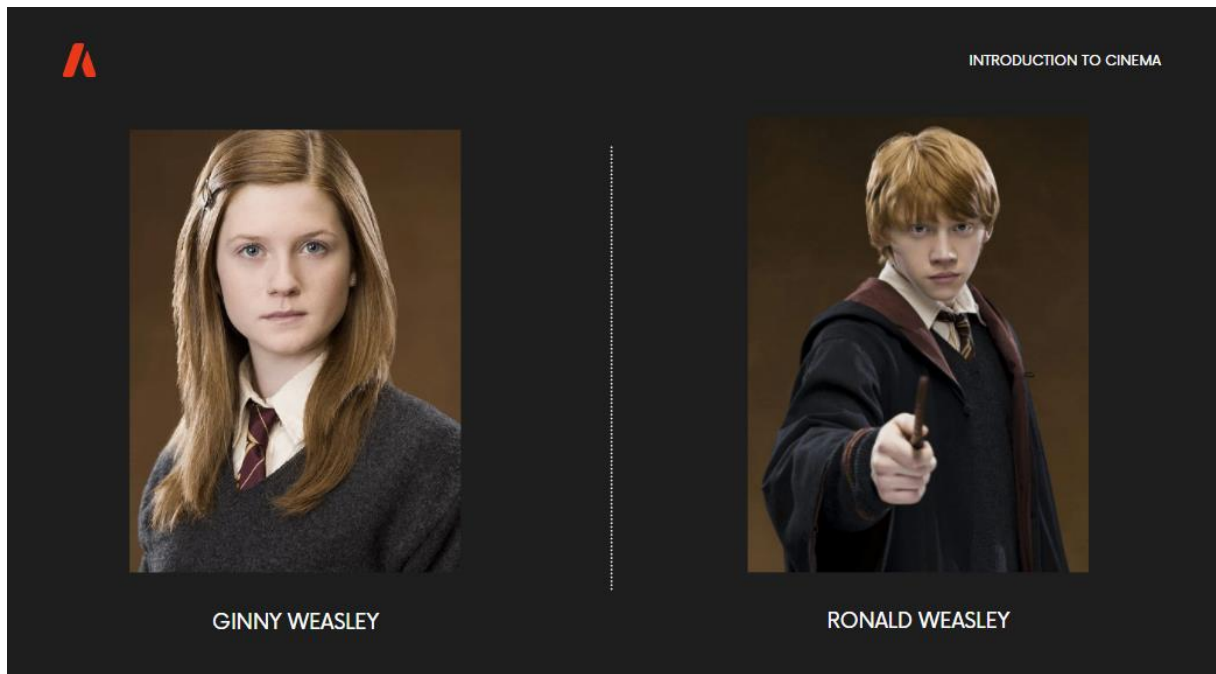
Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://www.enotes.com/homework-help/what-is-the-importance-of-characters-in-a-story-350484> Acesso em: 15 jan. 2022.

Figura 32 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



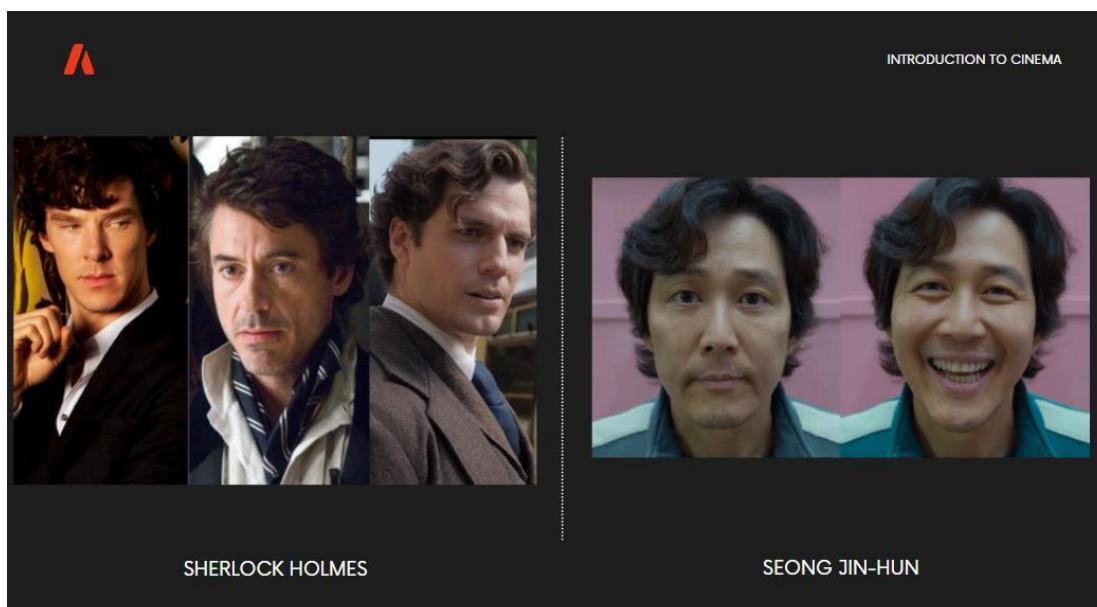
Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://storyinfictiontoday.storyinliteraryfiction.com/2018/what-em-forster-taught-us-about-flat-and-round-characters-and-how-to-use-it/> Acesso em: 15 jan. 2022.

Figura 33 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



Fonte: elaborado por nós.

Figura 34 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



Fonte: elaborado por nós.

A avaliação que seguirá essa aula seria uma resenha crítica. Aqui sugerimos trabalhar com algum conteúdo gramatical, a exemplo da voz passiva, amplamente utilizada em textos que falam sobre terceiros. É importante que a estrutura do texto seja lembrada aos alunos, pois houve apenas uma exemplificação na tarefa anterior. Demonstrar o que será o assunto de cada parágrafo pode auxiliá-los, conforme colocamos na avaliação acima. Além de se apropriar da língua estrangeira para exprimir suas ideias, o aluno terá de classificar personagens da série como planos ou redondos, justificando a partir da história desse personagem.

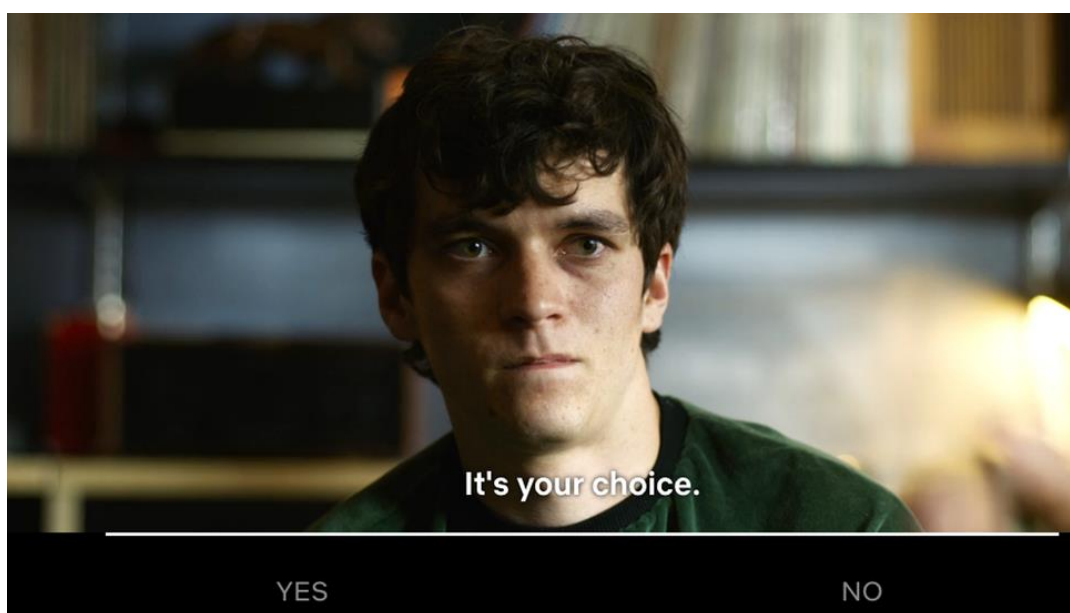
Figura 35 – Avaliação online demonstrada no episódio *Queda Livre*



Fonte: Google imagens. Disponível em: <http://farofageek.com.br/series/black-mirror-5-tecnologias-da-serie-ja-existem-na-vida-real/> Acesso em: 15 dez. 2021

Partimos, então, para o nosso terceiro produto de mídia, o vídeo game interativo *Bandersnatch*, realizado como um lançamento especial da série *Black Mirror*. Se a temática da série como um todo reflete constantemente sobre a tecnologia e seus usos, o enredo do jogo avança sua abordagem ao retratar um jovem programador que tenta adaptar um romance para videogame. Para que a história prossiga, o espectador precisa escolher qual será o próximo passo. Assim, possuímos um produto de mídia com múltiplos finais.

