

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

Brenda de Góis Cardoso

**LITERACIA MIDIÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Santa Cruz do Sul

2026

Brenda de Góis Cardoso

**LITERACIA MUDIÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado (PPGL). Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Mudiáticos, e Linha de Pesquisa: Estudos Literários e Mudiáticos 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

2026

Brenda de Góis Cardoso

**LITERACIA MUDIÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Essa dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa: Estudos Literários e Midiáticos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof.^a. Dr.^a. Ana Claudia Munari Domingos
Orientadora - UNISC

Santa Cruz do Sul
2026

CIP - Catalogação na Publicação

CARDOSO, BRENDA

Literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio: : desafios e possibilidades / BRENDA CARDOSO. – 2026.
151f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Ana Claudia Domingos.

1. Literacia midiática. 2. Mídia. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM). 5. Língua Portuguesa. I. Domingos, Ana Claudia.
II. Título.

Brenda de Góis Cardoso

**LITERACIA MUDIÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Essa dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras –
Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos,
Literários e Mudiáticos, Linha de Pesquisa: Estudos Literários e Mudiáticos,
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Letras.

Prof.^a. Dr.^a. Ana Claudia Munari Domingos
Orientadora - UNISC

Prof.^a. Dr.^a. Cristiane Lindemann
Professora examinadora – UNISC

Prof.^a. Dr.^a. Cristine Fickelscherer de Mattos
Professora examinadora - UERJ

Prof.^a. Dr.^a. Daniella Carneiro Libânio de Almada
Professora examinadora – IFMT

Prof.^o. Dr.^o. Ivan Marcos Ribeiro
Professor examinador – UFU

Santa Cruz do Sul

2026

À minha avó Maria Cenair de Oliveira Cardoso, que habita agora o silêncio
da saudade.

A meu pai Omar Sidinei Cardoso, que mesmo sem ser alfabetizado, não
mediu esforços para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fundamento de tudo, por sustentar meus passos, renovar minhas forças nos momentos de cansaço e iluminar meu caminho ao longo desta jornada.

À minha orientadora, por todo o cuidado, humanidade e carinho ao longo do processo. Sua escuta atenciosa, sua sensibilidade e seu compromisso foram essenciais para que este trabalho se construísse não apenas com rigor acadêmico, mas com respeito e acolhimento.

Ao meu marido, Misael Bandeira Silveira, meu companheiro de vida, pelo apoio incondicional, pelo carinho constante, pela atenção e pelo afeto nos momentos difíceis. Sua presença, paciência e ajuda diária tornaram este percurso mais leve e possível.

Ao meu pai, minha base e meu porto seguro. Tudo o que sou e tudo o que alcancei carrega a marca do que fez por mim. Seu esforço, sua dedicação e seu amor incondicional me trouxeram até aqui. Sem ele, este caminho jamais teria sido possível, é nele que encontro força, sentido e motivação para seguir todos os dias. Obrigada pelo seu amor, pai.

À minha família, por compreender os momentos de ausência, o silêncio necessário e as renúncias impostas por este percurso.

À minha prima Camila, que aos meus doze anos me presenteou com o livro *Crepúsculo*, despertando a leitora que existia em mim. Desde então, nunca mais parei de ler. Sua influência foi decisiva para que eu me tornasse professora de Língua Portuguesa.

Às amigas que fiz nessa caminhada, Bruna e Monique, meu trio. Obrigada pelas trocas sinceras, pelas contribuições acadêmicas, pelas ajudas generosas, pelas escutas e por estarem presentes em cada etapa, dividindo angústias, aprendizados e conquistas.

Ao meu bom amigo Cássio, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio, ajuda, alegria e presença nos momentos em que mais precisei. Sua amizade foi sustento e força ao longo deste caminho.

Aos meus amigos, que me ouviram falar sobre a pesquisa, reclamar, celebrar pequenas e grandes vitórias e que vivenciaram este processo comigo. Muitas vezes, este foi o único assunto que sabia abordar, e, apesar disso, encontrei escuta,

paciência, afeto e um “conta comigo” ou um “se precisar de ajuda, me chama”. Obrigada, pessoal, vocês foram essenciais.

À Eduarda Celina, amiga que acreditou em mim antes mesmo de eu acreditar. Foi seu incentivo para que eu escrevesse o memorial e participasse do processo seletivo para o mestrado que abriu as portas desta trajetória.

À Escola Estadual de Ensino Médio Vera Cruz, espaço onde trabalho, pelo acolhimento, pela compreensão e pelo apoio institucional. Agradeço por organizar meus horários de aula, compreender ausências necessárias para eventos acadêmicos e fazer o possível para tornar essa caminhada mais tranquila.

À Escola de educação Básica Educar-se, local onde atuo e encontrei um grande sentido profissional, por compreender e permitir a realização do estágio de docência nos dias das reuniões pedagógicas, demonstrando sensibilidade e compromisso com a formação docente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGL/UNISC), pelo suporte acadêmico, pelas oportunidades formativas e pelo espaço de reflexão e crescimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização deste mestrado. Sem esse apoio, esta trajetória não teria sido realizada.

A todos os meus professores, que ao longo da minha trajetória contribuíram para minha formação e tornaram possível que eu chegasse até aqui.

Aos meus alunos, razão maior da minha luta pela educação, inspiração diária e sentido do meu fazer docente.

A todos que, direta ou indiretamente, caminharam comigo nesta trajetória, minha mais sincera gratidão.

No mistério do Sem-Fim,
equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro:
no canteiro, urna violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,
entre o planeta e o Sem-Fim,
a asa de uma borboleta.

Cecilia Meireles

RESUMO

Reconhecendo a importância da literacia midiática para a sociedade contemporânea, essa dissertação se debruça sobre as competências em Linguagens e suas tecnologias e as habilidades do campo jornalístico-midiático de Língua Portuguesa previstas para o Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), com o intuito de propor um guia para os professores do Ensino Médio. Para tanto, partimos de um questionamento sobre como a ausência de objetos de conhecimento nos documentos norteadores impacta nas metodologias e práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para auxiliá-lo no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à literacia midiática. Por meio da revisão da literatura, fundamentada principalmente nos estudos de Lúcia Santaella, Lars Elleström, Roxane Rojo e Eduardo Moura, e da pesquisa documental feita a partir da leitura crítica dos documentos citados, realizaremos uma pesquisa qualitativa da temática do trabalho para a identificação dos objetos de conhecimento do campo jornalístico-midiático. O objetivo de debater desafios e possibilidades para o ensino no campo jornalístico-midiático em Língua Portuguesa está em auxiliar o docente a refletir sobre metodologias que possam ser implementadas nas aulas a partir de uma proposta de ensino que, em acordo com os documentos norteadores, possa contribuir para a literacia midiática no Ensino Médio.

Palavras-chave: Literacia midiática; Mídia; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM); Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Recognising the importance of media literacy for contemporary society, this dissertation examines the competencies in Languages and their Technologies and the skills of the journalistic–media field of Portuguese set out for Upper Secondary Education in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and in the *Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio* (RCGEM), with the aim of proposing a guide for Upper Secondary School teachers. To this end, the study departs from the question of how the absence of defined objects of knowledge in these guiding documents impacts methodologies and pedagogical practices in Portuguese language classes at upper secondary level, and which pedagogical strategies can be employed to support teachers in the development of competencies and skills related to media literacy. Through a literature review grounded mainly in the work of Lúcia Santaella, Lars Elleström, Roxane Rojo and Eduardo Moura, combined with documentary research based on a critical reading of the aforementioned documents, this study conducts qualitative research on the topic in order to identify the objects of knowledge of the journalistic–media field. By debating challenges and possibilities for teaching within the journalistic–media field in Portuguese, the study aims to support teachers in reflecting on methodologies that can be implemented in the classroom, based on a teaching proposal that, in alignment with the guiding curricular documents, may contribute to the development of media literacy in Upper Secondary Education.

Keywords: Media literacy; National Common Core Curriculum (BNCC); Curricular Guidelines for Upper Secondary Education of the State of Rio Grande do Sul (RCGEM); Portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Conceitos relacionados às mídias dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	43
Figura 2 - Etapa do Ensino Médio	66
Figura 3 - Linha do tempo do Ensino Médio Gaúcho (EMG).....	70
Figura 4 - LGG: Percurso de protagonismo, autoria e avanço escolar.....	73
Figura 5 - Competências e Habilidades da Área de Linguagens e suas tecnologias	74
Figura 6 - Código alfanumérico para a leitura das habilidades da BNCC.....	76
Figura 7 - Print do vídeo "Doritos VR Battle".	113
Figura 8 - Texto 3 "meme".....	132
Figura 9 - Texto 4 "publicação do Instagram"	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Incidência de habilidades com o termo "mídia"	24
Tabela 2 – Recomendações oriundas da Agenda de Paris	39
Tabela 3 - As dez competências gerais formuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	61
Tabela 4 - Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	64
Tabela 5 - Síntese dos objetos do conhecimento das habilidades do campo jornalístico-midiático.....	80

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEEd/RS – Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

EMG – Ensino Médio Gaúcho

FGB – Formação Geral Básica

GNL – Grupo de Nova Londres

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

RCGEM – Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Percurso metodológico	24
2 O CONCEITO BASE: MÍDIA E SUAS IMPLICAÇÕES	27
3 LITERACIA MIDIÁTICA, LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E EDUCOMUNICAÇÃO: CONCEPÇÕES NECESSÁRIAS	46
3.1 O que é literacia midiática?	46
3.2 O que é letramento?	52
3.3 O que é multiletramentos?	55
3.4 O que é educomunicação?	57
4 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NA BNCC E NO RCGEM: LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE PORTUGUÊS	60
4.1 A Base Nacional Comum Curricular: a estrutura do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio	60
4.2 Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: a estrutura do documento e da disciplina de Língua Portuguesa	68
4.3 O foco no desenvolvimento de competências e habilidades nos documentos normativos	75
5 A LITERACIA MIDIÁTICA NA PRÁTICA: PROPOSTAS PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	78
5.1 Os objetos de conhecimento relacionados à literacia midiática.....	78
5.2 Metodologia para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio	85
5.2.1 Mobilização para o conhecimento	87
5.2.2 Construção do conhecimento.....	88
5.2.3 Elaboração da síntese do conhecimento.....	90
5.3 Uma proposta de intervenção: trabalhando com a literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.....	91
5.3.1 Sequência didática: o espaço das <i>fake News</i>	92

5.3.1.1 Literacia midiática.....	92
5.3.1.2 Conhecimentos prévios.....	93
5.3.1.3 Ano/série.....	93
5.3.1.4 Habilidade.....	93
5.3.1.5 Competências da BNCC.....	94
5.3.1.6 Objetos do conhecimento.....	94
5.3.1.7 Duração.....	94
5.3.1.8 Recursos.....	94
5.3.1.9 Avaliação.....	95
5.3.1.10 Sugestão de leitura para o professor.....	95
5.3.1.11 Sequência de aulas.....	95
5.3.2 Sequência didática: mídias publicitárias em foco.....	107
5.3.2.1 Literacia midiática.....	107
5.3.2.2 Conhecimentos prévios.....	110
5.3.2.3 Ano/série.....	110
5.3.2.4 Habilidades.....	110
5.3.2.5 Competências da BNCC.....	110
5.3.2.6 Objetos do conhecimento:.....	111
5.3.2.7 Duração.....	111
5.3.2.8 Recursos.....	111
5.3.2.9 Avaliação.....	111
5.3.2.10 Sugestão de leitura para o professor.....	112
5.3.2.11 Sequência de aulas.....	112
5.3.3 Sequência didática: autoria e protagonismo na produção de gêneros do campo jornalístico-midiático.....	119
5.3.3.1 Literacia midiática.....	119
5.3.3.2 Conhecimentos prévios.....	121

5.3.3.3 Ano/série.....	122
5.3.3.4 Habilidade.....	122
5.3.3.5 Competências da BNCC.....	122
5.3.3.6 Objetos do conhecimento.....	122
5.3.3.7 Duração	123
5.3.3.8 Recursos.....	123
5.3.3.9 Avaliação	123
5.3.3.10 Sugestão de leitura para o professor	124
5.3.3.11 Sequência de aulas	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	146

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa vida, diversos saberes e vivências marcam nossa história, e cada fase aponta para a importância de diferentes experiências. De acordo com Daniel Roberti (2019), a partir dos estudos de Lev Vigotsky (1999), a ideia de vivência compreende o uso consciente da experiência de cada indivíduo a partir de suas relações com o meio. Início esta dissertação, assim, relatando minhas vivências e experiências acadêmicas na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), que foram importantes no percurso que me traz até aqui.

Ingressei na UNISC no ano de 2016, experiência que se constitui como um marco em meu percurso pessoal e acadêmico. A escolha pelo curso de Letras esteve associada ao interesse pela leitura e pela docência, construído ao longo da formação no Ensino Médio Curso Normal (Magistério) e aprofundado durante a graduação. No contexto universitário, tive contato com diferentes áreas do conhecimento linguístico e literário, que contribuíram para a ampliação de uma postura reflexiva diante dos processos de ensino e aprendizagem.

Durante a graduação, participei de programas institucionais, projetos e atividades de pesquisas e de iniciação à docência, experiências fundamentais para o amadurecimento acadêmico e para a articulação entre a teoria e a prática docente. Posteriormente, a atuação como professora da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, tanto da rede pública quanto da rede privada, evidenciou desafios relacionados às práticas de leitura e ao uso de diferentes mídias no contexto escolar, intensificando inquietações teóricas já presentes desde a formação inicial. Foram essas inquietações que me motivaram a estudar mais e adentrar no programa de Pós-Graduação em Letras, culminando nesta dissertação.

O contexto desta pesquisa está diretamente relacionado à minha trajetória acadêmica e à minha experiência profissional e pessoal. Nesse sentido, posso dizer que as perguntas, problemas, questões e hipóteses, estão todas relacionadas à minha experiência como estudante e professora da Educação Básica. Esta dissertação, intitulada “Literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio: desafios e possibilidades”, é o resultado da inquietação de uma professora pesquisadora que atua com os alunos do Ensino Médio. A pesquisa está alinhada à área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Letras, a “Leitura”, na linha “Estudos Literários e Midiáticos”.

Sabe-se que o cenário educacional contemporâneo tem demandado uma transformação significativa na forma como as habilidades e competências dos alunos são desenvolvidas, especialmente no Ensino Médio. Nesse sentido, a literacia midiática, que, segundo Paula Cristina Lopes (2011), é entendida como a capacidade de acessar, compreender, avaliar criticamente e criar conteúdo em diferentes mídias, emerge como uma necessidade urgente em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais e pela circulação massiva de informações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) destacam a importância de preparar os estudantes para atuarem de forma crítica e responsável no mundo digital, porém, esses documentos deixam lacunas ao não definirem claramente os objetos de conhecimento necessários para alcançar tais competências.

Além disso, o ensino de Língua Portuguesa já se ocupa do desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo esse espaço um ambiente propício para ampliar o trabalho com textos multimodais e intermidiais, que integram os diferentes modos pelos quais as linguagens podem se manifestar e serem percebidas. De acordo com Maryanne Wolf (2019), nesse contexto de imersão digital é fundamental o desenvolvimento de um cérebro duplamente letrado, que seja capaz de aplicar tanto habilidades de leitura profunda quanto de navegação, independente do meio em que a leitura ocorra.

Ao enfatizar a importância do ato de ler, Wolf (2019) destaca que a leitura tradicional favorece uma progressão linear e sequencial, permitindo uma leitura profunda, caracterizada pela imersão, análise crítica e consolidação da memória de longo prazo. A estrutura linear exige do leitor uma postura ativa, incentivando a internalização dos conteúdos, porque a leitura profunda proporciona o tempo necessário para que o cérebro processe as informações lidas, consolidando-as.

Em contraste, Wolf (2019) menciona que a leitura digital é não linear, pois é rápida, fragmentada e simples. Esse modelo é comum em ambientes digitais, como *websites*, *blogs* e redes sociais, nos quais os leitores frequentemente navegam por várias fontes simultaneamente, pulando entre tópicos e interagindo com diferentes textos, *hiperlinks* e mídias, essa fragmentação e alternância pode acarretar leitores menos capazes de interpretar textos complexos ou de refletir profundamente sobre o conteúdo lido.

É por isso que a autora enfatiza a importância de compreender as mudanças nos circuitos cerebrais causadas pela leitura digital. Embora ambas as formas tenham seus méritos, ela coloca que é fundamental buscar um equilíbrio que preserve as capacidades cognitivas desenvolvidas pela leitura tradicional, enquanto se exploram as vantagens proporcionadas pelas novas mídias digitais.

Wolf (2019) explica que os circuitos cerebrais de leitura, inicialmente moldados pela leitura linear, estão sendo reformulados pela leitura digital, que exige novas habilidades, como a seleção crítica de informações e a navegação entre diferentes formatos. Para tanto, a autora cria uma proposta de desenvolvimento para incentivar uma infância que não se separe entre os dois meios (impresso e digital), mas que forneça maneiras de usufruir do melhor de ambos, propondo um plano para “introduzir diferentes formas de leitura e aprendizado de base impressa e de base digital durante o período dos 5 aos 10 anos” (Wolf, 2019, p.199). Essa proposta da autora sugere um plano prático para a educação e possibilita uma forma de melhorar a interação entre o mundo analógico e o mundo digital.

Uma criança que desenvolve competências em leitura impressa e digital pode navegar pelos dois meios de forma independente, sem que um contamine ou enfraqueça o outro, como aponta Wolf ao falar de seus desejos para essa proposta:

Quero que a criança tenha o mesmo nível de fluência em cada um dos meios, exatamente como quem é inteiramente fluente ao falar espanhol e inglês. Desse modo, o caráter singular dos processos cognitivos aprimorados por cada meio estaria presente desde o começo. Minha hipótese não confirmada é que esse codesenvolvimento poderia evitar a atrofia que se observa nos adultos quando o processo de ler nas telas “contamina” a leitura de impressos e eclipsa os processos sabidamente mais lentos deste último tipo de leitura. Assim, desde o início, a criança aprenderia que cada meio, como cada língua, tem suas próprias regras e características úteis, o que inclui suas melhores aplicações, andamentos e ritmos. (Wolf, 2019, p. 201. Grifo da autora).

O que a autora almeja é o mesmo que nós: formar leitores críticos, capazes de perceber que cada forma de leitura exige um ritmo e uma abordagem cognitiva distinta. Ao proporcionar formas para que a criança possa se letrar nos dois meios, o professor e a escola reconhecem a complexidade do ato de ler e a pluralidade dos processos cognitivos envolvidos. Ao compreender que os meios não são opostos, mas complementares, é possível formar uma geração que não apenas transite entre o analógico e o digital, mas que o faça com fluência, criticidade e autonomia, para que, ao chegar no Ensino Médio, a literacia digital não seja um desafio para o aluno. Por

isso, Wolf coloca como objetivo final dessa proposta “o desenvolvimento de um cérebro que seja duplamente letrado, com a capacidade de dedicar tempo e atenção às habilidades da leitura profunda, independentemente do meio em que ocorrem” (Wolf, 2019, p. 207).

O conceito de um cérebro duplamente letrado é apresentado por Wolf (2019) como a habilidade de desenvolver competências de leitura profunda e reflexão crítica em múltiplas mídias. Para a autora, a leitura profunda, que transcende o simples decodificar de palavras, é crucial tanto na leitura de textos impressos quanto no ambiente digital. Desse modo, a proposta de um cérebro duplamente letrado visa preparar leitores capazes de alternar entre diferentes tipos de leitura: a rápida e fragmentada, típica das mídias digitais, e a profunda e reflexiva, característica do impresso, adaptando-se à necessidade de cada contexto.

A proposta de Wolf (2019) enfatiza que o desenvolvimento dessas habilidades beneficia a formação de indivíduos mais empáticos e engajados, visto que as crianças que aprendem a combinar a leitura profunda com o uso das mídias digitais têm mais condições de compreender a realidade de outras pessoas e desenvolver empatia. Como destaca: “no nível da superfície, nossas crianças do século XXI parecem ser mais conhecedoras de seu mundo conectado [...], mas não estão necessariamente construindo as formas mais profundas de conhecimento sobre os outros” (Wolf, 2019, p. 202). A abordagem da autora busca equilibrar os ganhos digitais com a preservação das habilidades cognitivas reflexivas.

À vista disso, entender o cérebro leitor como duplamente letrado é necessário para esta dissertação, pois sustenta a necessidade de preparar os alunos do Ensino Médio para navegar entre as mídias com competência crítica, utilizando as potencialidades de cada meio para aprimorar seu aprendizado. As práticas de literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa precisam construir e ampliar as habilidades dos estudantes para interpretar textos multimodais, avaliar as informações recebidas e produzir discursos em diferentes formatos, preparando-os para atuar com responsabilidade e autonomia no complexo universo digital. É bastante importante que eles entendam também o papel da mediação nos processos de comunicação, quer dizer, os modos como as mídias – o jornalismo, seus agentes, as empresas de telecomunicação, as redes sociais – constroem sentidos na divulgação da informação e da opinião.

Nessa perspectiva, a atuação docente enfrenta o desafio de alinhar o ensino de Língua Portuguesa às demandas do século XXI, promovendo uma formação integral que contemple tanto os aspectos tradicionais de leitura e escrita quanto a integração de textos multimodais e digitais. A ausência de orientações específicas nos documentos norteadores, entretanto, dificulta a elaboração de estratégias pedagógicas que efetivamente contribuam para a formação de cidadãos críticos, conscientes e autônomos. Igualmente, surge a necessidade de investigar como as competências e habilidades descritas pela BNCC e pelo RCGEM podem ser traduzidas em práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da literacia midiática.

Este trabalho parte, então, das seguintes questões de pesquisa:

- Quais objetos de conhecimento podem ser deduzidos das competências e habilidades do campo jornalístico-midiático da BNCC e do RCGEM para a construção de uma proposta metodológica que desenvolva a literacia midiática no Ensino Médio?
- Que aspectos das mídias devem ser objeto das atividades pedagógicas e através de quais metodologias, a fim de promover o desenvolvimento e ampliação das habilidades de literacia midiática?

Diante dessas questões, o objetivo geral desta pesquisa é promover a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da literacia midiática em sala de aula, propondo um guia para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, por meio da prévia definição dos objetos de conhecimento para as competências e habilidades do campo jornalístico-midiático da BNCC e do RCGEM que contemplam a literacia midiática, além da descrição de uma metodologia de trabalho e da sugestão de atividades aos docentes. Para ajudar a alcançar esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram elencados:

- Analisar os documentos norteadores da Educação Básica – Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular Gaúcho – para o Ensino Médio, mapeando as habilidades do campo jornalístico-midiático e competências que abordam a literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio;
- Definir os objetos de conhecimento do campo jornalístico-midiático da BNCC que contemplem a literacia midiática;

- Selecionar uma metodologia que possibilite o desenvolvimento das habilidades de literacia midiática;
- Propor atividades para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio com foco nas habilidades do campo jornalístico-midiático da BNCC que completem o guia para a literacia midiática.

Assim, a relevância deste estudo reside na necessidade de formar estudantes capazes de interagir de maneira ética e reflexiva com as mídias, enfrentando criticamente os desafios impostos pela cultura digital contemporânea. Dessa forma, considerando os objetivos previamente estabelecidos, definiu-se algumas hipóteses que são basilares para a construção deste trabalho, orientando a investigação e as propostas didáticas que dela decorrerão:

- A BNCC apresenta competências e habilidades que têm relação com a literacia midiática;
- Ainda que não diretamente definidos pela BNCC, há objetos de conhecimento que podem ser deduzidos dessas competências e habilidades da BNCC que têm relação com a literacia midiática;
- Professores da Educação Básica que lidam com a área de Linguagens carecem de formação para a literacia midiática;
- A literacia midiática envolve metodologias que evocam o conhecimento do funcionamento das mídias em sua complexidade.

Os objetivos desta pesquisa convergem para despertar no professor a importância da literacia midiática no contexto contemporâneo, oferecendo, através da discussão teórica e metodológica e das sugestões de atividades, uma espécie de guia para seu fazer prático. Esse guia, fundamentado na análise dos documentos oficiais, busca contribuir para a prática docente ao oferecer orientações aplicáveis ao contexto das escolas públicas gaúchas. Ademais, a relevância deste trabalho é reforçada pelas poucas pesquisas, até o momento, que relacionam, de forma integrada, a literacia midiática com as habilidades e competências dos documentos norteadores da Educação Básica, conforme constatado em levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES até o presente momento.

1.1 Percurso metodológico

Como metodologia desta dissertação, temos uma perspectiva qualitativa, não tendo como finalidade a mensuração de dados, mas a interpretação dos significados mobilizados pelos textos lidos e estudados para este trabalho. Nesta pesquisa, ela é utilizada com a finalidade de interpretar e explicar os termos que aqui se fazem objetos de estudo, pois a pesquisa qualitativa é acima de tudo

uma atividade situada, que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin; Lincoln, 2006, p.17).

Este trabalho também é de caráter documental, uma vez que nos dedicamos a uma leitura interpretativa e crítica de documentos oficiais orientadores da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM). A pesquisa documental compreende a análise de documentos produzidos em contextos institucionais e oficiais, considerando-os como fontes primárias de investigação, passíveis de leitura crítica e interpretação à luz dos objetivos do estudo. Consoante Ludke e André (2017, p. 45), documentos representam uma fonte “natural” de informação, de onde podem ser obtidas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Ludke; André, 2017, p.45).

O estudo focaliza o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com ênfase no campo jornalístico-midiático. A escolha desse campo de atuação justifica-se por apresentar, em sua própria denominação, o termo *midiático*, elemento central desta investigação, cujo foco recai sobre a literacia midiática no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Além disso, o campo jornalístico-midiático concentra a maior incidência do termo “mídia” e de suas variações nas habilidades descritas pela BNCC, como mostra o quadro abaixo.

Tabela 1 - Incidência de habilidades com o termo "mídia"

<i>Campo de atuação</i>	<i>Número total de habilidades</i>	<i>Habilidades em que aparece o termo “mídia”</i>
<i>Vida pessoal</i>	4	0

<i>Vida pública</i>	5	0
<i>Práticas de estudo e pesquisa</i>	8	1
<i>Jornalístico-midiático</i>	10	4
<i>Artístico-literário</i>	9	1

Fonte: Brasil, 2018, p. 510-526.

Das dez habilidades que compõe esse campo de atuação no Ensino Médio, quatro apresentam explicitamente o termo “mídia”, o que reforça a pertinência do recorte adotado e sustenta a escolha realizada. Tal critério permitiu a definição de um corpus de análise coerente com os objetivos da pesquisa, articulando aspectos conceituais e descritivos dentro do espaço de tempo e limitações do trabalho.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, contando esta introdução. O segundo capítulo apresenta uma fundamentação teórica sobre o conceito de “mídia”, essencial para a discussão proposta, e outros termos derivados dela, a partir da teoria de Lars Elleström e das colocações de Roxane Rojo e Eduardo Moura e Lúcia Santaella. No terceiro capítulo, apresentamos e definimos o que é literacia midiática, letramento, multiletramentos e educomunicação, além de mostrar como os documentos norteadores inserem esses termos em seus textos. O quarto capítulo analisa a estrutura da BNCC e do RCGEM, destacando o uso das competências e habilidades e o enfoque dado pelos documentos. No quinto capítulo, finalizamos o guia norteador para os docentes: começamos por extrair, das habilidades do campo jornalístico-midiático, os objetos de conhecimento relacionados à literacia midiática e, na sequência, apresentamos uma proposta metodológica que busca auxiliar os professores na integração da literacia midiática ao currículo de Língua Portuguesa, culminando na apresentação de três sequências didáticas, que, juntas, constituem o produto desta pesquisa. Por fim, o sexto e último capítulo oferece as considerações finais e recomendações para futuras pesquisas, ampliando as possibilidades de contribuição no campo educacional.

Ao integrar fundamentos teóricos a uma metodologia e a sugestões de atividades pedagógicas, espera-se ir além da análise documental, propondo uma abordagem que contribua diretamente para a educação básica. Almeja-se colaborar para a formação de alunos mais críticos, capazes de interagir com as mídias de maneira ética, reflexiva e eficaz, desenvolvendo habilidades indispensáveis para a cidadania no século XXI, que é, como propõe Wolf em relação à leitura, analógica e digital. Assim, pretende-se oferecer aos professores de Língua Portuguesa um

suporte metodológico que torne suas práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas contemporâneas, especialmente no contexto da educação pública.

Este trabalho é o ponto de encontro entre a minha trajetória acadêmica, a minha experiência como professora da Educação Básica e os estudos proporcionados e desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras. As inquietações que me motivaram a ingressar no mestrado foram aprofundadas e ressignificadas a partir das aulas, das discussões no grupo de pesquisa e extensão LendoMídias e dos referenciais teóricos e metodológicos debatidos ao longo dos dois anos de dedicação ao curso, em diálogo constante com minha orientadora, passando a guiar de forma mais consciente minha atuação docente. As propostas metodológicas e as sequências didáticas apresentadas aqui não se configuram apenas como construções teóricas, mas resultam de reflexões sobre práticas testadas e reelaboradas dia após dia no cotidiano da sala de aula, à luz do conhecimento sistematizado pelo PPGL, evidenciando o movimento dialético entre a teoria e a prática. O percurso formativo delineado nesta dissertação reafirma a figura do professor-pesquisador, cuja atuação pedagógica é atravessada, transformada e fortalecida pela pesquisa acadêmica. Ser professor é também isso: estar em constante formação e transform(ação).

2 O CONCEITO BASE: MÍDIA E SUAS IMPLICAÇÕES

A escolha do termo “mídia”, no lugar do termo “texto”, se dá em razão do seu uso dentro da teoria da intermedialidade. Essa quebra de paradigma ocorre diante do contexto atual de uma sociedade mediatizada, levando em conta que o termo “texto”, definido pela área da Linguística, privilegia a linguagem verbal – seja ela oral ou escrita. Já o termo “mídia” amplia o escopo analítico ao incluir todas as formas cujas intenções sejam comunicativas (Elleström, 2021). Essa troca conceitual é necessária para que possamos analisar fenômenos comunicativos (inter)midiais em toda sua pluralidade e em sua diversidade de produtos de mídias, permitindo uma abordagem que contemple produções escritas, sonoras, visuais, corporais e tecnológicas visando superar as dicotomias tradicionais entre “texto” e “imagem”, ou entre “verbal” e “visual”. Isto posto, para nos mantermos adequados à teoria que escolhemos usar como base para este trabalho, o uso de “mídia” é mais significativo e vasto.

