



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 10, número 2, maio-ago. 2021

EXPLORANDO OS CONCEITOS DE INTERMIDIALIDADE E METACOGNIÇÃO PARA UMA PROPOSTA INTEGRADA DE ENSINO DE LINGUAGENS



PROSPECTING INTERMEDIALITY AND METACOGNITION FOR AN INTEGRATED PROPOSAL FOR LANGUAGE TEACHING

Taís Bopp da SILVA
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Ismael Felipe de Paula ANGELI
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Gabriel Zardo de OLIVEIRA
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 24/02/2021 ● APROVADO EM 27/04/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i2.3252>

Resumo

Por meio deste estudo, apresentamos a proposta de um projeto na área de linguagens aplicável a alunos de Ensino Médio, utilizando uma abordagem intermediática e

metacognitiva. A partir do questionamento da tradição que separa os saberes escolares, compusemos um ciclo de atividades que integra língua portuguesa, literatura, ciência e artes. Os materiais propostos para o projeto, provenientes de mídias diversas, são o conto “O último hippie”, de Oliver Sacks, o filme “A música nunca parou”, produzido a partir da transposição midiática do referido texto, livros e revistas de divulgação científica, além de materiais de áudio. Por meio da promoção de estratégias metacognitivas, os alunos são incentivados a monitorarem seu próprio aprendizado, visando a atingir os objetivos das atividades propostas. Acreditamos que o trabalho com a intermedialidade pode constituir uma ferramenta para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, no sentido de que o contato do aluno com diferentes produtos midiáticos pode auxiliá-lo no reconhecimento dos melhores canais para sua aprendizagem.

Abstract

This study proposes a cycle of activities to be applied among high school students in the field of languages. We started from questioning the tradition which separates school subjects and, next, we proposed a single project constituted of several activities in which Portuguese language, literature sciences and arts are integrated. Materials come from different media and include Oliver Sacks’s short story “The last hippie”, the movie “The music never stopped”, based on Sack’s story, science divulgation texts, and audio materials. We promote the use of metacognitive strategies, encouraging students to monitor their own learning in order to achieve the activities’ goals. Working in the field of intermediality, in this sense, meets the metacognitive proposal, since getting in touch with different means of information and information helps the student to understand which are the best channels for his learning.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Metacognição. Intermedialidade. Ensino de língua portuguesa.

Keywords: Metacognition. Intermediality. Portuguese language teaching.

Texto integral

Introdução: problematizando a compartimentalização do ensino de linguagens

Este artigo visa, por meio de uma problematização da divisão dos saberes escolares, propor um ciclo de atividades que integre conteúdos de língua, literatura e artes, através da utilização de diferentes mídias que convergem para uma mesma finalidade. Este objetivo será mais bem fundamentado e explanado ao longo do texto, na medida em que forem apresentados os pressupostos teóricos, os materiais e os métodos utilizados para a consecução da proposta. Iniciemos o texto pensando acerca da segmentação de conteúdos que poderiam ser apresentados de forma integrada na escola e de como a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode constituir um pontapé inicial para uma mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

Para fins didáticos, a escola tradicional segmenta as diversas áreas do conhecimento, que são transformadas em disciplinas escolares. Assim, língua portuguesa e literatura, apresentadas como domínios distintos, passam a ideia de

que constituem universos desvinculados. Mesmo no âmbito dos cursos de graduação em Letras, existe a tendência à polarização entre Linguística *versus* Literatura, quase configurando afiliações pelas quais os alunos tivessem que optar a fim de seguir suas trilhas acadêmicas. Nessa espécie de partidização, até mesmo certos códigos de conduta se revelam; por exemplo, estudantes que se alinham à Linguística podem justificar sua falta de hábito de leitura apelando para o fato de “detestarem literatura”. O objeto literário, então, confunde-se com as teorias e os métodos de análise utilizados para estudá-lo, resultando em preconceitos e limitações. De um lado, o aluno que diz não gostar de obras literárias — porque não gosta, na verdade, de análise literária — perde em aprendizado, porque deixa de se beneficiar de toda a riqueza proporcionada pela leitura de tais obras. Por outra via, o estudante que alega não se importar com as teorizações linguísticas porque seu interesse é a literatura se abstém de educar seu potencial analítico, que pode muito beneficiar suas habilidades para análise literária.