Figura 36 – Momento de decisão do espectador



Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/youtube-planeja-criar-conteudos-interativos-como-o-bandersnatch-da-netflix/> Acesso em: 15 dez 2021

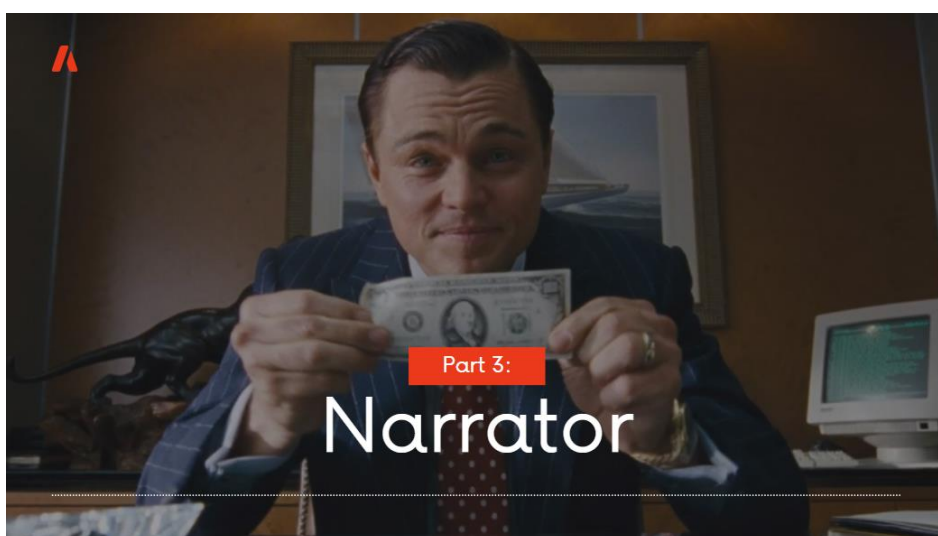
Figura 37 – Momento de decisão do espectador



Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://bityli.com/luivt> Acesso em: 15 dez 2021.

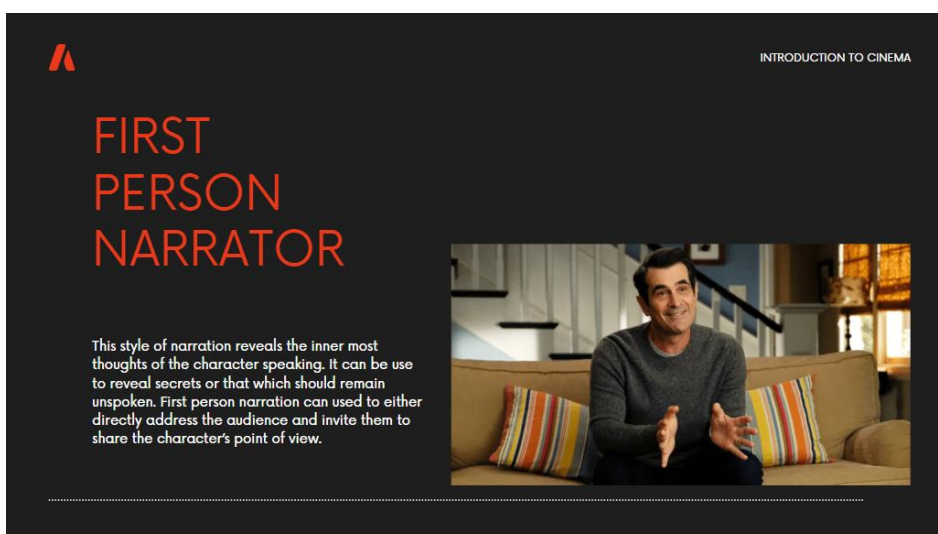
A aula expositiva dialogada terá como enfoque a compreensão de quem narra um produto audiovisual. A reflexão sobre as modalidades torna possível levar os alunos a perceberem que há uma câmera que conta a história, quer dizer, um olho que nos guia e não nos permite ver o que está além da moldura da tela. Mas o filme possui participações especiais do próprio espectador – ou seja, não estaria ele contando a história junto? Outros exemplos deverão ser mostrados como os de narradores intradieгéticos – como o *voiceover*, ou personagens que quebram a quarta parede, caso do protagonista da série *House of cards* ou de alguns narradores de Machado de Assis.

Figura 38 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva



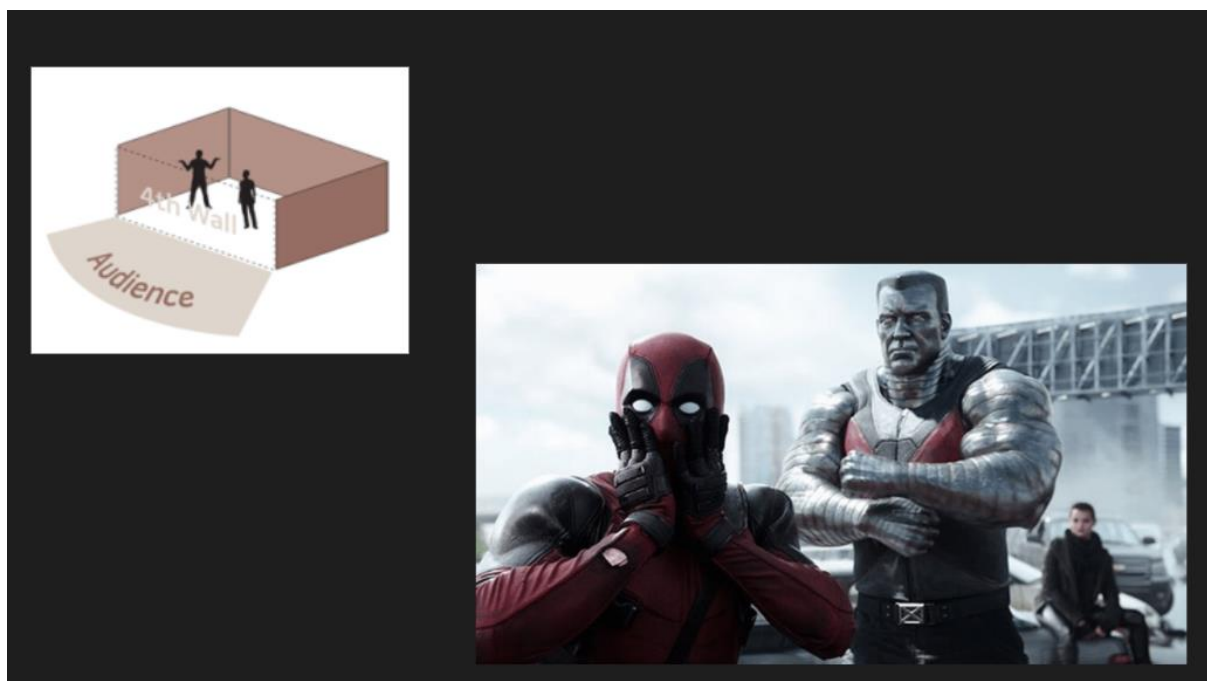
Fonte: elaborado por nós.

Figura 39 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva




Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://gideonsway.wordpress.com/2015/07/21/the-role-of-the-film-film-narrator/> Acesso em: 15 jan. 2022.

Figura 40 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva




Fonte: elaborado por nós.

Figura 41 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva


INTRODUCTION TO CINEMA

SECOND PERSON NARRATOR

This type of the narration is directed towards another character on the screen. It is an indirect communication between another character designed to highlight conflict and progress plot. It is often more grounded in the story plot than greater themes.




0902

Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://gideonsway.wordpress.com/2015/07/21/the-role-of-the-film-film-narrator/> Acesso em: 15 jan. 2022.

Figura 42 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva

A INTRODUCTION TO CINEMA

THIRD PERSON NARRATOR (OMNISCIENT)



This perhaps, may be the most interesting form of narration. It has a similar function to the CHORUS of Ancient Greek plays. Third person narration explores the thematic content of the story with great wisdom and insight. It answers the central question of the film and reveals the point of the film. Third party narration may also provide a social commentary and express a view that transcends the boundaries of the film. A third person narrator may even be God-like and poetic in their expression.


Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://gideonsway.wordpress.com/2015/07/21/the-role-of-the-film-film-narrator/> Acesso em: 15 jan. 2022.

Figura 43 – Exemplo de apresentação elaborado no Canva

A INTRODUCTION TO CINEMA

UNRELIABLE NARRATOR

An unreliable narrator has a purely disruptive role in movies. They serve to subvert the plot and audience viewpoint, often willingly, through deliberately misleading or outright lying to affect the story outcome. Sometimes an unreliable narrator unknowingly alters the story course through misinformation or a flawed point of view or belief system.



Fonte: elaborado por nós. Texto disponível em: <https://gideonsway.wordpress.com/2015/07/21/the-role-of-the-film-film-narrator/> Acesso em: 15 jan. 2022.

A reflexão sobre quem conta, ou de que maneira se conta, o produto audiovisual é o enfoque principal: conduzir o aluno para uma leitura comparada das mídias, pensando sobre os recursos e estratégias narrativas que elas possuem. Como atividade avaliativa, eles voltarão ao narrador que já conhecem, aquele no papel, estudado nas aulas de literatura. Sua tarefa será contar uma das cenas que possuem escolha do espectador através da perspectiva de algum narrador a sua escolha. Eles deverão criar uma terceira opção de cena. Por exemplo, na figura 15, há duas alternativas para o espectador “Shout at dad” e “Throw tea over computer”. O aluno criará uma terceira opção sob a qual irá desenvolver a sua narrativa.

Temos, portanto, três produtos de mídia, com os mesmos traços básicos e modalidades, de temática semelhantes, mas com enfoque de estudo distintos. Ampliar a visão do aluno para essa linguagem e suas propriedades significa equipá-lo de recursos para uma leitura eficiente de mídias. Ainda, o contato com esses textos audiovisuais em sua língua nativa é extremamente proveitoso aos alunos de língua estrangeira. Além da exibição, que pode ser feita em inglês com legendas também em inglês, trabalhos com enfoque nas habilidades de *writing*, *speaking* e *reading* podem ser feitos em aula – a exemplo de resenhas críticas, avaliações e projetos orais, leitura e interpretação de textos sobre as produções.