A palavra “mídia”, em seu sentido literal, significa “meio”, o que ressalta sua função de intermediação na comunicação. Embora o termo seja frequentemente associado aos meios digitais, como em “mídias digitais”, sua abrangência vai além, englobando tanto os diversos suportes utilizados para a veiculação de conteúdos, desde os meios tradicionais – rádio, televisão e jornais – até as tecnologias digitais, como também tipos e formas de expressão, como programas de tevê, o jornalismo em geral e gêneros digitais, como as redes sociais. Desse modo, compreender o conceito de “mídia” é fundamental para a construção deste trabalho, porque é amplamente fomentado pela BNCC como um objeto de aprendizagem dos multiletramentos, reforçando a relevância de compreender sua complexidade no contexto da sociedade contemporânea. Assim, ele se torna um conceito-base, porque vem antes – e com – as linguagens tão referidas na Base, e também porque ainda é um termo recente que carece de definição e estudo na área de Letras.

O termo, em teoria, refere-se ao “conjunto de meios de comunicação social”, conforme Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019, p. 29), em seu livro *Letramentos, Mídias e Linguagens*. Os autores explicam que essa palavra surgiu na língua inglesa no XIX, devido à necessidade de classificar alguns inventos como o telégrafo, a fotografia e o rádio de acordo com a sua capacidade de transmitir informações a pessoas que estavam distantes umas das outras. Com o passar do tempo, essa categorização evoluiu, resultando na tradicional divisão das mídias correspondente ao

suporte utilizado, entretanto, à medida em que os meios de comunicação começaram a passar por uma ampla digitalização, a antiga separação tornou-se questionável ou ultrapassada, como colocam Rojo e Moura (2019).

A definição do termo é matéria de muitos estudos em diferentes áreas (comunicação, educação, artes etc.), pois seu conceito oferece múltiplos significados. Em consonância com essa perspectiva, Rojo e Moura (2019, p. 30) criam uma metáfora interessante para nos mostrar essa pluralidade. Para eles, a mídia é “uma espécie de palavra-ônibus em que cabem 48 significados sentados e 22 em pé”, isso devido às origens do termo, que é relativamente recente e tem continuamente passado por modificações. Os autores afirmam que “atualmente, a palavra é usada, com frequência, para designar também a *imprensa*, a *grande imprensa*, o *jornalismo*, o *meio de comunicação*, o *veículo*” (Rojo e Moura, 2019, p. 30, grifo dos autores). Toda essa diversidade de significados reflete a evolução dos meios de comunicação e os usos que a sociedade faz deles, afinal, à medida que novos formatos surgem, a definição do termo se expande para abarcar novas formas de comunicação em sentido geral.

Sobre a definição do termo em língua portuguesa, Claus Clüver (2023, p. 9, grifo do autor) afirma que é uma palavra “relativamente recente no português brasileiro, e no uso diário seu significado é normalmente restrito às *mídias públicas*, *impressas* ou *eletrônicas*, e às *mídias digitais*”. No entanto, o seu conceito vai muito além e é mais complexo do que parece à primeira vista,

os meios *físicos e/ou técnicos* são as substâncias como também os instrumentos ou aparelhos utilizados na produção de um signo em qualquer mídia – o corpo humano; tinta, pincel, tela; mármore, madeira; máquina fotográfica; televisor; piano, flauta, bateria; voz; máquina de escrever; gravador; computador; papel, pergaminho; tecidos; palco; luz etc. O uso dos meios físicos para criar uma pintura a óleo – a aplicação de tinta através de um pincel ou outro instrumento numa tela esticada nos chassis – resulta na constituição dos *materiais* do signo pictórico: cores, linhas, formas e textura(s) numa superfície mais ou menos plana. Esses materiais representam a ‘modalidade material, na terminologia de Lars Elleström (2009a), da mídia pintura’ (no sentido coletivo da palavra). (Clüver, 2023, p. 9, grifos do autor).

Dessa forma, percebe-se a complexidade do termo, que não se restringe à transmissão de informações, mas também, envolve os meios físicos e técnicos que possibilitam a comunicação, além de estar atrelada às mudanças culturais. Então, a noção de mídia ultrapassa uma visão simplista de ser apenas um veículo de

comunicação ou um suporte, englobando todas as instâncias do ato de comunicar, bem como o contexto em que ocorre.

Diante da complexidade, vários teóricos, dentro de diferentes perspectivas, tentam definir “mídia”, como, por exemplo Marshall McLuhan, a partir da conexão entre Teoria da Comunicação e Antropologia Cultural. Da mesma maneira, várias perspectivas analisam as mídias e todas tentam achar uma definição que seja capaz de abranger tudo o que esse conceito necessita. Nesta dissertação, nos filiamos à teoria de Lars Elleström (2021), que aborda o termo dentro dos Estudos em Intermidialidade.

Na obra *Modalidade das mídias II* (2021), Lars Elleström propõe uma abordagem ampla para compreender as mídias dentro do campo da comunicação das relações humanas. O autor reconhece que o termo “mídia” é utilizado de formas diferentes em distintas áreas do conhecimento, atendendo às necessidades de cada uma delas; porém, ele defende a necessidade de construir um conceito mais estruturado e menos fragmentado do termo, para que sua compreensão seja mais produtiva no campo da intermidialidade. O conceito de mídia apresentado logo no início de sua discussão sobre o termo é:

uma mídia deve ser entendida de forma ampla como o estágio intermediário da comunicação; assim, o termo *mídia* aqui se refere não somente às mídias de massa, mas também às mídias usadas em uma comunicação mais pessoal; não só às mídias baseadas em dispositivos tecnológicos externos, mas também baseadas na corporeidade; não somente às mídias planejadas, mas também casuais; não somente aquelas usadas para fins práticos, mas também para os artísticos – e assim por diante (Elleström, 2021, p. 17).

O autor enfatiza a importância das múltiplas formas de mídias e modalidades, através das quais a comunicação (essência de nossa sociedade) acontece. A partir dessa definição, Elleström (2021, p. 26) sugere um novo modelo de comunicação centralizado na mídia:

[...] minha proposição de modelo consiste no que considero ser as menores e mais básicas entidades de comunicação possíveis e suas inter-relações essenciais. Se uma dessas entidades ou inter-relações for removida, a comunicação não é mais possível. Consequentemente, o modelo não é redutível. Proponho que três elementos indispensáveis e interconectados sejam discernidos:

1. Algo sendo transferido;
2. Dois locais separados entre os quais a transferência ocorre;
3. Uma fase intermediária que torna a transferência possível.

Ao criar o seu modelo, irredutível, o autor coloca que ele pode ser expandido e, para elucidar o que propõe, apresenta, então, esses três elementos que são

essenciais a qualquer processo comunicativo: algo que é transferido, dois locais distintos em que ocorre a transferência e um meio que possibilita a comunicação.

Lars Elleström (2021) concebe o conteúdo da comunicação como um *valor cognitivo*, diferenciando-a de conceitos como significado ou mensagem, e destacando que esse *valor cognitivo* não é restrito ao verbal, mas a todas as diferentes linguagens e formas de expressão. Ao colocar o valor cognitivo como um fenômeno entre mentes, ele também salienta a virtualidade daquilo que entendemos como interpretação, como ele mesmo explica:

[...] 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. Consequentemente, 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 intenção é fornecer um modelo que descreva a comunicação em seu sentido amplo e em suas diferentes manifestações, que possibilite compreender as mídias em suas interações. Nesse sentido, Elleström (2021) apresenta algumas categorias fundamentais para a delimitação do complexo conceito de mídia, sendo elas: *tipo de mídia básica* e *tipo de mídia qualificada*, *produto de mídia*, *modalidade das mídias* e *mídia técnica*. Todos esses conceitos vão sendo definidos ao longo da obra e ajudam a entender melhor o modelo de comunicação criado por ele.

Elleström também mostra que as mídias se constituem e se definem enquanto se relacionam entre si e que suas fronteiras são definidas pelas suas diferenças e semelhanças, sendo esta última, às vezes, mais difícil de perceber. Em sua perspectiva teórica “todas as mídias são multimodais e intermediais no sentido em que são compostas por múltiplos recursos básicos e só podem ser completamente compreendidas em relação a outros tipos de mídia com as quais compartilham recursos básicos” (Elleström, 2021, p. 11).

Um dos conceitos centrais no modelo criado por Elleström é o de “produto de mídia”, que se refere à entidade material que atua como intermediária na transferência de valor cognitivo entre a mente do produtor e a mente do perceptor. Em outras palavras, é o meio físico que possibilita a ocorrência da comunicação ao transportar configurações mentais de um ponto a outro, se constituindo como uma função, e não como uma “coisa” em si. A BNCC, por exemplo, é um produto de mídia. Embora

muitas vezes vista apenas como uma norma educacional, a BNCC estabelece padrões e produz efeitos de realidade sobre o que se considera como "educação de qualidade" no Brasil. Como todo produto de mídia, ela não é neutra: é produzida por sujeitos, em contextos específicos, com objetivos políticos, pedagógicos e ideológicos. O mesmo acontece com a BNCC gaúcha, o RCGEM. Embora inspirada na versão nacional, ela é fruto de mediações locais — culturais, políticas e institucionais — que moldam seu conteúdo e sua forma de circulação. Bem como a versão nacional, a base estadual também atua como um dispositivo de poder: define o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e com que finalidade. Seu formato, sua linguagem técnica e suas escolhas curriculares não apenas orientam práticas pedagógicas, mas também comunicam valores, ideologias e visões específicas de mundo.

Importa destacarmos que qualquer fenômeno físico sensorialmente perceptível pode realizar a função de produto de mídia, desde que ocorra em uma situação comunicativa – o que inclui desde um gesto corporal, uma pintura ou até uma roupa (Elleström, 2021). Então, o autor aponta:

proponho que um produto de mídia possa ser obtido por qualquer matéria corporal ou não corporal (incluindo a matéria que emana diretamente de um corpo) ou uma combinação desses fenômenos. Isso significa que a mente do produtor pode, por exemplo, usar tanto uma matéria não corpórea (digamos, uma carta) quanto seu próprio corpo e suas extensões imediatas (fala e gestos) para realizar produtos de mídia (Elleström, 2021, p. 30).

O que determina a condição de produto de mídia é o fato de conseguir provocar uma resposta mental interpretativa na mente do perceptor. Por isso, ele defende que “consciente ou inconscientemente, o produtor decide dar forma a um produto de mídia, que pode ser assimilado por algum perceptor” (Elleström, 2021, p. 31). Também é necessário apontar que os produtos de mídias não são materiais em si, mas são percebidos por meio da materialidade. Também não são espaços neutros, mas sim carregados de valores, ou seja, carregam, em suas interações, tudo aquilo que está na mente do produtor (suas concepções de mundo, ainda que indiretamente), no produto de mídia em si (a mídia em seu contexto sócio-político, cultural, etc), e, ao ser percebido pelo perceptor, esse mesmo valor é transformado por outras concepções.

A esse respeito, Elleström (2021) identifica quatro características básicas dos produtos de mídia, as quais ele nomeia de modalidades das mídias, que são os traços universais que todo produto de mídia precisa manifestar para que a comunicação ocorra. Para o autor, as quatro modalidades são: material, espaço-temporal, sensorial

e semiótica. As três primeiras são chamadas de pré-semióticas, pois dizem respeito à existência física e perceptível do produto de mídia, anterior ao processo de significação, já que uma mídia precisa ter uma forma material, ocupar um espaço ou durar no tempo, e ser percebida pelos sentidos (Elleström, 2021). Já a modalidade semiótica é aquela que garante que essas percepções sejam compreendidas com signos, ou seja, representações que ativam o valor cognitivo no perceptor.

Menos palpável do que as anteriores, a modalidade semiótica é derivada das demais e, para explicá-la, Elleström utiliza a tricotomia de Charles Sanders Peirce – ícone, índice e símbolo – para descrever como os dados sensoriais se tornam significativos. Elleström (2021, p. 40) coloca que “nenhuma comunicação ocorre a menos que o valor cognitivo seja criado através de, pelo menos, um dos três tipos de signo (ícone, índice e símbolos)”. Essa estrutura permite entender que todos os produtos de mídia são, por definição, sistemas sígnicos complexos, compostos por diferentes tipos de signos que operam simultaneamente na construção do valor cognitivo.

Cada uma das modalidades se apresenta, no produto de mídia, em pelo menos um modo – mais de um significa multimodalidade, sobre a qual falaremos mais adiante. Na modalidade material, um produto de mídia pode ser orgânico, inorgânico, onda sonora, escrita, luz, gás, etc; na espaço-temporal, ele pode ser bidimensional, tridimensional, temporal; na sensorial, pode ser visual, auditivo, tátil, olfativo e gustativo.

Outra categoria importante que precisa ser comentada, ainda que brevemente, é a distinção entre estes dois tipos de mídia: a básica e a qualificada. Os tipos de mídia básica são, de acordo com Elleström (2021), identificados por suas características modais fundamentais, por suas manifestações nas quatro modalidades da mídia, que abordamos anteriormente, e essas categorias são relativamente estáveis, pois suas fronteiras são de fácil identificação. Por exemplo, a escrita é uma modalidade básica, identificável pela percepção visual (modo sensorial) do verbal (semiótico) na superfície (espaçotemporal) do papel (material). Jørgen Bruhn e Beate Schirrmacher (2022) explicam que as mídias básicas são como “blocos de construir” em diferentes tipos de mídias. Ou seja, eles são elementos fundamentais que podem ser combinados para formar produtos de mídias, como filmes, peças de teatro, notícias ou videogames. O texto verbal, portanto, é uma dessas unidades essenciais. Ele pode

existir por si só, mas também ser combinado com imagens (como em quadrinhos), som (como em músicas ou audiolivros) ou vídeo (como em legendas de filmes). Além disso, o texto verbal sempre envolve um suporte material — como papel, tela ou até som, no caso da fala — e se comunica por meio de códigos linguísticos que dependem de convenções sociais e culturais. Por isso, ele é considerado uma mídia básica: porque participa de diferentes tipos de mídias (qualificadas).

Já os tipos de mídias qualificadas são mais instáveis, suas fronteiras não são bem delineadas e é mais difícil identificar quando um produto de mídia pertence a um tipo de mídia ou outro. As mídias qualificadas são culturalmente construídas, são conjuntos de produtos moldados pela prática social, histórica e estética, como pontua o autor:

mídia qualificada é uma expressão que uso para denotar todos os tipos de categorias de mídias abstratas – artísticas e não artísticas – que são situadas histórica e comunicativamente, o que significa que suas propriedades diferem dependendo do tempo, da cultura e da preferência estética. Mídia qualificada inclui categorias como música, pintura, programas de televisão e artigos de notícias. Uma mídia qualificada é construída a partir de um aglomerado de produtos de mídia concretos (Elleström, 2021, p. 236, grifo do autor).

A qualificação da mídia está na forma como o produto se insere em determinado repertório sociocultural. Por exemplo, frente a um *reels* de um poema, os fatores contextuais e operacionais é que determinam se será compreendido como literatura ou como vídeo. Essa qualidade está muito relacionada àquilo que entendemos como gênero, por exemplo, gênero jornalístico. Para essa dissertação, não vamos fazer essa distinção, porque “tipo de mídia qualificada” não é uma expressão comum e de entendimento dos professores. Quando distinguimos um e outro é para significar diferenças entre gêneros conhecidos e tipos de mídia que ainda não receberam uma classificação, muitas vezes, porque podem ser mediados em mídias diferentes. Um *podcast*, por exemplo, pode ser visto no *Youtube* ou escutado no *Spotify*, por isso buscamos chamar de tipo de mídia, justamente para chamar a atenção sobre essa especificidade. Também é necessário marcar o caráter de temporalidade presente, pois os tipos de mídia são mediados por diferentes mídias, a depender da função que exercem naquela determina cultura; por exemplo o *Youtube*, que hoje é muito utilizado, mas que pode vir a ser substituído por outra mídia futuramente.

Após abordar o que é um produto de mídia e os tipos de mídia básica e qualificada, é necessário definir a mídia técnica de exposição, que se refere à materialidade técnica e tecnológica, ao fenômeno que torna possível a percepção sensorial do produto de mídia ao perceptor, permitindo sua interpretação. A mídia técnica de exposição é um pré-requisito para que o produto de mídia possa existir, é parte física do produto de mídia, mas para isso é necessário que se tenha uma situação comunicativa de interdependência dos dois conceitos. Um texto verbal pode precisar de um livro, da tela do *e-book* ou de um quadro branco em uma sala de aula. Para o pesquisador:

mídias básicas e mídias qualificadas são categorias abstratas que nos ajudam a entender como os tipos de mídia são formados por qualidades muito diferentes, ao passo que mídias técnicas são recursos muito tangíveis necessários à materialização de instâncias de tipos de mídias [...] (Elleström, 2021, p. 52).

Os conceitos, na teoria de Lars Elleström, não são excludentes, tão pouco são separáveis, todos eles se complementam e se relacionam para tornar possível e significativo – no sentido de ter valor cognitivo – o processo comunicativo. Nas palavras dele, “torna-se importante dizer que as mídias qualificadas, básicas e técnicas não são três tipos separados de mídia, ao contrário, são três aspectos teóricos complementares do que constitui as mídias e a midialidade” (Elleström, 2021, p. 52).

Complementar a essa discussão, é a concepção do termo mídia para Lúcia Santaella, frequente nos escritos da semioticista desde os anos 1990, quando a autora propõe entender as transformações culturais a partir das práticas com as mídias na obra *Cultura das mídias* (1992). A partir de uma divisão em seis eras (oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e digital) ela traça um paradigma de continuidade, nas relações entre produção, distribuição e consumo de informação. Na continuidade de seus estudos, ela acrescenta a cibercultura, em “Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano.” (2003). Para ela, a cultura das mídias é intermediária e se situa entre a cultura de massa e a cibercultura, caracterizando-se por “processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais” (Santaella, 2003, p. 24). A autora coloca que termo mídia é muito utilizado, mas sem a preocupação de uma definição e, portanto, o define:

ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio

ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo (Santaella, 2003, p. 25).

Santaella (2003) também enfatiza que não se pode esquecer que os meios de comunicação não são meros canais de transmissão de informação, eles nos proporcionam novos modos de circulação de mensagens, podem inclusive influenciar as mensagens produzidas, mas são as diferentes linguagens e os sistemas sógnicos que, de fato, têm poder para provocar mudanças na cultura.

Os meios de comunicação, para a autora, vão desde o aparelho fonador até as redes digitais. Para Santaella (2003), uma das grandes características da *cultura das mídias* está no poder de escolha, pois foi com a evolução das tecnologias e equipamentos, bem como a linguagem criada para esses meios, que o antes receptor passivo – cultura de massa – passou a poder selecionar o que queria consumir – cultura das mídias. A autora pontua que, “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).

Essa nova forma de consumir informações nos preparou para a cultura digital “cuja marca principal está na busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da mensagem e da informação” (Santaella, 2003, p. 27). Com essa distinção entre eras a autora enfatiza as características específicas de cada uma delas, mas também pontua que o surgimento de uma nova cultura não significa o apagamento de outra, já que, quando uma nova mídia surge, ocorre uma redefinição nos papéis que as mídias anteriores desempenhavam. Essa questão sobre o modo como novas formas acabam atendendo funções que já eram desempenhadas por antigas é importante para a literacia, pois essa história das mídias permite compreender as relações entre as linguagens e suas tecnologias, nos modos como as mudanças atendem às necessidades da comunicação humana.

Como argumenta Santaella (2003), as mídias coexistem em um fluxo constante de transformações, que não apresentam barreiras rígidas, mas possibilitam uma “conversa” entre essas diferentes formas de comunicação. Isso é elucidado pela autora ao destacar como as mídias se influenciam de forma mútua:

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 diferentes mídias nos ajuda a entender o processo evolutivo dos meios de comunicação e também as razões pelas quais ela escolhe explicá-los a partir da divisão em eras culturais. Este pensamento de Santaella está presente no documento norteador da educação básica (BNCC), já que aparecem os termos *cultura de massa*, *cultura das mídias* e *cultura digital*, sem que seja mencionada a pessoa que sistematizou esses termos sob uma lógica integrada – Lúcia Santaella.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a **cultura digital**, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. [...]

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a **cultura de massa**, a **cultura das mídias**, a **cultura digital**, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70, grifos nosso).

Assim, sabe-se que a evolução das mídias, com o aproveitamento e adaptação das suas funções, faz parte do nosso cotidiano. A título de ilustração temos a relação entre as cartas e as mensagens de texto, que cumprem funções semelhantes, mas adaptadas às demandas de cada era; os *walkmans*, cujo uso se tornou menos comum, da mesma maneira como os mp3, que vieram na sequência, e hoje há os *streamings* de música, como o *Spotify*, desempenhando os mesmos papéis de forma a atender as demandas de cada cultura como eram os músicos itinerantes séculos antes e ainda hoje, nos shows ao vivo. Da mesma forma, teríamos inúmeros exemplos como esses, ainda mais agora, já que estamos vivendo a era do *neo-humano* (Santaella, 2022), caracterizada pelos “avanços da IA, da biotecnologia e engenharia genética” (Santaella, 2022, p. 325), o que torna cada vez mais difícil a tarefa de definir o que é o humano e o que o humano está passando a ser. Essas ideias tão inovadoras e constitutivas da era atual não são contempladas pela Base, publicada em 2018, pois hoje mais rapidamente as ferramentas tecnológicas são atualizadas.

Voltando à discussão que aqui nos interessa, para a autora, a cultura das mídias promove um intercâmbio de códigos, signos e recursos comunicacionais entre

as mídias já existentes e as que passam a surgir. As nossas atividades diárias estão permeadas por mídias de distintas eras, como a IA (neo-humano), o rádio e os programas de televisão (cultura de massa), a própria fala (cultura da oralidade), os livros (cultura do livro), que só existem pela escrita (cultura da escrita), as redes sociais (cultura digital) e podemos continuar sucessivamente com outros exemplos. Tudo isso se constitui como meio de comunicação proporcionado pela interação das capacidades humanas e ferramentas externas (Elleström, 2021, Santaella, 2003 e 2022).

No mesmo sentido da compreensão de mídia como comunicação, é válido olharmos para o que se apresenta na *Enciclopédia Intercom¹ de Comunicação*, em seu volume 1 de conceitos, de 2010. No documento, o termo mídia se refere aos meios de comunicação que têm como função propagar mensagens, informações.

Corretamente, o termo se refere aos meios de informação e de notícias em geral, assim como aos meios publicitários. A mídia pode ser entendida como interface, mediação, entre emissor e receptor de uma mensagem, dada a impossibilidade de comunicação direta. Ou seja, como suporte competente a ampliar a possibilidade de comunicação orientada para uma variedade indefinida de receptores potenciais ou para grupos muito precisos. Para as ciências da comunicação, as mídias são entendidas como diferentes suportes técnicos dos processos comunicativos no interior da cultura, como meio de comunicação que se estende no tempo e no espaço ultrapassando os contextos da simples interação face a face (Enciclopédia, 2010, p.816).

É nesse viés que a definição de mídia é crucial para nossa proposta de literacia, como um termo complexo que abarca as diferentes formas de comunicação. Educar os estudantes para as mídias, de forma geral, e para as mídias digitais é basilar para que formemos cidadãos capazes de agir e interagir com as mídias de forma crítica, ativa e reflexiva, conforme Maria Luiza Belloni (2009) pontua sobre os objetivos de uma educação para as mídias, que “dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (Belloni, 2009, p.12).

Com base no livro *O que é mídia-educação*, de Belloni (2009), percebe-se que a preocupação com o impacto das mídias na formação dos jovens não é recente, pois desde os primeiros anos da UNESCO já se discutia o papel que os meios de comunicação de massa desempenhavam na sociedade e como eles poderiam influenciar a compreensão do mundo por parte da população. De início, o foco estava

¹ Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, que reúne os pesquisadores da área de Comunicação, uma entidade brasileira fundada em 1977, em São Paulo.

nas mensagens veiculadas pelo rádio e, mais tarde, pela televisão, principalmente entre as décadas de 1950, 1960 e 1970.

Esse contexto midiático, para Belloni (2009), motivou educadores e pesquisadores da Europa, dos Estados Unidos e do Canadá a refletirem sobre os aspectos políticos, ideológicos e culturais das mensagens veiculadas pelos canais de comunicação de massa. As mídias passaram a ocupar um espaço central na vida cotidiana das famílias e eram vistas não apenas como meios de difusão de informação, mas como agentes ativos da formação de valores, comportamentos e percepções de realidade. A autora coloca que no Brasil

onde a 'galáxia de Guttemberg' não chegou a se instalar efetivamente, a maioria da população passou diretamente da transmissão oral e pessoal para o rádio e a televisão sem passar pela palavra escrita. Isto, sem dúvida, acresce em nosso país a importância destes dois veículos de comunicação (Belloni, 2009, p. 59, grifo da autora).

Percebe-se que em nossa sociedade as mídias de massa desempenharam um papel fundamental e, hoje, esse papel é realizado pelas mídias digitais e redes sociais. A confiança que a população antes tinha na informação transmitida pela televisão e pelo rádio se transferiu gradativamente para os meios digitais, tornando esse um cenário propício para a propagação das *Fake News*.

Devido a isso, Belloni (2009) destaca que, com esse cenário, surgiu a necessidade de fomentar uma leitura crítica dos conteúdos midiáticos. A proposta, portanto, era ir além do simples uso das mídias como suporte técnico e promover, no ambiente educacional, o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de questionar e interpretar as mensagens veiculadas nos meios de comunicação. Belloni reitera que “a educação para as mídias é condição *sine qua non* da educação para a cidadania” (2009, p. 12, grifo da autora).

A UNESCO, em 2007, promoveu a *Agenda de Paris*, em comemoração aos 25 anos da declaração de Grünwald, um grande marco para o debate sobre mídia e educação. De acordo com Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009), o documento que foi resultado desse encontro mostrou que, apesar da existência de iniciativas pontuais em diversos países, a educação para as mídias ainda permanecia restrita a experiências isoladas, muitas vezes conduzidas por educadores e jornalistas engajados, mas com pouca inserção estrutural nos sistemas educacionais.

A partir desse diagnóstico, foram propostas doze recomendações reafirmando a urgência de uma formação crítica diante da crescente presença das mídias na vida

cotidiana, sobretudo entre os adolescentes. As recomendações resultantes da *Agenda de Paris* se encontram na tabela abaixo:

Tabela 2 – Recomendações oriundas da Agenda de Paris

Diretriz	Recomendação
I – Desenvolvimento de programas integrados em todos os níveis de ensino:	1. Adotar uma definição inclusiva de mídia-educação que vá além da simples distinção entre educação pelas mídias e educação para as mídias e considere as mudanças trazidas pelo desenvolvimento das TIC: novas competências, novos modos de aprender, ligados ao domínio da informação e à comunicação interativa, ou seja, à apropriação criativa e crítica das tecnologias e seus usos como meios de expressão.
	2. Reforçar os vínculos entre a mídia-educação, a diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos, no sentido de contribuir para a emancipação e a responsabilização dos indivíduos, como parte integrante da formação para a cidadania.
	3. Definir as competências a construir, organizando o ensino em todos os níveis, de modo transversal e interdisciplinar, e os sistemas de avaliação, de alunos e professores, visando à melhor pertinência e eficácia.
II – A formação de professores e a sensibilização dos diferentes atores da esfera social:	4. Integrar a mídia-educação à formação inicial dos professores, considerada como elemento-chave do dispositivo, devendo integrar ao mesmo tempo as dimensões conceituais e os saberes práticos e estar baseada no conhecimento das práticas midiáticas dos jovens.
	5. Desenvolver métodos pedagógicos apropriados e ativos, sem receitas prontas, que impliquem uma evolução no papel do professor, uma maior participação dos alunos e relações mais estreitas entre a escola e o mundo exterior.
	6. Mobilizar todos os atores do sistema escolar, técnicos, administradores etc., no sentido de sensibilizar a todos a

	assumir responsabilidades e legitimar as ações.
	7. Mobilizar os outros atores da esfera pública, pois a mídia-educação não se limita aos espaços escolares, mas diz respeito também às famílias, associações e profissionais de mídia.
	8. Inscrever a mídia-educação no quadro da educação ao longo da vida, pois ela diz respeito também aos adultos, podendo ser vetor de uma melhor qualidade da educação continuada.
III – A pesquisa e suas redes de difusão:	9. Desenvolver a mídia- educação e a pesquisa no ensino superior, em quadros interdisciplinares e em relação com estudos sobre inovações pedagógicas e sobre o impacto das TIC no ensino e na formação.
	10. Criar redes de intercâmbio entre pesquisadores, de modo a capitalizar e compartilhar hipóteses e resultados de pesquisa, para contribuir à mudança de escala necessária à mídia-educação. Os resultados deveriam levar à elaboração de recomendações éticas suscetíveis a compor uma Carta internacional.
IV – A cooperação internacional em ações:	11. Organizar e tornar visíveis os intercâmbios internacionais, no sentido de difundir as “boas práticas” e os trabalhos existentes, para melhor apreender a diversidade de situações concretas.
	12. Sensibilizar e mobilizar os atores políticos, notadamente os decisores de alto nível em todos os países.

Fonte: Adaptado da UNESCO, 2007, *apud* Bévort e Belloni, 2009, p. 1096-1097.

Então, nota-se que, reconhecendo a configuração de uma sociedade globalizada e baseada em informação, conhecimento e comunicação, a *Agenda de Paris* enfatiza que o desenvolvimento de uma análise crítica sobre informação – seja ela veiculada por imagens, sons ou textos – deveria ser esforço coletivo, envolvendo educadores, autoridades, produtores de conteúdo e a sociedade civil como um todo (UNESCO, 2007, *apud* Bévort e Belloni, 2009). Esse é o papel de uma literacia ampla, que não distingue o letramento literário do multiletramento e da comunicação, mas

que pensa a leitura e a escrita como um sistema em que modos de se comunicar têm diferenças e semelhanças.

Os autores também destacam o reconhecimento da importância dos sistemas educacionais na promoção de uma educação para as mídias, bem como a valorização da formação de professores como um pilar para a consolidação dessa prática (Bévort e Belloni, 2009). Nesse sentido, tem-se o ensino formal como um espaço privilegiado para a implementação de políticas públicas voltadas à promoção e ao desenvolvimento de competências midiáticas. Para Bévort e Belloni (2009), ao formarmos cidadãos com habilidades técnicas e pensamento crítico, contribui-se para o fortalecimento da cidadania e participação democrática na sociedade.