Voltando o eixo da discussão para o âmbito escolar, percebemos que as artes, por sua vez, nem sempre recebem tratamento importante. Normalmente, a carga horária de Educação Artística é bastante curta e, na prática, seu conteúdo é conduzido com pouca sistematicidade. Ou seja, ainda que em termos de diretrizes, seu ensino seja fundamentado por metas didático-pedagógicas, nos fazeres de sala de aula nem sempre se percebe convergência das atividades realizadas ao longo do ano para a consecução de uma meta. Ademais, sua integração com as demais disciplinas acontece raras vezes. Quando acontece, é na aula de literatura, com a finalidade de apresentar as tendências artísticas que precederam o surgimento de uma escola literária.

Esse distanciamento entre a arte e a realidade dos estudantes pode ser consequência do modo como a educação artística se inseriu como disciplina nas escolas. Valente (1993) aponta que, durante muito tempo, predominou, nas escolas superiores de formação de professores de educação artística o ideal de arte para a burguesia, pensamento contrário ao ideal de democratização tanto dos fazeres artísticos como de sua apreciação. A academicização das artes, atribuindo prerrogativa à excelência técnica, tratou de incutir na mentalidade de parte dos professores, então formados, a ideia de que arte, pela sua natureza, não pode estar ao alcance de todos. Nesse sentido, se uma determinada forma de arte está ao alcance da população, como é o caso do filme ou da canção popular, logo o senso comum não a classifica como arte.

Essa concepção de arte para poucos e a ideia um tanto preconceituosa de que “nem tudo é arte” acabam por conferir a algumas manifestações artísticas *status* marginal na escola. O cinema, por exemplo, não tem espaço próprio na aula de educação artística. Quando trazido para a aula de literatura ou de história, aparece dentro de uma atividade complementar. Raramente, figura como protagonista ou está integrado em atividades obrigatórias.

A confortável desvinculação entre língua e literatura e a falta de protagonismo das artes nas escolas, no entanto, começa a se desacomodar com o lançamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM surgiu em 1998, consistindo, nessa época, em um dispositivo de desempenho com finalidade de aferir a qualidade do Ensino Médio nas escolas brasileiras, para posterior formulação de políticas educacionais. Ainda que seu foco não recaísse sobre a

seleção de ingressantes na Educação Superior, em sua primeira edição, duas instituições de Ensino Superior já utilizaram resultados do Exame para cômputo de notas de candidatos em seus processos seletivos. De 1998 para cá, o ENEM ampliou sua finalidade, passando a constituir importante porta de acesso à educação universitária brasileira. De 115 mil participantes quando de seu lançamento em 1998, o Exame alcançou uma população de 5,5 milhões de inscritos vinte anos mais tarde (INEP, 2019). Esses números mostram seu impacto na vida de muitos jovens aspirantes a um lugar nos estudos em nível superior. Com isso, várias escolas implementam em seus programas de ensino abordagens de conteúdo que espelham o que é avaliado no ENEM.

Sendo realizado em dois dias, o Exame é constituído por 4 provas, amalgamando diferentes disciplinas. Ao contrário dos tradicionais vestibulares que destinavam uma prova para Língua Portuguesa e outra para Literatura, o ENEM não apenas une as duas disciplinas, como agrega conteúdos de Artes, Línguas Estrangeiras, Educação Física, além de Tecnologias da Informação e da Comunicação em uma única prova denominada "Linguagens, códigos e suas tecnologias". De acordo com a sua Matriz de Referência, o candidato deve demonstrar habilidades de domínio, compreensão, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentação e elaboração de proposta em relação a questões que integram todos os componentes das suas provas. No caso da prova de Linguagens, o candidato pode ser chamado a refletir sobre aspectos linguísticos, literários e artísticos em uma mesma questão. É neste ponto que o relativo conforto dos programas de ensino compartimentados das escolas tradicionais é posto em xeque.

Para parte dos acadêmicos, contudo, pautar os programas da Educação Básica com a finalidade de bem responder às demandas do ENEM constitui um erro. Em consequência disso, pouco se discutem academicamente modelos de ensino que integram diferentes disciplinas, a despeito do elogio da multidisciplinaridade e da intertextualidade nas salas de aula, publicações e corredores universitários. É necessário compreender que contemplar demandas geradas pelo ENEM não significa comercializar os objetivos do Ensino Básico. Trata-se, sim, de aproveitar uma demanda social, no caso o ENEM e seus efeitos, para implementar na escola modelos de ensino integradores.