3.2.4 Educação Física e Artes

Disciplina: Língua Inglesa

Ano: 1º ano do Ensino Médio

Conteúdos:

- Linguagem corporal;
- Níveis de dança;

Duração:

As atividades propostas podem durar 12h/a com atividades extraclasse, ou pode se estender por mais encontros caso o professor decida fazer as atividades extraclasse presencialmente. As aulas, mesmo que tenham caráter expositivo, devem necessariamente ser dialogadas, o que pode influenciar no tempo proposto de acordo com a turma, número de alunos e nível de participação.

Instrumentos:

- Produtos de mídia (conforme explicados adiante);

- Projetor;
- Quadro;
- Computador para o professor;
- Internet;
- Material de escrita dos alunos;
- Papéis impressos;

Objetivos da atividade:

Geral: identificar gêneros, personagens e narradores na produção audiovisual;

Específico: promover a identificação de gêneros do cinema, de personagens planos e redondos e do narrador do universo cinematográfico.

Habilidades sugeridas:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (BRASIL, 2018, p. 491)

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (BRASIL, 2018, p. 491)

Competência: 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490)

Metodologia:

- 1) Exibição das coreografias
- 2) Análise e discussão oral
- 3) Exposição da teoria dos níveis de dança
- 4) Análise escrita e individual
- 5) Produção de coreografias em grupo
- 6) Exibição em aula

Avaliações:

Atividade 1: Análise escrita e individual.

Instrumentos:

- 1) Escolha duas coreografias de danças de gêneros distintos.
- 2) Analise essas coreografias: quais são suas semelhanças e diferenças? O que elas comunicam?
- 3) Explique como as características de cada dança influenciam o sentido de sua comunicação.

Critérios:

- Identificar elementos da dança;
- Compreender o processo criativo da coreografia como uma comunicação.

Atividade 2: Produção de coreografia em grupo.

Instrumentos:

- 1) Em grupo, escolham uma música que lhe transmitam alguma sensação.
- 2) Tragam essa sensação para a dança através de uma coreografia. Vocês podem escolher entre 30 a 60 segundos da música para a dança.
- 3) Agora é a hora de registrar: gravem a dança para compartilharmos posteriormente.

Critérios:

- Compreender os níveis de dança;
- Construir um processo criativo artístico.

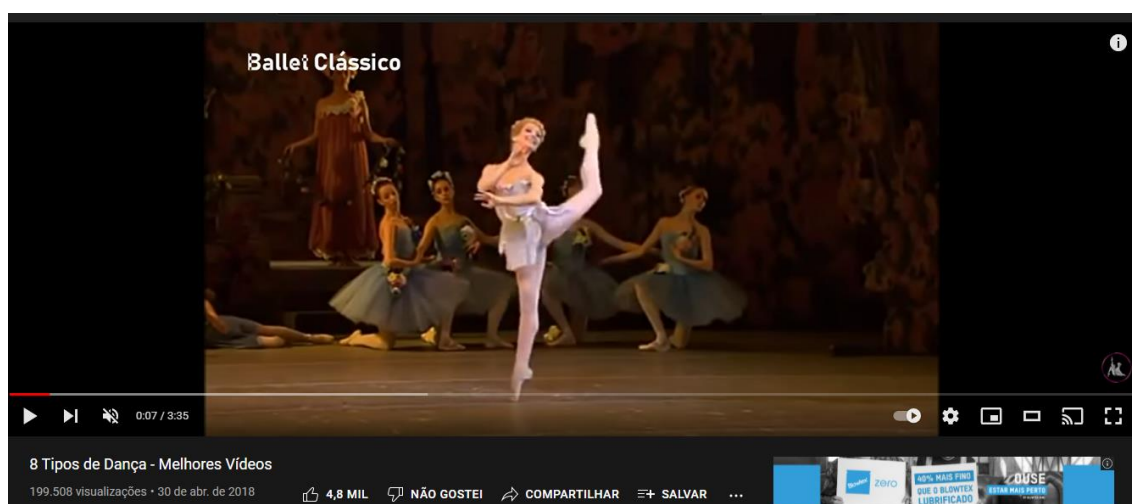
Duração

Em nossa última proposta, também invadimos o campo da interdisciplinaridade, agora com os componentes Educação Física e Artes. Nosso planejamento busca demonstrar como o

movimento do corpo também é linguagem. Para tanto, trabalharemos com a dança, a qual se enquadra tanto em atividade física quanto em produção artística. A aula seria dividida em três momentos: exibições de coreografias, análise teórica, análise e reprodução.

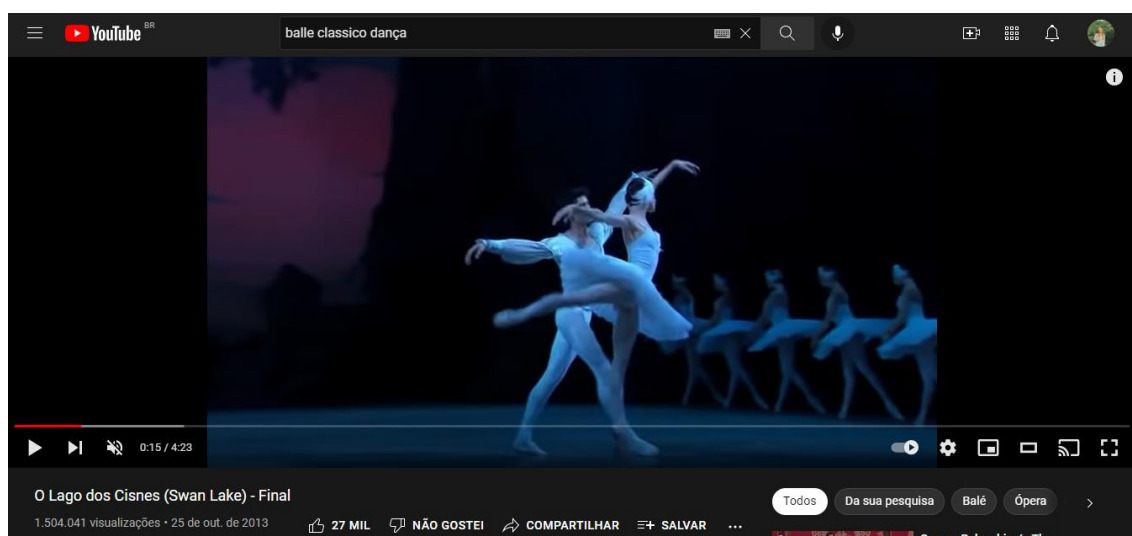
Para apresentar a turma ao universo da dança artística, seria necessário a reprodução de diferentes estilos de dança. Sugerimos a dança de rua, jazz, o balé clássico, dança contemporânea e dança oriental. Os produtos de mídia são facilmente expostos através do Youtube, uma mídia técnica de exposição que auxilia a reprodução de outras mídias, como em uma remediação. Seria relevante discutir com os alunos sobre a diferença do contato ao vivo e da reprodução, afinal, embora estejam estudando a dança, estão percebendo através de outra mídia técnica de exposição, que remidia a dança performatizada. Seguem exemplos sugeridos.

Figura 44 – Vídeo com compilado de danças



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lm8sOZmZDHE> Acesso em: 12 dez. 2021.

Figura 45 – Exemplo de balé clássico



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uauwx-cBd0s> Acesso em: 12 dez. 2021.

A partir dessa introdução e uma mediação oral do professor a respeito das diferentes impressões que os alunos podem ter tido sobre as danças, seguindo, então, para a análise teórica. Aqui, sugerimos o trabalho com os três níveis da dança que levam em conta a posição do corpo humano em pé na execução do movimento: nível baixo (movimentos que se concentram próximos ao chão), nível médio (o corpo mantém membros superiores entre o quadril e a cintura) e o nível alto (movimento dos membros superiores se mantém acima do pescoço).

Figura 46 – Exemplo de nível 1 na dança



Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://bityli.com/qyzsL> Acesso em: 12 dez. 2021.

Figura 47 – Exemplo de nível 2 na dança



Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://bityli.com/PAwNB> Acesso em: 12 dez. 2021.