Ainda para os autores, um dos pontos mais significativos da *Agenda de Paris* talvez tenha sido a consolidação da mídia-educação como um direito humano fundamental. Com esse reconhecimento, a mídia-educação passa a ser legitimada como um instrumento essencial na construção de uma sociedade plural, inclusiva e participativa (Bévort e Belloni, 2009).

A BNCC, como documento normativo, trata da cultura digital, como já mencionado, e da inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas. O documento menciona a palavra “mídia” 202 vezes, considerando todas as ocorrências do termo, sejam elas diretas ou compostas como em remediação, multimidiática, transmídia etc. Já ao olhar para o vocábulo isolado, temos 39 menções para “mídia” e 79 para “mídias”, o que totaliza 118 ocorrências ao termo na Base.

Em relação a área das Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, a palavra “mídia” aparece isoladamente 23 vezes e 44 vezes ao incluir suas variações. Esses números indicam que, embora não se tenha uma definição explícita para o termo, a BNCC atribui relevância às mídias dentro da atuação pedagógica. Entretanto, a presença abundante do termo no documento não corresponde, necessariamente, em um tratamento denso, coerente e bem fundamentado, pois a palavra aparece em muitos contextos e, muitas vezes, variados, sendo ora como sinônimo de tecnologias digitais, ora como um suporte físico para as práticas de linguagem, ou ainda como um espaço de interação e produção enunciativa.

Por vezes o termo aparece também dissociado das linguagens e dos meios físicos como em “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em

processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (Brasil, 2018, p 497), sugerindo que cada termo mencionado pertence a uma categoria distinta, mesmo operando em um mesmo campo semântico. Em outra menção, “mídia” aparece como sendo um veículo de informação essencial para a democracia e participação crítica na sociedade: “[...] a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia” (Brasil, 2018, p. 503), o que parece ser uma referência ao jornalismo.

Em sua dissertação, Nicole Petry Rieger (2022) analisa o emprego dado ao termo “mídia” dentro da BNCC. A autora percebe que a primeira aparição da palavra se dá na etapa do Ensino Fundamental II no campo jornalístico-midiático e no Ensino Médio há uma evolução do trabalho com as mídias, em que elas são vistas “ora enquanto ‘suporte’ para texto e imagens ora como novidade no meio digital, relacionado ao gosto e prática dos estudantes” (Rieger, 2022, p. 31). Além disso, ela constata 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 delimitar seu significado para as práticas de leitura e escrita (Rieger, 2022, p.24).

Ademais, a dissertação de Rieger (2022) traz uma importante contribuição ao analisar a BNCC e extrair do documento as referências à palavra mídia e ao universo midiático, além de trazer todos os outros termos que se relacionam ou derivam de mídia. Como ilustra a imagem abaixo:

Figura 1 - 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

Fonte: Rieger, 2022, p. 32.

Essa indefinição e diferentes usos do termo pode ser devido à polissemia da palavra, como demonstramos nos parágrafos anteriores, mas reforça a necessidade de se estabelecer um entendimento mais coerente não apenas sobre o papel das mídias na formação dos estudantes da educação básica mas também sobre seu significado, pois, embora a BNCC proponha o uso de mídias dentro do campo das linguagens, a maior parte das referências se dá de forma instrumental, como ferramenta a serviço de outras aprendizagens.

Em uma análise da BNCC, Renata Luiza da Costa (2020, p. 82) chama a atenção para o fato de que “há outros interesses político-econômicos que orientam o documento em questão”. De acordo com ela, a Base frequentemente associa o uso das tecnologias ao preparo dos jovens para o mercado de trabalho, como se o domínio técnico das mídias e da cultura digital bastasse para uma formação integral, revelando uma visão utilitarista, conforme se percebe no seguinte trecho: “é preciso garantir, aos jovens, aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões e para resolver problemas que ainda não conhecemos”. (Brasil, 2018, p. 473).

Essa seria a lógica que orienta a BNCC a propor a apropriação das TIC's com foco na *fluência digital*, o que pode colaborar com o consumo tecnológico em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico – o que sabemos já tem se

tornado um problema. Como destaca Costa (2020), essa ênfase no uso técnico pode reforçar desigualdades sociais, já que parte do pressuposto de que todos os estudantes têm acesso às mesmas condições tecnológicas, ele pontua que

é preciso considerar a parcela que está excluída digitalmente. [...] As escolas públicas precisam estar equipadas com recursos materiais e humanos para propiciar um ensino de qualidade, incluindo e possibilitando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades nos ambientes escolares (Costa, 2020, p. 87).

Nesse sentido, o autor enfatiza que para que a escola promova a *fluência digital* é preciso de políticas públicas que capacitem os professores e garantam a infraestrutura tecnológica adequada nas escolas, de modo que a inserção das mídias digitais não reforce desigualdades, mas favoreça uma educação significativa e conectada com a cultura digital.

Para além da infraestrutura e recursos humanos, Costa (2020) também salienta que

o ensino de competências digitais básicas tem fundamentação nas visões instrumental e determinista, assim como a fluência digital, pois são voltados ao ensino da operação das ferramentas enquanto conhecimento profissional técnico apenas.

Diante do exposto, o ensino de competências digitais, apenas em nível operacional, é insuficiente para o desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional, pois este último depende muito de desenvolvimento pessoal em várias vertentes.

Mais do que habilidades técnicas para o manuseio de ferramentas digitais, estas fazem parte da cultura humana historicamente produzida, o que quer dizer que os cidadãos têm direito à apropriação desse conhecimento não só para sua atuação profissional, mas, também, para o enriquecimento do seu conhecimento intelectual, o que quer dizer ampliação da sua rede mental de conhecimentos que podem ser utilizados na vida (Costa, 2020, p. 77-78).

O simples fato de estar inserido em um contexto que use mídias digitais não implica em uma relação crítica, ativa e reflexiva (Belloni, 2009) com as informações disponíveis nos meios digitais. As ações pedagógicas que favorecem a literacia midiática nas escolas precisa ser consciente, com intencionalidade, de forma a promover uma compreensão lógica, o uso responsável e criativo das mídias em todos os seus sentidos.

Desse modo, o desafio que se impõe à escola é o de superar uma abordagem instrumental e utilitarista, sendo preciso compreender que o trabalho com as mídias não deve se restringir ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolver uma concepção global do termo, que conceba o aluno como um sujeito capaz de interagir consciente e criticamente sobre os conteúdos que produz e consome.

Na próxima seção, discutiremos os conceitos de literacia midiática, letramento, multiletramentos e educomunicação, buscando compreender de que forma esses termos podem contribuir para uma educação para as mídias, alinhada aos direitos de aprendizagens propostos pela BNCC, que são retomados pelo RCGEM.

3 LITERACIA MUDIÁTICA, LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E EDUCOMUNICAÇÃO: CONCEPÇÕES NECESSÁRIAS

Nesta seção, busca-se apresentar e discutir os principais conceitos que sustentam o debate acerca da inserção crítica das mídias na educação básica. Para tanto, serão abordadas as noções de literacia midiática, letramento, multiletramentos e educomunicação. Ao considerar as demandas de uma sociedade hiperconectada e mediada pelas TIC's, torna-se necessário compreender como esses conceitos se articulam e se diferenciam. Além disso, será realizado um levantamento da presença desses termos na BNCC, identificando como o documento compreende e integra – ou não – essas concepções no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

3.1 O que é literacia midiática?

O termo literacia, derivado do inglês *literacy*, vai além da alfabetização tradicional e do letramento, sendo entendido como um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades que impactam diretamente a vida em sociedade. Para Brasilina Passarelli e Antonio Hélio Junqueira (2012, p. 23), trata-se de um “processo permanente e contínuo de evolução”, que se diferencia da alfabetização por não estar restrito à escolarização formal, mas por abarcar o repertório cultural e social dos sujeitos. Os autores colocam, ainda que

mais abrangente e progressiva, ela tem sido definida como o conjunto de competências relacionadas à leitura, escrita e cálculo nas mais diferentes formas de representação. Nesse sentido, mais do que exclusivamente uma habilidade, a literacia passa a ser vista como um continuum em construção, que repercute diretamente sobre a vida das pessoas em sociedade (Passarelli; Junqueira, 2012, p.23).

Complementando essa perspectiva, José Morais (2024, p. 3) discorre a respeito do termo literacia e coloca que é importante considerar que a

[...] literacia não se limita às capacidades de ler e escrever. Ela interage com as capacidades mentais de análise, de inferência, de síntese, de extrapolação e generalização, e é da prática dessa interação que nascem tanto a formulação de teorias científicas como os meios de as confirmar ou infirmar. [...] Literacia – com letra maiúscula – designa a capacidade cognitiva emergente das atividades de leitura e escrita e de reflexão, incluindo os diferentes modos de conhecimento e de expressão que delas podem resultar (Morais, 2024, p. 3).

Para Ladislau Semali e Ann Watts Pailliotet (1999, p. 5), literacia é “a habilidade de operar com competência nas artes da comunicação, o que inclui as artes da linguagem bem como as artes visuais do drama, arte, filme, vídeo e televisão”², em que “artes” aqui significa artifício, estratégia. A definição dos autores acaba se expandindo para o próprio conceito de ler com criticidade, em paralelo à visão de outros pensadores.

Veamos que o acréscimo do adjetivo “midiática” insere a importância da relação com as mídias. Alinhadas com a ideia de uma “literacia intermedial”, Ana Cláudia Munari Domingos et al. (2023, p. 23) incluem o aspecto da mídia mais diretamente na definição:

Na direção de propostas pedagógicas adequadas para a aprendizagem da leitura das mídias na contemporaneidade, compreendemos a literacia como uma condição que pode ser avaliada à luz de diferentes competências de leitura, incluindo a consciência da midialidade e da intermedialidade, a partir da noção já estabelecida de que todas as mídias estão inter-relacionadas. (Domingos et al., 2023, p.3).³

Dessa maneira, a literacia envolve capacidades mentais superiores que são necessárias para a construção e validação de saberes, sendo uma competência ampla, dinâmica e essencial aos indivíduos letrados. Consoante Gabriela Goulart Mora e Nathália Oliveira Teles Silva (2019), a literacia midiática refere-se à capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diferentes formatos, usando as mídias de forma ética, crítica e reflexiva – ou seja, incluindo a consciência da midialidade, quer dizer do papel e das funções das mídias. Esse conceito, inicialmente associado à alfabetização – e por isso às vezes mencionado como alfabetização midiática –, foi ampliado para responder às demandas da sociedade contemporânea, caracterizada pela convergência tecnológica, hiperconectividade e pela centralidade das tecnologias da informação e comunicação, como mostram Mora e da Silva (2019) ao falarem que a literacia [midiática] desempenha um papel essencial no desenvolvimento da cidadania. As autoras defendem que “a literacia

² No original: “the ability to function competently in the ‘communicative arts’, which include the language arts as well as the visual arts of drama, art, film, video, and television”. Tradução nossa.

³ No original: “In the direction of pedagogical proposals suitable for learning to read media in contemporary times, we understand literacy as a condition that can be evaluated in view of different reading skills, including the awareness of mediality and intermediality based on the already-given notion that all media are interrelated.”. Tradução nossa.

mediática oferece ferramentas para uma educação crítica das novas gerações, promovendo o uso ético e consciente das TICs” (Mora e Silva, 2019, p. 7055).

Essa proposição está alinhada com a concepção da UNESCO (2013), por meio da iniciativa Aliança Global para Alfabetização Midiática e Informacional (GAPMIL), que destaca a literacia midiática como um direito básico, essencial para o exercício da cidadania. Essa iniciativa propõe um conjunto de competências que incluem a análise crítica de conteúdos, a produção ética de informação e a capacidade de navegar em contextos digitais diversos.

Egle Muller Spinelli *et al.* (2023) destacam que a UNESCO ampliou o conceito de literacia midiática ao integrá-lo à noção de literacia informacional, dando origem ao termo alfabetização midiática e informacional (AMI), uma abordagem que buscou reunir conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitem as pessoas a acessarem, a avaliarem e a produzirem informações de forma ética, com o objetivo de promover a participação democrática e o engajamento do cidadão em sociedades altamente digitalizadas. Nesse sentido, Spinelli *et al.* (2023, p. 79) destacam que a AMI pode “aumentar a capacidade crítica de educadores, alunos e cidadãos”, além de favorecer a “liberdade de expressão, o pluralismo, o diálogo intercultural, a cidadania global e a boa governança” (Spinelli *et al.*, 2023, p. 79). No Brasil, no entanto, a palavra “alfabetização” está muito presa ao processo de aprender a ler e a escrever, base para a literacia.

Em concordância com Simone Petrella (2012), a literacia midiática deve ser vista como uma prática emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos e autônomos. Dessa maneira, promover uma educação que busque o pleno desenvolvimento da literacia midiática e que possibilite aos educandos saírem da escola capacitados a viver neste mundo altamente conectado é, sem dúvidas, um dos pontos mais importantes a ser levado em consideração pelas escolas hoje.

O conceito de literacia, incluindo seus adjetivos, a exemplo de midiática, é indispensável ao contexto educacional que objetiva o letramento como um todo. De acordo com Lopes (2011), trata-se de uma habilidade processual que vai além do simples domínio técnico, promovendo autonomia, aprendizado ao longo da vida e engajamento do cidadão. Como condição básica para a cidadania ativa e a participação democrática, a literacia conecta-se à formação de sujeitos capazes de interpretar e interagir com o mundo ao seu redor de forma consciente e

transformadora. A autora destaca a literacia midiática como a capacidade de acessar, compreender, avaliar criticamente e criar conteúdo em diferentes mídias. Ainda para Lopes (2011), essa competência é fundamental em uma sociedade permeada por tecnologias, pois promove uma interação ética e reflexiva com as mensagens midiáticas em um mundo hiperconectado.

A literacia midiática reúne uma série de habilidades necessárias para formar estudantes capazes de consumir e produzir informações com ética e responsabilidade, preparando-os para atuar como cidadãos conscientes em uma sociedade imersa na cultura digital, como aponta a BNCC,

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p. 61).

Dessa forma, se faz necessário uma atuação que alinhe o ensino de Língua Portuguesa às demandas de uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais e informações descentralizadas, a fim de promover uma educação que prepare os alunos para serem cidadãos que atuem de forma crítica e responsiva na sociedade, que está cada vez mais conectada, mediada por máquinas e, por que não dizer, dependente de tecnologias eletroeletrônicas, digitais e informacionais. Nessa perspectiva, Wolf (2019) nos lembra que

[...] discutir as realidades boas e más, atraentes e potencialmente perigosas do uso da internet deveria se tornar, para esta cultura, a versão dos cursos de educação sexual do passado e uma parte básica do treinamento que não pode faltar na caixa de ferramentas de todo professor de escola elementar (Wolf, 2019, p. 207).

Essa colocação colabora para um pensamento que enfatiza a necessidade de preparar e auxiliar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio a desenvolver as habilidades de literacia midiática. Wolf (2019) destaca a necessidade de integrar a análise crítica do ambiente digital à prática pedagógica, equiparando sua importância a dos antigos cursos de educação sexual, dada a centralidade da internet na formação das novas gerações.

Sob essa ótica, a literacia midiática, enquanto campo de estudo, mostra-se alinhada aos objetivos estabelecidos pela BNCC, especialmente no que diz respeito

à formação de sujeitos críticos, éticos e participativos. Como observam Livingstone *et al.* (2005, *apud* Spinelli *et al.*, 2023), desenvolver competências para compreender, analisar, avaliar e criar mídia em diversos contextos, são habilidades indispensáveis em um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia.

Percebe-se que a literacia passou a englobar não apenas a habilidade de ler e interpretar informações, mas, com o acréscimo do adjetivo “midiática”, também passou a contemplar a capacidade de compreender criticamente os conteúdos midiáticos e de produzir mensagens eficazes nesses ambientes, caracterizando, deste modo, o conceito de literacia midiática.

Apesar da crescente presença e constante evolução das tecnologias digitais na sociedade, observa-se que ainda há professores e profissionais da educação que resistem a sua incorporação no contexto escolar. Conforme apontam John Palfrey e Urs Gasser (2011, p. 268), “para as escolas se adaptarem aos hábitos dos “Nativos Digitais” e à maneira como eles estão processando informações, os educadores precisam aceitar que a maneira de aprender está mudando rapidamente”. Tal constatação reforça não apenas a urgência de inserção das TIC’s no ambiente escolar, mas também a necessidade de que os docentes se repositonem frente a essas transformações, atuando como mediadores do aprendizado digital e promovendo uma prática condizente com as demandas contemporâneas.

Diante desse cenário, é inegável que a literacia midiática assume um papel fundamental no processo educacional, tornando-se uma habilidade indispensável a ser desenvolvida e estimulada nas escolas para a formação dos “nativos digitais”. Embora as crianças e adolescentes demonstrem familiaridade com o acesso à informação, Palfrey e Gasser (2011, p. 271) alertam que “as pessoas com as quais devemos nos preocupar são aquelas que estão crescendo em uma era digital, mas não estão aprendendo as habilidades sofisticadas de coletar, processar e criar informações”. Isso evidencia a urgência de fomentar, no ambiente escolar, habilidades críticas e analíticas, capacitando os alunos para um uso mais consciente e produtivo das tecnologias.

Nesse contexto, a literacia midiática torna-se fundamental para a construção de uma postura crítica frente ao consumo de informações na era digital. O volume excessivo de conteúdos – muitas vezes mediados por *hiperlinks*, algoritmos e redes sociais – demanda dos leitores a capacidade de avaliar a credibilidade das fontes e a

intencionalidade das mensagens veiculadas. Desenvolver habilidades para reconhecer vieses, identificar *fake news* e compreender os mecanismos de funcionamento dos meios digitais são aspectos necessários para a formação dos alunos atuais.

No texto da BNCC, não encontramos nenhuma ocorrência para o termo *literacia midiática* e nem ao termo *literacia* apenas. Bastante usado no meio educacional português, apenas nos últimos anos passou a ser usado no Brasil, principalmente com o acréscimo do adjetivo *mediático*, para fazer sobressair sua relação com as mídias. Já o adjetivo *mediático* aparece 30 vezes associado ao campo *jornalístico-midiático*. A palavra *mediática/midiáticas* aparece nove vezes, associada a expressões como: *esfera jornalística/mediática*, *cultura mediática*, *ofertas mediáticas e digitais*, e *manifestações artísticas mediáticas* (Brasil, 2018).

Nesta discussão, é válido citar a pesquisa realizada pela Cristiane Lindemann⁴ (2026, no prelo), que realizou um grupo focal com três professores do Ensino Médio das escolas de Santa Cruz do Sul. A análise de sua pesquisa permite compreender que os docentes reconhecem a relevância do trabalho com as mídias jornalísticas na formação de cidadãos críticos, mas isso não se traduz em práticas institucionalizadas ou consolidadas, permanecendo ancorada em compreensões intuitivas, experiências individuais e limitações do cotidiano escolar.

A análise das falas dos docentes feita por Lindemann (2026, no prelo) evidencia algumas condições que dificultam o trabalho docente para a consolidação da *literacia midiática digital* com ênfase *jornalística*. Os professores apontam fragilidades na formação continuada, com falta de cursos de aprofundamento, bem como limitações estruturais e curriculares, como a gestão do uso de celulares em sala de aula, a redução da carga horária de alguns componentes e as desigualdades de infraestrutura entre as escolas. Somado a isso, há a percepção de que os estudantes, embora intensamente conectados, com grande acesso a conteúdos digitais, apresentam pouco consumo de conteúdo *jornalístico*, com repertório informativo e cultural limitado, o que dificulta ainda mais o trabalho de leitura crítica de mídias *jornalísticas* (Lindemann, 2026, no prelo).

⁴ A pesquisa "*A literacia midiática digital na prática docente do Ensino Médio em escolas de Santa Cruz do Sul-RS*" foi realizada de 2022 a 2024, tendo como objetivo principal compreender como a *literacia midiática digital*, com ênfase no campo *jornalístico*, é abordada no cotidiano escolar. Registro da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa: 5343.

A pesquisa de Lindemann (2026, no prelo) também mostrou que há uma preferência docente pelo uso do suporte impresso, isso aparece como uma estratégia para que ocorra a leitura profunda (Wolf, 2008), refletindo a percepção do ambiente digital tido como um espaço de distração do que como uma ferramenta de construção de conhecimento. Além disso, os dados de Lindemann (2026, no prelo) demonstraram que o jornalismo não é percebido pelos professores como um eixo estruturante de suas aulas, mas como um recurso didático auxiliar das práticas pedagógicas. Os achados da autora dialogam diretamente com os objetivos da nossa pesquisa, reforçando a pertinência de propor objetos de conhecimento, metodologias e sequências didáticas que contribuam para a consolidação de práticas pedagógicas no campo jornalístico-midiático alinhadas às necessidades dos professores e dos alunos contemporâneos.

3.2 O que é letramento?

O termo letramento é multifacetado e, por isso, tem causado confusões, já que muitas vezes é tomado como sinônimo de alfabetização. Segundo Rosângela Gabriel (2017), o conceito de letramento não é claro nem para os professores, nem para os pesquisadores da área de educação. Diante disso, a autora propõe uma reflexão acerca dos termos letramento, alfabetização e literacia, pois, embora se relacionem, cada um possui especificidades que os distinguem. Para ela, a falta de clareza a respeito dessas distinções pode influenciar diretamente a forma como esses conceitos são aplicados na prática pedagógica, em especial na educação básica.

De acordo com Gabriel (2017), o letramento não se limita ao ato de codificar e decodificar palavras, mas pressupõe a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa, ele ultrapassa o domínio técnico e contempla dimensões sociais, culturais e cognitivas. Magda Soares⁵ (2004) considera que o termo letramento compreende muitas facetas, da mesma maneira como o termo alfabetização, porém

⁵ É educadora, linguística e pesquisadora. Magda Soares é uma grande referência na área do letramento e uma das principais responsáveis pelo projeto *Alfaletrar*, da rede municipal de Lagoa Santa (MG), iniciativa que atua para desenvolver professores em alfabetização e letramento. Autora de vários artigos, capítulos de livros e livros sobre ensino da língua escrita, também escreveu coleções didáticas para o ensino de português.

duas delas se destacam, a primeira é a interativa, que vê a língua escrita como um meio de interação entre os sujeitos, e a segunda é sociocultural, que diz respeito aos usos, valores e funções atribuídos à escrita em diferentes esferas comunicativas. Ao considerar isso, Gabriel (2017) esclarece por que é possível compreender o uso frequente de adjetivações associadas ao termo letramento,

podemos dizer que os aspectos interativos e socioculturais de várias práticas são evocadas pelo termo letramento, ao passo que o adjetivo que o acompanha dá conta do ‘universo’ no qual o indivíduo será inserido. Por outro lado, sem adjetivação, letramento dá conta da inserção do indivíduo no mundo letrado, não o do beletismo ou das ‘belas letras’, mas em uma sociedade que se organiza a partir de uma gama de gêneros textuais com inúmeras finalidades. Assim, adotar a perspectiva pedagógica do letramento implicaria preparar os alunos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (Gabriel, 2017, p. 87).

A autora reforça importância de compreender o letramento como um processo cuja efetividade depende da apropriação dos usos e funções “d[a] língua escrita” nos mais diversos contextos sociais. Gabriel (2017) delimita o conceito de letramento e contribui para o delineamento de práticas pedagógicas mais coerentes, ao considerar tanto o termo em sua forma geral quanto suas possíveis adjetivações, que ampliam e especificam as esferas nas quais o letramento se concretiza. Essas adjetivações, de certo modo, têm o mesmo sentido daquelas usadas em literacia, e dão conta de direcionar “tipos de” literacia ou letramento que abarque as mudanças nas formas de comunicação.

Além de Gabriel (2017), outros pesquisadores contribuem para a construção de uma perspectiva ampliada de letramento, como Rojo e Moura (2019), que afirmam que o conceito de letramento é flexível e sensível às transformações na relação do sujeito com o texto. Para Rojo e Moura (2019), o termo surgiu no final dos anos 1980 para abarcar todas as variedades e diversidades de práticas de leitura e escrita, e foi a partir daí que começou a circular no ambiente acadêmico e a significar uma condição necessária para se viver e conviver em uma sociedade letrada. Para os autores, “numa sociedade urbana e moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião, por isso, o conceito passa para o plural: **letramentos**” (Rojo e Moura, 2019, p. 16, grifo dos autores).

Essa multiplicidade trazida pelos autores exige da escola um posicionamento frente às diferentes formas de leitura e escrita que circulam socialmente. Nesse contexto, Rojo e Moura (2019) defendem que

trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem (Rojo e Moura, 2019, p. 18).

Com isso, os autores reforçam a ideia de que a escola deve promover não apenas a aprendizagem formal e técnica da leitura e da escrita (a alfabetização), mas também a ampliação do repertório sociocultural dos estudantes, por meio da inserção em práticas reais e variadas de uso da linguagem, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa.

Do mesmo modo, Rojo e Moura (2019) e Gabriel (2017) dialogam ao definirem letramento como um fenômeno social. Ambas as abordagens convergem ao defender que “letrar” é inserir o sujeito em experiências de linguagem significativas, considerando os múltiplos contextos de circulação da escrita e os diferentes propósitos que ela pode assumir.

No texto da BNCC, o termo “letramento” aparece em diferentes formas e contextos, em todas as áreas de conhecimento, totalizando 36 menções, sendo 20 delas no singular e 16 usos do termo no plural (Brasil, 2018). Na área das Linguagens e suas Tecnologias, especialmente no componente de Língua Portuguesa, o termo letramento aparece, na maioria das ocorrências, utilizado para se referir à inserção dos sujeitos no universo letrado como uma prática social. Esse aspecto é evidenciado quando a BNCC contempla os chamados “eventos de letramento” e os “letramentos locais”, em que o texto reforça o aspecto social e cultural das experiências de linguagem, e também enfatiza que a apropriação dos letramentos deve ocorrer de modo reflexivo e situado (Brasil, 2018).

Ocorre nessa área também uma adjetivação do termo como nos casos a seguir: letramento da letra (aqui para se referir ao texto impresso), novos letramentos e multiletramentos (para contemplar as práticas que envolvem as mídias digitais) e letramentos locais (em oposição aos valorizados, evidenciando a cultura local do aluno). O termo adjetivado é usado para reforçar o papel da escola em articular o impresso, o digital e as práticas culturais diversas no processo de formação do estudante (Brasil, 2018).

3.3 O que é multiletramentos?

O conceito de multiletramentos surgiu no final do século XX, mais precisamente em 1996, quando um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir as transformações provocadas pelas novas tecnologias e pela globalização nas práticas de linguagem e nos processos de letramento. Esse grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL) e, em resposta às mudanças observadas nos textos e nas formas de comunicação, propôs uma ampliação do conceito tradicional de letramento (Rojo, 2012; Rojo e Moura, 2019).

Os pesquisadores destacavam que os textos deixavam de ser essencialmente escritos para se tornarem multimodais, ou seja, compostos por uma multiplicidade de linguagens (visual, sonora, espacial, verbal etc.) articuladas simultaneamente. Além disso, apontavam para o fato de que as sociedades globalizadas demandavam novas formas de inserção e participação social, especialmente por parte dos jovens. Para abarcar tanto a multimodalidade dos textos quanto a multiculturalidade da sociedade, o GNL cunhou o termo multiletramentos, entendendo-o como uma resposta pedagógica à complexidade comunicativa e sociocultural do mundo contemporâneo (Rojo, 2012, Rojo e Moura, 2019).

De acordo com Rojo e Moura (2019),

os letramentos se ampliam e modificam, tornando-se multiletramentos e novos multiletramentos ou letramentos hipermidiáticos, entre os muitos modificadores e adjetivos que se agregaram ao termo original (letramento), no afã de contemplar as mudanças contemporâneas dos textos (Rojo e Moura, 2019, p. 11).

Como visto na subseção anterior, essa adjetivação revela tanto a adaptação do conceito, como a necessidade de se criar um termo capaz de refletir as transformações tecnológicas e culturais que afetam as formas de leitura, escrita e produção de sentido na contemporaneidade. Nessa direção, Rojo (2012) define multiletramentos como um conceito que vai além da simples percepção de multiplicidade de práticas letradas, distinguindo-o do uso mais geral de letramentos no plural, argumentando que a definição do termo

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de

constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

O termo contempla uma abordagem mais situada socialmente, reconhecendo os desafios impostos pela globalização cultural e pelos novos modos de produzir, distribuir e consumir conteúdo, que requerem sujeitos mais ativos nas práticas com as mídias. Em outra obra, publicada posteriormente, Rojo e Moura (2019) aprofundam essa perspectiva ao definir os multiletramentos como um “conceito bifronte”, pois contempla, simultaneamente, a diversidade cultural das populações em deslocamento e a variedade de linguagens dos textos contemporâneos. Para os autores, isso acarreta

uma 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).

Com essa definição, ressaltam o aspecto multicultural do termo e a sua base multimodal, o que acaba por exigir da escola uma reconfiguração dos modos de ensinar e aprender, de forma a contemplar a complexidade semiótica e a heterogeneidade dos educandos. Além dessas dimensões, os multiletramentos apresentam características estruturantes que os diferenciam das abordagens convencionais de leitura e escrita na escola. Rojo (2012) destaca que,

em qualquer dos sentidos da palavra ‘multiletramentos’ – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontarem algumas características importantes:

- (a) eles são interativos; mais do que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

Tais características demonstram o potencial formativo dos multiletramentos, que requerem uma atuação educacional responsiva com a complexidade comunicativa e sociocultural do mundo globalizado, bem como atenta às transformações constantes nos modos de interação com os textos.

Com base na análise da BNCC, o termo multiletramentos aparece 11 vezes ao longo do texto do documento, sendo uma vez ao abordar a etapa do Ensino Médio e as outras dez ocorrências na área das Linguagens e suas Tecnologias, em especial

no componente de Língua Portuguesa. No documento, o termo é definido em nota de rodapé, juntamente com o conceito de “novos letramentos”, na página 487:

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).

Somente em três das aparições da palavra, ela não está ao lado de “novos letramentos”. Analisando as ocorrências da palavra “multiletramentos”, seu conceito parece pertencer ao mesmo campo semântico de “letramentos” e de “cultura digitais”, além de ser visto como uma prática textual, de leitura e social, que são construídas pelas diferentes linguagens e semioses das “novas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2018).