Indo ao encontro da necessidade de ampliação dos modos de abordar os conteúdos escolares, propomos, neste artigo, um ciclo de atividades que pode ser implementado como componente complementar em um projeto multidisciplinar ou que pode ser adaptado para o conteúdo básico das disciplinas de Língua Portuguesa ou de Literatura. Este plano busca integrar língua, literatura, arte cinematográfica, além de música, e visa a ser executado no Ensino Médio. Para a concepção deste projeto, nos municiamos dos conceitos de intermedialidade e metacognição. Utilizamos, como material básico, um texto literário, além de um filme relacionado à obra em questão. Materiais complementares como notícias e matérias jornalísticas, além de produção científica da área de Neurociência também são incorporados no ciclo de atividades. Na sequência deste artigo, apresentaremos os pressupostos teóricos para, em seguida, apresentarmos o *design* das atividades. Na seção de discussão, debateremos as vantagens de um projeto como o apresentado, que leva em conta metacognição e intermedialidade. A parte final do texto sumariza as conclusões.

Intermedialidade

Para uma definição do conceito de intermedialidade, iniciaremos nossa discussão abordando o conceito de mídia. A palavra *mídia* se insere entre nós, falantes de português brasileiro, como um empréstimo da língua inglesa. O termo, que o inglês herdou do latim, sofreu adaptação em sua escrita no português brasileiro, ajustando-se à forma falada na língua inglesa: *media* (ing.), /'midja/> *mídia* (port.), /'midja/. Além disso, o significado de origem, em latim, remete a *meio*, donde se expande, por deriva semântica, para o inglês e, em seguida, para o português, designando os meios de comunicação de massa (*mass media*). A partir daí, mídia passa a significar "imprensa, grande imprensa, jornalismo, meio de comunicação, veículo" (GUAZINA, 2007, p. 49). Por sua vez, Rojo e Moura (2019) indicam que, de um ponto de vista tradicional, costuma-se dividir as mídias em impressa (como revistas e jornais), eletrônica (TV e rádio) e digital (internet), apontando para o fato de que materiais de todos os tipos de mídia podem estar hoje disponíveis em meio digital.

Santaella (2003) propõe seis formações culturais relacionadas à evolução dos meios de comunicação: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Salienta a autora que toda mudança cultural advinda dessa evolução não se dá, contudo, em virtude dos suportes tecnológicos usados como canais de transmissão de informação. Antes, é o conteúdo veiculado que promove a verdadeira mudança:

são os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (SANTAELLA, 2003, p. 24).

Como, no entanto, alertam Rojo e Moura (2019), os diferentes suportes tecnológicos (livro, *tablet*, *smartphone*, televisão etc.) podem servir como condicionantes de determinadas modalidades de informação, uma vez que impactam na linguagem que veiculam. Na cultura das massas, o sujeito não tinha plena liberdade de escolha quanto ao consumo de informação. Basta lembrar que, há algumas décadas, havia um número bastante limitado de canais de TV e de estações de rádio e que os conteúdos eram transmitidos em aparelhos que muitas vezes eram compartilhados por toda a família. Todos se reuniam na sala para assistir ao mesmo programa de TV e, nesse sentido, a informação era massificada, porque recebida e consumida pela massa, de maneira simultânea. A cultura das mídias, ao chegar, concedeu ao indivíduo maior capacidade de escolha sobre como se entreter: o videocassete nos permitiu selecionar filmes e definir o melhor momento para assisti-los, os aparelhos de gravação propiciaram a seleção de músicas a serem compiladas em uma fita k-7, as quais poderiam ser acionadas em dispositivos móveis, como o *walkman*, e os videogames, nos concederam o gosto de uma incipiente interatividade. O advento da cultura digital, na sequência, levou essas transformações às últimas consequências, permitindo a radical customização do

entretenimento. Uma conexão de internet e um computador pessoal oferecem ao indivíduo diversas possibilidades de ação, como a navegação em plataformas de *streaming* ou a manipulação de conteúdos que são compartilhados na rede.

Na visão de Clüver (2007), um consenso na definição de mídia ainda está por ser alcançado. Para fins de elaboração do conceito de intermedialidade, o autor faz uso do sentido de mídia enquanto “meio de comunicação”, de transmissão de signos entre emissor e receptor, tal como a enunciação de uma mensagem falada, um *design* de *outdoor*, a performance de uma coreografia ou de uma apresentação musical, uma instalação artística, entre outros. Clüver (2007) ainda salienta algo de fundamental importância para a conceptualização de mídia: o reconhecimento de um arranjo material enquanto representante de uma mídia depende de convenções e determinantes culturais que transcendem a materialidade. Diz o autor:

O próprio conceito de 'pintura', da mesma forma que o conceito de 'mídia', é uma construção cultural, resultando de circunstâncias históricas e ideológicas. A recepção de uma imagem como 'pintura' é uma interpretação da percepção sensorial que atualmente ainda implica uma leitura da imagem como obra de arte [...]. (CLÜVER, 2007, p. 10).