Figura 48 – Exemplo de nível 3 na dança



Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://dancaravida.com/mayara-magri-promovida-a-solista-do-royal-ballet-londres/> Acesso em: 12 dez. 2021

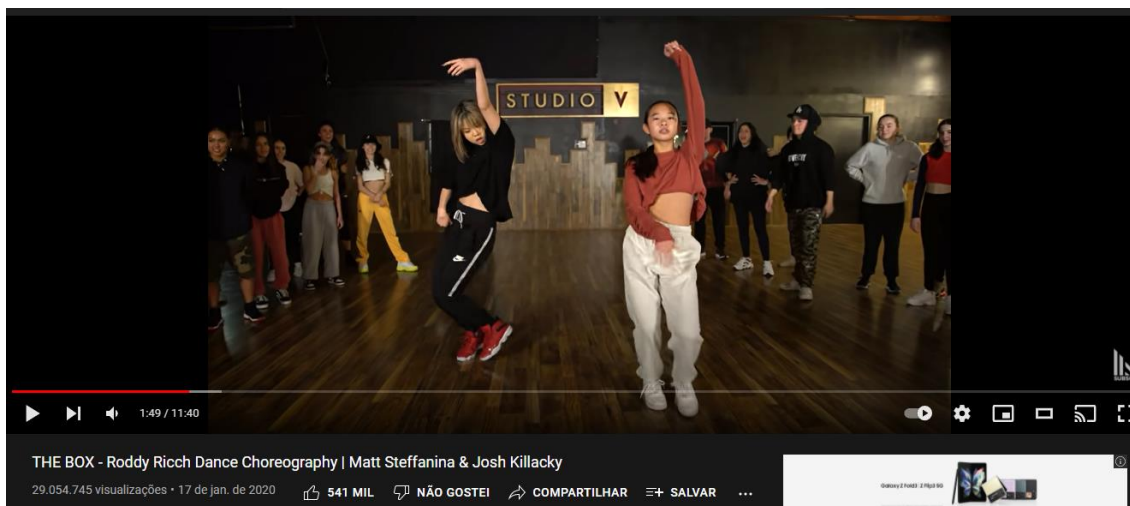
Cada coreografia é um produto de mídia cuja percepção deve ser orientada aos alunos, especialmente em suas distintas autorias. Afinal, embora estejamos falando das mesmas modalidades pré-semióticas, elas são construídas de maneiras diferentes dentro da coreografia, o que resulta em quatro modalidades distintas, com semioses diferentes. Cabe, portanto, analisar como esses efeitos semióticos são produzidos: os movimentos do corpo, a música escolhida, a coreografia produzida são linguagens que mudam de dança para dança.

Assim, em diálogo com os alunos, o professor pode fazer a mediação para que se perceba os movimentos dos gêneros. No hip-hop, a dança é composta frequentemente por batalhas com *freestyle* que ocorrem em um círculo que se forma naturalmente. Assim, a dança é bastante improvisada, com movimentos de perna rápidos e complexos unidos a movimentação fluída do tronco. No balé clássico, há uma verticalidade do corpo, a postura deve ser ereta, indicando disciplina e simetria. Os movimentos dos membros superiores são circulares e os inferiores se movem em rotação externa.

Logo, o efeito de sentido de uma dança de hip-hop e um balé clássico é diferente. O que cada dança causa ao seu espectador é inteiramente distinto, muito embora o produto de mídia seja o mesmo: a dança. Trazer essa percepção aos alunos seria, para nós, o alcance eficaz da leitura dessas linguagens. Certamente é necessário conversar com eles sobre os diferentes contextos da origem de cada um desses tipos de dança. Onde, por quem e para quem eles foram criados? Onde costumam ser performatizados?

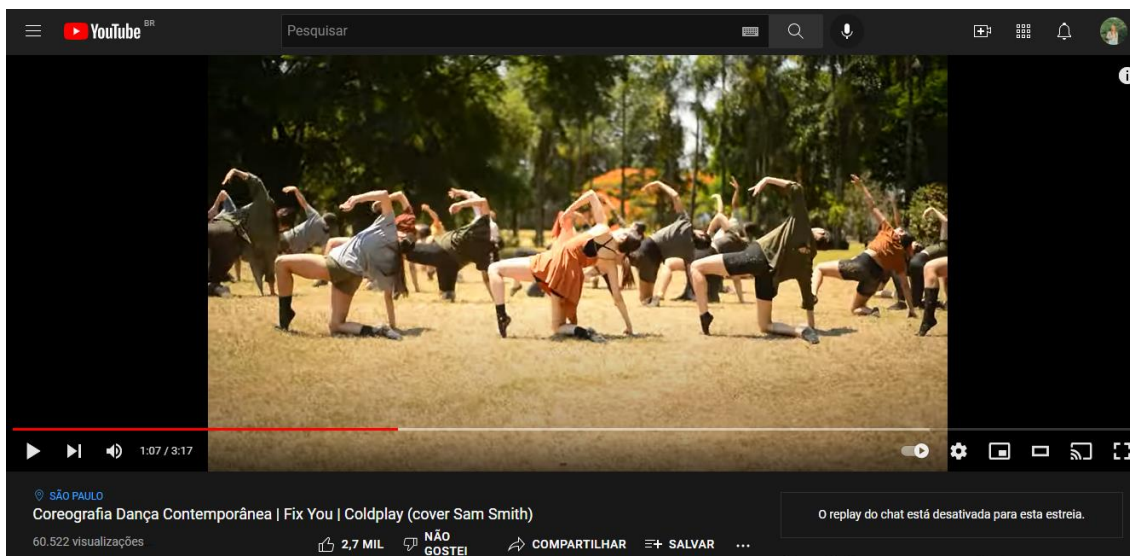
A partir dessas construções, os alunos poderiam ser convidados a reproduzir uma análise – oral ou escrita – de duas coreografias. Nesse momento, cabe a eles tentar encontrar diferenças nas modalidades pré-semióticas para explicar a quarta modalidade das duas danças. O entendimento desse processo criativo como também um processo artístico e comunicativo poderá ser a meta da atividade.

Figura 49 – Sugestão de coreografia de Hip Hop



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqcmYSePGA> Acesso em: 12 dez. 2021.

Figura 50 – Sugestão de coreografia de dança contemporânea



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i3Er2d90xL4> Acesso em: 12 dez. 2021.

Por fim, pode-se estabelecer um momento de prática. Os alunos seriam convidados para uma dança livre, na qual diferentes estilos musicais seriam exibidos a fim de mobilizar diferentes coreografias e níveis de dança. Ou ainda, pode-se realizar um trabalho em grupo, no

qual cada grupo receberia um nível de dança para executar. Sugere-se que os grupos sejam montados por afinidade, devido a exposição dos adolescentes na dança. Ainda, em vez de uma apresentação, sugere-se a gravação das danças e o seu envio ao professor da disciplina, a fim de evitar constrangimentos. Cada professor pode decidir, conforme o perfil de turma, se haverá exibição ou não dos produtos de mídias realizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um leitor vive mil vidas antes de morrer o
homem que nunca lê vive apenas uma.*

George R. Martin

Segundo minha mãe, *bola* foi a primeira palavra que eu li. Foi a primeira vez que reconheci aqueles grafemas e fonemas até realizar corretamente a decodificação. *Uva* foi a segunda. A partir de então, um mundo inteiro fora aberto. Graças às oportunidades dadas pelos meus pais, tive a satisfação de, alguns anos depois, me encontrar leitora da cultura impressa. Fui das aventuras da Bruxa Onilda para o romance e o suspense de Meg Cabot – devorei toda série *A mediadora* em semanas. Encontrei Stephen King mais para a frente e descobri o que realmente era sentir medo. Visitei o mundo de C. S. Lewis através de um armário mágico, descobri a Terra Média de J. R. R. Tolkien, cheia de elfos, hobbits, dragões, orcs, anões e magos. É claro que também entrei na plataforma 9 ¾, mas meu ticket não foi comprado pelas palavras.

A primeira vez que li *Harry Potter e a Pedra Filosofal* foi pelo cinema. Não tenho grandes memórias do momento, tinha por volta de seis anos. Lembro-me apenas que a sala estava tão lotada que meu pai se sentou ao meu lado no chão mesmo para que eu olhasse o filme confortável. O que tenho certeza sobre aquele dia é da grande repercussão que essa primeira leitura teve em mim. Após me aventurar nos dois primeiros textos audiovisuais da saga, parti para os livros impressos. Vinte anos depois, tenho o personagem *Dumbledore* tatuado em mim e não preciso nem comentar aqui sobre livros na estante e os artefatos espalhados pela casa. Tenho plena convicção de que toda a minha trajetória de amor pela literatura iniciou naquela sala de cinema, muito embora nela as palavras impressas não eram o principal.

Li muitos tipos de texto desde então. Li primeiro o MSN, o Orkut, depois o Twitter, aí veio o Facebook e hoje leio frequentemente o Instagram. Quando criei minha primeira conta, precisei da ajuda da minha mãe. Ela me explicou que eu precisava de um usuário e uma senha. Logo, compreendi que aquele era meu passaporte para muita coisa que acontecia dentro da tela daquele antigo Windows 98.

Fui navegando de site em site, jogo em jogo, aplicativo em aplicativo. Compreendi naturalmente que muito repetia de uma plataforma para a outra. O login, o usuário e a senha eram repetidos. Havia sempre um menu inicial nos sites e uma barra no topo das páginas – ou até no canto esquerdo – para eu me localizar. Nas redes sociais, embora cada *layout* fosse

diferente, não faltavam: espaço para enviar mensagens privadas, o meu perfil para outros visitarem, uma *timeline* para eu visualizar o que outros postavam e o mural no qual eu inseria mensagens, vídeos, textos e/ou fotos. Entendi também que havia uma linguagem diferente a ser falada em cada canal. No Twitter eu fazia piadas, no Facebook compartilhava post mais sérios, políticos e culturais, no Instagram compartilhava minha rotina.

As linguagens eram diversas: imagens estáticas, vídeos, textos escritos, links, músicas, gifs, memes etc. De alguma forma, eu sabia que cada uma tinha o seu lugar, o seu uso e o seu propósito. Havia diferentes maneiras de se portar em cada rede social, muito embora os recursos fossem muito parecidos. Não tive uma aula específica sobre essas configurações e, por isso, acreditava que meus aprendizados eram intuitivos.