3.4 O que é educomunicação?

O termo educomunicação surge como uma síntese do diálogo histórico entre os campos da Educação e da Comunicação. Em conformidade com Ismar de Oliveira Soares (2014), professor da Universidade de São Paulo e referência em pesquisas da área, a educomunicação compreende o fortalecimento das capacidades expressivas dos sujeitos, principalmente crianças e adolescentes, por meio de processos comunicacionais democráticos e participativos. Nas palavras do autor,

a Educação para a Comunicação, aqui denominada como Educomunicação preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva. [...] O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas [...] tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educadores (Soares, 2014, p. 27).

A proposta educucomunicativa, nos escritos do autor, vai além do uso instrumental da mídia em sala de aula, trata-se de um enfoque que considera o aluno e professor como produtores de sentidos, protagonistas na construção de mensagens e agentes ativo na mediação com os meios. Ela faz parte do “Protocolo Mediático” e

se ancora na chamada Teoria das Mediações Culturais que, para Soares (2014), busca romper com disfunções comunicativas no ambiente escolar, promovendo práticas de ensino que valorizam a expressão artística, o protagonismo juvenil e a pluralidade de vozes. Nesse sentido, a educomunicação mais diretamente enxerga professor e aluno como sujeitos da comunicação que interagem e agem sobre os processos de ensino-aprendizagem a partir desse agenciamento comunicacional.

A Teoria das Mediações Culturais foi desenvolvida por Jesús Martín-Barbero, em *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonia*, obra de 1987, para abarcar a ideia de que a comunicação é mais do que uma transmissão linear de mensagens dos meios para o público, é um processo complexo em que as mensagens são mediadas por práticas culturais, experiências históricas e formas de sociabilidade específicas dos grupos sociais. Vejamos que, ainda que o sentido da expressão se aproxime de literacia midiática, ela se refere a um conjunto de teorias. Da mesma forma, a Educomunicação é uma área de estudos da Comunicação, com linhas e grupos de pesquisa em universidades. De certa forma, os estudos de literacia, letramento e multiletramentos podem ser realizados também na área de Educomunicação, tal como em Educação, ou Pedagogia, e Letras.

Embora o termo Educomunicação não apareça citado no texto da BNCC, o documento reconhece a necessidade de desenvolver competências essenciais à vida pessoal, social e profissional dos estudantes. Observa-se que a educomunicação dialoga em especial com a Competência Geral 5, que propõe a utilização crítica, ética e significativa das tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramentas para a expressão, a autoria e a resolução de problemas (Brasil, 2018; Soares, 2014).

Além disso, a Competência Geral 6 também se relaciona com os princípios da educomunicação, pois valoriza a diversidade de saberes e vivências culturais, de forma a incentivar os alunos a apropriar-se de conhecimentos que possibilitem escolhas alinhadas à cidadania, à autonomia e ao seu projeto de vida. As práticas educacionais buscam integrar diferentes linguagens, contextos e realidades no ambiente escolar (Brasil, 2018; Soares, 2014).

Por fim, a Competência Geral 7 aprofunda essa conexão ao tratar do desenvolvimento da capacidade argumentativa com base em fatos e dados confiáveis, promovendo o respeito aos direitos humanos, à consciência socioambiental e ao

consumo responsável. Ao estimular a leitura crítica da mídia e a produção ética e fundamentada de mensagens, a educomunicação contribui para a formação de sujeitos conscientes, capazes de dialogar com responsabilidade e atuar de maneira significativa nos diferentes contextos sociais de comunicação.

Dessa forma, a BNCC abre espaço para que as propostas educacionais se consolidem nos currículos escolares, por meio de práticas que promovam o engajamento dos estudantes com a sua realidade de forma responsiva, favorecendo o pleno exercício da cidadania. Mesmo sem o documento normativo contemplar o termo, é possível incorporá-lo à ação docente para desenvolver as competências e habilidades que a BNCC apresenta (Brasil, 2018; Soares, 2014).

4 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NA BNCC E NO RCGEM: LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Esta seção dedica-se a analisar os documentos normativos – Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular Gaúcho – que orientam a educação básica no Brasil e no Rio Grande do Sul, com ênfase na área de Linguagens e suas tecnologias, ensino de Português no Ensino Médio. Para isso, examinaremos a estrutura dos documentos a fim de compreender como o componente curricular de Língua Portuguesa é concebido.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular: a estrutura do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge no contexto brasileiro como um marco significativo na história da educação, visto que buscou uniformizar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante toda a Educação Básica, seja ela pública ou privada. O documento está estruturado em três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e visa não apenas garantir a progressão da aprendizagem dos estudantes, mas também diminuir as desigualdades educacionais ao estabelecer competências e habilidades unificadas para todas as escolas do país. De acordo com Fernanda Penteado (2019), é por meio deste documento orientador que o Ministério da Educação pretende mitigar as desigualdades na educação brasileira e, dessa maneira, elevar a qualidade do nível de ensino.

Homologada em 2017 para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, a BNCC é um documento normativo instituído pela Resolução CNE/CP nº4, de 17 de dezembro de 2018, e reflete um esforço dos órgãos responsáveis pela educação para alinhar o sistema educacional aos objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Ela visa assegurar a equidade e a qualidade na educação, sendo referência para a elaboração dos currículos pelos sistemas e redes de ensino do país. Sua implementação foi gradual e concluída em 2022, essa “corrida” para a adequação das escolas evidenciou ainda mais as disparidades entre as redes públicas e privadas, já que foi necessário buscar recursos,

qualificar profissionais, revisar materiais didáticos e, em alguns casos, alterar a estrutura física das escolas.

A implementação da BNCC para o Ensino Médio criou uma organização curricular baseada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma dessas áreas, foram estabelecidas competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas de forma continuada com as etapas anteriores, garantindo uma progressão coerente para os estudantes.

Retomando Penteadó (2019), a Base também objetiva formar estudantes com competências e habilidades essenciais para o século XXI. Para assegurar os direitos educacionais dos alunos, a BNCC foi estruturada a partir de dez Competências Gerais que visam promover um desenvolvimento integral, sem focalizar especificamente objetos de aprendizagem. Essas competências buscam mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que sejam significativas tanto para a vida cotidiana quanto para o mundo do trabalho, preparando os alunos para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2018). As Competências Gerais norteiam a adaptação curricular das escolas, que podem moldar seus currículos sem perder o foco nos princípios fundamentais estabelecidos pela BNCC. Veja a tabela a seguir:

Tabela 3 - As 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.

Cada uma dessas competências reflete dimensões diferentes do desenvolvimento, abrangendo aspectos cognitivos, pessoais e sociais. Consoante Penteadó (2019), elas se relacionam com as áreas do conhecimento de maneira ampla e visam formar cidadãos críticos, criativos e preparados para lidar com os desafios contemporâneos. De acordo com o documento,

ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. [...]

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a 'educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza' (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 8, grifo do autor).

Segundo Rosangela Gabriel e Aline Pereira (2025) todas as competências gerais da BNCC podem ser desenvolvidas por meio da leitura. As autoras mostram, em seu artigo, que a habilidade de leitura pode contemplar todos os quesitos exigidos para os estudantes pela BNCC. Dessa forma, percebe-se que todas as competências se relacionam com o componente curricular de Língua Portuguesa, já que, para as pesquisadoras, a leitura ocupa um papel central no desenvolvimento das competências do documento norteador, "considerando uma sociedade letrada como a nossa, essas competências têm a leitura como condição *sine qua non* para serem desenvolvidas, ainda que isso não esteja explícito no texto da BNCC" (Gabriel; Pereira, 2025, p. 133).

No que tange às áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, o documento define competências específicas para cada uma delas, que estão articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com algumas adequações, para que promovam a progressão do conhecimento dos estudantes. O Ensino Médio, na BNCC, se estrutura de forma a dar continuidade àquilo que foi proposto pelo Ensino Fundamental e prevê uma organização curricular "centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral, portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa" (Brasil, 2018, p. 469).

Além disso, a definição de competências específicas também visa orientar a construção dos itinerários formativos relativos a cada uma das áreas. Ainda nessa lógica, para cada uma das competências a Base descreve habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, além daquelas específicas de Língua Portuguesa e de Matemática, componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio. Segundo a própria BNCC:

o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de **consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral**, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (Brasil, 2018, p. 417, grifo do autor).

Nesse sentido, a BNCC atribui à área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, a responsabilidade de consolidar e ampliar as habilidades relacionadas ao uso e à reflexão sobre as diferentes linguagens. À vista disso, as competências específicas da área, delineadas pela Base, organizam-se em torno desse princípio. A seguir, apresenta-se uma tabela com as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Tabela 4 - Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Competência específica	Descrição
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.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	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.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como

	formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
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.

Fonte: Brasil, 2018, p. 490.

Para cada uma dessas competências, a Base estabelece habilidades a serem construídas pelas áreas e ainda prevê outras, específicas, para o componente de Língua Portuguesa. No entanto, a BNCC para o Ensino Médio não estabelece habilidades vinculadas aos anos de estudo específicos, ou seja, suas habilidades são comuns do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Com base no documento, “essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola” (Brasil, 2018, p. 485).

Por um lado, como mostra a BNCC, essa flexibilidade pode ser benéfica para a definição de currículos pelos estados, municípios e escolas, que podem levar em conta suas realidades locais e sua organização interna. Porém, ao se olhar de maneira mais global, essa falta de delimitação das habilidades sem a devida divisão em séries pode dificultar a progressão dos conhecimentos dos alunos, já que essa abrangência pode fazer com que um mesmo estudante acabe sempre revendo as mesmas habilidades, caso venha a mudar de instituição. Esse excesso de “liberdade” coloca toda a responsabilidade da definição das habilidades essenciais a cada série do Ensino Médio a cargo do professor de Língua Portuguesa e da escola, cabendo a eles também as críticas, caso o aluno não progrida dentro deste contexto de ensino. A figura 1, na sequência, mostra a divisão do Ensino Médio a partir das competências gerais definidas pela Base.

Figura 2 - Etapa do Ensino Médio



Fonte: Brasil, 2018, p. 469.

Como se pode ver na figura 1, um outro ponto de destaque da BNCC é a inclusão dos itinerários formativos como parte essencial do currículo do Ensino Médio, oferecendo diversos caminhos que atendam aos interesses da comunidade escolar, e as especificidades locais dos alunos, como os projetos de vida. Os itinerários formativos representam a flexibilização do currículo, com o objetivo de proporcionar aos estudantes um aprofundamento maior dos conhecimentos nas áreas específicas de seu interesse, tudo isso enquanto ainda cumpre os requisitos da formação geral básica estabelecidos pelo documento. A implementação efetiva dessa dualidade entre a padronização, através das habilidades e competências, e a flexibilização, por meio dos itinerários, depende de muitos fatores externos ao documento, já que a escola precisa de recursos adequados e profissionais docentes capacitados para lecionar o itinerário ofertado.

O componente curricular de Língua Portuguesa, que compõe a área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme a organização da BNCC, está estruturada em práticas de linguagem que se desdobram em quatro eixos básicos:

a) Oralidade: O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

b) Leitura/escuta: O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]

c) Produção (escrita e multissemiótica): O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]

d) Análise Linguística/Semiótica: O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 71, 72, 76, 78, 80, grifo nosso).

Para a análise da BNCC é importante olharmos também para seção dos campos de atuação social no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, que foram criados para contextualizar as práticas de linguagem e intensificam a atuação social dos alunos em cinco áreas de atuação, compreendendo:

a) Campo da vida pessoal: [...] pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo.

b) Campo de atuação na vida pública: [...] ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos. [...] Ainda no domínio das ênfases, indica-se um conjunto de habilidades que se relacionam com a análise, discussão, elaboração e desenvolvimento de propostas de ação e de projetos culturais e de intervenção social.

c) Campo jornalístico-midiático: [...] espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.

d) Campo de atuação artístico-literário: [...] buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio.

e) Campo das práticas de estudo e pesquisa: [...] mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à

análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa (Brasil, 2018, p. 502, 503, 504, grifo nosso).

As habilidades definidas para o componente curricular de Língua Portuguesa são divididas e organizadas nesses cinco campos de atuação social. O objetivo dessa organização, segundo o documento, é contextualizar o ensino e promover a aplicação prática das habilidades desenvolvidas e proporcionar um ambiente de aprendizagem significativa para os estudantes (Brasil, 2018).

Então, a BNCC propõe que o componente Língua Portuguesa no Ensino Médio intensifique a perspectiva analítica e crítica da leitura, da escuta e da produção de textos verbais e multissemióticos, bem como visa proporcionar que os estudantes ampliem as referências estéticas, éticas e políticas que envolvem a produção e recepção discursiva. Além disso, se propõe também fomentar a fruição e a construção de conhecimentos, estimular a compreensão crítica e intervenção social dos alunos. A BNCC, do mesmo modo, enfatiza que o componente curricular de Língua Portuguesa deve proporcionar práticas de linguagem contemporânea como

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).

Portanto, a Base faz uma articulação entre as práticas de linguagem e os campos de atuação com as novas demandas comunicacionais, que envolvem diferentes mídias, e são essenciais para a formação cidadã e a atuação social do estudante.

4.2 Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: a estrutura do documento e da disciplina de Língua Portuguesa

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Com o fito de concretizar

estes propósitos no âmbito da educação escolar, o Art. 210 da Carta Magna percebe a necessidade de determinar os conteúdos mínimos para o ensino fundamental ao mesmo tempo em que respeita os valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

Com base nesses fundamentos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça o equilíbrio entre unidade e diversidade curricular. Em seu Artigo 26, a LDB afirma que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento nacional escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, Art. 26).

Essa diretriz evidencia o dinamismo curricular, respeitando as particularidades de cada contexto, o que permite que cada região adapte o ensino às realidades locais sem perder de vista os princípios e as competências fundamentais comuns a todos os estudantes do país. Na Base, essa percepção foi central, pois, embora defina competências gerais, específicas e habilidades, não propõe uma uniformidade na organização curricular, mas sim um referencial a ser contextualizado por cada sistema educacional. À vista disso, a BNCC possibilita a construção de um documento local que dialogue com a identidade cultural e social dos alunos para propor um ensino mais personalizado.

É nesse contexto que o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio surge como um documento normativo que orienta a estruturação e a implementação do currículo no estado do Rio Grande do Sul, em consonância com a BNCC. O objetivo central do documento é garantir diretrizes pedagógicas que promovam uma educação integral e contextualizada, considerando as especificidades socioeconômicas e culturais da sociedade gaúcha.

O Ensino Médio Gaúcho (EMG), regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, pelo RCGEM e pela BNCC, sofreu uma ampliação em sua carga horária (de 2.400 para 3.000 horas ao longo dos três anos de ensino), e pela flexibilização curricular através dos itinerários formativos – aprofundamentos das áreas de conhecimento, com uma área focal e outra complementar, entre as quais os estudantes podem escolher aquela com a qual mais se identificam, dentro da disponibilidade da escola.

A necessidade de mudanças no Ensino Médio começou em 2014 com o PNE, e foi amplamente debatida durante a produção e homologação da BNCC. O EMG

adaptou-se a essas mudanças e construiu um referencial curricular que orienta o ensino no estado. A imagem abaixo mostra o caminho que a educação gaúcha percorreu até a implementação do RCGEM e do EMG.

Figura 3 - Linha do tempo do Ensino Médio Gaúcho (EMG)



Fonte: Ensino Médio Gaúcho, 2025

Logo na introdução do documento são apresentados seus objetivos e princípios, enfatizando a necessidade de adaptação curricular para atender às demandas contemporâneas da educação. O texto introdutório também coloca que o RCGEM objetiva ser mais do que um instrumento normativo e que se propõe a ser um guia que “indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional” (Rio Grande do Sul, 2021, p.15).

O processo de elaboração do RCGEM ocorreu por meio da seleção de professores da rede estadual de ensino, através de um edital público. Após o período de inscrição, os professores foram entrevistados e 36 docentes foram selecionados, sendo 18 titulares e 18 suplentes, que passaram a contar, a partir de 2020, com 20 horas semanais de sua carga horária dedicadas à redação e à elaboração do referencial curricular (Rio Grande do Sul, 2021). O documento foi homologado em 20 de outubro de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) e tem como propósito também “dar apoio pedagógico, organizar e unificar a ação educacional” (Rio Grande Do Sul, 2021, p. 23).

O documento está estruturado em seis partes elaboradas a fim de “facilitar o acesso à comunidade gaúcha, tanto para rede pública quanto para rede privada, pais,

mães, estudantes, professores e interessados em seu estudo, bem como para Universidades e Entidades” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 17). Essa organização busca também favorecer a compreensão dos diferentes aspectos relacionados à organização curricular da educação básica, mais especificamente do Ensino Médio, no estado. Veja a síntese da disposição das seis partes principais a partir da leitura do documento (Rio Grande do Sul, 2021):

1. **Textos introdutórios:** apresenta as finalidades, os princípios norteadores do Ensino Médio e os seus embasamentos legais.
2. **Fundamentos Pedagógicos do Currículo Gaúcho:** aborda diretrizes como o Projeto de Vida, Educação Integral, Competências Socioemocionais e Temas Transversais.
3. **Formação Geral Básica:** detalha as quatro principais áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.
4. **Orientações para Implementação:** aborda a questão da flexibilidade curricular, as avaliações e a formação continuada dos professores.
5. **Itinerários Formativos:** apresenta as diretrizes para a elaboração de percursos formativos diversificados.
6. **Educação Profissional e Tecnológica:** apresenta as possibilidades de formação técnica e profissional no Ensino Médio, bem como os marcos legais, a carga horária, o processo avaliativo, a formação profissional e a certificação para que sua implementação seja possível.

Tal como previsto pela BNCC, o documento destaca a importância de uma Formação Geral Básica (FGB), estruturada em quatro áreas de conhecimento que orientam a organização dos conteúdos no Ensino Médio Gaúcho. Além disso, propõe a implementação dos Itinerários Formativos, que representam a parte flexível do currículo, permitindo que os estudantes escolham trilhas de aprofundamento conforme seus objetivos pessoais (Rio Grande do Sul, 2021).

No RCGEM a área de Linguagens e suas Tecnologias, formada pelos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura, está estruturada da mesma forma que na BNCC, ou seja, buscando articular o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, compreendendo a aprendizagem como um processo contínuo que deve estar alinhado

ao projeto de vida dos alunos. Segundo o documento orientador, a área de Linguagens deve ter como foco

a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; além da identificação e da crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Rio Grande do Sul, 2021, p. 140).

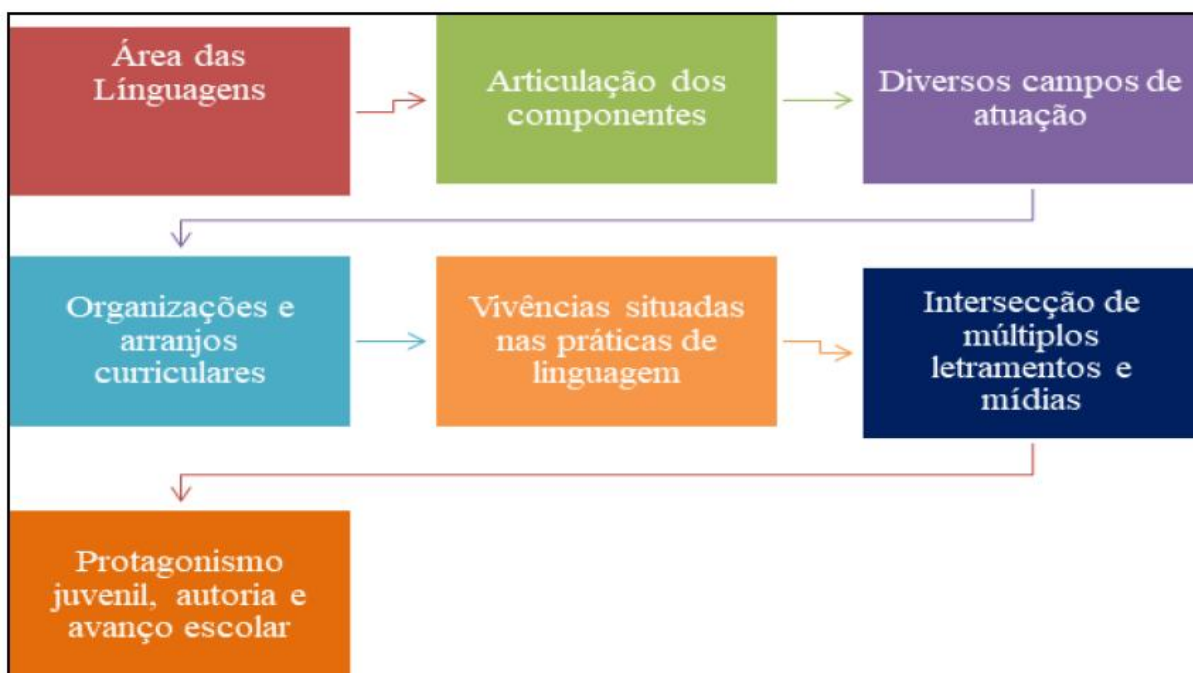
A distribuição curricular da área se baseia nas sete competências específicas previstas pela BNCC, bem como nas habilidades e nos campos de atuação social. Diferentemente da Base, o RCGEM sugere seriações para as habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, porém, destaca que eles são apenas uma sugestão e que as escolas têm autonomia quanto à elaboração do seu plano de estudos a partir dos pressupostos estabelecidos pelo documento norteador.

Conforme estabelecido pela BNCC e em consonância com a Lei nº 13.415/2017, a formação geral básica é obrigatória e os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática precisam ser ofertados nos três anos de ensino. Sendo assim, o RCGEM prevê que o currículo seja interdisciplinar com estratégias que superem o trabalho isolado dos componentes curriculares (Rio Grande do Sul, 2021). O documento também destaca que a área das Linguagens e suas Tecnologias é central na formação dos estudantes, apontando tratar-se de uma área privilegiada em relação às demais áreas de conhecimento pelo seu papel com os diferentes textos, como mostra a citação:

o trabalho de forma articulada desenvolvido pelos componentes da área de linguagens e suas tecnologias têm papel fundamental na formação de sujeitos leitores e produtores de textos nas mais diversas linguagens. Essa natureza permite que os componentes trabalhem com as demais áreas de conhecimento, uma vez que, toda construção de saberes passa pela compreensão e pela produção de textos. Nessa perspectiva, pode-se considerar área privilegiada no requisito de uma prática pedagógica embasada nas propostas de trabalho inter/transdisciplinar, na promoção de diálogos e arranjos curriculares (Rio Grande do Sul, 2021, p. 148).

O RCGEM permanece com a divisão das habilidades nos campos de atuação social, pois compreende que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes e podem proporcionar experiências de aprendizado significativas. Nessa concepção, o documento apresenta um esquema para ilustrar o percurso de protagonismo do aluno dentro da área de Linguagens, apresentado no quadro a seguir.

Figura 4 - LGG: Percurso de protagonismo, autoria e avanço escolar



Fonte: Rio Grande do Sul, 2021, p.151.

Conforme mostra o percurso desenhado no quadro, na organização curricular da área é destacada a inter-relação entre diferentes aspectos da área das Língagens. O esquema se desdobra na articulação dos componentes curriculares e nos campos de atuação, o que visa possibilitar que os alunos vivenciem práticas diversificadas de linguagem e interajam com distintas mídias. Dessa forma, o percurso do estudante do EMG intenciona a valorização do protagonismo juvenil, incentivando a autoria e promovendo o avanço escolar.

Nesse contexto, o componente curricular de Língua Portuguesa, que se estrutura de forma integrada com os demais componentes da área, se organiza a partir dos campos de atuação social e incorpora práticas de linguagem como: leitura e escuta, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica. Segundo o RCGEM (2021, p. 161) “o domínio dessas práticas empodera o sujeito para a participação cidadã, todas elas têm uma dimensão social, o que implica a discussão de valores, de significados e de relações de poder”. Portanto, esse enfoque busca possibilitar ao estudante compreender o uso da língua em sua dimensão social e crítica, considerando o contexto no qual as práticas de linguagem são realizadas.

As competências e as habilidades estabelecidas pelo RCGEM seguem as diretrizes da BNCC e são identificadas por códigos alfanuméricos. O documento ainda estrutura a área de Língagens e suas Tecnologias por meio de um Organizador

Curricular, que apresenta, em quatro colunas, as sete competências específicas da área, as 28 habilidades correspondentes, os cinco campos de atuação social e a seriação de cada habilidade. Já o componente curricular Língua Portuguesa conta com 54 habilidades próprias (identificadas pelo código LP), que se desdobram das habilidades gerais da área (identificadas pelo código LGG) e orientam a organização pedagógica do componente curricular pelas escolas (Rio Grande do Sul, 2021). Veja um exemplo de como o quadro de organização curricular é apresentado:

Figura 5 - Competências e Habilidades da Área de Linguagens e suas tecnologias

Competências	Habilidades	Campos de Atuação Social	Ano(s)
Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (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.	(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.	TODOS	1º, 2º e 3º
	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da realidade.		1º, 2º e 3º
	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).		1º e 2º
	(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.		1º, 2º e 3ºano
	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.		1º e 2º
	(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).		3º
	(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.		1º
	(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.		1º
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1º		

Fonte: Rio Grande do Sul, 2021, p. 165.

A seriação das habilidades ao longo dos três anos do EMG leva em consideração “o grau de complexidade e a carga horária necessária ao seu desenvolvimento” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 164). Apesar de o RCGEM sugerir um modelo organizador, o documento enfatiza que o desenvolvimento das competências e habilidades é flexível e permite que o professor adeque suas estratégias e metodologias de ensino às especificidades das escolas e necessidades de seus alunos.

4.3 O foco no desenvolvimento de competências e habilidades nos documentos normativos

Após a análise da organização da BNCC e do RCGEM em torno das dez competências gerais e das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, é necessário compreender as concepções consoantes ao termo “competências” e também ao termo “habilidades”, já que ambos os documentos se estruturam a partir desses conceitos que norteiam todo o trabalho docente. No capítulo referente aos fundamentos pedagógicos do documento, a BNCC traz que

o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35) (Brasil, 2018, p. 13).

Já segundo Francisca Helena de Oliveira Holanda *et al.* (2009, p. 124) “o termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital”. As autoras ainda apontam que este termo surgiu em um contexto de crise, no qual o trabalhador precisava se adequar às demandas do mercado de trabalho e o seu uso veio a substituir o termo “qualificação”, valorizando as aptidões individuais e os “saberes” gerais.

De acordo com Emerson Pereira Branco *et al.* (2019, p. 160), a reestruturação do ensino em competências e habilidades aparece já nos PCNs e, mesmo que o documento não tenha obtido sucesso em ser normativo para a educação básica, alguns de seus pressupostos continuaram a ser adotados pela Base Nacional Comum Curricular. Os autores colocam que

foi visando a uma reestruturação do ensino para favorecer a expansão do capital, formando indivíduos **competentes** e com **habilidades** demandadas pelo mercado de trabalho, que o ensino voltado para as competências e habilidades ganhou espaço, tendo como via principal os Parâmetros Curriculares Nacionais (Branco *et al.*, 2019, p. 160, grifo dos autores).

Já na BNCC o termo aparece como

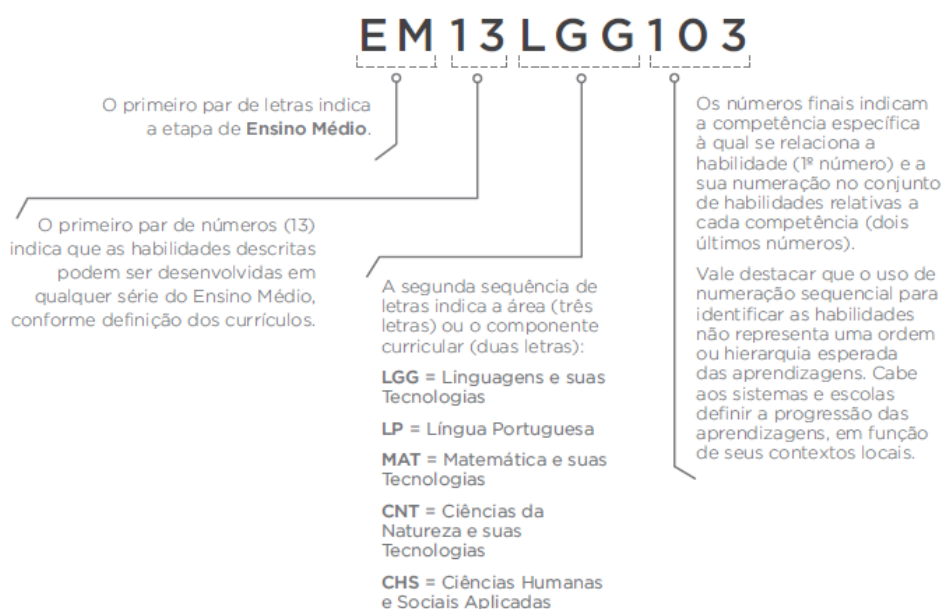
[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

A Base aponta conhecimentos, habilidades e competências que irão nortear o fazer docente e também influenciar na formação dos professores que precisam se capacitar para atuar de acordo com os pressupostos do documento. As competências gerais e específicas indicadas pela BNCC, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica, articulam-se com a construção dos conhecimentos, com a formação dos valores e das atitudes e com o desenvolvimento de habilidades.

Sobre o conceito de “habilidades” a BNCC coloca que elas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2008, p. 29). O conjunto de habilidades definidas para cada componente curricular se relaciona com diferentes objetos de conhecimento, mesmo sem estes estarem definidos claramente, e com as competências específicas de cada área que, em conjunto, visam garantir o desenvolvimento das dez competências gerais.

Diante disso, as habilidades atuam como orientações que conduzem o estudante ao desenvolvimento das competências estabelecidas para cada etapa, para cada área e para cada componente curricular. Elas contribuem para a formação geral básica de maneira integrada e são identificadas pelo documento por um sistema de codificação alfanumérico que facilita o processo de organização e consulta. A imagem a seguir explicita como esse código deve ser lido e compreendido pelos professores.

Figura 6 - Código alfanumérico para a leitura das habilidades da BNCC



A justificativa que o documento (Brasil, 2018) traz para essa centralização no ensino focado em desenvolver competências é dada ao falar que esse conceito marca a discussão sobre a educação nas últimas décadas e as mudanças sociais, além de apontar que este enfoque também está presente orientando na elaboração dos currículos de diversos Estados e Municípios no Brasil e em diferentes países. Outra justificativa trazida é sobre a perspectiva adotada nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O texto do documento que explica sobre o foco nas competências termina dizendo que,

ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da **indicação clara do que os alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso).