As diferentes artes (música, dança, literatura, cinema, e outras) estão em constante cruzamento. Clüver (2007) explica que, quando este cruzamento se dá, extrapolando as fronteiras de diferentes mídias, temos um processo de intermedialidade. Existem três modos como esse processo pode acontecer, de acordo com Rajewsky (2005, pp. 50-54 *apud* CLÜVER, 2007, p. 15): a combinação de mídias, as referências intermidiáticas e a transposição midiática, a qual merece especial atenção por estar no cerne do ciclo de atividades por nós proposto. Clüver (2007, p. 18) define a transposição midiática como “o processo ‘genético’ de transformar um texto composto em uma mídia, em outra mídia de acordo com as possibilidades materiais e as convenções vigentes dessa nova mídia”. Assim, podemos imaginar, por exemplo, o sentido de um conto ou de um romance (texto original) sendo adaptado para a música ou para o cinema (texto alvo).

Os trabalhos em torno de transposição midiática no ambiente escolar e acadêmico não são incomuns. A pergunta que aqui se faz, contudo, é se tais trabalhos apresentam fundamentação e propósitos ou se apenas reproduzem a desgastada tarefa de comparação entre a obra literária e a obra fílmica — para, invariavelmente, chegar-se à conclusão de que o livro é mais completo que o filme. Como, porém, engajar o aluno em um trabalho que envolve transposição midiática sem escorregar para o senso comum? Como explorar as especificidades de cada mídia de modo a não tornar a atividade uma simples comparação de obras de naturezas diferentes?

Neste ponto, é interessante compreender de que modo um indivíduo se torna engajado na execução de uma tarefa de modo a torná-la gratificante e dotada de sentido. Estudos psicolinguísticos sobre metacognição em atividade leitora (BARETTA; PEREIRA, 2019; SPINILLO, 2013) demonstram que, com fundamentação, orientação ativa para predição leitora e estabelecimento de metas a serem alcançadas, o processo de leitura torna-se eficaz e significativo.

Metacognição

Normalmente, nos engajamos em atividades porque temos um objetivo a cumprir ou uma questão a responder. Quando temos clareza da meta que perseguimos, recrutamos as melhores ferramentas e estratégias para atingirmos nosso propósito. Quando a atividade é a leitura, não é diferente. Ao nos depararmos com um texto, dependendo da finalidade de leitura, selecionamos os comportamentos mais adaptativos, em detrimento de outros, de maneira a pôr em prática nosso plano de ação, que consiste em formular uma compreensão do texto. Em nosso cotidiano, temos em mãos diferentes textos e, conforme o que buscamos neles, varia nosso comportamento leitor. Se temos consciência desses comportamentos e somos capazes de ajustá-los de modo a atingir nosso objetivo de leitura, nos tornamos leitores competentes.

Tornar-se um leitor competente, então, depende de dois fatores (os quais sozinhos não são suficientes, é claro): ter uma meta de leitura e saber direcionar nossas estratégias (comportamentos e cognições) para alcançarmos essas metas. Tal direcionamento de estratégias de leitura, decorrente do automonitoramento do comportamento leitor, chamamos metacognição. Leffa (1996, p. 46) nos ensina que

a metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos da leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo que está lendo mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo.

Flavell (1987, p. 21) esclarece que "metacognição é usualmente definida como o conhecimento e a cognição sobre objetos cognitivos, isto é, sobre qualquer coisa cognitiva". A leitura, por sua vez, é um processo que resulta da cognição. Ao lermos, fazemos uso de controle atencional, memória, controle inibitório, flexibilidade mental e planejamento, dentre outros componentes. A metacognição, então, é a capacidade do indivíduo de ajustar esses componentes de modo a extrair do processo de leitura um significado que vá ao encontro de seu objetivo leitor. O conhecimento metacognitivo divide-se, de acordo com Flavell (1987) em três componentes, os quais o autor chama de variáveis, que determinam o êxito do indivíduo em uma tarefa. As variáveis pessoais dizem respeito a como o indivíduo percebe a si mesmo e aos outros do ponto de vista cognitivo, afetivo, motivacional, etc. Por exemplo, após um exame, um estudante pode comentar: "Se eu tivesse estudado mais, não teria ficado nervoso. O nervosismo prejudicou meu desempenho". São asserções desse tipo que demonstram que as pessoas, em geral, conhecem os fatores que determinam seu êxito ou fracasso em determinada atividade (no caso do exemplo, o estudante compreende que a consciência sobre seu preparo influencia seu estado emocional e este, por sua vez, afeta seu desempenho). As variáveis de estratégia consistem no conhecimento acerca dos procedimentos que o indivíduo precisa seguir para sair de um ponto e chegar a outro, de modo a alcançar sua meta. Uma variável de estratégia é, por exemplo, ler uma segunda vez o enunciado de uma questão, em um teste, a fim de se certificar daquilo que é pedido. As variáveis da tarefa são apresentadas por último porque são aquelas que mais interessam para a consecução do ciclo de atividades proposto, pois elas, em alguma medida, podem ser manipuladas pelo professor. Tais variáveis dizem respeito ao