Passei por uma formação em escola e me graduei em dois cursos que conversam com a linguagem cibernética: Jornalismo e Letras. Sou extremamente grata pela qualificação das minhas formações, estudei diferentes mídias, suas propostas, funcionamentos e linguagens. Fui unindo um pouco das duas áreas para tecer relações seguras. Aos poucos, percebi o quanto do universo da Comunicação Social estava na sala de aula. O quanto aprender sobre a natureza de uma mídia era, de fato, aprender a lê-la. Por exemplo, aprendi que havia estratégias para me convencer, para me afetar, para me fazer agir, ou para me fazer calar. Mas saberiam os meus colegas do curso de Letras ler mídias? Saberiam compartilhar esses conhecimentos com seus alunos?

Venho de uma família de leitores. Meu pai inicia seu dia lendo a versão digital da Zero Hora, escuta rádio na sequência, lê artigos científicos todos os dias, assiste a filmes e séries todas semanas, é professor, leitor, doutor. Minha mãe, advogada, tem seu Ipad, celular e notebook, todos para os mesmos usos e mesmas mídias que a entretém. Tenho dois tios professores, um leitor voraz da cultura impressa, outro leitor voraz da cultura cibernética. Dizem que meu avô era amante do cinema e minha avó da literatura. Sempre foi assim na minha família. Portanto, eu sempre li mídias. Foi mostrado a mim o espaço que elas podem ocupar numa vida cotidiana. Analisá-las foi a escolha que me levou à minha formação. Aos poucos, percebi que minha trajetória como leitora abrange todos os leitores que cruzaram o meu caminho. Foi através deles, familiares, professores, colegas, que consegui *ver* o que eu lia. Graças às minhas vivências educacionais tive a *oportunidade* de ser leitora de mídias. E, muito embora eu acredite que ser um leitor proficiente seja um *direito*, dentro do contexto educacional brasileiro, ainda parece necessário falar em *oportunidade*.

Na minha turma de Letras-Português, só tenho o conhecimento de mais uma colega que havia formação básica na rede privada. Todos os outros estudantes vinham da escola pública.

Em sua extrema maioria, esses alunos trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo. Poucos tinham o privilégio que eu tinha de passar o dia inteiro na universidade estudando. Eram verdadeiros guerreiros. Entretanto, eu percebia, por diversas vezes, o grande abismo que separava nossas trajetórias.

Tive colegas que viram *Harry Potter* pela primeira vez na universidade. Tive colegas que descobriram o que de fato é uma biblioteca quando entraram no campus. Colegas que só visitaram a feira do livro de Porto Alegre porque o curso oportunizou uma excursão. Colegas que jamais visitaram um museu. Outros que iam ao cinema uma vez a cada um ou dois anos. Outros que nunca iam. Poucos tinham um acervo de livros em casa. Pais leitores? Familiares que os incentivavam? Não posso afirmar que sim.

Não quero dizer que a dicotomia rede pública VS. privada seja regra. Há muito trabalho de qualidade sendo realizado na escola pública, mas muitas vezes os recursos financeiros não são os mesmos e, infelizmente, em outras vezes, são mal administrados ou não existem.

A pandemia abriu ainda mais os nossos olhos para esses abismos. Quando o Covid-19 atingiu nossas vidas sem nos dar tempo algum de preparo, esse desnível ficou mais evidente. Discursos otimistas de uma educação voltada às tecnologias caíram por terra. A escola pública parou. A rede privada continuou. Enquanto a rede privada dispunha de mais recursos para realizar suas aulas remotas, sabemos que muitos alunos da pública não tiveram aula ou as condições foram precárias. Aulas via WhatsApp foram recorrentes, enquanto a escola privada conseguia pagar plataformas educacionais com acesso personalizado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística²⁰ (IBGE), cerca de 4,3 milhões de alunos não possuem acesso à internet, o que impedia o acompanhamento das aulas online. Ainda, dados²¹ do caótico ano de 2020 mostram uma defasagem de 5,1 milhões de estudantes entre 6 e 17 na escola – cerca de 1,5 milhão não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) e outros 3,7 milhões matriculados não tiveram acesso a atividades escolares.

Mas para alterar o ensino apresentado nas escolas é preciso mudar o ensino dado nas universidades. É preciso capacitar aquele que ensina, para que aquele que aprende tenha mais oportunidades. Em outras palavras, tornar alguém leitor implica ser eu mesmo um leitor.

²⁰ Dados disponíveis em: <https://agemt.pucsp.br/noticias/diferencas-entre-ensino-publico-e-privado-aumentam-na-pandemia#:~:text=Com%20o%20agravamento%20da%20pandemia,o%20tipo%20de%20institui%C3%A7%C3%A3o%20observada>. Acesso em: 01 fev. 2022.

²¹ Estudo feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Dados disponíveis em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 01 fev. 2022.

A tarefa de ler as mídias requer constante atualização. Sabemos o quanto a tecnologia avança e a velocidade em que o novo remedia o velho. E sabemos, também, que uma mídia sempre conversa com outra. Para que essa ligação seja clara a um professor, é preciso que haja uma familiarização com seus usos a fim de que, então, se estude as suas propriedades. Não podemos afirmar, entretanto, que tal feito seja alcançado na graduação dos licenciandos de Língua Portuguesa.

Ana Elisa Ribeiro (2018), autora já citada aqui, questionou-se por que os professores não usam tecnologias na sala de aula se o uso pessoal delas é frequente. Ela diz que devemos ir além das desculpas materiais ou da culpa colocada na aula expositiva. Compreender por que um professor não combina tecnologias a sua aula é irretorquível para a autora. Pensamos que a problemática inicia na escola e se mantém no ensino superior.

Entretanto, nos deparamos no primeiro capítulo com um documento de ordem nacional, proposto pelo Ministério da Educação, que explicitamente requer o uso e o abuso constante das novas tecnologias na sala de aula. Percebemos que há muito sim a ser estudado quanto as teorias que as abrangem, mas que, mesmo em cursos de graduação considerados de alta qualidade pelo MEC, o espaço para esse estudo não parece ser predominante.

Como avançaremos? O próprio MEC parece ter dificuldade em responder. Se a defasagem se encontra na Educação Básica, precisamos primeiro garantir que o ensino superior esteja capacitado a formar docentes que mudem essa realidade. De outra forma, manteremos o ciclo vicioso.

Durante nosso trabalho, buscamos tentar evidenciar o estudo teórico a ser feito, sua combinação com a BNCC e maneiras de combinar ambos nas áreas das linguagens. Retomemos, a fim de fechamento, alguns pontos chaves.

Trabalhar com mídias significa conhecê-las. Conhecer mídias significa se apropriar de suas qualidades e estratégias comunicativas. Só viro pintora se sei mexer com as tintas – e pintar com pincéis ou com os dedos é diferente. Da mesma forma, só sei apreciar uma pintura se sei reconhecer o que a compõe. A compreensão do processo é fundamental e excluir sua oportunização a um aluno significa deixá-lo à mercê da sorte de compreendê-las sozinho ou através de outras experiências de sua vida, quando talvez se torne um obstáculo.

As mudanças que avançam de mídia a mídia, de geração em geração, ocorrem a partir de uma recombinação dessas propriedades. Um sistema de mídias se reconfigura em outro sistema de mídias. Construimos, através delas, diferentes comportamentos e práticas, ou seja, diferentes culturas. A cultura das mídias é também essencial a nossa perspectiva. Nenhuma cultura é inimiga de outra.

Quando a imprensa surge, da cultura escrita emerge a cultura impressa. Mais tarde a cultura digital se configura e expande rapidamente. Novos limites são testados, novas relações são tecidas. Culturas são incorporadas ao digital outras são adaptadas a um novo formato digital – o livro impresso vira *kindle* e o CD passa a ser uma playlist do *Spotify*.

Essas culturas são constituídas por e para as mídias. Devemos pensar cada mídia como um tipo de comportamento e prática, com características e estratégias próprias e práticas que dependem de seu contexto. É dentro desse universo de mídias que conversam que nós, professores das linguagens, precisamos formar os nossos leitores.

Se o letramento nos trazia características da cultura escrita, agora já percebemos que o advento das diferentes mídias trouxe novas formas de letramento. Portanto, a partir do estudo da multimodalidade podemos atingir os multiletramentos. O primeiro, ao falar das várias propriedades que configuram um produto de mídia, é relevante especialmente para quem participa na formação de leitores competentes.

Se entendo a materialidade, o sensorial, a condição espaço-temporal, e a semiose das mídias, consigo me equipar de recursos suficientes para compreender a natureza de um produto de mídia. Essa percepção abre os olhos de um leitor que através delas se torna múltiplo – elas são a ponte para a travessia dessa leitura.

As multimodalidades se repetem nas mídias, mesmo que em configurações diferentes. Portanto, a capacidade de identificá-las em um produto de mídia amplia a possibilidade de vê-las em outros. Com esse intercâmbio de propriedades midiáticas que se entrecruzam, chegamos ao conceito da intermedialidade.

Quando defendemos a intermedialidade como proposta de metodologia para a leitura das mídias é porque, conforme demonstramos, vemos nesse caminho a via mais eficaz para a nossa abordagem. Passamos a conceber as *mídias* como textos. Transformar alguém em um leitor de mídias significa torná-lo capaz de usar, avaliar e analisar diferentes textos, diferentes modalidades que se relacionam, no intuito de ser um leitor multiletrado.