Dessa maneira, a BNCC justifica sua ênfase no desenvolvimento de competências ao se alinhar tanto a tendências globais quanto às demandas contemporâneas de avaliações internacionais, que mensuram os índices da educação brasileira. No entanto, essa abordagem suscita reflexões sobre a secundarização dos conteúdos escolares e supressão dos objetos de conhecimento que não recebem destaque no principal documento normativo da educação básica. Nesse sentido, este trabalho contribui para a definição dos principais objetos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a partir da análise de competências e habilidades.

5 A LITERACIA MIDIÁTICA NA PRÁTICA: PROPOSTAS PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Esta seção apresenta uma proposta de intervenção pedagógica voltada ao desenvolvimento da literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O objetivo é oferecer caminhos possíveis para a inserção crítica e reflexiva das mídias no contexto escolar, a partir da ideia de uma literacia midiática, alinhando os objetos de conhecimento extraídos do campo jornalístico-midiático da BNCC a uma metodologia de aula que favoreça o desenvolvimento das competências e habilidades previstas pelos documentos oficiais (BNCC e RCGEM). Para isso, ela está organizada em três partes: a identificação dos objetos de conhecimento do campo jornalístico-midiático da BNCC, que se repetem no RCGEM, e são comuns aos três do Ensino Médio; a apresentação de uma abordagem metodologia para aulas de Língua Portuguesa que faça sentido para o professor e o aluno e, por fim, a descrição de uma proposta prática para aplicação em sala de aula, utilizando as habilidades dos documentos, a metodologia descrita e os objetos extraídos, com foco na promoção da literacia midiática.

5.1 Os objetos de conhecimento relacionados à literacia midiática

Considerando os fundamentos da BNCC para a etapa do Ensino Médio, nota-se a ênfase dada pelo documento a dimensões relacionadas às novas tecnologias digitais, às culturas juvenis e ao desenvolvimento da habilidade de reflexão crítica, como já mencionamos. Com frequência tais aspectos são mobilizados pela Base, que destaca práticas contemporâneas de linguagem vinculadas à cultura digital, aos multiletramentos, às interações mediadas pelas mídias e redes sociais, aos processos colaborativos e à circulação de informação em diferentes suportes.

No componente de Língua Portuguesa, essas práticas são associadas a uma abordagem que privilegia a reflexão crítica sobre os discursos em circulação, incluindo a problematização de fenômenos que incidem sobre a produção, a circulação e a credibilidade das informações, como a pós-verdade e os efeitos de bolha informacional.

O campo jornalístico-midiático, na BNCC, tem como finalidade, a partir das habilidades propostas, ampliar e qualificar a participação dos estudantes em práticas sociais relacionadas à informação e à manifestação de opiniões. De acordo com o documento,

para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas. Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. (Brasil, 2018, p. 518).

A partir dessa orientação, observa-se que a BNCC coloca sobre este campo o espaço de formação de sujeitos que queiram e sejam capazes de participar ativa e criticamente das práticas sociais de informação e opinião, enfatizando não só o domínio das mídias, mas também o engajamento dos estudantes com as questões que perpassam a vida social em diferentes escalas.

Tal perspectiva reforça a necessidade de compreender melhor o que cada habilidade proposta requer, uma vez que nelas se explicitam os saberes considerados relevantes para o trabalho pedagógico no Ensino Médio. Diante disso, a seguir identificamos os objetos de conhecimento subjacentes às habilidades do campo jornalístico-midiático. Para tanto, parte-se do exame das estruturas linguísticas das habilidades, buscando extrair os conhecimentos mobilizados por elas a partir das orações (verbos) que iniciam cada habilidade, indicando o “processo cognitivo”⁶ a ser realizado, e seus complementos modificadores, incluindo orações subordinadas.

Em seguida, é preciso pinçar os substantivos conectados ao léxico das aulas de Língua Portuguesa, que tem sentido nas práticas de multiletramentos, e que façam parte do grupo semântico de uma literacia midiática. É perceptível quando as habilidades se dirigem a um gênero ou tipo de mídia específico, por exemplo: o gênero jornalístico notícia, quando a habilidade trata de fato, informação, disseminação, checagem.

É preciso anotar que essa extração não esgota as possibilidades de objetos de conhecimento que devam ser alvo da literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa, pois, como a própria BNCC deixa evidente, trata-se de uma “base”. Além

⁶ Na BNCC (2018) a expressão “*processo cognitivo*” é usada para se referir ao nome dado ao verbo que inicia cada habilidade.

disso, é preciso levar em conta variantes para as quais o próprio documento também aponta, como a geográfica, a contextual, e mesmo questões como as condições da escola, da turma e do estudante. Nossa intenção aqui, mais do que definir os conteúdos para as aulas, é mostrar como ler as habilidades no sentido de compreender de que conhecimentos ela trata em relação à literacia.

Tabela 5 - Síntese dos objetos do conhecimento das habilidades do campo jornalístico-midiático

Código da habilidade	Descrição	Competência específica relacionada	Objeto do conhecimento
(EM13LP36)	Analisar os interesses econômico-sociais que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web 2.0</i> no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	2	- Campo jornalístico: interesses econômico-sociais, informação como mercadoria e credibilidade da informação. - Impacto das <i>TDIC's</i> e da <i>Web 2.0</i> no jornalismo e na circulação da informação.
(EM13LP37)	Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da	2	- Gênero editorial. - Tipos de projetos editoriais (institucionais, públicos, privados, financiados, independentes etc.). - Relação entre mídia e democracia.

	mídia plural para a consolidação da democracia.		- Relação entre informação e opinião.
(EM13LP38)	Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	1 - 2	- O gênero jornalístico notícia. - Modalização em textos noticiosos. - Reconstrução do contexto de circulação, produção e recepção de textos. - Fontes jornalísticas. - Apuração dos fatos noticiados.
(EM13LP39)	Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).	7	- A veracidade das informações veiculadas nas mídias digitais. - <i>Fake news</i> . - Reconstrução do contexto de circulação, produção e recepção de textos.
(EM13LP40)	Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as	2 - 7	- Pós-verdade e as <i>fake news</i> .

	<p>condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - A disseminação das notícias falsas (<i>fake news</i>). - Reconstrução do contexto de circulação, produção e recepção de textos. - Fato, crença, opinião. - Argumentação.
(EM13LP41)	<p>Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os <i>feeds</i> de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.</p>	7	<ul style="list-style-type: none"> - O tipo de mídia redes sociais. - Ferramentas de curadoria de conteúdo. - Algoritmos e funcionamentos de <i>feeds</i> de redes sociais. - Efeito Bolha e manipulação informacional.
(EM13LP42)	<p>Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstrução do contexto de circulação, produção e recepção de textos. - Valor notícia: o local e o global.

	<p>diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - O papel social do jornalismo. - Angulação na mídia jornalística. - Ferramentas de checagem de informações. - Ferramentas de curadoria de informações. - Posicionamento crítico em relação às demandas sociais.
(EM13LP43)	<p>Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i>, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.</p>	7	<ul style="list-style-type: none"> - Ética e responsabilidade na comunicação digital, no consumo e na circulação de informações em ambientes digitais. - Protagonismo nas redes sociais. - Os gêneros opinativos - O gênero meme - O gênero gif. - A prática de remixar.
(EM13LP44)	<p>Analisar formas contemporâneas de</p>	1 - 7	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentação: movimentos

	<p>publicidade em contexto digital (<i>advergame</i>, anúncios em vídeos, <i>social advertising</i>, <i>unboxing</i>, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.</p>		<p>argumentativos, tipos de argumentos e força argumentativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias persuasivas. - Gêneros publicitários em diferentes mídias. - Mecanismos de persuasão e de engajamento. - Angulação na mídia jornalística. - Reconstrução do contexto de circulação, produção e recepção de textos. - O conceito de viral e viralização. - Multimodalidade.
(EM13LP45)	<p>Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas,</p>	1 - 3	<ul style="list-style-type: none"> - O gênero fotografia e seus subgêneros. - O gênero reportagem. - O gênero documentário.

	<p>documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i>, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O gênero infográfico. - O tipo de mídia podcast. - O gênero artigo de opinião. - O tipo de mídia vlog. - O gênero resenha. - O gênero ensaio. - Recursos linguísticos multissemióticos e seus efeitos de sentido. - Relação entre gêneros de circulação no campo jornalístico-midiático, nas mídias e nas práticas da cultura digital. - Produção de textos em várias mídias (escrita, áudio, imagem, vídeo).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, segundo Brasil, 2018, grifos nossos.

5.2 Metodologia para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio

A metodologia dialética, que compreende o processo educativo como uma prática social, histórica e culturalmente situada, será adotada como fundamento para as sequências didáticas do guia proposto nesta dissertação, por isso, nesta subseção nos dedicamos a explicitá-la com o objetivo de elucidar melhor seus fundamentos teórico-metodológicos.

De base marxista, segundo Moacir Gadotti (1995), essa concepção metodológica não centra só no educador o conhecimento dos educandos, mas considera seus saberes prévios, suas experiências socioculturais e seus modos de relações com o mundo, considera-o um ser político e social. No ensino de Língua Portuguesa, esse princípio implica reconhecer as práticas reais de leitura, escuta e produção de textos que atravessam o cotidiano dos estudantes, bem como os discursos que circulam nos diferentes meios institucionais e midiáticos. Ao assumir esse ponto de partida, o trabalho pedagógico ganha sentido e favorece o engajamento com o objeto de estudo.

A metodologia dialética, conforme Celso Vasconcellos (1992), constitui-se como uma proposta teórico-metodológica para o trabalho docente que compreende o conhecimento como um processo de construção mediado, intencional e historicamente situado. Diferentemente de concepções pedagógicas transmissivas, nas quais o saber é concebido como algo a ser repassado de forma “pronta” ao aluno, a metodologia dialética entende que conhecer implica um movimento ativo do sujeito em relação ao objeto de conhecimento, mediado pela ação do professor. Desse modo, o processo educativo não é reduzido a mera exposição de conteúdos ou de informação a ser memorizada, mas é organizado como um percurso de elaboração progressiva do conhecimento.

Para Vasconcellos (1992), na escola ocorre a “tradução” do processo do conhecer humano, já que o conhecimento é intencionalmente organizado pelo professor, que define os objetivos, separa os objetos de conhecimento e planeja as mobilizações. A metodologia dialética constitui-se, então, como uma forma específica de organizar o “fazer pedagógico”, buscando concretizar a aprendizagem dos estudantes.

Em conformidade com Vasconcelos (1992), o processo de construção do conhecimento em sala de aula está organizado em três momentos inter-relacionados: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da

síntese do conhecimento. Tais etapas não devem ser vistas como rígidas ou sucessivas, mas como um processo que se articula ao longo do desenvolvimento das aulas. Nas palavras do autor, “não é tanto a sequência rígida dos momentos que está em questão, mas o passar por todos eles, ou seja, o movimento entre os momentos”. (Vasconcellos, 1992, p. 3).

5.2.1 Mobilização para o conhecimento

A mobilização para o conhecimento é um momento especificamente pedagógico da metodologia dialética, isso a distingue da teoria dialética filosófica, que pressupõe o interesse espontâneo do sujeito em conhecer. A situação escolar, no entanto, exige que o professor crie condições para que o objeto de estudo se torne significativo e interessante para o aluno. Mobilizar, aqui, significa criar uma relação inicial entre o sujeito e o objeto, de modo que este passe a ser percebido como algo que merece ser conhecido, algo que vale a pena ser apreendido (Vasconcellos, 1992).

Essa etapa é, antes de tudo, um movimento intencional, que visa provocar o envolvimento intelectual do estudante, provocando sua curiosidade e disposição para o esforço cognitivo que ele terá que fazer nas próximas partes do processo de aprendizagem. Segundo Vasconcellos,

o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto com um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido. (Vasconcellos, 1992. p. 3).

Nesse momento, o aluno estabelece um primeiro contato com o objeto de estudo, elabora representações iniciais, mas, para fazer isso, ele precisa que aquilo que será abordado em aula tenha algum significado para ele. Por isso, a primeira preocupação, segundo Vasconcellos (1992, p. 4, grifo do autor) é a “**sensibilização** para o conhecimento”, tornando o objeto de estudo algo próximo da realidade do estudante, algo que faça sentido para ele, que permita que ele entenda as razões pelas quais esse conhecimento é importante. Nesse ponto, o autor faz uma crítica ao método tradicional de ensino, que é pertinente à reflexão:

realizar uma tarefa sem saber o porquê, é uma situação típica do trabalho alienado! Isto não é ser exigente, pois neste caso “exigente” significa abordagem inadequada do objeto, ou seja, é a tentativa de obter o respeito (ou o medo) do aluno diante da superioridade do professor, pela apresentação complexa do conteúdo; é uma complexidade artificial, onde se dá a visão “adulta” do objeto, ao invés de adequá-la ao sujeito (na verdade, isto é muito mais cômodo para o professor). Esta é a anti-pedagogia. (Vasconcellos, 1992, p. 5, grifos do autor).

Ao problematizar práticas apenas expositivas, sem sentido para quem está no centro do processo de aprendizagem – o aluno –, o autor mostra que, muitas vezes, a complexidade está na forma como o objeto de conhecimento é apresentado e não nele em si. O que se coloca em questão é a qualidade da relação estabelecida entre o sujeito e o conhecimento no início do processo educativo, uma vez que dela dependem o engajamento e a possibilidade de avanço intelectual das etapas seguintes.

É de extrema importância, pois, que o professor não ignore essa parte da metodologia dialética, já que a mobilização pressupõe trazer à tona as concepções iniciais, o senso comum. De acordo com Vasconcellos (1992), é nesse momento que os possíveis equívocos podem aparecer. Portanto, é fundamental, visto as colocações do autor, que o professor conheça a realidade do seu educando: para saber de onde partir; para ter claro os seus objetivos; para não estar alienado; para se mostrar também como o sujeito social que é; para tornar a prática significativa e possa suprir alguma necessidade do sujeito, seja ela essencial ou alienada. Para ele, “a tarefa do educador é ajudar o educando a tomar consciência das necessidades postas socialmente, colaborar no discernimento de quais são as essenciais e na articulação delas com o objeto em questão”. (Vasconcellos, 1992, p. 8).

5.2.2 Construção do conhecimento

O segundo momento no processo didático é a construção do conhecimento, que corresponde à etapa em que o estudante, já mobilizado, aprofunda sua relação intelectual com o objeto de estudo por meio da análise, reflexão e estabelecimento de relações que são mediadas pelo professor. A intervenção pedagógica do educador organizará situações de aprendizagem que orientarão para uma compreensão progressiva do objeto de conhecimento, pois “este é o momento de aprofundamento

no tema em estudo para estabelecer as suas relações. Pode ser feito pela exposição dialogada, pela pesquisa teórica, de campo, pela experimentação, etc.” (Vasconcellos, 1992, p.10). O importante para a consolidação da aprendizagem é a ação, o agir do aluno com o objeto, a interação do sujeito com aquilo que antes era abstrato.

Na perspectiva dialética, conhecer significa estabelecer relações. O conhecimento não se dá pela acumulação de informação, pela transmissão de saberes, mas sim, pela capacidade de compreender o objeto em suas mais variadas determinações, inserindo-o, retirando e reinserindo-o em uma totalidade mais ampla, às vezes, do que aquela que foi apresentada em sala de aula (Vasconcellos, 1992). Com um movimento analítico e significativo, o estudante será capaz de chegar a uma síntese pessoal daquilo que estudou. A análise e a síntese constituem momentos difíceis de serem separados, pois Vasconcellos (1992) postula que a análise só faz sentido quando conduz à superação das aparências imediatas e à apreensão das relações essenciais que estruturam o objeto de conhecimento. Dessa maneira, o estudante compreende aquilo que antes era sincrético, como algo que faz parte dele, que o modificou, que ao ser assimilado é possível de ser aplicado.

Na construção do conhecimento, o professor pode, quando possível, provocar o estudante com situações de resoluções de problemas, em que precisa confrontar-se com o objeto de estudo, aplicá-lo, usá-lo em diferentes situações. Para Vasconcellos (1992, p. 12, grifo do autor) “o desafio, a **problematização**, é fundamental para desencadear a ação de constituição do conhecimento no sujeito”. É a partir dos problemas e das contradições que o pensamento se desenvolve, nessa perspectiva, a aprendizagem não ocorre sem esforço intelectual.

O professor irá, segundo Vasconcellos (1992), ajudar no processo de aprendizagem

a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização junto ao aluno; os conceitos não precisam ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia. [...] O professor deve levantar situações-problema que estimulem o raciocínio, ao invés de sobrecarregar a memória com uma série de informações desconexas. (Vasconcellos, 1992, p. 14).

Com a metodologia dialética, ocorre o que a BNCC e o RCGEM propõem, o aluno como ser ativo do seu próprio conhecimento, o estudante como protagonista, já que há uma inversão do paradigma tradicional, porque no lugar de oferecer um conhecimento cristalizado como informação para o estudante apenas memorizar, o

docente passa a agir como mediador da relação entre o discente e um saber possível. Logo, na construção do conhecimento, o papel do educador não é o de simplificar excessivamente, mas o de criar condições para que o aluno, de maneira progressiva, se aproprie de formas mais elaboradas, superando a mobilização inicial e ampliando seu repertório.

5.2.3 Elaboração da síntese do conhecimento

Na metodologia dialética, o último momento do processo didático é a síntese do conhecimento, etapa em que o aluno reorganiza e sistematiza de forma consciente os conhecimentos construídos ao longo das sequências das aulas. Trata-se da passagem daquele conjunto de informações que era disperso e fragmentado para uma compreensão mais integrada do objeto de conhecimento. A síntese final representa um avanço em relação à síntese inicial.

Para Vasconcellos (1992), a síntese não corresponde a um resumo ou à repetição das informações estudadas, mas à reconstrução do objeto de estudo em um nível superior de entendimento. Nesse momento, o estudante é capaz de estabelecer relações mais amplas, reconhecer determinações essenciais e explicitar conceitualmente o que foi consolidado/aprendido. A síntese deve evidenciar a apropriação do conhecimento. De acordo com o autor,

Trata-se da “materialização e objetivação” do conhecimento. Aqui, o educando deverá expor os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto de conhecimento, seu significado, bem como a generalização, a aplicação em outras situações que não as estudadas. (Vasconcellos, 1992, p. 15).

Para o educador, esse é um bom momento para conseguir perceber o percurso realizado, o que precisa ser retomado, e aquilo que foi bem apreendido pelos estudantes de forma individual e coletiva. A síntese pode assumir diferentes formas, mas sua função central é tornar consciente o conhecimento construído, favorecendo a sistematização conceitual, (Vasconcellos, 1992).

Também é importante destacar que a síntese não é um “ponto final” no processo de aprendizagem daquele objeto de conhecimento. Nessa metodologia, a partir de Vasconcellos (1992), toda síntese é provisória e histórica, podendo ser

superada, ampliada em novos contextos e situações. No entanto, essa etapa ainda cumpre um papel fundamental no processo teórico-metodológico, porque permite ao estudante reconhecer o conhecimento aprendido como resultado de um percurso intelectual ativo e consciente.

Ao organizar o trabalho pedagógico levando em consideração os pressupostos da metodologia dialética (mobilização, construção e síntese do conhecimento), o professor tem um aporte teórico consistente para que o seu processo de ensino-aprendizagem seja um movimento intencional, progressivo e mediado. Essa concepção sustenta a organização das sequências didáticas da subseção seguinte e de minha prática docente como um todo.

5.3 Uma proposta de intervenção: trabalhando com a literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Nesta última seção, apresentamos as sequências didáticas elaboradas com o objetivo de operacionalizar, no contexto das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, os pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores. As propostas foram construídas tomando como base as habilidades do campo jornalístico-midiático previstas pela BNCC e pelo RCGEM, os objetos de conhecimento delas retirados e buscam contribuir para o desenvolvimento da literacia midiática.

Essas sequências são unidades de organização do trabalho pedagógico e permitem que o professor, ao planejar suas aulas, as modifique adequando a sua realidade de ensino. As propostas não se configuram como modelos fechados ou prescritivos, mas como ideias, sugestões que podem ser adaptadas às especificidades de diferentes contextos escolares, mantendo, contudo, a coerência com o previsto pela habilidade que está sendo contemplada. Vale ressaltar que na BNCC as habilidades são do 1º ao 3º do Ensino Médio, não há uma divisão entre elas. Aqui, fazemos uma sugestão de série para aplicar a sequência, mas é apenas uma sugestão, cabendo ao professor avaliar o nível em que faz sentido aplicá-la, tendo em vista o objeto de conhecimento que será estudado naquele momento, bem como os conhecimentos prévios dos estudantes.

5.3.1 Sequência didática: o espaço das *fake News*

5.3.1.1 Literacia midiática

O jornalismo é um tipo de mídia que estava em plena expansão e popularização durante o século XIX, e chegou com muito prestígio ao século XX. Porém, a chegada do rádio e da televisão, ainda no século XX, fez com que os jornais impressos perdessem sua hegemonia, passando por muitas transformações até os dias de hoje, como, por exemplo, os web jornais. Nesse sentido, é válido retomar a teoria de Lars Elleström (2021), para quem as mídias qualificadas são produtos de mídias dinâmicos que evoluem conforme o mundo evolui, e seus limites não são estáticos ou fáceis de serem identificados, se comparados com outro produto de mídia.

Os produtos de mídia também podem ser definidos por dois aspectos qualificadores. O primeiro é o aspecto qualificador contextual, que “envolve a formação de tipos de mídias com base em práticas, discursos e convenções históricas e geograficamente determinadas” (Elleström, 2021, p. 98). O segundo é o aspecto qualificador operacional, que “abrange a construção de tipos de mídia com base nas tarefas comunicativas esperadas ou presumidas” (Elleström, 2021, p. 100). Pode-se dizer que, dentro do jornalismo, a notícia é uma mídia qualificada e que seu aspecto qualificador operacional é informar (sobre o mundo, sobre o país, sobre ciência, sobre religião, etc.).

Agora, se compararmos com uma crônica, no entanto, o aspecto qualificador operacional muda, pois o objetivo não é mais informar e sim refletir (sobre o mundo, o cotidiano, os aspectos banais da vida). Um produto de mídia notícia pode ser percebido em diferentes mídias técnicas, o celular, o rádio, o jornal impresso, a televisão, um *outdoor* (e por que não é comum em *outdoor*?). A notícia pode ter como modalidade material a página de papel de um jornal impresso, a tela de um site onde é publicada em texto escrito ou em audiovisual, etc; a modalidade espaçotemporal pode ser o modo como se distribui na página e o tempo gasto em sua leitura ou o modo como as imagens e o som se distribuem no tempo; a modalidade sensorial

utilizada é a visão e/ou a audição; e a modalidade semiótica é fundamentalmente o índice simbólico das palavras e indicial ou icônica das imagens e do som.

E neste ponto é que a consciência sobre a midialidade é ainda mais importante, quando levamos em conta os modos contemporâneos de editar imagens ou mesmo, através da IA, criar imagens realistas que se dão como indiciais – índices de objetos e acontecimentos que existem na realidade – enquanto na verdade podem ser inventadas, quer dizer, icônicas, *parecem ser*. O trabalho com a literacia midiática está em fazer ver os modos como as mídias funcionam para atingir objetivos. Cabe ao professor, assim, despertar para as *affordances*, estratégias e efeitos das mídias: qual a diferença entre ler no jornal e no website? Por que usaram essa cor? Por que a foto foi tirada neste ângulo? Por que esse anúncio é vinculado junto a essa notícia? Por que essa pessoa compartilhou comigo exatamente este vídeo no grupo do WhatsApp? Por que eu já conheci este vídeo nas redes sociais que frequento?

5.3.1.2 Conhecimentos prévios

- Tipo textual expositivo;
- Tipo de mídia jornalismo;
- Gênero notícia.

5.3.1.3 Ano/série

- 1º ano do Ensino Médio.

5.3.1.4 Habilidade

- EM13LP40: Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.

5.3.1.5 Competências da BNCC

- **Competência 2:** Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- **Competência 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.

5.3.1.6 Objetos do conhecimento

- Pós-verdade e as *fake news*;
- A disseminação das notícias falsas (*fake news*);
- Reconstrução do contexto de circulação, produção e recepção de textos;
- Fato, crença e opinião;
- Argumentação.

5.3.1.7 Duração

- 6 aulas de 50 minutos.

5.3.1.8 Recursos

- Quadro;
- Xerox;
- Material de uso pessoal do aluno para anotações;
- TV ou projetor;
- Acesso à internet (computadores ou celulares).

5.3.1.9 Avaliação

A avaliação da construção das habilidades ocorre durante todo o andamento das aulas, nas produções e socializações dos estudantes. Caso haja a necessidade de maior objetividade para a atribuição de uma nota, sugere-se avaliar a atividade 3 da etapa de síntese do conhecimento.

5.3.1.10 Sugestão de leitura para o professor

- SILVA JÚNIOR, Joseeldo Pereira da; SILVA, Francisco Vieira da. Enfrentando as fake news: memes como prática educativa na checagem de fatos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 10, n. 24, p. 167–184, 2020. ISSN 2236-2592. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/29001/21018/91625>. Acesso em: 25 jan. 2026.

5.3.1.11 Sequência de aulas

- **Aula 1 (50 minutos)**

✓ **Etapa 1: Mobilização para o Conhecimento**

O professor inicia a aula propondo uma conversa com os estudantes sobre “mentira no cotidiano”, formulando perguntas que se conectem a eles, tais como: já contaram uma mentira? Por quê? Qual era a intenção? Quais foram as consequências? Os alunos são convidados a compartilhar relatos de forma voluntária, respeitando-se os limites de exposição pessoal. O professor atua como mediador, organizando as falas e chamando atenção para os diferentes motivos que levam alguém a mentir, como autoproteção, benefício próprio, medo, desejo de aceitação, manipulação etc. O professor também compartilha uma experiência sua, desenvolvendo o vínculo de aproximação com os estudantes.

Na sequência, amplia-se essa discussão; para isso, o professor pode questionar se os alunos já ouviram a expressão “Quem conta um conto, aumenta um ponto” e que sentidos podem ser construídos a partir dela. Em seguida, mostra-se aos estudantes que a literatura também inventa; ela é ficção, um tipo de “mentira”, pois não pode ser entendida pelo leitor como verdade, sendo uma invenção literária, estética e simbólica.

A partir dessas discussões, propõe-se problematizar novamente:

- Já ouviram falar de uma mentira que teve consequências muito maiores do que o esperado? Ou uma mentira que afetou muitas pessoas? Ou que teve uma consequência muito ruim na vida de alguém?
- As mentiras ficam restritas ao contexto em que são produzidas? Por quê?

Ao final da aula, solicita-se que os estudantes escrevam uma mentira e a guardem para outra ocasião.

✓ **Comentário para o professor**

Aqui, os estudantes são convidados a refletir sobre fatores que favorecem a disseminação de *fake news*, como crenças pessoais, medo, desconfiança etc. Nessa reflexão, o aluno sai da postura de consumo acrítico de informações para uma posição de questionamento, criando-se a necessidade de compreender os mecanismos que levam ao efeito da pós-verdade, da bolha informacional e das fake news. É importante deixar que se expressem, compartilhando suas experiências. Esse momento deve ser encerrado com a explicitação de que, na próxima aula, será realizada a leitura de um artigo sobre uma informação que impactou a esfera social, não apenas a pessoal, gerando discussões em nível global.

• **Aula 2 (50 minutos)**

✓ **Etapa 2: Construção do Conhecimento**

O professor inicia a aula apresentando aos estudantes uma notícia falsa que associa o uso do Paracetamol ao desenvolvimento de autismo, simulando características comuns a conteúdos de desinformação que circulam nas redes sociais (título sensacionalista, apelo emocional, menção vaga a “estudos”, ausência de fontes verificáveis). O material deve ser apresentado sem, nesse primeiro momento, qualquer indicação de que se trata de uma notícia falsa.

Solicita-se que os alunos façam uma leitura individual do texto e respondam algumas questões, por escrito. O objetivo dessa primeira leitura não é identificar

imediatamente a falsidade da notícia, mas analisar o texto a partir de evidências textuais, como escolhas lexicais, e extratextuais, como o local de publicação. Busca-se orientar o olhar do aluno para elementos concretos do texto que sustentam ou fragilizam sua credibilidade, preparando-o para identificar mecanismos discursivos recorrentes em *fake news*. Chama-se a atenção para o fato de que, propositadamente, o texto não traz autoria.

Texto 1 – Notícia

Alerta de Saúde: uso de Paracetamol na gravidez afeta o desenvolvimento neurológico do bebê e causa autismo, é o que dizem estudos recentes

Pesquisas recentes têm levantado preocupações sobre o uso de paracetamol durante a gestação. Segundo especialistas internacionais, o consumo do medicamento por mulheres grávidas está associado a alterações no desenvolvimento neurológico do bebê incluindo dificuldades cognitivas e comportamentais observadas nos primeiros anos de vida.

De acordo com centros de pesquisas europeus, gestantes que utilizaram paracetamol com frequência apresentaram maior probabilidade de ter filhos com atrasos no desenvolvimento. “Embora o medicamento seja considerado seguro há décadas, novas evidências sugerem que seu uso durante a gravidez deve ser evitado o quanto antes”, afirmou um pesquisador envolvido na análise dos dados.

O estudo teria acompanhado milhares de gestantes ao longo da gravidez e da infância dos filhos, identificando uma relação entre o uso do medicamento e alterações no funcionamento cerebral, o que demonstra que o paracetamol pode atravessar a barreira placentária, atingindo o feto em formação e provocar o autismo. É por isso que médicos vêm avisando que mulheres grávidas não devem usar paracetamol em hipótese alguma, pois já foi comprovado que seu uso afeta e muito o bebê.

Nas redes sociais, o tema tem gerado preocupação entre as futuras mães, que relatam insegurança quanto ao uso de medicações comuns durante a gestação. Páginas voltadas à maternidade e à saúde natural vêm reforçando a necessidade de

evitar o uso de remédios sempre que possível, priorizando alternativas consideradas mais seguras.

Diante dessas informações, **especialistas recomendam** que gestantes não usem paracetamol e que novos estudos devem ser publicados em breve para aprofundar os impactos do uso do paracetamol na gravidez e o aumento de diagnósticos de Transtornos do espectro Autista (TEA).

Fonte: Elaborado pela autora.

✓ **Comentário para o professor**

Ao longo do texto, destacam-se algumas palavras, expressões e trechos que são importantes de serem analisados. A sugestão é que o professor faça perguntas a partir delas. Abaixo apresentam-se alguns exemplos, que não esgotam as possibilidades, sendo apenas sugestões.