conhecimento do indivíduo acerca de como lidar com uma tarefa, com base na informação que ela veicula. Um exemplo é a capacidade de um estudante de reconhecer e distinguir tarefas que lhe parecem mais simples de outras mais complexas e, por conseguinte, ajustar os dispositivos cognitivos necessários para resolver as de caráter mais complexo. Nesse sentido, ao se deparar com informações mais familiares, o estudante sabe que vai demandar menos recursos cognitivos. Ao ter que lidar com informações com as quais está menos familiarizado, um estudante com boas habilidades metacognitivas sabe quais recursos precisará acionar para a execução da tarefa. Nesse sentido, o papel do professor reside em fornecer ao aluno subsídios para tornar a tarefa mais familiar, facilitando o percurso do aluno na trajetória da atividade que realiza.

É necessário retomar aqui um ponto muito importante com o qual abrimos esta seção: os objetivos de leitura. Dissemos que a leitura, como qualquer outra atividade que executamos, só tem sentido se visa a um objetivo final. É o objetivo que nos impulsiona na busca das mais eficientes estratégias para obter êxito em qualquer empreendimento. Quando pensamos em cognição, os objetivos de leitura estão relacionados à função executiva de planejamento.

O planejamento consiste na capacidade de, a partir de um objeto definido, estabelecer a melhor maneira de alcançá-lo, levando em consideração a hierarquização de passos e a utilização de instrumentos necessários para a conquista da meta. (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2014, p. 124).

Ações metacognitivas relacionadas ao planejamento se enquadram dentro das variáveis de estratégia. No caso do comportamento leitor, elas permitem que o indivíduo esclareça para si mesmo, no início da tarefa, o que objetiva através de sua leitura e que perguntas busca responder. Ao longo do processo, este leitor metacognitivamente competente deverá monitorar a eficiência de suas estratégias para a busca do objetivo proposto.

A proposta de um ciclo de atividades

Objetivos

Como objetivo geral, o ciclo de atividades aqui proposto visa desenvolver habilidades de compreensão e expressão, entre alunos situados no Ensino Médio, por meio do contato com diferentes mídias. O tema em torno do qual as atividades de leitura e escrita se centrarão é *memória*. Como texto-base, este projeto apresentará o conto “O último hippie”, integrante do livro intitulado *Um antropólogo em Marte*, da autoria de Oliver Sacks. Materiais de divulgação científica (Revista *Mente & Cérebro*, por exemplo) e livros científicos com conteúdo acessível, versando sobre memória serão apresentados aos alunos. Quanto a conteúdos artísticos, além do conto, o filme *A música nunca parou*, baseado no texto de Sacks, e algumas músicas, de escolha dos participantes, comporão os materiais de trabalho.

Apresentados o objetivo geral e os materiais do projeto, vejamos seu objetivo específico. O ciclo de atividades pretende que os alunos envolvidos exercitem suas habilidades de compreensão e expressão oral e escrita por meio de uma meta:

aprender o que é memória para a neurociência. O objetivo da atividade, da forma como será apresentado aos alunos, não é, então, vinculado a termos abstratos e imprecisos, como “exercitar a compreensão”, “desenvolver a escrita”, “praticar a oralidade”. O objetivo é concreto, delimitado e pode ser averiguado, no sentido de se foi atingido ou não, ao final da tarefa. O aluno deverá ser capaz de responder: então, o que é a memória segundo a neurociência? O que eu aprendi sobre isso? E, por meio das atividades que conduzirão os participantes a essa meta final, as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita serão necessariamente exercitadas.

Metodologia

Qual o método empregado para a execução deste projeto? Antes de apresentar a metodologia de trabalho, é necessário fundamentá-la. Nesse sentido, dois aspectos principais da metacognição merecem ser destacados: as variáveis da tarefa e as variáveis de estratégia, ambos acima explanados e aqui retomados.