A BNCC e o Novo Ensino Médio vão mudar e complexificar a estrutura da educação básica, mas isso não será suficiente se as universidades não se modificarem também. Não podemos pensar em uma escola eficiente, que atenda as competências esperadas, se os professores que nelas estão não receberam a mesma qualificação. Defendemos a formação de leitores como um direito de todos os cidadãos. Esses profissionais precisam ser preparados para isso. Não deveríamos estar falando em oportunidades de leitura – o que é oportuno a um, não é a outros. Na oportunidade há exclusão. Precisamos falar de direito à leitura, direito a ver um mundo, ou ver o mundo de outra maneira.

Esse é o caminho que defendemos aqui. Há urgência nesse processo. Há urgência na uniformidade desse processo. Há um mundo para aqueles que não leem, mas há diversos para aqueles que são introduzidos ao universo da leitura. Lemos, com o sentido completo dessa palavra, apenas aquilo que nos foi ensinado a ler. Essa iniciação jamais será sozinha, sempre haverá um mediador. Eis o essencial papel daquele que apresenta o conhecimento ao outro – abrir olhos, revelar mundos.























ANEXO A – GRADE CURRICULAR LETRAS FRANCÊS (UNESP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de São José do Rio Preto

Estrutura Curricular: LETFRA2015 - Curso: Licenciatura em Letras

Série: 1 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1396A - Língua Francesa I	150	OBR			Anual		
Total de Carga Horária: 150							
Série: 2 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1397A - Língua Francesa II	120	OBR	Pré-Requisito: 1396A - Língua Francesa I		Anual		
Total de Carga Horária: 120							
Série: 3 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1398A - Literaturas de Expressão Francesa I	60	OBR	Pré-Requisito: 1397A - Língua Francesa II		Anual		
1434A - Língua Francesa III	120	OBR	Pré-Requisito: 1397A - Língua Francesa II		Anual		
Total de Carga Horária: 180							
Série: 4 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1399A - Literaturas de Expressão Francesa II	60	OBR	Pré-Requisito: 1397A - Língua Francesa II		Anual		
1435A - Língua Francesa IV	60	OBR	Pré-Requisito: 1434A - Língua Francesa III		Anual		
Total de Carga Horária: 120							
Série: 5 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1400A - Literaturas de Expressão Francesa III	120	OBR	Pré-Requisito: 1434A - Língua Francesa III		Anual		
1436A - Língua Francesa V	60	OBR	Pré-Requisito: 1435A - Língua Francesa IV		Anual		
Total de Carga Horária: 180							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1019A - De Onde Vem as Palavras: Contribuições do Latim	60	OPT			Anual		
1112A - Introdução à Literatura Comparada: Relações Literatura/História	60	OPT	Pré-Requisito: 1396A - Língua Francesa I		Anual		
1127A - Introdução à Redação de Textos em Língua Francesa	60	OPT	Pré-Requisito: 1396A - Língua Francesa I		Anual		
1133A - Literatura Medieval: Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda	60	OPT			Anual		
1265A - Tópicos em Filosofia da Educação	60	OPT			Anual		
1268A - Modernismo Português e Modernismos Europeus: Vanguardas em Diálogo	60	OPT			Anual		
1531S - Aquisição da Linguagem	60	OPT			Semestral		
1580A - Estudos Linguísticos da Escrita	60	OPT			Anual		
1599A - Literatura Quebequense	60	OPT	Pré-Requisito: 1397A - Língua Francesa II		Anual		

1724A - Teoria da Comunicação	60	OPT		Anual		X
1733A - Palavras da Cidade: Discurso, História e Silêncio	60	OPT		Anual		X
1749A - Ensino-Aprendizagem de Inglês Por Meio de Tecnologias	60	OPT		Anual		X
1750A - Narrativa Fantástica Francesa	60	OPT		Anual		X
1842S - A Escrita no Ensino Fundamental	30	OPT		Semestral		X
1843A - Narrativa Brasileira dos Anos 2000	60	OPT		Anual		X
1843S - Narrativa Brasileira dos Anos 2000	60	OPT		Semestral		X
1844S - Introdução ao Estudo da Mitologia Clássica e o Diálogo com as Artes	30	OPT		Semestral		X
1870A - Teatro Português	60	OPT		Anual		X
1872S - Leitura de Poesia Brasileira Contemporânea	30	OPT		Semestral		X
1873A - Introdução à Leitura do Texto Teatral	60	OPT		Anual		X
1874A - Tradução e Adaptação de Obras Literárias para o Público Infanto-Juvenil: Questões Teóricas e Práticas	60	OPT		Anual		X
1878A - Revisões da História em Textos Literários Contemporâneos	60	OPT		Anual		X
1894A - Gramática e Ensino	60	OPT		Anual		X
1896S - Aquisição da Linguagem	30	OPT		Semestral		X
1911S - Cultura Brasileira	30	OPT		Semestral		X
1912A - Tradução de Textos Latinos	60	OPT		Anual		X
2051S - Fundamentos Filosóficos da Educação na Sociedade Capitalista: da Pedagogia Tradicional à Pedagogia das Competências	60	OPT		Semestral		X
2116S - O Mito Sebástico Nas Literaturas de Língua Portuguesa	30	OPT		Semestral		X
2119S - Gêneros Acadêmico-Científicos I	30	OPT		Semestral		X
2120S - Gêneros Acadêmico-Científicos II	30	OPT		Semestral		X
795A - Análise Literária Discurso Poético	60	OPT		Anual		X
Total de Carga Horária: 1620						
Total Carga Horária Obrigatória do Curso: 750						
Total Carga Horária Obrigatória em Disciplinas Optativas do Curso: 0						

ANEXO B – EMENTA DA DISCIPLINA “TEORIA DA COMUNICAÇÃO”

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS

UNIDADE UNIVERSITÁRIA: Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara
CURSO: Letras
MODALIDADE: Bacharelado/Licenciatura
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Linguística
IDENTIFICAÇÃO: Teoria da Comunicação

CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO	SEQUÊNCIA ACONSELHADA
LNG1238	Disciplina	4º ano / 2º semestre
OBRIG./OPT./EST./PCC	PRE/CO/REQUISITOS	ANUAL/SEM.
Obrigatória	Não há	Semestral

CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	TEO./PRAT.	OUTRAS
2	30	30			

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA			
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEO./PRÁTICAS	OUTRAS
60			

OBJETIVOS: (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
Levar o aluno a tomar conhecimento dos conceitos básicos da Teoria da Comunicação, bem como apreender as relações desta com a Linguística e a Semiótica.

CONTEUDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das Unidades)
1 Noções básicas de comunicação: 1.1 O processo da comunicação; 1.2 Funções da linguagem.
2 A comunicação e suas relações com a Linguística / Semiótica / Análise do Discurso.
3 Comunicação em linguagem verbal e não-verbal.
4 A enunciação.
5 Comunicação e ideologia.

METODOLOGIA DO ENSINO
Aulas expositivas; exercícios de aplicação; leituras, fichamentos e seminários; trabalhos extra-classe.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral . São Paulo: Nacional, EDUSP, 1976.
BRETON, P. A argumentação na comunicação . Bauru: EDUSC, 1999.
BORDENAVE, J. E. D. O que é comunicação . São Paulo: Brasiliense, 1982.
MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação . São Paulo: Cortez, 2001.
McLUHAN, H. M. Os meios de comunicação como extensões do homem . São Paulo: Cultrix, 1969.
Bibliografia complementar
BERLO, D. O processo da comunicação . Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1968.
BRAIT, B. (Org.). Estudos enunciativo no Brasil: histórias e perspectivas . Campinas: Pontes;
















ANEXO C – GRADE CURRICULAR LETRAS ITALIANO (UNESP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de São José do Rio Preto

Estrutura Curricular: LETITA2015 - Curso: Licenciatura em Letras

Série: 1 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1437A - Língua Italiana I	150	OBR			Anual		✗
Total de Carga Horária: 150							
Série: 2 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1438A - Língua Italiana II	120	OBR	Pré-Requisito: 1437A - Língua Italiana I		Anual		✗
Total de Carga Horária: 120							
Série: 3 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1403A - Literatura Italiana I	60	OBR	Pré-Requisito: 1438A - Língua Italiana II		Anual		✗
1439A - Língua Italiana III	120	OBR	Pré-Requisito: 1438A - Língua Italiana II		Anual		✗
Total de Carga Horária: 180							
Série: 4 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1401A - Língua Italiana IV	60	OBR	Pré-Requisito: 1439A - Língua Italiana III		Anual		✗
1404A - Literatura Italiana II	60	OBR	Pré-Requisito: 1438A - Língua Italiana II Pré-Requisito: 1403A - Literatura Italiana I		Anual		✗
Total de Carga Horária: 120							
Série: 5 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1402A - Língua Italiana V	60	OBR	Pré-Requisito: 1401A - Língua Italiana IV		Anual		✗
1405A - Literatura Italiana III	120	OBR	Pré-Requisito: 1404A - Literatura Italiana II		Anual		✗
Total de Carga Horária: 180							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1019A - De Onde Vem as Palavras: Contribuições do Latim	60	OPT			Anual		✗
1133A - Literatura Medieval: Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda	60	OPT			Anual		✗
1268A - Modernismo Português e Modernismos Europeus: Vanguardas em Diálogo	60	OPT			Anual		✗
1599A - Literatura Quebequense	60	OPT			Anual		✗
1733A - Palavras da Cidade: Discurso, História e Silêncio	60	OPT			Anual		✗
1758A - Panorama da Música Italiana	120	OPT	Pré-Requisito: 1437A - Língua Italiana I		Anual		✗
1842S - A Escrita no Ensino Fundamental	30	OPT			Semestral		✗
1843A - Narrativa Brasileira dos Anos 2000	60	OPT			Anual		✗
1843S - Narrativa Brasileira dos Anos 2000	60	OPT			Semestral		