- Quem afirma que o uso do paracetamol por gestantes pode causar alterações no desenvolvimento neurológico dos bebês?
- Pesquisadores de que países participaram da pesquisa mencionada?
- Quando a notícia fala em “maior probabilidade”, qual é essa probabilidade?
- Quais pesquisas ou estudos são citados?
- Que efeito a expressão “em hipótese alguma” busca produzir?
- Onde essa notícia foi publicada?
- Quem escreveu? Há informação sobre essa autoria?

Após a leitura do texto 1, é o momento de compartilhar as respostas e finalizar a aula. O professor deve chamar a atenção do aluno, informando que, na próxima aula, será dada continuidade ao estudo sobre o tema, aprofundando a leitura de textos informativos e os critérios de credibilidade. Desse modo, o estudante terá contato com parâmetros de produção legítima do conhecimento, construindo critérios de comparação entre os textos, que, do ponto de vista da leitura crítica para desenvolver a literacia midiática, ajudarão os estudantes a identificar evidências, não apenas intenções, já que nem tudo precisa ser “certeza absoluta” para ser confiável.

- **Aula 3 (50 minutos)**

O início desta aula se dará de maneira expositiva-dialogada, com explicitação das características que compõem os textos informativos. O material abaixo serve de apoio para o professor e o aluno, pois os ajudará a consolidar seus conhecimentos e a ter mais clareza na leitura dos próximos textos.

Texto 2 – Texto Informativo

Texto Informativo: conceito, estrutura e credibilidade

O texto informativo tem a finalidade central de transmitir informações, conhecimentos, explicar fatos, apresentar dados ou esclarecer fenômenos da realidade, sem a intenção explícita de opinar ou de persuadir o leitor. Ele busca manter uma postura de neutralidade discursiva, apresentando as informações de modo claro e objetivo.

Uma das características mais importantes do texto informativo é o compromisso com a veracidade das informações apresentadas, isso significa que o conteúdo do texto deve estar baseado em fatos verificáveis, dados concretos, pesquisas, documentos oficiais e/ou estudos reconhecidos. Por essa razão, a credibilidade é um elemento importante para veículos informativos sérios.

O texto informativo tem como função social fazer o conhecimento circular, pois é por meio dele que as pessoas ficam sabendo dos acontecimentos, aprendem sobre ciência, entendem questões sociais, têm acesso a informações necessárias para a vida em sociedade. Mas ele só cumpre sua função social quando o leitor pode confiar que aquilo que está sendo apresentado corresponde à realidade e não a boatos, suposições ou opiniões disfarçadas de informação.

Nesse tipo de texto predomina a linguagem denotativa, isto é, com as palavras empregadas em seu uso literal, evitando ambiguidades e feitos de subjetividade. Também é comum o uso da terceira pessoa do discurso, pois reforça a ideia de impessoalidade, criando um certo distanciamento entre o autor e o conteúdo apresentado. Além disso, textos informativos costumam indicar suas fontes de

maneira explícita, seja por meio de citações diretas, menção a pesquisas, órgão, relatórios ou especialistas da área, quanto mais reconhecida e idônea for a fonte, maior tende a ser a sua confiabilidade no texto.

A autoria e o local de publicação são elementos fundamentais, porque saber quem escreveu e onde foi publicado o traz responsabilidade intelectual sobre o texto e a informação divulgada.

Por fim, esses textos apresentam uma organização lógica das informações. Sua estrutura é clara, na qual as ideias são expostas de forma progressiva e coerente, para que o leitor entenda o assunto apresentado. Geralmente, se inicia com a apresentação do tema, seguida do desenvolvimento das explicações, dados ou descrições necessárias para a compreensão da informação, e finaliza com uma retomada geral do assunto ou síntese dos dados. Essa organização facilita a leitura e memorização do conteúdo, mas não é estanque e pode variar conforme o texto.

Exemplos de textos informativos: verbete de dicionário, artigos científicos, resumos e notícias.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em: Flores e Akele (2011); Fávero (1985); Site Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-informativo/> ; Site Aprova Total. Disponível em: <https://aprovatotal.com.br/tipologia-textual/> ; Site Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2640/leitura-de-textos-informativos-um-raio-x-na-noticia>

✓ **Comentário para o professor**

Outra opção é passar as características do texto informativo para os estudantes por meio de slides e entregar o material de estudo impresso; dessa forma, o professor pode ir explicando os conceitos enquanto eles acompanham e destacam partes importantes no material que receberam. Além disso, uma sugestão é os alunos fazerem um mapa mental, resumindo as principais características dos textos informativos, e usarem esse material para consulta nas próximas aulas.

Feitas a leitura do texto, as explicações dos conceitos e o esclarecimento de dúvidas, o professor precisa propor o retorno ao gênero notícia. Os estudantes são convidados a ler uma notícia jornalística, proveniente de veículo confiável, tendo como referência os critérios observados no material de estudo. O objetivo desse movimento é permitir que os alunos percebam como a informação é apropriada e recontextualizada no discurso jornalístico, reconhecendo diferenças de linguagem, de

grau de certeza e de apresentação dos dados, sem abandonar os princípios de verificação e responsabilidade informacional.

Texto 3 – Notícia

Estudo liga uso de paracetamol na gestação a maior risco de autismo e TDAH na criança; entenda

Pesquisadores revisaram 46 publicações sobre o tema e concluíram que a maioria, e aquelas de maior qualidade, apontavam para a chance maior de transtornos de neurodesenvolvimento entre filhos de mulheres que usaram o remédio durante a gravidez

O uso do analgésico paracetamol por mulheres durante a gestação está ligado a um maior risco de transtornos de neurodesenvolvimento nos filhos, como autismo e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). É o que concluíram pesquisadores americanos do Hospital Mount Sinai, da Universidade da Califórnia, da Universidade de Massachusetts Lowell e da Universidade de Harvard.

A associação entre o medicamento e desfechos do tipo tem sido alvo de pesquisas há anos, porém os estudos encontraram resultados variados. Por isso, no novo artigo, publicado na revista científica *BMC Environmental Health*, os cientistas decidiram analisar 46 trabalhos sobre o tema, que englobaram dados de mais de 100 mil participantes em diferentes países.

Ao todo, a maioria dos estudos analisados, 27, encontraram uma relação positiva de maior risco entre o uso do remédio e o aumento do risco. Além disso, os autores observaram que as pesquisas de maior qualidade tiveram “mais probabilidade de evidenciar a ligação entre a exposição pré-natal ao paracetamol e o aumento dos riscos de autismo e TDAH”, diz Didier Prada, professor de Medicina Ambiental e Ciências do Clima na Escola de Medicina Icahn do Mount Sinai, em nota.

Uma delas, publicada em fevereiro deste ano no periódico *Nature Mental Health*, acompanhou biomarcadores de paracetamol no sangue de 307 gestantes. Os

filhos delas foram acompanhados por 8 a 10 anos após o nascimento. Ao fim, o risco de desenvolver TDAH na infância foi 3,15 vezes maior entre aqueles cujas mães utilizaram o medicamento na gravidez.

Outro trabalho, de 2019, publicado na JAMA Psychiatry por pesquisadores da Universidade John Hopkins, nos EUA, analisou amostras de sangue do cordão umbilical de 996 recém-nascidos e concluiu que aqueles com maior exposição paracetamol também tinham cerca de 3,62 vezes mais chances de serem diagnosticados com autismo na infância.

Os estudos não avaliam como isso acontece, porém, no novo artigo, os cientistas citam possíveis mecanismos biológicos que podem ajudar a esclarecer a maneira pela qual o remédio eleva o risco. Segundo os pesquisadores, o paracetamol atravessa a barreira placentária e pode desencadear estresse oxidativo, alterar hormônios e causar mudanças epigenéticas (a expressão dos genes) que interferem no desenvolvimento cerebral fetal.

Prada explica que, “considerando o uso generalizado deste medicamento, mesmo um pequeno aumento no risco pode ter grandes implicações para a saúde pública”. Por isso, da revisão os autores defendem “medidas adequadas e imediatas para aconselhar mulheres grávidas a limitar o consumo de paracetamol a fim de proteger o neurodesenvolvimento de seus filhos”.

Eles pedem que diretrizes clínicas sejam atualizadas para incluir os riscos e benefícios do remédio e que mais pesquisas sejam conduzidas para confirmar os achados e identificar alternativas mais seguras para tratar a dor e a febre entre mulheres grávidas. Enquanto isso, o uso deve ser feito de forma cautelosa e sob supervisão médica.

“As mulheres grávidas não devem interromper o uso de medicamentos sem consultar seus médicos. Dor ou febre que não tratadas também podem prejudicar o bebê. Nosso estudo destaca a importância de discutir a abordagem mais segura com os profissionais de saúde e considerar opções não medicamentosas sempre que possível”, diz Prada.

Fonte: O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2025/08/14/estudo-liga-uso-de-paracetamol-na-gestacao-a-maior-risco-de-autismo-e-tDAH-na-crianca-entenda.ghtml>

✓ **Comentário para o professor**

Ao longo da notícia, marcam-se algumas palavras, expressões e trechos que merecem análise. Para a leitura do texto, o professor deve, primeiro, propor questões parecidas com aquelas do texto 1. Em seguida, a partir das respostas, essa leitura pode (porque ela permite) ser complexificada. Apresentam-se aqui algumas questões problematizadoras:

- Quais instituições de pesquisa são mencionadas na notícia?
- A notícia informa de onde são os pesquisadores responsáveis?
- Na notícia há dois momentos de citação direta à fala de outra pessoa; quem falou?
- A notícia diz que os estudos encontraram “mais chances” e “risco maior” de desenvolver autismo e TDAH. Quais são essas chances em dados numéricos?
- Quais orientações são dadas às gestantes ao final da notícia?
- Por que há a necessidade de novas pesquisas?
- Onde essa notícia foi publicada? Quem assume a autoria do texto?

Para finalizar esta etapa, o professor propõe um momento de comparação entre as duas produções analisadas, ampliando o olhar dos estudantes para além da leitura isolada dos textos. A partir do confronto entre uma notícia falsa e uma notícia jornalística baseada em evidências científicas, os alunos são levados a perceber que a confiabilidade informacional não se define pelo assunto, mas pelos procedimentos discursivos e epistemológicos que sustentam cada produção. As questões podem ser discutidas de forma oral, como uma roda de conversa, ou individualmente e socializadas no grupo posteriormente.

- O que muda de um texto para o outro? Ambos os textos têm a mesma intenção?
- Quais escolhas discursivas explicam por que o texto 1 tende a gerar medo, enquanto o texto 3 é mais cauteloso ao apresentar os dados?
- Como informações de autoria e publicação ajudam a construir credibilidade?
- A partir das leituras, como os dados devem ser apresentados de forma responsiva para o leitor?

- Qual dos textos pode circular mais rapidamente? Por quê?
- Se o leitor tivesse acesso somente ao texto 1, que tipo de compreensão sobre o tema poderia construir? Que impactos isso poderia ter?
- O que é *fake news*? Como ela se apresenta para o público leitor?
- Considerando a leitura dos textos, que critérios poderiam ser utilizados para decidir se uma informação sobre saúde deve ou não ser compartilhada nas redes sociais?

- **Aula 4 (50 minutos)**

- ✓ **Etapa 3: Síntese do Conhecimento**

Nesta etapa, os estudantes consolidam as aprendizagens construídas ao longo da sequência didática, organizando, sistematizando e aplicando o conhecimento sobre o tema das aulas.

- ✓ **Atividade 1 – Mapa das *Fake News***

Objetivo

Busca-se sistematizar os elementos constitutivos das fake news e explicitar os critérios que permitem reconhecê-las. Os alunos serão organizados em pequenos grupos e deverão responder a um conjunto de questões que orientam a leitura crítica, de forma a elaborar um “mapa”, uma visão do todo, permitindo compreender como esse tipo de conteúdo é construído e disseminado.

- Quem produz esse tipo de conteúdo?
- Para quem ele é direcionado?
- Com qual intenção é produzido?
- Por quais meios costuma circular?
- Por que tende a viralizar?
- Elementos recorrentes identificados:

Após o término da atividade e, para finalizar a aula, é momento de discutir as respostas, principalmente para compartilhar os elementos recorrentes. Para isso, o professor organiza a turma em círculo e pede que cada grupo compartilhe seu “mapa”

e acrescente a ele informações extras que forem compartilhadas pelos colegas. Durante o processo, o professor atua como mediador, esclarecendo possíveis equívocos e retomando critérios para ajudar os estudantes a superarem suas dificuldades.

- **Aula 5 (50 minutos)**

- ✓ **Atividade 2 – Carrossel de informações**

Tema

Como identificar uma *fake news*.

Objetivo

Busca-se aplicar os conhecimentos construídos na produção de um material informativo voltado à orientação de outros leitores. Agora que os alunos já sabem identificar uma notícia falsa, são convidados a produzir, em grupos, um carrossel informativo para o Instagram da turma, com a finalidade de compartilhar, de forma acessível e responsável, os critérios de identificação das *fake news*. Caso a turma ainda não tenha um perfil, o professor pode aproveitar o momento para discutir a criação coletiva da conta, refletindo sobre identidade visual, descrição (“bio”) e finalidade do perfil. Outra sugestão é que os estudantes que tiverem Instagram, com a autorização dos responsáveis e, se desejarem, compartilhem a postagem em suas contas ou como colaboradores. Além disso, os alunos que participam de grupos no *WhatsApp*, como “grupo da família”, se quiserem, poderiam compartilhar o material com eles.

O tema da postagem é “Como identificar uma fake news”. O carrossel deve conter:

- Uma imagem de abertura com o tema;
- Imagens explicativas e visuais sobre os elementos recorrentes das notícias falsas e orientações práticas para o leitor, como:
 - Onde pesquisar informações confiáveis?

- Quem possui autoridade para falar sobre determinado assunto?
- Como verificar se uma informação é correta e confiável?

✓ **Comentário para o professor**

As empresas, plataformas e sites especializados em checagem de fatos ou *fact-checking* são reconhecidos como recursos relevantes no combate à desinformação. Eles analisam a veracidade de conteúdos que circulam nas mídias digitais. O funcionamento, critérios e métodos de checagem são indicados como tema para uma próxima aula, permitindo um aprofundamento sobre práticas institucionais de verificação de informações.

Apresentam-se aqui alguns exemplos de empresas e sites que fazem esse trabalho: “Aos Fatos”, “Agência Lupa”, “Comprova Abraji” e “G1 Fato ou Fake”. Durante a produção, o professor deve circular entre os grupos, orientar quanto à clareza das explicações, fazer a correção gramatical, ajudar a adequar a linguagem, tirar dúvidas e auxiliar os estudantes na elaboração do material. Esse processo de criação e publicação pode demorar um pouco, por isso, reserva-se uma aula para esse momento, a fim de não apressar os alunos.

Nesta atividade, o estudante mobiliza o conhecimento de forma reflexiva e produtiva, desenvolvendo a literacia midiática, pois passa a agir diante das informações que circulam no espaço digital, deslocando-se do papel de leitor crítico de mídias para o de produtor responsável de informação.

• **Aula 6 (50 minutos)**

✓ **Atividade 3 – Produção final**

Para encerrar esta sequência, propõe-se um fechamento individual como síntese, passível de avaliação com nota pelo professor. Cada estudante deverá escolher uma notícia que tenha sido compartilhada nas redes sociais e realizar um processo de verificação das informações nela apresentadas, buscando dados, fatos e contextualizações em fontes confiáveis. O professor precisa esclarecer que essa investigação deverá ser realizada em ambientes legitimados de produção de

informação, como veículos jornalísticos reconhecidos, instituições científicas, órgãos oficiais e serviços de checagem de fatos, etc.

Ressalta-se que o foco da atividade não está apenas no resultado final da verificação, mas no percurso de análise e checagem, que deve ser explicitado pelo estudante. Para o desenvolvimento da literacia midiática, essa orientação e consciência são importantes, visto que levam o aluno a compreender como as informações são produzidas, verificadas e validadas socialmente, e não apenas a classificar conteúdos como verdadeiros ou falsos.

Após a pesquisa, o estudante deverá gravar um vídeo de um minuto no qual apresente a notícia escolhida, as fontes consultadas, os dados encontrados e a conclusão alcançada, seja ela a confirmação da informação, a necessidade de contextualização ou a sua refutação. Cabe ao professor orientar que o vídeo tenha uma linguagem clara e objetiva, adequada à circulação em ambientes digitais, e que evite o tom sensacionalista.

Por fim, as produções, devidamente autorizadas, podem ser compartilhadas no perfil da turma, nos perfis pessoais, caso os alunos possam e queiram, em grupos e/ou nas demais redes sociais. Além disso, se forem publicadas, os estudantes podem interagir, comentando, compartilhando e curtindo para gerar engajamento no post e no perfil. Esse momento amplia o trabalho com a literacia midiática, ao inserir os alunos em práticas reais de circulação de informação, permitindo a análise e a reflexão dos impactos sociais daquilo que publicam e compartilham. Dessa forma, a atividade encerra a sequência articulando práticas de análise, avaliação e produção responsável de conteúdos informacionais em ambientes digitais, consolidando as aprendizagens construídas ao longo da sequência.

5.3.2 Sequência didática: mídias publicitárias em foco

5.3.2.1 Literacia midiática

Hoje, mais do que nunca, a publicidade está intensamente presente no nosso cotidiano, sobretudo nas redes sociais, onde se integra de forma cada vez mais fluida às práticas corriqueiras de comunicação e entretenimento. Diferentemente de formatos publicitários mais tradicionais, como anúncios em jornais ou em *outdoors*, os produtos de mídias publicitárias atuais frequentemente se apresentam de modo pouco

explícito, tornando-se, em muitos casos, difíceis de distinguir de um conteúdo não publicitário. Um *story* aparentemente pessoal pode configurar-se como publicidade, quando seu objetivo é persuadir, vender um produto. Um vídeo em formato de *reels*, inicialmente apresentado como conteúdo humorístico ou informativo, pode revelar seu caráter publicitário apenas ao final, fazendo referência à marca ou ao produto.

Ao “rolar” o *feed* do *Instagram* ou do *TikTok*, por exemplo, é comum que publicações patrocinadas se “camuflem” com postagens comuns no fluxo contínuo das interações nas redes sociais. Nesse cenário, as fronteiras entre conteúdos informacionais, pessoais e publicitários tornam-se mais difusas, o que exige do público um olhar atento para reconhecer os objetivos comunicativos que orientam tais produções. No campo jornalístico-midiático, foco desta sequência didática, a publicidade se manifesta por meio de diferentes produtos de mídia que, embora compartilhem a finalidade persuasiva, constroem sentidos de maneiras distintas conforme a mídia técnica em que circulam (Elleström, 2021).

Mostra-se produtiva a comparação entre um anúncio publicitário impresso, veiculado em um jornal ou em uma revista, e um anúncio publicitário digital, patrocinado em uma rede social, principalmente quando realizada por *influencers* digitais. Ambos apresentam como aspecto qualificador operacional a persuasão, mas mobilizam recursos midiáticos distintos, o que exige formas diferentes de leitura crítica por parte do perceptor⁷.

Compreende-se, aqui, os produtos de mídia a partir da articulação entre as modalidades material, espaçotemporal, sensorial e semiótica, cuja combinação é fundamental para o tipo de valor cognitivo que pode ser compreendido pela mente do perceptor (Elleström, 2021). Então, a leitura e produção de produtos de mídia publicitários demandam atenção não apenas ao conteúdo veiculado, mas também às formas específicas de organização que sustentam seu aspecto qualificador persuasivo. No caso de um anúncio publicitário impresso em um jornal, a modalidade material se concretiza na página do papel do jornal; a modalidade espaçotemporal se organiza por meio da disposição dos elementos gráficos na página, como fotografias, texto verbal e logotipo, e o tempo gasto em sua leitura e visualização; a modalidade sensorial mobiliza a visão; e a modalidade semiótica se dá a partir da articulação entre

⁷ Segundo Elleström (2021), perceptor é aquele que percebe o valor cognitivo dos produtos de mídia.

signo simbólico verbal, como slogans, e signos icônicos e indiciais, como fotografias e ilustrações.

Além disso, as escolhas cromáticas, o enquadramento das imagens, a hierarquização tipográfica e a relação entre o texto verbal e o texto visual/imagético orientam o percurso da leitura do perceptor, contribuindo para a produção de associação de valor, *status*, desejo ou pertencimento social. Já em um anúncio publicitário audiovisual digital patrocinado no *Instagram*, por exemplo, essas modalidades se reorganizam. A modalidade material envolve a tela do dispositivo eletrônico usado (celular, computador, tablet, etc.); a modalidade espaçotemporal inclui a duração dos vídeos, o ritmo de apresentação das imagens e sons, a recorrência do conteúdo no *feed*, a disposição do conteúdo na plataforma, a lógica de circulação algorítmica; a modalidade sensorial pode combinar visão e audição, com vídeos curtos, trilhas sonoras e efeitos sonoros, ou só visão em publicações estáticas; e a modalidade semiótica, ainda entre o signo verbal e o icônico, se amplia com o uso de legendas, *hashtags*, emojis, reações ao conteúdo e chamadas diretas à interação.

Nesse contexto, a persuasão não se constrói apenas a partir do conteúdo do anúncio, mas também da forma como ele se insere no fluxo cotidiano das redes sociais, diluindo-se entre as diversas publicações, o que pode dificultar o seu reconhecimento imediato. Portanto, desenvolver a literacia midiática implica possibilitar que os estudantes reconheçam como essas modalidades são mobilizadas estrategicamente na publicidade e quais efeitos produzem: qual a diferença entre um anúncio no jogo e um anúncio na revista? Por que essa marca escolheu usar essa cor? Por que essa palavra é repetida ou está destacada? Qual a importância dessa imagem? Qual é o público-alvo dessa campanha e que elementos indicam isso? Por que eu já recebi várias vezes esse mesmo anúncio? Por que após entrar em um site e buscar um produto começo a ver anúncios sobre ele? Como essa marca se posiciona nas redes sociais, nas mídias físicas e nas mídias de massa?

Do ponto de vista pedagógico, isso se traduz em práticas de literacia midiática que envolvem a comparação entre produtos de mídia publicitária que circulam em diferentes mídias técnicas, a análise de elementos como cores, imagens, textos verbais, sons e formas de circulação, bem como a reflexão sobre os objetivos comunicativos que orientam tais escolhas. Ademais, a produção de peças publicitárias pelos próprios estudantes favorece a compreensão de como as escolhas midiáticas

estão diretamente relacionadas aos objetivos persuasivos do produto de mídia. É por meio dessa articulação entre análise, comparação e produção que se organiza a sequência didática apresentada a seguir.

5.3.2.2 Conhecimentos prévios

- Linguagem verbal e não verbal;
- Gêneros publicitários;
- Funções da linguagem, noções básicas de persuasão e convencimento.

5.3.2.3 Ano/série

- 2º ano do Ensino Médio.

5.3.2.4 Habilidades

- EM13LP44: Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, *social advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

5.3.2.5 Competências da BNCC

- **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.

- **Competência 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.

5.3.2.6 Objetos do conhecimento:

- Estratégias persuasivas;
- Angulação na mídia jornalística;
- Gêneros publicitários em diferentes mídias;
- Mecanismos de persuasão e de engajamento;
- Reconstrução do contexto de circulação, produção e recepção de textos;
- O conceito de viral e viralização;
- Multimodalidade.

5.3.2.7 Duração

- 7 aulas de 50 minutos.

5.3.2.8 Recursos

- Quadro;
- Material de uso pessoal do aluno para anotações;
- TV ou projetor;
- Acesso à internet (computadores ou celulares).

5.3.2.9 Avaliação

A avaliação ocorre durante todo o andamento das aulas, nas produções e socializações dos estudantes. No entanto, caso o professor precise recolher ou registrar algum material, bem como atribuir nota ou conceito à atividade, sugere-se que utilize as atividades 2 e 3 da etapa de construção do conhecimento e a atividade elaborada na etapa de síntese do conhecimento.

5.3.2.10 Sugestão de leitura para o professor

- ARAÚJO, Marcelo Marques. Brand Journalism e Branded Content: diálogos (im)possíveis no jornalismo de marca. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 41., Joinville, 2-8 set. 2018. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2018. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0884-1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- JESUS, M. F. de; SILVA, D. F. R.; TEIXEIRA, D. K. C.; FEITOSA, G. dos S. ADVERGAMES: IMPULSIONANDO A DIVULGAÇÃO, ENGAJAMENTO E A CONSCIENTIZAÇÃO DE MARCAS POR MEIO DE JOGOS ELETRÔNICOS INTERATIVOS. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. e4844, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N6-182. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4844>. Acesso em: 10 jan. 2026.

5.3.2.11 Sequência de aulas

- **Aula 1 (50 minutos)**

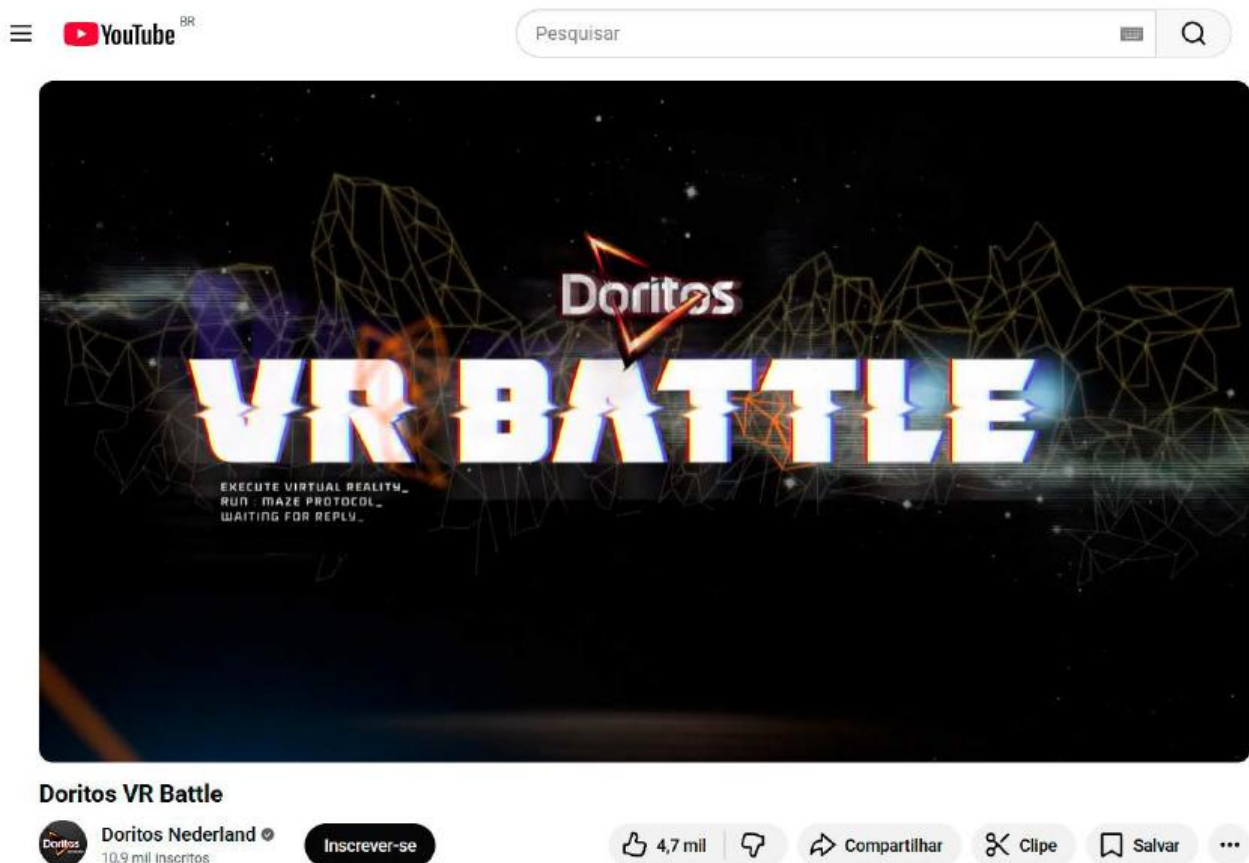
- ✓ **Etapa 1: Mobilização para o Conhecimento**

O professor inicia a aula propondo uma conversa sobre as experiências cotidianas dos alunos com a publicidade em ambientes digitais. Solicita-se que relatem situações recentes em que tiveram contato com anúncios em redes sociais, vídeos, jogos ou aplicativos, descrevendo como esses conteúdos apareceram e como costumam reagir. Algumas sugestões de perguntas são:

- Que tipos de anúncios aparecem com mais frequência para os estudantes?
- Já tiveram contato com um anúncio interativo, por exemplo?
- Como costumam reagir quando aparece um anúncio enquanto estão jogando ou assistindo a um vídeo?
- Já sentiram vontade de comprar algum produto ou baixar algum aplicativo após ver um desses anúncios?

Em seguida, o professor projeta para os estudantes o vídeo “Doritos VR Battle”, que tem duração de 2 minutos e 05 segundos e, sem mencionar o nome do gênero, que é um advergame, estimula o debate dos alunos.

Figura 7 - Print do vídeo "Doritos VR Battle".



Fonte: Youtube, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Prf93PpKIbs>.

- Esse tipo de conteúdo é jogo ou publicidade? Por quê? Como eu sei disso?
- Como eu sei que algo é publicidade na internet?
- Como as propagandas influenciam os hábitos de consumo?
- Que tipos de publicidade eu conheço e com as quais tenho contato?

✓ Comentário para o professor

Para finalizar a aula, o professor pode fazer o registro das respostas dos alunos no quadro, solicitar que eles registrem no caderno ou ainda utilizar uma ferramenta digital, como o Mentimeter. Nessa etapa, o objetivo não é classificar formalmente os

conceitos, mas provocar a reflexão sobre diferentes formas de publicidade e sobre o fato de que algumas podem se aproximar do entretenimento. Ao reconhecer a publicidade como prática discursiva presente em seus usos cotidianos das mídias digitais, os estudantes já estão desenvolvendo práticas de literacia midiática, pois ocorre a tomada de consciência sobre os discursos que os rodeiam e a circulação de mensagens persuasivas nos ambientes em que estão inseridos.

- **Aula 2 e 3 (100 minutos)**

- ✓ **Etapa 2 – Construção do Conhecimento**

Concluída a etapa da mobilização, é hora de construir o conhecimento de forma sistemática; para isso, o professor propõe uma atividade em pequenos grupos. No entanto, antes da atividade, o professor precisa apresentar as características de uma campanha publicitária. O material abaixo serve de apoio para o docente e o aluno e pode ser apresentado por slides ou de forma impressa.