As variáveis da tarefa dizem respeito à equação em que estão envolvidos o grau de familiaridade de uma tarefa para um indivíduo e a facilidade/dificuldade com que este indivíduo a executa. Comentamos que essa variável é capaz de ser manipulada pelo professor a fim de facilitar o desempenho do estudante. Nesse sentido, o primeiro passo do professor será familiarizar o grupo com o tema a ser trabalhado, partindo-se, primeiramente de uma sondagem dos conhecimentos prévios do aluno acerca do assunto. O professor, então, poderá apresentar aos participantes materiais de fácil entendimento sobre o tópico, tais como matérias de divulgação científica e vídeos de curta duração. A partir desse aquecimento inicial, o professor lançará a proposta de trabalho: entender em que consiste a memória, através da utilização de diferentes mídias. Lançada a meta de trabalho, entram em jogo as variáveis de estratégia: o participante será orientado a monitorar o modo como trabalha com cada uma das diferentes mídias, avaliando de quais delas mais se beneficia, de modo a construir um repertório de estratégias de aprendizagem.

O conceito de intermedialidade, nesse aspecto, vai ao encontro do trabalho metacognitivo. O indivíduo hábil metacognitivamente é capaz de reconhecer quais tipos de estratégias mais lhe facilitam a aprendizagem, e isso inclui saber que tipo de input lhe é favorável na retenção de conhecimento. Algumas pessoas relatam se adaptar melhor ao aprendizado via auditiva; outras, preferem o caminho visual; muitos compreendem melhor certos conceitos após apresentação de exemplos concretos, assistindo a um filme ou lendo uma obra de ficção. As diferentes mídias utilizadas para a execução das atividades deste projeto apresentam natureza variada: visual estática (leitura), visual em movimento (filme), auditiva (podcast, música e conversas com o professor e a turma), contemplando desde conceitos abstratos (provenientes de material de neurociência) até casos concretos (a narrativa presente no texto literário e no filme). A utilização de produtos culturais em diferentes mídias proporciona ao estudante experimentar o aprendizado através de diferentes canais de informação, aprendendo a reconhecer aqueles que lhe parecem mais amigáveis.

Nesse sentido, o desenvolvimento do projeto compromete-se muito mais com a relação do aluno com cada uma das diferentes mídias em vez de focalizar

semelhanças e diferenças entre a narrativa no livro e no filme. Por exemplo, pode-se propor aos participantes uma reflexão acerca de qual experiência de aprendizado lhe proporcionou a mais clara compreensão sobre o conceito de diferentes tipos de memória. Em seguida, pode-se questionar qual das mídias artísticas (filme e texto literário) engatilhou emoções mais intensas. Cabe, nesse contexto, discutir com os alunos a relação entre emoções e aprendizagem. Para isso, o professor necessita buscar leituras informações que respalde essa estratégia.

Ao longo de todo o processo, o participante será conduzido a um exercício metacognitivo, na medida que precisará avaliar o que entendeu. Faz parte desse exercício, igualmente, preencher lacunas sobre aspectos não completamente absorvidos e avaliar informações adquiridas que parecem inconsistentes, de modo que, ao final do processo, possa integrar, de modo competente, os conhecimentos adquiridos.

As atividades do projeto compreendem escrita, oralidade e escuta. Cada uma dessas modalidades é planejada segundo um objetivo a ser alcançado, o que é importante metacognitivamente. O exercício de escrita tem como objetivo final a definição do conceito de memória, após o contato com várias fontes (científicas e artísticas) sobre o assunto e discussão em grupo. O trabalho de expressão oral será trabalhado em nível individual e grupal. O trabalho em nível individual visa a auxiliar o estudante no esclarecimento e também na formulação de dúvidas. Muitas vezes, o estudante não sabe expressar suas dúvidas porque não sabe circunscrever o ponto preciso em que se deu a lacuna em sua compreensão. O professor, nesse aspecto, pode ajudar o aluno na formulação de suas dúvidas, auxiliando-o a localizar o problema no contexto maior em que está integrado. Este trabalho é feito individualmente, para que o estudante se sinta confortável na exposição de suas incertezas. No âmbito grupal, a atividade de oralidade pode acontecer em formato de roda de conversa, a partir de tópicos lançados e dirigidos pelo professor. Nessa ocasião, podem-se trabalhar algumas habilidades sociais relacionadas ao falar em público, tais como: pedir a palavra, discordar, receber críticas, manifestar opinião pessoal e ponto de vista de forma respeitosa¹. Como atividade de fechamento do projeto, planejamos uma atividade com música. A música é parte fundamental tanto do texto “O último hippie” quanto do filme *A música nunca parou* e, além disso, a música tem forte apelo afetivo e mnemônico. Neste encontro final, o aluno será solicitado a escolher uma música associada a uma boa memória de sua vida e apresentá-la o grupo, falando sobre significado afetivo. Por fim, o aluno realizará a avaliação da seu desempenho no projeto, o que pode ser executado por meio de uma escala em que o estudante poderá informar o grau de aprendizado nos tópicos estudados e desenvolvidos ao longo das atividades.