1844S - Introdução ao Estudo da Mitologia Clássica e o Diálogo com as Artes	30	OPT		Semestral		X
1870A - Teatro Português	60	OPT		Anual		X
1872S - Leitura de Poesia Brasileira Contemporânea	30	OPT		Semestral		X
1873A - Introdução à Leitura do Texto Teatral	60	OPT		Anual		X
1874A - Tradução e Adaptação de Obras Literárias para o Público Infanto-Juvenil: Questões Teóricas e Práticas	60	OPT		Anual		X
1878A - Revisões da História em Textos Literários Contemporâneos	60	OPT		Anual		X
1879A - Tecnologias Aplicadas ao Ensino-Aprendizagem de Italiano (LE)	90	OPT	Pré-Requisito: 1438A - Língua Italiana II	Anual		X
1894A - Gramática e Ensino	60	OPT		Anual		X
1896S - Aquisição da Linguagem	30	OPT		Semestral		X
1911S - Cultura Brasileira	30	OPT		Semestral		X
1912A - Tradução de Textos Latinos	60	OPT		Anual		X
2051S - Fundamentos Filosóficos da Educação na Sociedade Capitalista: da Pedagogia Tradicional à Pedagogia das Competências	60	OPT		Semestral		X
2116S - O Mito Sebástico Nas Literaturas de Língua Portuguesa	30	OPT		Semestral		X
2119S - Gêneros Acadêmico-Científicos I	30	OPT		Semestral		X
2120S - Gêneros Acadêmico-Científicos II	30	OPT		Semestral		X
Total de Carga Horária: 1290						
Total Carga Horária Obrigatória do Curso: 750						
Total Carga Horária Obrigatória em Disciplinas Optativas do Curso: 0						

ANEXO D – GRADE CURRICULAR LETRAS INGLÊS (PUC)

Periodização – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (Currículo 2012)

Código	Nome da Disciplina	Créditos
1º Período		
LET1803	Português Padrão	04
LET1804	Introdução à Linguística	04
LET1805	Produção de Texto	04
LET1840	Estudos de Literatura	04
LET1841	Práticas de Leitura	04
2º Período		
CRE1100	O Humano e o Fenômeno Religioso	04
LET1806	Fonologia	04
LET1842	Literatura e cultura	04
LET1941	Oficina I - Interação e Ensino em Sala de Aula de Língua Materna	04
3º Período		
CRE0700	Optativa de Cristianismo	04
LET0201	Optativa de Letras Clássicas	04
LET0208	Optativa de Estudos da Linguagem	04
LET1807	Estruturas Lexicais do Português	04
LET1843	Cânones em Língua Portuguesa	04
LET1942	Oficina 2 – Tecnologia, Ensino e Aprendizagem de Língua Materna	04
4º Período		
EDU1445	Educação e Sociedade	04
LET1808	Sintaxe	04
LET1832	Linguagem e Sociedade	04
LET1847	Literatura e Nacionalidade	04
LET1848	Teorias de Literatura	04
LET1943	Oficina 3 – Criação de Materiais de Ensino de Língua Materna	04
5º Período		
LET0210	Optativa de Literatura para Licenciatura Língua Portuguesa	04
LET1833	Língua e Cognição	04
LET1835	Linguística Aplicada à Língua Materna	04
LET1854	Cânone Ocidental	04
LET1855	Literatura e outras Artes	04
6º Período		
LET0212	Optativa de Produção Textual para Licenciaturas	04
LET1830	Linguagem e Sentido	04
LET1831	Aquisição e Processamento da Linguagem	04
LET1856	Literatura e Modernidade	04
LET1866	Literatura e Contemporaneidade	04
LET1944	Oficina 4 - Pesquisa e Ensino: A Linguagem Oral e Escrita em Contextos Pedagógicos	04

7º Período		
CRE1141	Ética Cristã	02
EDU1446	História e Política na Educação Básica	04
LET0209	Optativa de Licenciatura	04
LET1710	Estágio Supervisionado de Ensino: Português I	05
LET1801	Língua Brasileira de Sinais I	02
LET1869	A Modernidade Periférica	04
LET1895	Realismos na Literatura	04
8º Período		
CRE1168	Ética Profissional	02
EDU1447	Processo de Construção do Conhecimento na Escola	04
LET0208	Optativa de Estudos da Linguagem	04
LET0211	Optativa de Literaturas Portuguesa e Africanas para Licenciatura Língua Portuguesa	04
LET1711	Estágio Supervisionado de Ensino: Português II	05
LET1802	Língua Brasileira de Sinais II	02
Período Indeterminado		
ACP0900	Atividades Complementares	14
FIL0102	Optativa de Filosofia	04
NBH0121	Optativa de Sociologia ou História	04
		Total de créditos: 196

ANEXO E – EMENTA DA DISCIPLINA PRÁTICAS DE LEITURA

✕

Ementa de Disciplina

LET1841

PRATICAS DE LEITURA

4 créditos

.. Ementa

O ato de ler: variações interpretativas e negociação de sentidos. A leitura e o agenciamento de repertórios pessoais e coletivos/culturais. A experiência estética no contato com textos verbais e não-verbais através de círculos de leitura envolvendo múltiplas linguagens.

.. Bibliografia

YUNES, E. **Tecendo um leitor uma rede de fios cruzados**; Curitiba: Aymará, 2009.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Do mundo da literatura para leitura do mundo**; São Paulo: Ática, 1999.

BARTHES, R. **O prazer do texto**; São Paulo: Perspectiva, 2008.

.. Bibliografia Complementar

Nenhuma bibliografia complementar encontrada para LET1841

.. Pré-requisitos

Nenhum pre-requisito encontrado para LET1841

Última atualização da ementa: 22/08/2012

ANEXO F – EMENTA DA DISCIPLINA LITERATURA E OUTRAS ARTES

Ementa de Disciplina ✕

LET1855

LITERATURA E OUTRAS ARTES
4 créditos

- Ementa

Análise e compreensão da literatura e suas formas híbridas em relação às produções artísticas no âmbito contemporâneo. Discussão acerca das transformações do campo literário na perspectiva da cultura midiática. Análise e discussão de obras, autores, gêneros e temáticas no espaço da produção de escritas em diversos meios e suportes

- Bibliografia

CALVINO, Í. **Seis propostas para o próximo milênio**; São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DINIZ, J,; GIUMBELLI, E; NAVES, S. **Leituras sobre música popular. Reflexões sobre sonoridades e cultura.**; Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

SCHOLLHAMMER, K. E. **Além do visível; o olhar da literatura**; Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

- Bibliografia Complementar

Nenhuma bibliografia complementar encontrada para LET1855

- Pré-requisitos

Nenhum pre-requisito encontrado para LET1855

Última atualização da ementa: 30/08/2012

ANEXO G – GRADE CURRICULAR LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS (PUC)

Periodização - Licenciatura em Português e Inglês e Respectivas Literaturas (Currículo 2012)

Código	Nome da Disciplina	Créditos
1º Período		
LET1803	Português Padrão	04
LET1804	Introdução à Linguística	04
LET1805	Produção de Texto	04
LET1840	Estudos de Literatura	04
LET1841	Práticas de Leitura	04
LET1900	Língua Inglesa: Texto e Contexto I	04
2º Período		
CRE1100	O Humano e o Fenômeno Religioso	04
LET1806	Fonologia	04
LET1842	Literatura e Cultura	04
LET1902	Língua Inglesa: Discurso Oral	04
LET1905	Língua Inglesa: Aspectos Léxico-gramaticais	04
LET1951	Oficina I: Bilíngue	04
3º Período		
CRE0700	Optativa de Cristianismo	04
LET0201	Optativa de Letras Clássicas	04
LET1807	Estruturas Lexicais do Português	04
LET1843	Cânones em Língua Portuguesa	04
LET1903	Língua Inglesa: Discurso Escrito	04
LET1904	Língua Inglesa: Aspectos Fonológicos	04
LET1952	Oficina II – Bilíngue	04
4º Período		
EDU1445	Educação e Sociedade	04
LET1808	Sintaxe	04
LET1832	Linguagem e Sociedade	04
LET1847	Literatura e Nacionalidade	04
LET1901	Língua Inglesa: Texto e Contexto II	04
LET1913	Literatura e Cultura Norte-Americana: Nação e Identidade	04
LET1953	Oficina III – Bilíngue	04
5º Período		
LET1833	Língua e Cognição	04
LET1835	Linguística Aplicada à Língua Materna	04
LET1854	Cânone Ocidental	04
LET1855	Literatura e outras Artes	04
LET1906	Língua Inglesa: Oficina de Produção Escrita e Gramática	04
LET1907	Língua Inglesa: Oficina Literária	04
LET1914	Literatura e Cultura Britânica: Obras Fundadoras	04