Texto 1 – Campanha publicitária

Uma campanha publicitária é um processo planejado e organizado em torno de um objetivo comunicativo central, que se manifesta em diferentes textos publicitários (anúncios, vídeos, posts, etc.), veiculados de forma articulada e coerente, em mais de um meio de comunicação ao longo de um período determinado. Do ponto de vista da linguagem, a campanha não é apenas um conjunto de anúncios, mas uma rede de textos que constroem sentidos, valores e representações sociais.

Toda campanha publicitária possui uma finalidade explícita – divulgar, vender, promover – mas também pode ter intenções implícitas, que precisam ser analisadas, como induzir o consumo, reposicionar a imagem da marca, aproximar-se de valores culturais.

Uma campanha publicitária é dirigida a um grupo de pessoas, em geral, com perfil semelhante. Esse segmento é chamado de público-alvo. Isso significa que o texto publicitário pressupõe hábitos, desejos, crenças do público-alvo; escolhe uma

linguagem adequada a esse perfil; seleciona imagens, referências culturais e temas com os quais o público tende a se identificar. Além disso, a escolha dos meios de comunicação (site, televisão, revista, jornal, outdoor, rede social) e do veículo (página de moda, site de economia, revista científica, canal de esportes) está associado ao público-alvo. Os publicitários, ao planejar suas estratégias de persuasão, pensam em todos esses detalhes.

O *briefing* é um documento com todas os elementos e orientações fundamentais para a elaboração de um trabalho de criação de uma campanha publicitária. Outro momento importante para a criação de um texto publicitário é o *brainstorming*, uma técnica que consiste na discussão para levantar o maior número possível de ideias sobre o tema da campanha, o objetivo é encontrar o caminho mais adequado ao objetivo final da marca.

Nesse tipo de texto, a sonoridade e pluralidade de significados de uma palavra, expressão ou frase são bastante exploradas para a construção de sentidos. Outra característica da linguagem verbal é o uso de frases curtas e verbos no imperativo. O texto não verbal também é pensado com muito cuidado, o uso de cores, imagens, enquadramento, trilha sonora, fonte, tamanho da letra, etc.

A estrutura dos anúncios tende a seguir quatro elementos: imagem, texto verbal principal, assinatura ou logotipo e slogan. Porém, essa estrutura não é rígida e pode variar a depender da estratégia de comunicação escolhida pelo anunciante.

A publicidade também tem algumas estratégias para atingir o objetivo pretendido, que é atrair o público-alvo. Existe duas principais estratégias:

- Convencimento – caracterizada pela razão e objetividade, apela à consciência do interlocutor, utilizada dados, números, argumentos lógicos.
- Persuasão – caracterizada por motivar o interlocutor, apela à emoção e à sensibilidade, explorando sentimentos como felicidade, nostalgias, pertencimento e desejo.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos livros didáticos: Geração Alpha Língua Portuguesa. Nogueira, Everaldo; Marchetti, Greta; Cleto, Mirella L. (2023). Português Linguagens. Cereja, Willian; Viana, Carolina (2023).

✓ **Atividade 1 – Estudo de caso**

Propõe-se o desenvolvimento de um estudo de caso com o objetivo de aprofundar a análise das estratégias persuasivas mobilizadas pela publicidade. Em grupos, os estudantes escolhem uma marca de seu interesse, pessoal e coletivo, para realizar uma comparação entre diferentes campanhas dessa empresa. Sugere-se que os alunos se limitem a empresas nacionais para que o foco do estudo seja o contexto brasileiro.

Ao explicar a atividade, é necessário enfatizar que o objetivo não é avaliar a qualidade estética das campanhas, mas notar como cada produção é construída em diferentes mídias, com a disposição dos elementos visuais e verbais, o uso das cores, a escolha das palavras, as fontes utilizadas, se há mudança de público consumidor e quais adaptações são feitas. Os estudantes, ao analisarem as campanhas, devem notar o consumidor-alvo por meio das escolhas linguísticas, visuais e narrativas realizadas.

Durante o trabalho de estudo de caso, o professor precisa acompanhar e intervir quando necessário, para esclarecer conceitos ou tensionar leituras superficiais, fazendo questionamentos e levando o estudante a perceber os elementos presentes nas campanhas publicitárias. A mediação é fundamental para que os alunos avancem da descrição para a interpretação crítica das campanhas analisadas.

É importante que os alunos tomem nota de todas as informações que forem identificadas, fazendo uma espécie de “diário de bordo”.

✓ **Comentário para o professor**

A escolha por campanhas distintas de uma única marca justifica-se pela possibilidade de evidenciar como a publicidade se adapta a públicos, contextos e mídias técnicas diversas, mantendo, ao mesmo tempo, a coerência com a identidade da empresa. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da literacia midiática ao passo que leva os estudantes a compreender que os discursos publicitários não são neutros, mas construídos estrategicamente para determinados grupos, contextos e suportes, exigindo do leitor uma postura analítica diante das mensagens que circulam.

- **Aula 4 (50 minutos)**

- ✓ **Atividade 2 – Socialização das análises**

Para iniciar esta aula, o professor convida os estudantes a retomar suas análises, pois é momento de socializar suas observações. Sugere-se um tempo de 5 minutos para essa organização inicial. Cada grupo apresenta, então, suas conclusões, destacando semelhanças e diferenças entre as campanhas, explicando como a marca analisada ajustou seu discurso conforme o contexto de circulação e o público-alvo. Os grupos podem usar ferramentas como o *Canva* ou o *Google Slides* para apresentar seu objeto de análise. O professor pode anotar, no quadro ou em uma ferramenta digital (bloco de notas, *Padlet*, *Evernote*, etc.), elementos recorrentes e contrastantes que forem sendo identificados pelos grupos. Ao compartilhar e confrontar diferentes análises, os alunos ampliam seu repertório e desenvolvem práticas de literacia midiática relacionadas à leitura crítica e analítica de discursos publicitários, reconhecendo padrões de persuasão e engajamento presentes em diferentes mídias e suportes midiáticos.

- **Aula 5 (50 minutos)**

- ✓ **Atividade 3 – Elaboração do perfil de consumo**

Para iniciar esta aula, se dará sequência a uma atividade que segue como um desdobramento do estudo de caso. Os alunos serão orientados a desenhar o perfil do consumidor pretendido pela marca analisada. Essa atividade consiste em construir uma representação sintética do público-alvo da empresa, considerando aspectos como faixa-etária, hábitos de consumo, valores, interesses, comportamentos e formas de se relacionar com as mídias.

O professor deve esclarecer que esse perfil não corresponde ao consumidor real, mas a uma construção discursiva, inferida pelas campanhas analisadas. Desta maneira, irão elaborar um esquema visual, justificando cada característica atribuída ao perfil com base nos elementos que foram observados. Essa atividade pode ser feita de forma digital (com auxílio de ferramentas como *Canva*, *Miro*, *Prezzi*, etc.) ou manual, em folhas de desenho, cartolina, folha A3, como o professor preferir.

A atividade é uma prática que visa promover a literacia midiática, ajudando os estudantes a perceberem como a publicidade constrói representações de sujeitos e padrões de consumo, por meio de escolhas discursivas e multimodais. Ao elaborar o perfil do consumidor pretendido, os alunos são levados a refletir sobre os efeitos dessas representações em seu cotidiano e sobre a forma como se relacionam com as mídias, reconhecendo a publicidade como um discurso que influencia comportamentos, desejos e práticas sociais.

- **Aula 6 (50 minutos)**

- ✓ **Etapa 2 – Síntese do Conhecimento**

Como etapa de finalização do processo desta sequência, propõe-se a criação de uma campanha publicitária em qualquer mídia técnica/suporte, que tenha como princípio a desconstrução do perfil de consumidor previamente identificado, buscando ampliar o público-alvo da marca analisada.

Os estudantes, organizados preferencialmente nos mesmos grupos, devem elaborar uma campanha que questione estereótipos, valores naturalizados ou segmentações rígidas presentes nas produções publicitárias analisadas. Para isso, podem escolher o suporte da campanha (vídeo, post para rede social, folder de divulgação, anúncio físico ou digital, podcast, reels publicitários, etc.). O professor destaca que a escolha do suporte deve ser intencional e alinhada com a intenção comunicativa da campanha e com o público que pretendem alcançar.

Durante o processo de criação, os estudantes devem mobilizar os conceitos estudados ao longo das aulas, como estratégias persuasivas, contexto de circulação e elementos multimodais. O professor acompanha os grupos, orientando quanto à coerência, às escolhas discursivas e ao público-alvo, incentivando a explicitação das decisões tomadas. O percurso de elaboração é tão importante quanto o resultado final, pois envolve planejamento, discussões coletivas, tomada de decisões e revisão de escolhas, e tudo isso deve ser observado pelo professor.

- **Aula 7 (50 minutos)**

✓ **Socialização final**

O início desta aula ocorre com a retomada das campanhas produzidas, pois os alunos as apresentam. Cada grupo apresenta o material produzido e explica as estratégias utilizadas para desconstruir o perfil de consumidor originalmente identificado e ampliar o alcance da marca. Os alunos devem dizer:

- Qual era o perfil de consumidor originalmente identificado?
- Que mudanças foram propostas na nova campanha?
- Quais recursos linguísticos, visuais e/ou sonoros foram utilizados para atrair esse novo público?
- Como o suporte escolhido ajuda a atingir o perfil de consumidor desejado?

Com essa última atividade, é possível verificar se os estudantes se apropriaram dos objetos de conhecimento estudados e se são capazes de utilizá-los de forma consciente na produção de produtos de mídia. Essa atividade pode ser avaliada pelo professor com nota. As campanhas físicas podem ser expostas na escola e as digitais compartilhadas nas redes sociais, no perfil da turma, com a devida autorização dos responsáveis e da escola.

Ao ocupar o espaço de produtores de campanhas publicitárias, os alunos compreendem, na prática, os mecanismos que estruturam esses discursos. Esse deslocamento do papel de leitor para o de produtor é importante para o desenvolvimento da literacia midiática, pois permite aplicar os conhecimentos construídos, e os estudantes percebem que também podem ser autores de produtos de mídia publicitária em diferentes suportes.

5.3.3 Sequência didática: autoria e protagonismo na produção de gêneros do campo jornalístico-midiático

5.3.3.1 Literacia midiática

No cenário atual, os estudantes consomem e compartilham conteúdos do campo jornalístico-midiático em múltiplas mídias técnicas e em fluxos rápidos de circulação, especialmente nas redes sociais. Nesses ambientes, tornam-se frequentes a convivência e, diversas vezes, a confusão entre produtos de mídia informativos, opinativos, humorísticos, críticos e persuasivos, que se aproximam visualmente e se

diferenciam por aspectos formais e por objetivos comunicativos que nem sempre são explícitos. Hoje, o aluno se deslocou de um lugar apenas receptivo, de leitor ou espectador, para um lugar efetivo de participação, pois ele pode atuar como curador, comentarista, divulgador e/ou produtor de conteúdos, e essa ampliação do protagonismo implica em assumir responsabilidades quando publicam, compartilham ou produzem materiais que circulam socialmente.

Por isso, desenvolver a literacia midiática no 3º ano do Ensino Médio envolve ampliar a capacidade, que o aluno já vem construindo, de reconhecer o que está sendo dito, como está sendo midiaticizado e com que finalidade um produto de mídia circula, ao mesmo tempo em que se fortalece a autoria e o protagonismo dos próprios estudantes na produção responsável desses produtos de mídia, como almejam a BNCC (2018) e o RCGEM (2021). As teorias estudadas, sobretudo a de Lars Elleström (2021), oferecem um enquadramento produtivo para esse trabalho ao compreender que os produtos de mídia são construídos por combinações das modalidades material, espaçotemporal, sensorial e semiótica, e que tais combinações interferem diretamente nos sentidos construídos e nos efeitos produzidos.

Além disso, o entendimento de que as mídias qualificadas são produtos de mídia dinâmicos, que se transformam com as práticas sociais também é importante, porque os tipos de mídia do campo jornalístico-midiático como notícia, reportagem, artigo de opinião, fotorreportagem, fotodenúncia, vlog, podcast, etc., não devem ser vistos como categorias rígidas, mas como formas de comunicação que podem ter suas “fronteiras” menos estáveis. Dessa maneira, a leitura crítica dos textos do campo de atuação escolhido não se limita ao conteúdo temático, pois envolve a observação de como a midialidade organiza a percepção e orienta a interpretação do perceptor (Elleström, 2021). Para evidenciar isso, na mobilização do conhecimento, a sequência coloca em confronto produtos de mídia que tratam de um mesmo tema (testes de cosméticos em animais), mas que operam com finalidades e estratégias distintas. Um artigo de opinião (texto 1), por exemplo, tem como aspecto qualificador operacional a argumentação, a defesa de um ponto de vista: ele se organiza em torno de uma tese explícita e busca sustentar seu posicionamento com justificativas, avaliações, dados, lógica argumentativa, modalização, o que reforça diferença entre fato e opinião.

Já uma notícia (texto 2), no entanto, se organiza em torno do aspecto qualificador operacional informativo: apresenta dados, contextualiza, insere fontes e

/ou depoimentos, mobilizando marcas de credibilidade associadas ao jornalismo. Por sua vez, uma publicação de uma campanha em rede social (texto 4) tem como aspecto qualificador operacional a mobilização e o engajamento, a persuasão, orientando sua composição visual, o slogan em destaque e a imagem impactante, que visam produzir adesão rápida e orientar uma tomada de posição do público. Por outro lado, produtos de mídia como o meme (texto 3) exploram o humor, a sátira e a crítica, articulando-se à lógica de circulação típica das redes sociais e a formatos *meméticos*, que, segundo Gustavo Leal-Toledo (2013), ao interpretar os estudos de Blackmore (1999), replicam a realidade e a cultura, e podem ser compartilhados, adaptados e reinterpretados. O contraste entre esses produtos de mídia permite tornar visível aos estudantes que a diferença entre informar, opinar, criticar ou persuadir não é temática: ela se realiza nas escolhas midiáticas e semióticas, bem como nas diferentes modalidades que os constituem (Elleström, 2021).

É nesse ponto que o protagonismo do aluno, principalmente no último ano escolar, é central para formar sujeitos letrados midiaticamente, o que significa oferecer os insumos para capacitá-los a agir como leitores e produtores conscientes, capazes de analisar e, ao mesmo tempo, produzir textos autorais adequados ao objetivo comunicativo, ao público e ao suporte de circulação: por que esse texto parece informativo, mas traz opinião? Que marcas linguísticas revelam posicionamento? Que elementos visuais conduzem a essa interpretação? Por que esse conteúdo circula com tanta velocidade? Como transformar o meu ponto de vista em uma produção sem comprometer a informação? As práticas que envolvem a análise por meio de exemplos reais, observando suas características formais, discursivas e de circulação ajudam no desenvolvimento da literacia midiática. A construção de portfólios digitais, a troca de materiais entre os grupos e a socialização no seminário favorecem a vivência de diferentes papéis do campo jornalístico-midiático, como leitor, analista e produtor de discursos em diferentes produtos de mídia. É através dessa articulação que se organiza essa sequência didática, com o objetivo de fortalecer a autoria e o protagonismo dos estudantes que estão em seu último ano na caminhada escolar.

5.3.3.2 Conhecimentos prévios

- Reconhecimento de gêneros jornalísticos, informativos e opinativos;
- Diferença de fato e opinião;

- Experiência anterior com produção de textos multimodais.

5.3.3.3 Ano/série

- 3º ano do Ensino Médio.

5.3.3.4 Habilidade

- EM13LP45: Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros.

5.3.3.5 Competências da BNCC

- **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.
- **Competência 3:** 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.

5.3.3.6 Objetos do conhecimento

- O gênero fotografia e seus subgêneros;
- O gênero reportagem;

- O gênero documentário;
- O gênero infográfico;
- O tipo de mídia podcast;
- O gênero artigo de opinião;
- O tipo de mídia vlog;
- O gênero resenha;
- O gênero ensaio;
- O tipo de mídia meme;
- Recursos linguísticos multissemióticos e seus efeitos de sentido;
- Relação entre gêneros de circulação no campo jornalístico-midiático, nas mídias e nas práticas da cultura digital;
- Criação de textos em várias mídias (escrita, áudio, imagem, vídeo).

5.3.3.7 Duração

- 6 aulas de 50 minutos.

5.3.3.8 Recursos

- Quadro;
- Material de uso pessoal do aluno para anotações;
- TV ou projetor;
- Acesso à internet (computadores ou celulares);
- Ferramentas digitais;
- Xerox.

5.3.3.9 Avaliação

A avaliação ocorre ao longo das aulas, nas produções e socializações dos estudantes. No entanto, caso o professor precise recolher ou registrar algum material, sugere-se que utilize as atividades da etapa de construção do conhecimento e a atividade “Seminário de mídias”, elaborada na etapa de síntese do conhecimento.

5.3.3.10 Sugestão de leitura para o professor

- GRUSZYNSKI, Ana Claudia et al. Jornalismo e literacia midiática e digital. In: ***Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação***, 41. Joinville, 02-09 set. 2018. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/184433/001078991.pdf?sequenc e=1>. Acesso em: 03 mar. 2026.

5.3.3.11 Sequência de aulas

- **Aula 1– 50 minutos**

✓ **Etapa 1: Mobilização para o Conhecimento**

Atividade 1 – Leitura e discussão

A atividade inicia com um momento de mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes, com o objetivo de aproximar a temática da aula de suas vivências cotidianas e promover maior engajamento com os textos que serão analisados. Para isso, o professor propõe uma breve conversa orientada por perguntas disparadoras, tais como:

- Quem aqui tem animais de estimação?
- Vocês utilizam produtos de maquiagem, higiene ou cosméticos?
- Já observaram nos rótulos expressões como ‘não testado em animais’?
- Esse tipo de informação influencia suas escolhas de consumo?

Esse diálogo inicial busca ativar experiências pessoais, hábitos de consumo e posicionamentos éticos dos alunos, criando um contexto significativo para a leitura. Ao partir do repertório dos estudantes, a atividade favorece uma postura mais implicada diante dos textos, deslocando a leitura de uma tarefa meramente escolar para uma prática social situada.

Na sequência, o professor apresenta quatro textos sobre a temática do teste de produtos em animais — uma notícia, uma publicação do Instagram, um meme e um artigo de opinião — sem identificação prévia de seus gêneros. A escolha por diferentes formatos midiáticos justifica-se pela intenção de evidenciar que a circulação

de informações e posicionamentos ocorre em múltiplas mídias e linguagens, exigindo do leitor competências variadas de interpretação crítica.

Individualmente, os estudantes realizam a leitura e respondem às seguintes questões, com base em seus conhecimentos prévios:

- Qual texto é predominantemente informativo?
- Qual expressa mais uma opinião?
- Qual tem caráter mais humorístico?
- Qual assume postura mais crítica?

Posteriormente, as respostas são discutidas coletivamente, permitindo que os alunos comparem percepções e justifiquem suas escolhas, identificando marcas linguísticas, visuais e discursivas que caracterizam cada gênero e revelam diferentes intenções comunicativas. Essa etapa contribui para o desenvolvimento da literacia midiática ao possibilitar que os estudantes reconheçam que textos que tratam de um mesmo tema podem construir sentidos distintos conforme o suporte, o gênero, a linguagem e os objetivos de quem produz a mensagem.

Texto 1 – Artigo de opinião

“Uso de animais em experimentos não é opcional”, diz pesquisadora

Por Guilherme Rosa e Juliana Santos, na VEJA.com:

Desde a invasão ao Instituto Royal, em São Roque (SP), na semana retrasada, um velho debate voltou à tona no Brasil. Ativistas, personalidades da TV e parlamentares se juntaram a uma turba de vozes das redes sociais para pedir um fim às pesquisas científicas que se utilizam de cobaias animais. Os testes foram tachados de cruéis, desnecessários e antiquados. Pesquisadores brasileiros passaram a ser vistos como monstros sádicos que utilizam procedimentos abandonados no resto do mundo em troca do lucro fácil.

Faltava nessa discussão, no entanto, uma voz importante, os próprios cientistas. Ninguém melhor do que biólogos, geneticistas, veterinários e médicos para dizer se é possível eliminar as cobaias animais nos testes. Entre os pesquisadores, a opinião é unânime: os bichos são imprescindíveis para os experimentos. Por isso, são permitidos no mundo todo; e sem eles não há como desenvolver novos remédios e tratamentos — a ciência médica poderia decretar falência no país.

“O uso de animais em experimentos não é opcional. Existem situações em que eles simplesmente não podem ser substituídos”, diz Silvana Gorniak, pesquisadora da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP que realiza pesquisas com roedores para estudar o potencial terapêutico e tóxico de diversas substâncias naturais.

Seu estudo atual é sobre a planta *Solanum malacoxylon*, conhecida popularmente como espichadeira. “Quando consumida naturalmente, ela é tóxica. Estamos estudando se o seu princípio ativo, usado em quantidades menores e controladas, pode funcionar como um substituto da vitamina D”, explica. Para descobrir se o potencial terapêutico da planta pode se reverter em tratamentos reais, é necessário realizar testes em modelos animais. Caso a substância seja testada diretamente em cobaias humanas, o risco para os voluntários é imenso.

Segundo a cientista, a decisão de usar bichos em suas pesquisas não é simples — nenhum pesquisador faz isso porque gosta. Ademais, esse tipo de estudo é muito caro, pois o custo das cobaias animais eleva em muito o preço dos experimentos. Por isso, há décadas, laboratórios de todo o mundo procuram por métodos alternativos. Nos últimos anos surgiram novas técnicas de cultura celular e modelos de computador, capazes de substituir os animais em algumas pesquisas, mas não todas. Não há como simular o funcionamento conjunto de sistemas complexos do corpo, como o circulatório, nervoso e imunológico. “Como replicar a depressão em uma cultura de células? Não existem métodos alternativos para testar anticancerígenos, vacinas contra aids, medicamentos anti-hipertensivos. Para saber se eles funcionam, precisamos testar em animais”, diz Silvana.

Camundongos e cães

Ao contrário do que tem sido apregoado por ativistas nos últimos dias, o uso de modelos animais — mesmo pequenos roedores — é importantíssimo para o estudo de doenças em seres humanos. “O camundongo é pequeno, fácil de reproduzir, tem um curto ciclo de vida e regeneração rápida, o que o torna uma ótima cobaia. Seu genoma é muito parecido com o humano, o que ajuda a responder muitas perguntas, principalmente da área genética”, afirma a geneticista Mariz Vainzof, coordenadora do Laboratório de Proteínas Musculares e Histopatologia Comparada do Centro de Estudos do Genoma Humano da USP.

É claro que nenhuma cobaia é absolutamente fiel à fisiologia humana, mas cada linhagem de animal pode fornecer respostas para questões diferentes dos pesquisadores. Os roedores são um ótimo modelo para a pesquisa conduzida por Mariz, por exemplo, mas péssimos para a depressão. Nesse caso, os pesquisadores teriam de estudar algum outro animal. Poderia ser, inclusive, um cachorro.

Em algumas pesquisas, os cientistas precisam de mais de uma espécie — cada uma responderá a questões diferentes dos cientistas. A talidomida é um exemplo da importância desse tipo de procedimento. A droga chegou às farmácias no final da década de 1950, como uma espécie de sedativo. Anos mais tarde, descobriu-se que ela era responsável por produzir deformações em recém-nascidos, levando à morte de milhares de crianças. O problema foi que a droga só havia sido testada em ratos e camundongos — animais imunes a seus efeitos adversos. Os pesquisadores deveriam ter realizado experimentos também em outras espécies, capazes de emular outros sistemas do corpo humano. Atualmente, esse erro não se repetiria.

Cuidados com as cobaias

Durante uma pesquisa científica, os animais têm de receber todos os cuidados necessários. Cobaias que sofram maus tratos podem arruinar uma pesquisa, alterar seus resultados, impedir seu financiamento e barrar sua publicação em periódicos científicos. “Não sei de onde as pessoas tiram que os cientistas estão loucos para ficar matando os bichinhos. A maioria de nós é formada em biologia. Estamos nessa área justamente porque gostamos da natureza”, afirma Mariz.

Para alguns dos pesquisadores, começar a realizar testes em animais é um choque. Mesmo com todos os cuidados, nem sempre é fácil seguir os procedimentos

necessários. “Quando isso acontece com algum dos meus estudantes, eu o coloco em contato com algumas das crianças que estamos tentando tratar, com sua família. E mostro que esse é o nosso objetivo: estamos fazendo isso em prol de uma criança doente”, diz Mariz, cuja principal pesquisa busca a cura para a distrofia de Duchenne, uma doença degenerativa que atinge um entre cada 3 000 homens.

Paula Cristina Onofre Oliveira, aluna de doutorado de Mariz, é um exemplo desse tipo de pesquisador. Antes de se envolver com as pesquisas, ela havia ingressado em movimentos pela defesa dos direitos dos animais, participado de seminários e cursos que analisavam métodos substitutivos. Hoje, ela usa cobaias em seus estudos sobre a genética das doenças neuromusculares. “Não vou dizer que é fácil. Sempre tentamos minimizar o sofrimento e o número de animais, mas às vezes é impossível escapar desse tipo de experimento. Para conseguir fazer isso, temos de estar sempre pensando nos pacientes”, diz.

Preconceito animal

Gilson Volpato especialista em bem-estar animal e professor do Departamento de Fisiologia do Instituto de Biociências da Unesp de Botucatu, realiza uma série de experimentos com peixes para provar que esses animais também são capazes de sofrer e sentir dor. “A pesquisa pretende mostrar que outros animais além dos cachorrinhos e gatinhos sofrem. Essa é uma crença humana: quanto mais próximo o animal do homem — e mais bonitinho ele for — mais acreditamos que ele é capaz de sofrer. Mas a ciência tem mostrado que isso não é verdade.”

Segundo Volpato, a decisão de utilizar animais em experimentos científicos só é justificada quando não existem alternativas e quando o objetivo é um bem maior. “A ciência é uma consequência direta da evolução humana. Uma ferramenta que surgiu para ajudar o homem na luta por sobrevivência na natureza. É aceitável o ser humano usar essa faculdade para resolver problemas de saúde e aumentar a longevidade”, afirma. “Nesse sentido, utilizar animais em pesquisas que podem curar doenças é um processo natural. Agora, causar sofrimento nos animais por motivos meramente lúdicos não é natural, é um absurdo.”

Enquanto a pesquisa científica seria eticamente permitida por ter objetivos maiores, diversas outras atividades rotineiramente praticadas pelo homem seriam,

elas sim, cruéis e injustificáveis. “Veja a pesca esportiva, na qual o animal é fígado, tirado da água e depois devolvido ao mar. É lógico que ele sofre — e em troca de pura diversão. Isso é sacanagem. O mesmo acontece com algumas raças de cachorro, criadas apenas para o prazer humano de ter um pet. São animais com deformações físicas, dificuldade para respirar, problemas de pele. O indivíduo pode até cuidar bem do animal, mas ele claramente sofre. E em troca do que? Em troca do indivíduo ter um cachorro para amar. Isso é pura incoerência”, afirma.

Cosméticos na mira

Pelo mesmo motivo, Gilson Volpato se coloca contra o uso de cobaias animais em pesquisas para cosméticos — o que ainda é aprovado pela legislação brasileira. “São duas pesquisas diferentes. Uma visa um bem maior, a outra fazer um novo tipo de perfume.” Na sua opinião, a indústria da beleza deveria achar outro jeito de testar os produtos ou parar de lançá-los.

O Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (Concea) admite discutir a proibição de testes de cosméticos em animais. Uma série de questões legais precisa, no entanto, ser acertadas primeiramente. “Estamos caminhando para isso, mas é uma regra que precisa ser discutida com racionalidade entre cientistas, técnicos e parlamentares”, diz Marcelo Morales, coordenador do Concea.

Debate eleitoreiro

Segundo os cientistas, a invasão do Instituto Royal tornou menos saudável a atmosfera em que o debate acontece no país, e cada vez menos racional. Laboratórios de faculdades procurados pelo site de VEJA para participar da reportagem preferiram se abster, com medo da reação de ativistas, da invasão de seus laboratórios e da perda de anos de trabalho.

Não é uma questão de criticar todas as organizações de defesa dos direitos dos animais. Segundo Volpato, a ação desses ativistas tem sido, historicamente, muito importante. “É bom ter alguém olhando e fiscalizando nosso trabalho. Em função de denúncias desses grupos, já deixamos muitas práticas para trás, verdadeiras atrocidades deixaram de ser cometidas e hoje temos uma legislação sobre esse

assunto”, diz. “Mas eu queria saber daqueles que querem banir totalmente as pesquisas com animais o que eles diriam para quem tem um parente internado em um hospital.”

A volta dessa discussão entre políticos foi ainda mais atribulada e irracional. Movidos pela poderosa cena do resgate dos beagles, deputados já se pronunciaram a favor da criação de um CPI para investigar o caso e, quem sabe, proibir todos os testes com animais. As maiores autoridades no assunto não podem ficar fora dessa discussão. “Quando o político entra no debate, ele vem pensando em que posição tomar para ganhar a próxima eleição, em qual discurso será melhor para ele”, diz Volpato. “Em países sérios, os políticos ouvem os cientistas envolvidos quando discutem questões técnicas. Infelizmente no Brasil, a opinião dos cientistas costuma ser ignorada.”

AZEVEDO, Reinaldo (colunista). “Uso de animais em experimentos não é opcional”, diz pesquisadora. *Veja*, 28 out. 2013. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/uso-de-animais-em-experimentos-nao-e-opcional-diz-pesquisadora>. Acesso em: 25 jan. 2026.

Texto 2 – Notícia

Brasil passa a proibir uso de animais no desenvolvimento de cosméticos

*Medida já é realidade em países como Canadá, Índia, Austrália,
boa parte da Europa e alguns estados americanos.*

O Brasil é o mais novo país do mundo a proibir o uso de animais em laboratórios para pesquisas relacionadas a produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes.

Coelhos, porquinhos-da-índia e camundongos eram os animais mais usados em testes para detectar se os produtos químicos provocavam reações, como alergias ou irritações na pele e nos olhos.

Foram 12 anos de tramitação da lei no Congresso, até ser sancionada no fim de julho, depois de muita pressão de grupos de defesa dos animais. O Brasil se junta a um seleto grupo de países onde a proibição de animais para esse tipo de teste em laboratório já é realidade, como Canadá, Índia, Austrália, boa parte da Europa e alguns estados americanos.