No quadro abaixo, sistematizamos cada etapa do projeto, com indicação dos conteúdos ou tipos de conteúdos utilizados:

Etapa	Mídia	Atividade e descrição	Material
-------	-------	-----------------------	----------

¹ Para uma melhor compreensão do tema das habilidades sociais, ver Caballo (2014).

1	- <i>Impressa e eletrônica</i> : revistas e websites	- <i>O que é memória para você?</i> Sondagem acerca dos conhecimentos dos participantes sobre memória. - <i>O que é memória para a neurociência?</i> Apresentação dos objetivos da atividade.	- Revistas, websites
2	- <i>Impressa</i> : texto literário “O último hippie”(Sacks, 2006)	- <i>Uma história sobre memória.</i> Leitura e discussão da obra literária. O professor instrui os estudantes a prestar atenção na importância das lembranças para a definição da identidade do personagem. A discussão sobre a leitura pode contemplar os tipos de memória envolvidas na história, quais memórias pessoais cada participante gostariam de salvar para sempre, entre outros tópicos a serem definidos pelo professor.	- “O último hippie”, de Oliver Sacks
3	- <i>Áudiovisual</i> : filme “A música nunca parou”	- <i>A memória no cinema.</i> Os estudantes serão informados que assistirão a um filme baseado no texto lido. Pode-se trabalhar o papel da música no filme, as referências ao texto de inspiração, o que se pode aprender sobre memória a partir da história representada. Debate em grupo sobre o filme.	- “A música nunca parou”
4	- <i>Impresso e eletrônico</i> : textos científicos - <i>Áudio/digital</i> : podcasts de divulgação científica	- <i>O que a ciência diz sobre tipos de memória?</i> Busca pontual sobre os conceitos de memória, em livros, websites e podcasts. Atividade escrita: elaboração dos conceitos de memória. Orientação com o professor para a formulação das definições. Leitura das definições em grupo.	

5	- <i>Áudio/digital</i> : músicas à escolha dos participantes	<p>- <i>A música que não pode parar na minha vida.</i></p> <p>Escolha, por parte dos participantes, de uma canção que lhes inspira uma boa lembrança. Uma amostra da canção deverá ser tocada e cada estudante fará uma pequena exposição oral sobre as memórias inspiradas pela música escolhida.</p> <p>- <i>Fechamento do projeto.</i></p> <p>Conversa sobre como cada participante percebeu seu aprendizado. Por qual caminho obteve um aprendizado mais satisfatório? Leitura? Escuta? Apresentação de caso? Domínio de conceitos teóricos? Papel da música no aprendizado.</p>	Música à escolha de cada participante
---	--	--	---------------------------------------

Quadro 1 – Etapas e materiais do projeto.

Fonte: Os autores.

Discussão

Embora se constate uma profusão de manuais de linguística dizendo o que o professor *não deve fazer* em sala de aula, propostas sobre como integrar teorias e ensino, sem caráter proibitivo, ainda constituem uma lacuna na área de Letras. O tradicionalismo, tão criticado nas instâncias acadêmicas, algumas vezes é reproduzido, por parte dos docentes pesquisadores, com roupagem científica.

Primeiramente, percebe-se um escasso diálogo entre linguística e literatura. Parece paradoxal que, enquanto as teorias textuais são amplamente estudadas, pouca aproximação se percebe com a literatura. Obviamente, dentre todas as áreas da linguística, não seriam as teorias textuais as únicas responsáveis por promover essa aproximação, mas o exemplo pode ser ilustrativo. É preciso, pois, pesquisadores de linguística e de literatura comecem a traçar caminhos de cooperação. Um segundo fator a ser revisto é um certo descompasso da academia com as demandas da sociedade. Inclui-se, aí, o restrito espaço que possui discussões acerca do ENEM nos espaços universitários. Por vezes, alega-se, na academia, que o papel do professor de língua materna na escola não seria o de “treinar” seus alunos para o exame. No entanto, ao entender a preparação para o ENEM como treinamento, descolando o exame de seu pano de fundo social, a academia perde uma excelente oportunidade de ocupar um lugar que é seu, dentro da sociedade, propondo os melhores meios de se discutir e alcançar um ensino integrado, holístico e humanista.