6º Período		
LET0212	Optativa de Produção Textual para Licenciaturas	04
LET1830	Linguagem e Sentido	04
LET1831	Aquisição e Processamento da Linguagem	04
LET1856	Literatura e Modernidade	04
LET1908	Língua Inglesa: Oficina de Produção Oral	04
LET1915	Literatura e Cultura Britânica: Tradições e Rupturas	04
LET1944	Oficina 4 - Pesquisa e Ensino: A Linguagem Oral e Escrita em Contextos Pedagógicos	04
7º Período		
CRE1141	Ética Cristã	02
EDU1446	História e Política da Educação Básica	04
LET0209	Optativa de Licenciatura	04
LET1712	Estágio Supervisionado de Ensino Bilíngue I	05
LET1715	Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês I	05
LET1801	Língua Brasileira de Sinais I	02
LET1916	Literatura e Cultura Norte-Americana: Modernidade e Contemporaneidade	04
8º Período		
EDU1447	Processo de Construção do Conhecimento na Escola	04
LET0206	Optativa de Literaturas Portuguesa e Africanas	04
LET1713	Estágio Supervisionado de Ensino Bilíngue II	05
LET1716	Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês II	05
LET1802	Língua Brasileira de Sinais II	02
LET1909	Língua Inglesa: Aspectos Sociosemióticos	04
9º Período		
LET1714	Estágio Supervisionado de Ensino Bilíngue III	02
LET1911	Língua Inglesa: Escrita Acadêmica	04
LET1912	Linguística Aplicada à Língua Estrangeira	04
10º Período		
CRE1168	Ética Profissional	02
LET1717	Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês III	02
Período Indeterminado		
ACP0900	Atividades Complementares	14
FIL0102	Optativa de Filosofia	04
NBH0121	Optativa de Sociologia ou História	04
Total de créditos: 246		

ANEXO H – GRADE CURRICULAR LETRAS (UFSJ)



Coordenadoria
do Curso de Letras



Universidade Federal
de São João del-Rei


MATRIZ CURRICULAR / LETRAS – CURRÍCULO 2020	
NÚCLEOS	CARGA HORÁRIA
<p>1º. Núcleo - engloba conteúdos básicos de língua e literatura e formação pedagógica inicial: trata-se de um núcleo de estudos de formação geral, das 990h áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.</p> <p>(1º PERÍODO, 2º PERÍODO, 3º PERÍODO E 4º PERÍODO)</p>	990h
<p>2º. Núcleo - aprofundamento dos conteúdos específicos e de formação pedagógica. Inclui as Práticas Curriculares, os Estágios Curriculares Supervisionados e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): trata-se de um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação 2166h30min profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino.</p> <p>(5º PERÍODO, 6º PERÍODO, 7º PERÍODO E 8º PERÍODO)</p>	2.166h30min
<p>3º. Núcleo - estudos integradores: trata-se de um núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (atividades acadêmicas).</p>	200h
TOTAL DE HORAS	3.356h30min

PRIMEIRO NÚCLEO	
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA
Introdução aos Estudos Linguísticos (IELIN)	660h (720 horas-aula)
Introdução aos Estudos Literários (IELIT)	198h (216 horas-aula)
Introdução à Formação Pedagógica (IFP)	132h (144 horas-aula)
TOTAL	990h (1080 horas-aula)

SEGUNDO NÚCLEO	
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA
Estudos Linguísticos (ELIN)	561h (612 horas-aula)
Estudos Literários (ELIT)	561h (612 horas-aula)
Formação Pedagógica (FP)	132h (144 horas-aula)
Estágios Curriculares Supervisionados de Português (ECSp)	400h
Práticas Curriculares de Português (PCp)	412h30min (450 horas-aula)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	100h
TOTAL	2166h30min

TERCEIRO NÚCLEO	
UNIDADE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Estudos Integradores (Atividades Complementares)	200h

ANEXO I – EMENTA DA DISCIPLINA PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

		COORDENADORIA DO CURSO DE LETRAS PLANO DE ENSINO			
Disciplina: ECSP: Práticas de Leitura em Sala de Aula			Período:	Currículo: 2003	
Docente (qualificação e situação funcional): Prof. Dr. José Antônio Oliveira de Resende			Unidade Acadêmica: DELAC		
Pré-requisito:			Co-requisito: -		
C.H. Total: 70h	C.H. Prática: 40h	C. H. Teórica: 30h	Grau:	Ano: 2019	Semestre: 2º
EMENTA					
<p>Conceitos de leitura. Aspectos históricos da prática da leitura na escola. Procedimentos de leitura na escola. Leitura e pesquisa. Leitura e gêneros textuais. A leitura no ensino de língua portuguesa. Leitura e prática textual. Leitura e ensino da literatura. A leitura multimodal. Aspectos discursivos da prática da leitura. Leitura na Internet. Observação em escola da comunidade (Estágio Supervisionado).</p>					
OBJETIVOS					
<ol style="list-style-type: none"> 1) Apresentar e discutir diferentes conceitos de leitura. 2) Refletir sobre o percurso histórico das práticas de leitura na escola. 3) Discutir a relação entre a leitura e a pesquisa na escola. 4) Abordar a questão da leitura dos gêneros textuais. 5) Refletir sobre as relações entre leitura e ensino da língua portuguesa e práticas de escrita. 6) Abordar estratégias de leitura e a leitura do texto literário. 7) Discutir o ensino da leitura multimodal nas práticas com o texto. 8) Refletir sobre a instância discursiva da leitura, assim como a problemática do sujeito leitor. 9) Promover a discussão a respeito da leitura na Internet e do leitor aí constituído 10) Promover a reflexão e a discussão sobre os aspectos observados no estágio. 					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO					
<ol style="list-style-type: none"> 1.) Conceitos de leitura <ul style="list-style-type: none"> a) a leitura na abordagem cognitivista b) a leitura na abordagem psicopedagógica c) a leitura na abordagem tecnicista d) a leitura na abordagem político-ideológica e) a leitura na abordagem discursiva 2) A leitura na escola <ul style="list-style-type: none"> a) breve percurso histórico b) alfabetização e leitura c) atividades de leitura em sala de aula d) a leitura no livro didático de português e) a leitura e o contexto extraescolar 3) A leitura e a pesquisa na escola <ul style="list-style-type: none"> a) breve conceituação de pesquisa b) estratégias de leitura e pesquisa 4) A leitura e os gêneros textuais <ul style="list-style-type: none"> a) gêneros textuais e estratégias de leitura b) tipos textuais e estratégias de leitura 5) A leitura e o ensino de língua portuguesa <ul style="list-style-type: none"> a) o professor leitor b) a leitura dos conteúdos gramaticais em sala de aula 6) A leitura e a prática textual <ul style="list-style-type: none"> a) leitura do processo e leitura do produto na prática textual do aluno 7) Leitura e texto literário <ul style="list-style-type: none"> a) as práticas de leitura e a leitura do texto literário b) a leitura do texto literário no livro didático de português 8) A leitura multimodal <ul style="list-style-type: none"> a) o entrecruzamento de códigos b) a intertextualidade c) multimodalidade: seu ensino e sua prática 					

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. et al. *A estética do filme*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus Editora, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Amar. *Cultura genial*, c2022. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/> Acesso em: 28 jan. 2022

ANDRADE, Carlos Drummond de. José. *Cultura genial*, c2022. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/> Acesso em: 28 jan. 2022

ANDRADE, Carlos Drummond de. Os ombros suportam o mundo. *Cultura genial*, c2022. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/> Acesso em: 28 jan. 2022

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de Sete Faces. *Cultura genial*, c2022. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/> Acesso em: 28 jan. 2022

ANDRADE, Carlos Drummond de. Quadrilha. *Cultura genial*, c2022. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/> Acesso em: 28 jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. *Há algum exagero nisso: Intermedialidade e sentido entre Dom Casmurro e Capitu*. Revista 2i: Estudos de Identidade e Intermedialidade, v. 2, n. 1, p. 13-26, 2020.

DOS SANTOS, Andreine Lizandra. A educação ambiental através da linguagem midiática verbal e não verbal. *Revista Acadêmica Licência&acturas*, v. 6, n. 1, p. 86-94, 2018.

ELLESTRÖM, Lars. Identificando, construindo e transpondo as fronteiras das mídias. X *Seminário de Pesquisa II Encontro Internacional VII Jornada Intermídia Curitiba*, Paraná, Brasil, 2018.

ELLESTRÖM, Lars. *As modalidades das mídias II: um modelo expandido para compreender as relações intermídiais*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2021.

INTERCOM, ENCICLOPÉDIA. de comunicação. *São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 3) Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 6, n. 1-, 2002.

MARTINO, Luis Mouro Sá. Entre mídia e comunicação: origens e modalidades de uma dicotomia nos estudos da área. *Comunicação, mídia, consumo*, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 10-28, set./dez. 2016.

MARTINO, Luís Mauro Sá; MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. *Teorias da comunicação: processos, desafios e limites*. São Paulo: Plêiade, 2015

MOISÉS, Massaud. *A Análise Literária*. São Paulo: Cultrix, 2014.

MOURA, Edgar. *50 anos luz, câmera e ação*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

RAJEWSKY, Irina O. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermidialidade. *Intermidialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*, v. 2, p. 51-73, 2012.

PENTEADO, Fernanda. BNCC: O que é a Base Nacional Comum Curricular e qual é o seu objetivo. SAE Digital, 2019. Disponível em: <https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20%C3%A9%20um%20documento%20que%20determina,Ensino%20Fundamental%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 25 abril 2021.

PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.,

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnológicos digitais na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. Revista Famecos, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

UFSJ. Plano de Ensino: práticas de leitura em sala de aula. São João del Rei: 2019. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202019/ECSP%20-%20Pratica%20de%20Leitura%20em%20sala%20de%20aula.pdf> Acesso em: 10/01/22
santaella ubiqua