A nova lei também proíbe a venda de produtos que tenham sido testados em animais fora do país. As autoridades sanitárias têm prazo de dois anos para organizar as rotinas de fiscalização nos laboratórios.

Até 2027, serão regulamentados selos e rótulos oficiais, para informar ao público quais produtos estão livres de testes em animais. A nova lei federal estende a todo o território nacional o que alguns estados já tinham aprovado nos últimos anos.

Hoje, a maioria dos laboratórios que fazem testes em cosméticos já utiliza métodos alternativos para garantir a segurança dos produtos. É o caso desta marca francesa que foi pioneira no uso de tecidos humanos.

Vanja Dakic, gerente da empresa Episkin Brasil, diz: "Para fazer esses tecidos no laboratório, a gente utiliza fragmentos de pele que sobraram de uma cirurgia plástica. Eles são coletados com termo de consentimento, a gente leva para o laboratório, testa a segurança biológica dos fragmentos, e desconstrói ele, tira uns pedaços que interessam a gente. Leva mais ou menos um mês para ter uma pele completamente desenvolvida, pronta para o pesquisador."

A fábrica no Brasil disponibilizou até hoje 45 mil tecidos humanos para testes. A doutora em Biotecnologia Bianca Marigliani reconhece que a nova lei é um avanço, mas lembra que outros setores da indústria continuam usando animais nos mais variados tipos de teste.

"Em testes de segurança em brinquedos, artigos escolares, agrotóxicos, produtos de limpeza, medicamentos, vacinas. Então, ainda tem muito para avançar. Mas a gente vai seguindo aos pouquinhos, conforme a sociedade reconhece que os animais não devem ser submetidos a esses testes cruéis, a uma vida inteira enclausurados num laboratório e também permitindo o avanço científico para que a gente possa ter uma ciência mais ética", afirma Bianca.

Fonte: BRASIL passa a proibir uso de animais no desenvolvimento de cosméticos. G1, Jornal Nacional, 11 ago. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/08/11/brasil-passa-a-proibir-uso-de-animais-no-desenvolvimento-de-cosmeticos.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2026.

Texto 3 – Meme

Figura 8 - Texto 3 "meme"



GOOGLE IMAGES. Imagem de miniatura de vídeo. Disponível em: https://pbs.twimg.com/amplify_video_thumb/1750318017064341504/img/1R9s-yUQsP9WRnqh.jpg. Acesso em: 12 jan. 2026.

Texto 4 – Publicação de rede social

Figura 9 - Texto 4 "publicação do *Instagram*"



Libertação Animal (perfil). Publicação no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ccgcb4Qvfj9/?igsh=MWhkMmFoNmY0aWsxaQ%3D%3D>. Acesso em: 12 jan. 2026.

Em seguida, o professor promove uma discussão oral coletiva, convidando os estudantes a explicarem como chegaram às conclusões apresentadas na etapa anterior. Nesse momento, mais do que identificar corretamente os gêneros, busca-se explicitar os critérios intuitivos utilizados pelos alunos durante a leitura, tornando conscientes processos de interpretação que, muitas vezes, ocorrem de forma automática.

A mediação docente orienta os estudantes a observarem marcas linguísticas, elementos visuais, escolhas lexicais, organização composicional e, especialmente, o contexto de circulação de cada texto, evidenciando que diferentes mídias constroem sentidos distintos sobre um mesmo tema. Ao comparar os textos, os alunos são incentivados a perceber como informação, opinião, humor e persuasão podem se mesclar, gerando ambiguidades e possíveis confusões entre fato e posicionamento.

Essa etapa contribui para o desenvolvimento da literacia midiática ao deslocar o foco da simples identificação de gêneros para a análise crítica das intenções comunicativas, dos efeitos de sentido e das estratégias de engajamento mobilizadas por cada produção. Assim, os estudantes passam a questionar não apenas “o que o texto diz”, mas “como diz”, “por que diz” e “com que finalidade”.

Para orientar o debate, o professor pode lançar mão de questões problematizadoras, organizadas em dois níveis: perguntas gerais, voltadas à comparação entre os textos, e perguntas específicas, direcionadas às particularidades de cada gênero. Tais questões não esgotam as possibilidades de análise, funcionando como disparadores para a reflexão coletiva.

- **Perguntas gerais**

- Quais textos parecem mais confiáveis? Por quê?
- Quais textos tendem a gerar mais engajamento ou compartilhamento? Por quê?
- Em qual ou quais é mais fácil confundir fato e opinião?
- O que muda quando o mesmo tema aparece em gêneros e mídias diferentes?
- Que sentimentos ou reações cada texto provoca em você?

- **Perguntas específicas por texto**

Texto 1 – artigo de opinião

- Qual posicionamento o autor defende?
- Onde essa opinião aparece com mais clareza?
- Que palavras ou expressões revelam julgamento ou avaliação?
- Há dados ou fatos misturados à opinião? Como eles reforçam o argumento?

Texto 2 – notícia

- O texto responde às perguntas o quê? Quem? Quando? Onde? Por quê?
- Há presença de fontes ou dados? Como são apresentados?
- É possível identificar algum ponto de vista implícito?
- Qual tempo verbal predomina e que efeito de sentido ele produz?

Texto 3 – Meme

- Qual o objetivo principal desse tipo de conteúdo (informar, criticar, ironizar, entreter)?
- Como a imagem e o texto verbal se complementam para produzir humor ou crítica?
- O que está subentendido ou pressuposto?
- Que conhecimentos prévios são necessários para compreender o meme?

Texto 4 – publicação em rede social

- Qual o objetivo dessa postagem? Informar, persuadir, mobilizar?
- Há chamadas para ação, mesmo que implícitas?
- Podemos considerá-la neutra? Por quê?
- Como cores, imagens, emojis ou recursos gráficos ajudam a construir sentidos?
- Esse formato favorece maior engajamento? Como?

Atividade 2 – Classificação inicial dos gêneros

O professor entrega aos estudantes uma lista com alguns gêneros do campo jornalístico-midiático:

- Notícia;
- Reportagem;
- *Podcast*;
- Fotorreportagem;
- Infográfico interativo;
- Editorial;
- *Booktube*;
- Artigo de opinião;
- *Advergames*;
- *Spot*.

Em grupos, os alunos realizam um mapeamento inicial dos gêneros e dos tipos de mídia, classificando os textos de acordo com suas finalidades comunicativas e características composicionais. Nesse momento, orienta-se que não realizem

pesquisas externas, mas que mobilizem seus conhecimentos prévios e elaborem inferências a partir da leitura e da observação dos materiais. Essa atividade busca evidenciar as concepções iniciais dos estudantes e instaurar uma situação-problema. Ao tentar classificar os textos, questionamentos podem emergir: os gêneros organizam-se apenas por uma única função? É possível informar e opinar simultaneamente? Os gêneros menos familiares foram categorizados de maneira adequada? Cada gênero está necessariamente vinculado a uma mídia técnica específica? Tais perguntas permanecem em aberto, servindo como ponto de partida para a etapa seguinte da sequência didática.

- **Aula 2 e 3 (100 minutos)**

- ✓ **Etapa 2 – Construção do Conhecimento**

Essa etapa tem como objetivo aprofundar a compreensão dos gêneros e dos tipos de mídia do campo jornalístico-midiático, promovendo a análise sistemática de suas características formais, discursivas e de circulação, bem como a aplicação consciente desses conhecimentos na produção textual. Busca-se, assim, favorecer o desenvolvimento da literacia midiática e a formação cidadã dos estudantes.

- ✓ **Atividade 1 – Construção de Portfólio**

Após a etapa inicial, os estudantes são divididos em grupos e escolhem um dos gêneros da lista, tendo cuidado para não repetirem. O professor explica que o objetivo é estudar o gênero em profundidade, observando suas características formais e discursivas e os meios de circulação. Os alunos precisam, então, organizar um portfólio digital do gênero escolhido, que deverá conter dez exemplos reais, retirados de diferentes fontes confiáveis e com temáticas variadas. Para aqueles que escolherem os gêneros audiovisuais, podem procurar exemplos mais curtos, pois há podcasts e *booktubes* com duração de 5 e 3 minutos.

- ✓ **Comentário para o professor**

Durante essas aulas, o professor deve intervir com perguntas orientadoras, ajudando os alunos a sistematizarem as características do gênero estudado. Deve auxiliar também para que verifiquem as fontes pesquisadas e a relevância da temática. Para a construção do portfólio, os alunos podem usar ferramentas online como o *Canva*, *Google Documentos*, *Google Slides* ou ainda o *Padlet*, que é uma ferramenta gratuita que possibilita a construção de murais digitais colaborativos, onde os estudantes podem postar textos, vídeos, imagens, links etc., de forma organizada e visual. Além disso, fica mais organizado que cada grupo crie o seu próprio Padlet, para não gerar confusão de conteúdo.

- **Aula 4 (50 minutos)**

- ✓ **Atividade 2 – Troca de portfólios e produção textual de gêneros**

O professor inicia a aula explicando que, até agora, os estudantes analisaram um gênero específico de maneira mais aprofundada, e o desafio da atividade consiste em mobilizar o conhecimento construído por outro grupo, exercitando a leitura analítica e a produção orientada por essa leitura. Cada grupo deve entregar seu portfólio digital ao professor, que irá mediar a troca entre os grupos, garantindo que nenhum receba o próprio material. O professor também deve esclarecer que aquilo que receberam deve ser compreendido como um material de referência e não um modelo a ser copiado.

Antes de iniciarem a produção, os grupos serão orientados a ler e a analisar o portfólio recebido, observando:

- Quais características aparecem com maior frequência nos exemplos selecionados?
- Como o gênero se organiza estruturalmente?
- Que tipo de linguagem predomina?
- Quais temas e enfoques são mais recorrentes?
- Quem parece ser o público-alvo?
- Que outros elementos podem ser observados?

✓ **Comentário para o professor**

A tarefa de mediação nesse processo é de suma importância para que a leitura não seja superficial e para que os estudantes compreendam o gênero em questão. Feita a análise dos portfólios, os grupos passam à etapa de planejamento da produção textual. Nessa etapa, o professor orienta para que definam, em conjunto, o tema a ser abordado (é importante delimitar um recorte temporal para que seja algo atual), o objetivo do texto (informar, opinar, criticar, explicar, conforme o gênero), o público a quem se destina e o suporte de circulação. Também é importante que os estudantes decidam os recursos, físicos e digitais, de que irão precisar para a produção do gênero. Com o planejamento definido, os grupos iniciam a produção do texto, procurando aplicar conscientemente as características analisadas. O professor deve reforçar que a produção precisa evidenciar: o domínio da estrutura do gênero; a adequação da linguagem à finalidade comunicativa; a coerência entre o tema, a abordagem e o público; e o uso adequado dos recursos multimodais, quando for o caso.

✓ **Aula 5 (50 minutos)**

✓ **Etapa 3 – Síntese do Conhecimento**

✓ **Atividade 1 – Seminário de Mídias**

Para encerrar a sequência de aulas, o professor propõe uma tarefa de socialização, sistematizando as características dos diferentes gêneros do campo jornalístico-midiático e, acima de tudo, desenvolvendo a capacidade de aplicá-las conscientemente na produção de um texto autoral, vivenciando diferentes papéis de sujeito-autor de produtos de mídia. Essa etapa envolve retomada, análise, argumentação e avaliação coletiva.

Como se fosse um seminário de mídias, cada grupo inicia explicando, de forma oral, qual o gênero trabalhado, as características identificadas no portfólio analisado e de que maneira elas ajudaram a orientar a produção do texto, o tema escolhido, o suporte utilizado e o público-alvo. Após isso, apresentam o material produzido,

podendo exibir o vídeo, ler o texto ou expor a campanha. O formato da apresentação irá variar conforme o gênero do grupo.

Após cada apresentação, o grupo responsável pela elaboração do portfólio original realiza a devolutiva, comentando se reconhece, na produção apresentada, as características do gênero que havia sistematizado, fazendo críticas construtivas e/ou elogios. Para essa devolutiva, o grupo pode seguir três questões norteadoras:

- O texto produzido corresponde às características do gênero mapeadas no portfólio?
- Quais elementos foram bem mobilizados?
- Que aspectos poderiam ser aprimorados?

✓ **Comentário para o professor**

Durante as apresentações, o professor deve retomar conceitos-chave, esclarecer equívocos e enfatizar aspectos que se destaquem nas produções, como estratégias bem-sucedidas de produção. Destaca-se que o reconhecimento positivo contribui para o engajamento dos estudantes.

• **Aula 6 (50 minutos)**

✓ **Atividade 2 – Retomando conceitos**

O professor deve convidar os estudantes a retomarem o mapa inicial de gêneros, construído na mobilização para o conhecimento, e propor a sua reconstrução coletiva. Os alunos revisam as classificações iniciais e, à luz das análises, produções e discussões desenvolvidas ao longo das aulas, reformulam o mapa e respondem aos questionamentos em aberto. Para cada gênero, devem ler e verificar se a classificação inicial corresponde ou não; caso não corresponda, ela deve ser corrigida. Para fazer a correção, o aluno pode pedir auxílio ao grupo responsável por estudar aquele gênero; desse modo, além de rever os conceitos, ocorre a interação e a troca de saberes. As atividades de síntese evidenciam a apropriação dos objetos de conhecimento estudados e fortalecem a capacidade dos estudantes de atuar como leitores, analistas e produtores críticos de produtos de mídia. Ao ocupar o lugar de

produtores do discurso e refletir sobre suas próprias escolhas, os alunos consolidam a aplicação consciente dos conhecimentos construídos ao longo da sequência e ampliam sua autonomia frente às práticas de linguagem que circulam nos diferentes ambientes, digitais ou não, desenvolvendo mais um “degrau” rumo à literacia midiática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades da literacia midiática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, partindo da análise das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) e culminando na proposição de um guia metodológico composto por objetos de conhecimento, orientações didáticas e sequências de atividades. Ao longo da pesquisa, buscou-se articular fundamentos teóricos, análise documental e proposições práticas, aproximando a discussão acadêmica das demandas concretas vivenciadas no cotidiano escolar e reafirmando a importância da relação indissociável entre teoria e prática no fazer docente.

A retomada das questões que motivaram esta investigação permite compreender que a literacia midiática, embora amplamente mencionada nos discursos educacionais contemporâneos, ainda se apresenta como um campo em construção no âmbito curricular. A leitura crítica da BNCC e do RCGEM evidenciou que as mídias ocupam um espaço recorrente nos documentos, sobretudo no campo jornalístico-midiático, sendo associadas a práticas de leitura, produção textual, uso de tecnologias digitais e participação social. Entretanto, a presença quantitativa do termo não se traduz, necessariamente, em aprofundamento conceitual ou em orientações pedagógicas suficientemente claras.

Observou-se que, em muitos momentos, as mídias aparecem reduzidas à condição de suporte ou ferramenta didática, como se seu simples uso fosse suficiente para garantir aprendizagens críticas. Tal perspectiva revela uma compreensão predominantemente instrumental, que esvazia a complexidade das mídias enquanto práticas culturais, históricas e ideológicas, deixando de reconhecê-las como objetos de conhecimento que demandam estudo sistemático, problematização e análise de seus modos de produção, circulação e recepção. Ao operar nessa chave, o currículo corre o risco de confundir inovação tecnológica com formação crítica, como se incorporar dispositivos digitais às aulas fosse, por si só, sinônimo de literacia.

A análise documental permitiu constatar, ainda, que as competências e habilidades relacionadas ao campo jornalístico-midiático são formuladas de maneira ampla e genérica, o que dificulta sua transposição para o cotidiano da sala de aula.

Ainda que a seleção e a organização de conteúdos sejam responsabilidades inerentes à profissão docente, a ausência de explicitação dos objetos de conhecimento, dos conceitos estruturantes e dos referenciais teóricos que sustentariam tais habilidades faz com que a autonomia do professor se exerça, muitas vezes, em condições de incerteza. Nesse cenário, a liberdade pedagógica deixa de ser escolha consciente e passa a se configurar como lacuna curricular. O professor é convocado a desenvolver propostas inovadoras, trabalhar com multiletramentos e integrar as mídias às práticas de linguagem, mas nem sempre encontra nos documentos subsídios suficientes para orientar essas decisões.

Essa constatação não implica transferir ao currículo a tarefa de prescrever metodologias fechadas, tampouco desresponsabilizar o docente por seu papel autoral. Ao contrário, trata-se de reconhecer que a autonomia profissional se fortalece quando apoiada por referenciais claros, formação consistente e condições materiais adequadas. Quando tais elementos não estão presentes, a responsabilidade docente pode transformar-se em sobrecarga e improvisação, especialmente em contextos de escola pública marcados por jornadas extenuantes, escassez de recursos e limitações de tempo para estudo e planejamento. Assim, a crítica dirigida aos documentos diz respeito menos à existência da autonomia e mais à insuficiência de orientações que possibilitem exercê-la de maneira qualificada.

Diante dessas lacunas, esta dissertação buscou não apenas diagnosticar fragilidades, mas construir alternativas. A definição de objetos de conhecimento relacionados à literacia midiática, a organização de uma metodologia de trabalho e a elaboração de sequências didáticas configuram-se como tentativas de sistematizar saberes que, nos documentos oficiais, permanecem dispersos ou implícitos. Ao explicitar o que ensinar, por que ensinar e como ensinar, procurou-se contribuir para reduzir a distância entre prescrição curricular e prática pedagógica, oferecendo ao professor um referencial que dialogue com a realidade concreta da sala de aula.

Nessa perspectiva, as mídias deixam de ser compreendidas como meros recursos auxiliares e passam a ser reconhecidas como objetos centrais da literacia midiática, uma vez que é sobre seus discursos, suas linguagens, suas intencionalidades e seus efeitos sociais que o trabalho pedagógico precisa incidir. Trabalhar com literacia midiática implica, portanto, desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretar criticamente informações, identificar estratégias de

persuasão, reconhecer relações de poder, verificar fontes, produzir conteúdos de forma ética e compreender os processos de mediação que estruturam a comunicação contemporânea.

A relevância dessa discussão torna-se ainda mais evidente quando considerada a realidade sociopolítica atual. Vivemos em um contexto marcado pela hiperconectividade, pela circulação massiva de informações, pela proliferação de desinformação e fake news, pela radicalização de discursos em ambientes digitais e pela crescente influência de algoritmos na organização do acesso ao conhecimento. Nesse cenário, as mídias não apenas informam, mas moldam percepções de mundo, orientam comportamentos, influenciam decisões políticas e interferem diretamente na vida social. Ignorar tais dinâmicas significa negligenciar um dos principais espaços de produção de sentidos da contemporaneidade.

Os adolescentes, público central desta pesquisa, constroem grande parte de suas experiências de socialização, aprendizagem e identidade em ambientes digitais. Informam-se por redes sociais, comunicam-se por aplicativos, produzem narrativas por vídeos curtos, memes e plataformas multimodais, consumindo e criando conteúdos de maneira contínua. Produções culturais contemporâneas, como séries, influenciadores digitais e narrativas transmídia, a exemplo da série *Adolescência*, evidenciam como essas linguagens atravessam conflitos, afetos e processos formativos juvenis. Quando a escola ignora essas práticas, corre o risco de distanciar-se do universo simbólico de seus estudantes, tornando-se pouco significativa para sua experiência cotidiana.

Nesse sentido, a literacia midiática assume dimensão que ultrapassa o domínio técnico e se insere no campo ético e político. Formar leitores e produtores críticos de mídias é formar sujeitos capazes de questionar discursos hegemônicos, reconhecer manipulações, participar de debates públicos de maneira informada e exercer sua cidadania de forma consciente. Trata-se, portanto, de uma condição indispensável para a democracia, especialmente em sociedades atravessadas por disputas narrativas e por processos de desinformação sistemática.

Ao longo do percurso investigativo, também se evidenciou a centralidade do professor como sujeito ativo nesse processo. A figura do professor-pesquisador, que analisa documentos, problematiza conceitos e elabora propostas contextualizadas, mostra-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas.

Longe de ser mero executor de políticas curriculares, o docente emerge como intelectual crítico capaz de reinterpretar prescrições oficiais à luz das necessidades concretas de seus estudantes e de sua comunidade escolar. Essa perspectiva reforça a importância de valorizar a formação docente contínua e os espaços de reflexão coletiva sobre a prática.

Como desdobramento direto desta investigação, considera-se essencial que o guia metodológico e as sequências didáticas aqui propostos sejam implementados, acompanhados e avaliados em contextos reais de ensino. A aplicação dessas propostas pode gerar dados importantes sobre seus impactos no desenvolvimento das habilidades de literacia midiática dos estudantes, bem como sobre os desafios enfrentados pelos professores em sua concretização. Mais do que sugerir pesquisas amplas e abstratas, entende-se que o avanço deste trabalho depende de observar como tais materiais são apropriados, adaptados e ressignificados nas diferentes realidades escolares.

Do mesmo modo, as lacunas identificadas na BNCC e no RCGEM reforçam a necessidade de investimentos mais consistentes na formação inicial e continuada de professores, contemplando estudos sobre mídias, cultura digital, intermedialidade e multiletramentos. Sem políticas estruturadas de formação, o trabalho com a literacia midiática corre o risco de permanecer pontual e dependente de iniciativas individuais. A metodologia construída nesta dissertação pode, ainda, inspirar adaptações em outros componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias, favorecendo abordagens interdisciplinares que reconheçam a natureza híbrida das práticas comunicacionais contemporâneas.

Conclui-se, portanto, que promover a literacia midiática no Ensino Médio não se resume à incorporação de novas tecnologias ou à atualização de ferramentas pedagógicas. Trata-se de reconhecer que ler e escrever, na contemporaneidade, envolve transitar criticamente por múltiplas linguagens, suportes e ecossistemas comunicacionais, compreendendo as mediações que atravessam a produção de sentidos. Formar sujeitos duplamente letrados, capazes de articular leitura profunda e navegação digital crítica, é contribuir para a construção de cidadãos autônomos, reflexivos e socialmente participativos. Nesse processo, a escola reafirma seu papel histórico como espaço de mediação cultural, reflexão crítica e transformação social,

preparando os jovens não apenas para consumir mídias, mas para compreendê-las, questioná-las e intervir nelas de maneira consciente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcelo Marques. Brand Journalism e Branded Content: diálogos (im)possíveis no jornalismo de marca. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 41., Joinville, 2-8 set. 2018. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2018. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0884-1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- AZEVEDO, Reinaldo (colunista). “Uso de animais em experimentos não é opcional”, diz pesquisadora. **Veja**, 28 out. 2013. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/uso-de-animais-em-experimentos-nao-e-opcional-diz-pesquisadora>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- BÉVORT, E., BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos históricos e perspectivas. Campinas: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, 2009, p. 1081-1102. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF>. Acesso em: 05 abr. 2025.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BLACKMORE, S. **The meme machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc-2013-ensino-medio>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece mudanças na estrutura do ensino médio. Diário

Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 33, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUHN, Jørgen; SCHIRRMACHER, Beate (Org.). **Intermedial studies**: an introduction to meaning across media. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2022.

CAPEs: Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 04 jan. 2025.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português linguagens 9º ano**. 10º ed. São Paulo: Atual, 2023.

CLÜVER, Claus. Intermedialidade. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, p. 8–23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48493>. Acesso em: 3 abr. 2025.

COSTA, R. L. da. Recomendações de Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação da BNCC para a Educação Brasileira. **Revista Anápolis Digital**: Anápolis, n.11, 2020, p. 69-89. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolis/wp-content/uploads/2023/vol11/5.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIANA, Daniela. Texto Informativo. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-informativo/>. Acesso em: 16 jan. 2026

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari; VIEIRA, Érika Viviane Costa; VIEIRA, Miriam de Paiva; FIGUEIREDO, Camila Augusta Pires de. Intermediality, teaching, and literacy. In: BRUHN, Jørgen; [et al.]. *The Palgrave Handbook of Intermediality*. Cham: Springer Nature Switzerland, 2023. p. 1–18. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-91263-5_21-2. Acesso em: 19 mar. 2025.

DORITOS VR BATTLE. *YouTube*, vídeo, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Prf93PpKlbs>. Acesso em: 12 jan. 2026.

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

FÁVERO, Leonor Lopes. **A informatividade como elemento de textualidade.**

Letras de Hoje, [S. l.], v. 20, n. 2, 2014. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/17487>. Acesso em: 16 jan. 2026.

FLORES, Onici Claro; Akele, Dercy (Orgs.). **Da teoria à prática: gêneros discursivos & práicas escolares de leitura e escrita.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

GABRIEL, R; PEREIRA, A. Fonologia e aprendizagem da leitura. In: UBIRATÃ, K.

A.; MASSINI-CAGLIATI, Gladis. (orgs.) **Fonologia e ensino: descobertas e interfaces.** São Paulo: Abralín, 2024.

GABRIEL, R. LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 2, p. 76–88, 2017. DOI:

10.25112/rpr.v2i0.1277. Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GLOBO. Estudo liga uso de paracetamol na gestação a maior risco de autismo e TDAH na criança: entenda. **O Globo**, 14 ago. 2025. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2025/08/14/estudo-liga-uso-de-paracetamol-na-gestacao-a-maior-risco-de-autismo-e-tdah-na-crianca-entenda.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2026.

GRUSZYNSKI, Ana Claudia et al. Jornalismo e literacia midiática e digital.

In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 41. Joinville, 02-09 set. 2018. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2018. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/184433/001078991.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 mar. 2026.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em:

www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

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

JESUS, M. F. de; SILVA, D. F. R.; TEIXEIRA, D. K. C.; FEITOSA, G. dos S. ADVERGAMES: IMPULSIONANDO A DIVULGAÇÃO, ENGAJAMENTO E A CONSCIENTIZAÇÃO DE MARCAS POR MEIO DE JOGOS ELETRÔNICOS INTERATIVOS. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. e4844, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N6-182. Disponível em:

<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4844>. Acesso em: 10 jan. 2026.

JORNAL NACIONAL. Brasil passa a proibir uso de animais no desenvolvimento de cosméticos. **G1** – Jornal Nacional, 11 ago. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/08/11/brasil-passa-a-proibir-uso-de-animais-no-desenvolvimento-de-cosmeticos.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2026.

LEAL-TOLEDO, Gustavo. Em busca de uma fundamentação para a memética. **Trans/For/Ação**, v. 36, n. 1, p. 187-210, jan./abr. 2013. DOI: [10.1590/S0101-31732013000100011](https://doi.org/10.1590/S0101-31732013000100011). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/ZDC38PhpMP5drhrTRFqRrSy/?format=html&lang=pt#:~:text=A%20mem%C3%A9tica%20trata%20a%20cultura,%C3%A9%20esta%20sua%20grande%20inova%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 jan. 2026.

LINDEMANN, Cristiane. **Leitura: 20 anos de pesquisa no PPGL UNISC**. Campinas-SP: Pontes, 2026 (no prelo).

LOPES, Paula Cristina. Literacia(s) e literacia mediática. **CIES e-working papers**, CIERS-IUL, n. 110/2011, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [2. ed.] - [Reimpr]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MORA, G. G.; SILVA, N. O. T. **As novas gerações e a literacia midiática: possibilidades de educar para a cidadania**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 5, n. 6, p. 7053-7071, jun. 2019.

MORAIS, J. Da Invenção da Escrita à Alfabetização e à Literacia. **Signo**, v. 49, n. 95, p. 02-15, 26 jul. 2024.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. **Geração alpha língua portuguesa, 9**. 5º ed. São Paulo: Edições SM, 2023.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. **Gerações Interativas Brasil – Crianças e Adolescentes diante das telas**. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012. 352 p.

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: 10 mar. 2025.

PETRELLA, S. **Repensar competências e habilidades para as novas gerações: propostas para uma nova literacia mediática**. Revista Comunicando, v.1, n.1, p. 205-213, 2012.

RIEGER, Nicole Petry. **Formando Leitores de Mídias**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, p. 135. 2025.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Porto Alegre, 2021.

ROBERTI, Daniel. **Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: Conceitos e traduções na obra de Vigotski**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 1, jan.-abr. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo; Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABINO, Kimberli Ariotti. Tipologia textual: tudo sobre os tipos de texto. **Aprova Total**, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://aprovatotal.com.br/tipologia-textual/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS, [S. l.]**, v. 10, n. 22, p. 23–32, 2008. DOI: 10.15448/1980-3729.2003.22.3229. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Neo-humano**. A sétima revolução cognitiva do Sapiens. São Paulo: Paulus, 2022.

SANTOMAURO, Beatriz. Leitura de textos informativos: um raio X na notícia. **Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2640/leitura-de-textos-informativos-um-raio-x-na-noticia>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SEMALI, Ladislau, and PAILLIOTET, Ann W. (Org.). **Intermediality: The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy**. Boulder: Westview Press, 1999.

SILVA JÚNIOR, Joseeldo Pereira da; SILVA, Francisco Vieira da. Enfrentando as fake news: memes como prática educativa na checagem de fatos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 10, n. 24, p. 167–184, 2020. ISSN 2236-2592. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/29001/21018/91625>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan-abril 2004

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Educação para a Mídia**. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2014. p. 23–35. (Cadernos de Debate da Classificação Indicativa, v. 5).

SPINELLI, Egle Muller; HOFF, Tânia Marcia Cezar; GENERALI, Sabrina Cancoro; PORTAS, Isabela Afonso. Literacia Midiática: desafios para uma cidadania digital inclusiva no contexto da Educação Básica brasileira. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, SP, v. 18, n. 1, p. 76–97, 2024. DOI: 10.5016/cm.v18i1.572.

Disponível em:

<https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/572>.

Acesso em: 11 abr. 2025.

UNESCO. **Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers**. Paris: UNESCO, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83). Disponível em:

<https://sites.unipampa.edu.br/formacao/files/2013/12/met-dialt-em-sa-aec.pdf>.

Acesso em: 07 jan. 2026.

VIGOTSKY, Lev. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

X. Imagem de miniatura de vídeo compartilhada na plataforma X. 2025. X (imagem online). Disponível em:

https://pbs.twimg.com/amplify_video_thumb/1750318017064341504/img/1R9s-yUQsP9WRnqh.jpg. Acesso em: 12 jan. 2026.

@269libertacaoanimal. Abril, mês de conscientização pelo fim do uso de animais em pesquisas e experimentos laboratoriais. **Instagram**, 18 abr. 2022. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CcgcB4Qvfj9/?igsh=MWhkMmFoNmY0aWsxaQ%3D%3D>. Acesso em: 12 jan. 2026.