Acreditamos que o projeto aqui proposto pode representar uma alternativa para a integração de conteúdos de língua, e literatura e também para o engajamento transversal com outras disciplinas. A escolha por propor atividades de leitura e escrita em torno do tema memória foi apenas uma opção. Outras temáticas também seriam cabíveis, como questões raciais, gênero, consumo, mundo do trabalho, etc. Do mesmo modo, optamos por não trabalhar com um cânone literário, mas outras

obras literárias, canônicas ou não, poderiam servir de mote para as atividades. Tudo vai depender dos objetivos do professor, ao propor um ciclo de atividades como este.

As atividades de compreensão e expressão oral e escrita foram planejadas de modo a desenvolver as habilidades metacognitivas dos estudantes. Pensamos que esse objetivo poderia ser alcançado através do contato do aluno com diferentes mídias que o ajudariam a conhecer diferentes meios de acessar o conhecimento. O trabalho com a intermedialidade, pois, se apresenta com considerável relevância para as práticas de ensino-aprendizagem, uma vez que auxilia na promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Como toda proposta, a aqui apresentada também está sujeita a limitações. É necessário considerar que sua execução está condicionada ao acesso a recursos materiais, o que compreende aquisição de uma obra literária, acesso a internet e a existência de espaço e equipamentos na escola para exibição de filmes e uso de computadores.

Considerações finais

Atrair a atenção dos estudantes, em uma época em que muitos meios de informação competem com os conteúdos acadêmicos e escolares se apresenta como um importante desafio para os educadores. A pluralidade de mídias, contudo, pode ser utilizada como uma aliada do professor em sua tarefa de transformar a relação dos seus alunos com os conteúdos a serem dominados. De fato, também os professores necessitam ressignificar sua relação com a presença das tecnologias em sala de aula, não só porque elas permitem trazer novas linguagens e conteúdos para as práticas de ensino, mas porque hoje a tecnologia constitui a própria sala de aula.

Acreditamos que o trabalho com a multimídia pode não apenas levar o aluno a estudar e aprender melhor, mas também a desenvolver a autonomia e o pensamento crítico. A partir de um trabalho planejado e orientado com diferentes mídias, o estudante poderá adotar uma postura crítica, no sentido de perceber que pode ser seletivo em relação às informações que consome. Isso é consideravelmente importante na era das mídias digitais, em que informações são oferecidas a todo momento e através de diversos canais, impondo ao sujeito a dificuldade de transformar informação em conhecimento.

Referências

BARETTA, D.; PEREIRA, V. W. Predição leitora e consciência textual: um estudo com alunos do ensino fundamental. *Ilha do desterro*, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 139-173, set./dez. 2019.

CABALLO, V. E. *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. 5. reimpressão. Santos: 2014.

CLÜVER, C. Intermedialidade. *Pós*. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 8-23, 2011.

FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (orgs.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum: 1987. p. 21-29.

GUAZINA, L. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. *Revista Debates*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 49-64, 2007.
INEP. *Enem: histórico*. 23 out. 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 21 set. 2020.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura*. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-D. C. Luzzato, 1996.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, 2003.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M. P.; SPINILLO, A. G. (orgs.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

VALENTE, T. da S. O papel do professor de educação artística. *Educar*. Curitiba, n. 9, p. 59-68, 1993.

Para citar este artigo

SILVA, Taís Bopp da; ANGELI, Ismael Felipe de Paula; OLIVEIRA, Gabriel Zardo de. Explorando os conceitos de intermedialidade e metacognição para uma proposta integrada de ensino de linguagens. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 2, p. 698-711, maio-ago. 2021.

Os Autores

Taís Bopp da Silva - Doutora em Estudos da Linguagem, professora associada do Centro de Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Pelotas. Coordena, atualmente, o projeto de pesquisa “Metacognição e pensamento crítico no aprendizado de linguística”. Realizou estágio pós-doutoral na *Faculty of Social and Behavioural Sciences*, da Universidade de Utrecht, nos Países Baixos, durante o período 2019-2020. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5464-6702>.

Ismael Felipe de Paula Angeli - Graduando em Letras: Português/Espanhol do Centro de Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Pelotas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-572X>.

Gabriel Zardo de Oliveira - Graduando em Letras: Português do Centro de Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Pelotas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0868-7914>.